NEVELÉSTAN

A PHILOSOPHIA PERENNIS ALAPJÁN

MÁSODIK KÖTET:

KÜLÖNÖS NEVELÉSTAN

IRTA:
HUSZÁR GYŐZŐ

SZERZŐ KIADÁSA, 1934.
KORDA R. T. BIZOMÁNYA, BUDAPEST.

NEVELÉSTAN

A PHILOSOPHIA PERENNIS ALAPJÁN

MÁSODIK KÖTET:

KÜLÖNÖS NEVELÉSTAN

IRTA:
HUSZÁR GYŐZŐ

ELSŐ RÉSZ:

FEJLESZTÉSTAN

SZERZŐ KIADÁSA, 1934.
KORDA R.-T. BIZOMÁNYA, BUDAPEST.

NIHIL OBSTAT. MARTINUS BÉCSY CENSOR DIOECESANUS. — AD 4659—1933. IMPRIMATUR. WESPRIMII, DIE 22. DECEMBRIS 1933. FERDINANDUS EPISCOPUS.

KORDA R.-T. NYOMDÁJA, BUDAPEST, VIII., MÁRIA-UTCA 42.

Előszó.

Mivel már ismerjük a nevelés lényegét, eszközeit, tulajdonságait, a nevelőket, azért áttérhetünk a nevelés tényének a végrehajtására. Ez a **különös neveléstan** *feladata.*

Itt két út áll előttünk. Az első az, hogy tárgyalhatjuk a nevelést tényének végrehajtásában általában, vagyis tekintet nélkül az egyes meghatározott nevelők működésére, és csak azután térnénk át az egyes meghatározott nevelőkre: a családra, az egyes iskolákra stb. A második út pedig az, hogy a nevelés tényének a végrehajtását mindjárt összekötjük az egyes nevelők eljárásával.

Mi a második utat választjuk, mert célszerűbb, amennyiben a nevelés mozzanatainál szorosabb következetességgel haladhatunk előre, ha megmondjuk azt is, hogy az egyes meghatározott nevelőknek mi a kötelességük. De célszerűbb azért is, mert elkerülteti a folytonos ismétlést, ami az első útnál lehetetlen.

A második út természetesebb is. U. i. az általános neveléstanban megimertük az egyes nevelőket s azt is tudjuk, hogy a nevelt mely életévében kerül a különböző nevelők keze alá. Tehát egészen kézenfekvő, hogy az egyes részeknél felsoroljuk a meghatározott nevelők kötelességeit. Így a neveltet jobban is kisérhetjük fejlődésében.

Tehát mi a második utat választjuk, azonban nem soroljuk fel az összes nevelőket, mert pl. arról, hogy az egyes mesteremberek miképen kell oktatniok az inasokat az anyag és szerszámok kezelésére, hallgatunk. Főképen a családról és iskoláról szólunk. Ennek oka pedig az, hogy e kettő adja a legtökéletesebb nevelést és ha mind a kettő az egész vonalon és minden tekintetben kifogástalan lenne, siralmas társadalmi viszonyaink hamarosan megváltoznának.

KÜLÖNÖS NEVELÉSTAN.

Az általános neveléstanban megalapoztuk azt a pontot, amelyből a nevelés egész területe áttekinthető. Eddig csak a magas ponton állottunk s innen tekintettünk szét, hogy általánosságban megismerhessük a nevelés egész terjedelmét; mintegy madártávlatból néztük a nevelés egész mezejét. Most, itt a különös neveléstanban, leszállunk e magas pontról s a nevelésben előforduló egyes dolgokat vesszük vizsgálat alá, vagyis azt fogjuk keresni, hogy a nevelés részeit miképen kell megvalósítanunk. Az általános neveléstanban mindig az egész neveléssel foglalkoztunk, a különös neveléstanban pedig a részeket vesszük tárgyalás alá. Tehát *a különös neveléstan a neveléstannak az a része, amely arra tanít, hogy miképen kell a nevelés tényét végrehajtanunk.*

A különös neveléstan gyakorlati tudomány, mert azt mutatja meg, hogy az általános neveléstan igazságait miképen kell megvalósítanunk a gyakorlati életben. A különös neveléstannak gyakorlati tudományvolta nem arra ad utmutatást, hogy Péter miképen nevelje Pált, hanem minden ember vagy bizonyos embercsoportok (papok, tanítók, iparosok stb.) nevelésére állít fel általános törvényeket, amelyeket azután Péter következtetésekkel s a tapasztalat felhasználásával alkalmaz Pál vagy más meghatározott ember nevelésénél.

Az általános neveléstan, miután általános elvét és az egész neveléstan középpontját, t. i. a nevelés fogalmát megalkotta, túlnyomólagosan a deductiv módszert alkalmazza. Ugyanezt teszi a különös neveléstan is, sőt még inkább, mint az általános, mert feladata a neveléstan általános elvének az alkalmazása. Tehát *a különös neveléstan módszere a deductiv módszer.*

A KÜLÖNÖS NEVELÉSTAN FELOSZTÁSA.

A nevelés elemei az Isten dicsőítésére s az örök boldogság megnyerésére, valamint a földi boldogságra való képesítés. Az ember mindkét boldogságra csak tehetségeinél fogva képes. Továbbá az embernek teste is van s ha embert nevelünk, az egész embert kell nevelnünk, tehát testére is tekintettel kell lennünk. Végül az, aki nevel, valami úton-módon érintkezik neveltjével, ami tanítás és példa által történik. Tehát a különös neveléstan három kötetre oszlik: az első a tehetségekről tárgyal, a második a test neveléséről szól, a harmadik pedig a tanítástant foglalja magában.

Általában nem így osztják fel a különös neveléstant. Némelyek az embert osztják physicai részeire (lélek és test) s e szerint osztják fel a különös neveléstant szellemi és testi nevelésre. E felosztás nem helyes, mert alapja nem a nevelés, hanem az ember. Igaz, hogy a nevelés csakis az emberrel van megadva; azonban ebből nem az következik, hogy nevelés logikai részei az ember physicai részei után igazodnak.

Mások értelmi, erkölcsi és testi nevelésre osztanak. Ez lényegében az előbbi osztással egyezik, de nála helytelenebb, mert a főosztásokat összekeveri az alsóbb osztásokkal, amennyiben az értelmi és erkölcsi nevelés a szellemi nevelésnek az osztása.

ELSŐ KÖTET.

TEHETSÉGEK.

A TEHETSÉGEKRŐL ÁLTALÁBAN.

1. Az ember testi lény, tehát kiterjedt a térben és fel van ruházva mechanikai és physicai-chemiai erőkkel, mint más nyers test; az ember élőlény, tehát fel van ruházva szervezettel és élettel, mint más tenyésző lény; az ember érzéki lény, ki képes az érzésre és észrevevésre, mint az állatok; végül az ember eszes lény is és ez a természetben kiváltságos helyzetet biztosít neki. Ilyen lény az ember, ki azután sok mindenféle tevékenységre képes. Azokat a közvetlen elveket, amelyeknél fogva az ember különböző tévékenységeit kifejtheti, *képességeknek* nevezzük.

Hogy az ember célját elérhesse, oda nem elégséges a puszta lényeg, hanem szükséges, hogy bizonyos tökéletességeknek a birtokába jusson.

Az embert az Isten teremtette, következőleg az ember teremtett lény s mint ilyen nem lehet lényegileg lény, hanem csak részesülés folytán, hiszen létét az Istentől kapta. Ezért az ember tökéletességeit nem a saját lényegében bírja, hanem a lényegén kívül fekvő dolgokkal való egyesülésben. Ez egyesülés által szerzi meg az ember járulékos vagy megszerezhető tökéletességeit, mert lényeges tökéletességét, t. i. lényegét nem szerezheti meg, hiszen ezt az Istentől kapja megteremtésében.

Az ember tökéletességeit tevékenysége által szerzi meg, *a tevékenységek elve pedig a képességekben van.* Ezért a képességeknek olyanoknak kell lenniök, hogy az ember a tökéletesedésének megfelelő dolgokkal egyesülhessen.

A képességeket két nagy csoportba osztjuk: a) olyanokra, amelyeknek a tevékenysége tudatunk alá esik és ezeket *tehetségeknek* fogjuk nevezni s ide tartozik az érzés, gondolkodás és akarás; b) olyanokra, amelyeknek működése nem esik tudatunk alá s ezeket egyszerűen csak *képességeknek* nevezzük. Ilyenek pl. a tenyésző képességek.

Az alábbiakban a tehetségekről lesz szó, mert a nevelés célja tudatosságot követel. A többi képességről a test nevelésénél beszélünk.

2. Az ember tökéletessége abban áll, hogy a lényegén kívül lévő dolgokkal egyesülhet. Ez az egyesülés kétféleképen történhet: a) megismerés által, midőn a dolgokat — úgyszólván

— magunkhoz vonzuk és b) vágyódás által, midőn a dolgok — úgyszólván — minket vonzanak magukhoz. Tehát az embernek kétféle tehetsége van: a) *megismerő* és b) *vágyótehetsége.* A megismerésben a lélek fölveszi magába a tárgy képét. E megismerés mozgásba hozza a vágyódást s a vágyódás a megismert tárgy után törekszik.[1]

3. Az ember testből és lélekből áll. Ennek megfelelően mind a megismerő, mind a vágyó tehetség a test és lélek szerint oszlik meg. Így megkülönböztetünk: a) *érzéki megismerő és érzéki vágyó tehetséget,* b) *szellemi megismerő és szellemi vágyó tehetséget.*

Az ember tehetségei között két kategóriát különböztetünk meg: a) olyanokat, melyek lényegesen a szervezethez vannak kötve és tőle lényegesen függnek; b) olyanokat, amelyek csak külsőleg, de nem lényegük szerint vannak a szervezethez kötve. Az elsőhöz tartoznak az érzéki tehetségek, mert székhelyük a meglelkesített szervezet. A másodikhoz a szellemi tehetségek tartoznak, mert a szervezettől függetlenül fejtik ki tevékenységüket.[2]

4. Mind a megismerés, mind a vágyódás a dolgokra, vagyis a lényegre vonatkozik. Minden lény igaz és jó s ezért *az ember két tehetségének a tárgya az igaz és jó.*

A vágyódás mindig a lényekre vonatkozik és minden lényre kiterjedhet. De nemcsak a megismert dolog után vágyódhatunk, hanem a megismerés után is. Azonban olyan dolog után nem vágyódhatunk, amit nem ismerünk, mert megismerés nélkül nem jelenhet meg a vágyódás előtt. Tehát *a megismerés mindig megelőzi a vágyódást.*[3]

NEVELÉS ÉS TEHETSÉGEK.

5. A nevelés célja az, hogy az ember az Istent dicsőítse s ez által örök boldogságát megnyerhesse, amit általában a földi boldogságra való képesítés által, ezt pedig a földi boldogulásra való képesítés által éri el. Mivel pedig ez az ember tökéletessége, amelyet csakis bizonyos járulékos és megszerezhető tökéletességei által érhet el, ez utóbbi tökéletességeit pedig csak tehetségei révén szerezheti meg, azért a nevelésnek lényegéből folyó kötelessége a tehetségeket oly állapotba hozni, hogy az ember mindkét boldogságára való tekintettel tökéletesedhessen. Tehát **a nevelés-**

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1 a, qu. 16, a. 1.

[2] „Duplicis ordinis facultates, organicae et inorganicae ex anima humana per naturalem resultantiam emanant: priores, ad quas sensus pertinent, in composito subiectantur, posteriores in anima sola. Est igitur intellectus facultas ab organo intrinsece independens." (S. Congr. Stud. által szent Tamás 24 elfogadott metafizikai tétele közül a 17-ik. E tételek megtalálhatók Schütz Antal: A bölcselet elemei szent Tamás alapján című művének 262—264 oldalain.)

[3] Nihil est volitum, quod non est cognitum.

nek a tehetségekre kell hatnia. Ezt mondja már az is, hogy a nevelés eszközei, a tanítás és példa, az ember szellemi tehetségei után igazodnak.

6. Az ember értelme és akarata révén lehet boldog. Ezért a nevelésnek az a kötelessége, hogy a tehetségeket a boldogság felé irányítsa. Ez azonban nem történhet meg egyszerre, hanem csak lassan-lassan, lépésről-lépésre, évek hosszú során át, midőn állandóan arra törekszünk, hogy az értelem minél jobban megismerje és megismerhesse mindkét boldogságát, a szükséges eszközöket és alkalmazásmódjukat, az akarat pedig minél jobban törekedjék és törekedhessen igazi boldogsága felé.

Midőn a gyermek megszületik és a nevelés kezébe kerül, ember az ember meghatározásának teljes értelmében. Azonban ez a gyermek még nem érte el egyik boldogságát sem, csak elérheti és hogy elérhesse, azért van a nevelés. Ez a gyermek elérheti mindkét boldogságát, mert megvannak hozzá a tehetségei; de a puszta tehetségek nem teszik őt a boldogság birtokosává. Ide még szükséges, hogy a tehetségek tevékenykedjenek. Midőn a tehetség tevékenységbe megy át s azután tevékenykedik, akkor bizonyos változás történik a tehetségben. E változást a *tehetség fejlődésének* mondjuk.

Hogy valami a tehetségből tevékenységbe menjen át, oda szükséges egy másik tevékenységben lévő lény. Tehát a megszületett gyermekhez valakinek lépnie kell, hogy tehetségei tevékenységbe menjenek át, és tevékenységükben megmaradjanak. Ez a valaki a nevelő. Midőn a nevelő erre törekszik, azt mondjuk, hogy a tehetségeket fejleszti vagy műveli. Tehát *valamely tehetséget fejleszteni annyit tesz, mint tevékenységbe átvinni és e tevékenységben megtartani.*

Még megjegyezzük, hogy valamely tehetség fejlesztése alatt nem azt kell értenünk, hogy ama tehetségből több lesz az emberben, vagy megnagyobbodik, megsokasodik. Ez nem is lehetséges. *A tehetségek fejlesztése alatt azt értjük, hogy a tehetségeket a nekik megfelelő sajátos tevékenységre bírjuk, azután sajátos működésükben megtartjuk és nagyobb készségre hozzuk.* Ez mindig úgy történik, hogy az embert bizonyos járulékos tökéletességek birtokába juttatjuk.

7. a) A nevelés azért fejleszti a tehetségeket, hogy az ember célját elérhesse. Tehát **a tehetségek fejlesztése nem célja a nevelésnek, hanem eszköze.**

b) Minden tehetségnek, mert tehetség, tárgya is van, amelyen fejleszthető. Mivel a nevelésnek pontosan meghatározott célja van, melyet a tehetségek fejlesztésével ér el, azért a tehetségek fejlesztéséhez szükséges tárgy vagy anyag nem közömbös, vagyis nem függ önkényünktől, hanem már gondolkodásunk előtt szintén pontosan van meghatározva. A tehetségek fejlesztésénél az anyag pontos meghatározottsága célnak mondja az anyagot a tehetségekre nézve. És mert ez az anyag eszköze a nevelésnek,

azért **a tehetségek fejlesztése is csak eszköze a nevelésnek.**

c) Minden cselekvésnek vagy cselekvéssorozatnak két célja van: egy közelebbi s egy távolabbi. A közelebbi cél az, amit cselekvésünkkel létesítünk s ez a *cselekvés célja;* a távolabbi cél pedig az, amit a cselekvés által létrehozott valamivel el akarunk érni s ez a *cselekvő célja.* Tehát minden emberi cselekvéshez kettő szükséges: a) mit teszek (cselekvés célja) és b) miért teszem (cselekvő célja). Már most a nevelés működés, bizonyos cselekvési sorozat, amelynek végső célja az Isten dicsőítésére való képesítés. Azonban a nevelés e célját csak akkor képes elérni, ha az ember tehetségeit, amelyekkel végső célját elérheti, tevékenységre hozza és sajátos működésükben megtartja. Ez pedig a tehetségek fejlesztése. Tehát a nevelésben a tehetségek fejlesztése a cselekvés célja, az Isten dicsőítésére való képesítés a cselekvő célja. Mivel pedig a cselekvés célja eszköze a cselekvő céljának, azért **a tehetségek fejlesztése eszköz a nevelésben.**

A tehetségek fejlesztése eszköz a nevelésben, de nem oly értelemben, mint a tanítás és példa. Tanítás és példa által fejlesztjük a tehetségeket, hogy így e közbeeső céllal képesíthessünk az Isten dicsőítésére.

8. A nevelés meghatározásában a cselekvés célja adja a legközelebbi nemfogalmat, a cselekvő célja pedig a fajkülönbséget helyettesítő célt. (I. könyv.) A legközelebbi nemfogalom a képesítés fogalma. Képesíteni annyit tesz, mint arra törekedni, hogy azt, amit az ember tehetségeinél fogva megtehet, szabad elhatározásból tegye is. (I. könyv.) Tehát a képesítésben a tehetségeket tevékenységre bírjuk és sajátos működésükben megtartani akarjuk. Ez pedig nem más, mint a tehetségek fejlesztése. Ezért egyesek a tehetségek fejlesztésével és még valami céllal magyarázzák a nevelést. Szerintük a nevelés nem a képesítés, hanem a tehetségek fejlesztésének a nemfogalmába tartozik.

A nevelés meghatározását nem adhatjuk a tehetségek fejlesztésével, mert a tehetségek fejlesztése többet fejez ki, mint a képesítés, amennyiben kell tudnunk, hogy mit értsünk a tehetségek fejlesztése alatt, míg a képesítésnél elégséges csak azt tudnunk, hogy az ember önelhatározásból tegye azt, amit tehetségeinél fogva megtehet. A tehetségek fejlesztése azt mondja, hogy mi által képesíthetjük az embert erre vagy arra. Tehát a tehetségek fejlesztése eszközjellegű a képesítéshez viszonyítva s mint ilyen benne van a nevelésben, következőleg nem lehet a nevelésnek nemfogalma, hanem a nevelésnek igazi nemfogalma foglalja magában.

A nevelés képesít a végső célra. Hogy erre képesíthessen, az akaratot kell a végső cél felé irányítania. És hogy az akaratot a végső cél felé irányíthassa, az észt és az ember többi tehetségét vagy képességét az akarat szolgálatába kell állítania. Így kapjuk, hogy a nevelésben a tehetségek fejlesztése is benne van. Tehát a tehetségek fejlesztésének a szükségességét úgy kapjuk, hogy azt

keressük, hogy a meghatározásban már ismert nevelés gyakorlati megvalósításához mi szükséges. Előbb kell tudnunk, hogy mi a nevelés és csak azután mondhatjuk meg, hogy szükséges-e a tehetségek fejlesztése, következőleg *a tehetségek fejlesztése nem lehet a nevelés nemfogalma.*

Bár a tehetségek fejlesztése benne van a nevelés meghatározásában, még sincs igazuk azoknak, kik azt mondják, hogy nevelni annyit tesz, mint a tehetségeket fejleszteni. Nincs igazuk, mert a cselekvés célja a cselekvő céljáért van, tehát a meghatározásban a cselekvő célját is határozottan és kifejezetten meg kell mondanunk. Sőt, — mint később lesz róla szó — ha a tehetségeket nem végső céljukért fejlesztjük, akkor a tehetségek fejlesztéséről a tulajdonképeni értelemben nem is beszélhetünk, mert a tehetségeket legsajátosabb működésében akadályozzuk.

Ha azért fejlesztjük a tehetségeket, hogy az embert végső célja elérésére képesítsük, akkor a tehetségek fejlesztése már nevelés. Tehát ha a nevelést a tehetségek fejlesztésének mondjuk, és a gyakorlatban ezt a nevelés céljával kötjük össze, akkor eljárásunk nevelés.[1]

A SZELLEMI ÉS ÉRZÉKI TEHETSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYA.

9. Midőn embert nevelünk, akkor az egész embert kell nevelnünk, tehát a nevelésnek ki kell terjeszkednie mind a szellemi, mind az érzéki tehetségekre. Azonban nevelnünk csak embert lehet, mert csak ember képes a boldogságra. Ezért a nevelésnek főképen arra kell kiterjeszkednie, ami az embert nevelésre képessé teszi, ami az embert emberré teszi, vagyis fajilag meghatározza. Érzéki tehetsége az állatnak is van, de a szellemi tehetségből semmi sincs benne; ez az állatnál teljesen hiányzik. A szellemi tehetség az, ami az embert emberré teszi, ami által az ember boldog lehet, tehát nevelhető is. Ebből következik, hogy **a nevelésnek különösen a szellemi tehetségeket kell művelnie.** Ezt mondják a nevelés eszközei is, a tanítás és példa, mert ezek az után igazodnak, ami által az ember a boldogságra képes. (I. könyv.) Ebből egyúttal következik, hogy **a tehetségek fejlesztése alatt elsősorban a szellemi tehetségek művelését kell értenünk.**

Ezt az igazságot más úton is lehozhatjuk. U. i. a fejlesztés által a tehetségeket tevékenységre és sajátos működésének megfelelő készségre akarjuk hozni. A készség (habitus) állandó minőség bizonyos működések könnyebb és biztosabb elvégzésére.[2]

[1] Pl. ilyen értelemben mondja Dupanloup a tehetségek fejlesztését nevelésnek: „L' Éducation consiste essentiellement dans le developpement des facultés humaines." (De l' Éducation, 16 kiadás, 1923, I. kötet 9 oldal).

[2] D. J. Mercier: Métaphysique générale ou antologie.[7] 1923, 346 oldal.

Azonban a készség szigorúan véve csak az értelmet és akaratot illeti meg.[1] Csak az a tehetség képes készségre, mely természettől fogva nem egy meghatározott tevékenységre van meghatározva, hanem különböző módon és különböző irányokban lehet tevékeny, mert az, ami természet szerint csak egy bizonyos tevékenységre van rendelve, fizikai szükségességgel működik és ahol fizikai szükségesség van, ott nem beszélhetünk készségről vagy könnyűségről. Ilyen tehetség pedig az embernél csak az értelem[2] és az akarat.[3] Mindazáltal közvetve az érzéki tehetségekről is mondhatjuk, hogy készségre tesznek szert, mert a meglelkesített testnek a tehetségei, vagyis az érzéki tehetségeknek megfelelő tevékenységeket elsősorban a lélek végzi a test által és csak másodsorban a test. Mivel pedig hasonló tevékenységekből hasonló tevékenységek származnak, azért az érzéki tehetségek működései elsősorban a lélekben vannak és csak másodsorban a testben, t. i. amennyiben a testi szervhez kötött tehetségek hajlandóbbak és készségesebbek lesznek, hogy a lélek működéseinek engedelmeskedjenek.[4] Tehát a tehetségek fejlesztése csak közvetve mondható az érzéki tehetségekről, vagyis **a nevelésben a tehetségek fejlesztése alatt elsősorban a szellemi tehetségek művelését kell értenünk és csak másodsorban az érzéki tehetségekét is.**

A tehetségek fejlesztésével a tehetségeket a nekik sajátos működésben készségre akarjuk hozni. A készségnek az a hatása,

[1] „En vigueur des termes, la nature immatérielle et ses puissances immatérielles, l' intelligence et la volonté sont seuls le sujet d'habitudes." (Ugyanott 343 oldal.)

[2] „Intellectus possibilis est subjectum habitus. Illi enim competit esse subjectum habitus quod est in potentia ad multa; et hoc maxime competit intellectui possibili." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 50, a. 4, ad 1.)

[3] „Omnis potentia quae diversimodi potest ordinari ad agendum, indiget habitu, quo bene disponatur ad suum actum. Voluntas autem, cum sit potentia rationalis, diversimode potest ad agendum ordinari; et ideo oportet in voluntatem aliquem habitum ponere, quo bene disponatur ad suum actum." (Ugyanott a. 5.)

[4] „Habitualis dispositio requiritur, ubi subjectum est in potentia ad multa. Operationes vero quae sunt ab anima per corpus, principaliter quidem sunt ipsius animae, secundario vero ipsius corporis. Habitus autem proportionantur operationibus: unde ex similibus actibus similes habitus causantur, ut dicitur. Et ideo dispositiones ad tales operationes principaliter sunt in anima; in corpore vero possunt esse secundario, inquantum scilicet corpus disponitur et habilitatur ad prompte deserviendum operationibus animae." (Ugyanott a 1.) — Ugyanezt mondja szent Tamásra támaszkodva Mercier is: „L'habitude n'appartient qu'aux sujets immatériels; à eux seuls s' applique l' adage populaire: l' habitude est une seconde nature. Eux seuls, en effet, sont capables d'exercer leur intelligence, leur volanté, et par une suite indirecte, leurs facultés sensitives, cognitives et appétitives, en des directions différentes, soit dans le sens de leur fin naturelles, soit dans un sens opposé: l'intelligence peut s'attacher au vrai ou au faux, la volonté, se rendre librement vertueuse au vicieuse, le facultés inferieures, sous la direction de l'intelligence et l'empire de la volonté, se préter bien ou mal au service des facultés superieures." (Métaphysique générale ou antologie.[7] 1923, 344 oldal.)

hogy tökéletesíti a tehetséget. Fontossága pedig abban áll, hogy könnyűvé és kedvessé teszi a cél felé való törekvést, megszünteti vagy legalább is csökkenti a nehézségeket s az örökös újrakezdés bizonytalanságát, lendületet ad a tökéletesség felé.[1]

10. a) Az embernek különböző tehetségei vannak: érzékiek és szellemiek. E tehetségek harmónikusan működnek, mert oda lenne az emberi természet egysége, ha egymástól függetlenek volnának. Az egész természetben törvény, hogy az alacsonyabbrendű a magasabbrendűért van. Igy van ez az embernél is, vagyis az érzéki tehetségek a szellemiekért vannak. Más szavakkal: az érzéki tehetségek célja a szellemi tehetségek, mert az érzéki tehetségek eszközei a szellemnek, hogy az értelem és akarat tevékenységét kifejthesse. A mondottakból következik, hogy a nevelésben is az érzéki tehetségeket a szellemiekért fejlesztjük. Tehát **a szellemi tehetségeket a nevelés lényegére való tekintettel fejlesztjük, az érzékieket pedig a szellemiekért.** Ebből pedig következik, hogy **az érzéki tehetségek fejlesztése eszköz a szellemi tehetségek fejlesztésénél.**

b) Az ember faji jellegét szelleme határozza meg s ezért a szellemnek van alárendelve mindaz, ami a szellem által az emberhez tartozik az emberben. Mivel az állatiasság érzéki tehetségei a szellem által lesznek az ember érzéki tehetségeivé, azért a szellemnek alá is vannak rendelve. Tehát a helyes rend a következő: **az érzéki tehetségek fejlesztése eszköz a szellemi tehetségek művelésénél és a szellemi tehetségek művelése eszköz a végső célra való képesítésnél.**

A NEVELÉS HARMÓNIÁJA.

11. Nem szabad azt gondolnunk, hogy van idő, midőn csak ezt és van idő, midőn csak azt a tehetséget fejlesztjük, vagy a tehetségeket bizonyos egymásutánban műveljük. A neveléstan bizonyos egymásutánban tárgyalja a tehetségek fejlesztését, mert másképen nem is járhat el; de a nevelés végrehajtásánál ez nem így van. A tehetségeknek egymásra hatásánál fogva egyszerre hatunk mindegyikre. Még ott is, ahol látszólagosan csak az értelemre hatunk, megvan az akaratra való hatás is. Mindegyik alkalommal mindegyik tehetségnek megmutatjuk a célt és kijelöljük a helyes működési módot. És ez rendjén is van így. Igy mindegyik tehetséget sajátságainak megfelelően fejlesztjük, vagyis mindama képességekre is hatunk, melyek a tehetséget föltételezik, megelőzik, követik, vagy vele egyidejűleg működnek. A tehetségeknek emez állandóan közös és együttes művelése tekintettel az ember

[1] Ezért Mercier a készségek megszereztetésébe helyezi a nevelést: „On a pu dire que l'éducation consiste à faire contracter de bonne habitudes." (Ugyanott 348 oldal.)

végső céljára adja a *nevelés harmóniáját,* teszi a *nevelést összhangzatossá.*

Az ember tehetségei, amelyeknek révén boldog lehet, értelme és akarata. E két tehetség működésében állandóan egymásra hat, tehát fejlesztésük is állandóan együttesen történik. Mivel pedig a vallásos nevelés állandóan az ember végső céljára van tekintettel s ezért az értelmet és akaratot mindig együttesen irányítja a végső cél felé, következik, hogy **a vallásos nevelés mindig harmónikus.** Az egyes nevelők a harmónikus nevelést több-kevesebb következetességgel viszik keresztül; de a nevelés már harmónikus, amint vallásos. **A harmónikus nevelés lényege a vallásos nevelés.**

Még megjegyezzük, hogy *a legharmónikusabb nevelés az igazán kath. nevelés,* mert ez fejleszti az ember tehetségeit a legegyöntetűbb módon a végső célra való tekintettel. Ennek oka pedig az, hogy a kath. nevelés nemcsak a természetes eszközöket használja fel, hanem azokat is, amelyeket a természetfölötti rend nyujt nekünk.

A vallástalan és vallásellenes nevelés sohasem harmónikus, mert, bár a tehetségek művelése együttesen történik, de cél nélkül, vagy oly célt tűz eléjük, amelynek csak mint eszköznek van értelme s ezért a tehetségek működése között nincs meg a természetes összhang. A harmónikus nevelés azt követeli, hogy a tehetségeket sajátos működésükbe hozzuk és benne megtartsuk. Már pedig *a tehetségeknek a legsajátságosabb működése az Isten felé való törtetés,* ami a vallástalan nevelésnél hiányzik.

12. Tehát a nevelésnek harmónikusnak kell lennie, vagyis az értelmet és akaratot állandóan és együttesen a végső célra való tekintettel kell fejlesztenünk. Hogy ezt elérhessük, azért a nevelés minden mozzanatát egymással és a lényeggel oly viszonyba kell hoznunk, hogy az értelem és akarat valóban a végső cél szerint igazodhasson. Midőn a nevelés minden mozzanatát egymással és a lényeggel oly viszonyba hozzuk, hogy a végső célra való képesítést megvalósíthassuk, akkor a nevelés rendszerét kapjuk. (I. könyv.) Tehát *a rendszeres nevelés és harmónikus nevelés tárgyilag összeesik,* mert mind a kettő a valóságban ugyanazt fejezi ki. Mégis fogalmilag van különbség e kettő között. E különbség az, hogy *a harmónia mintegy célja a rendszerességnek;* a tárgyi azonosság pedig az, hogy akkor, ha a rendszerességet keresztülvisszük a nevelésben, ezzel egyidejűleg az értelmet és akaratot végső céljuk felé irányítjuk. Más szavakkal: a rendszeresség és harmónia ugyanazt jelenti a nevelésben; a különbség közöttük az, hogy a rendszerességet rendszerességnek mondjuk, midőn a nevelés mozzanatainak egymáshoz és a lényeghez való viszonyát elméletben határozzuk meg és ugyanazt a rendszerességet harmóniának nevezzük, midőn a gyakorlati megvalósulás állapotában van. Tehát a rendszerességet a neveléstan fejtegeti, a har-

móniát a gyakorlat valósítja meg. *A harmónia nem más, mint a a megvalósult rendszeresség.*

13. Az ember tehetségei alárendeltségi viszonyban működnek egy célra való tekintettel. E célt a legmagasabb tehetségek határozzák meg, mert az alacsonyabbak a magasabbaknak csak eszközei. Így jár el a nevelés is. Midőn a nevelés az összes tehetségeket a megfelelő alárendeltségben fejleszti, akkor eljárásában mindent a szellemi tehetségek céljára való tekintettel egységesít, vagyis a nevelés céljára való tekintettel egységes. Tehát a nevelésben a tehetségek fejlesztése változatosságot tüntet fel, amely változatosság az egységgel párosul és ezért *a nevelés szép.* És mert a tehetségeknek végső céljukra való fejlesztése és a vallásosságra való képesítés tárgyilag ugyanazt fejezi ki (I. könyv), tehát a tehetségek fejlesztésénél a változatosságot a vallásosságra való képesítés egységesíti, azért **a nevelésnek a szépséget a vallásosságra való képesítés adja meg.**

A NEVELÉS ALAKJA.

14. *A nevelés alakja a szellemi tehetségek fejlesztése,* aminek szolgálatában áll az érzéki tehetségek fejlesztése.

*

Mivel az embernek érzéki és szellemi tehetségei vannak, azért róluk külön-külön szólunk. Tehát e kötetet két részre osztjuk. Az első részben az érzéki tehetségekről lesz szó, a másodikban pedig a szellemi tehetségek fejlesztését tárgyaljuk.

ELSŐ RÉSZ.

ÉRZÉKI TEHETSÉGEK.

15. Az érzéki tehetség kétféle: *érzéki megismerő és érzéki vágyó tehetség.* Ezért ezt a részt két szakaszra osztjuk.

ELSŐ SZAKASZ.

ÉRZÉKI MEGISMERŐ TEHETSÉG.

ÉRZÉKI MEGISMERÉS.

16. Mindenekelőtt az érzéki megismeréssel kell foglalkoznunk, mert *az értelem tulajdonképpeni tárgya az érzékiben az értelmi rész vagyis a lényegek.* E földi életben értelmünk csak

azt ismeri meg, amit képzetek közvetítéseivel ismer, képzeteket pedig az érzékek segítségével alkotunk.

A tapasztalat azt bizonyítja, hogy kezdetben csak azt ismerjük, amit érzékeink segítségével ismerünk meg. Tehát azt, amit látunk, hallunk, tapintunk stb. A lélek hosszú ideig csak élteti a testet; jelenlétéről másképen nem szerezhetünk tudomást, mint úgy, hogy a test él. Az ember kezdetben csak állati életnyilvánulásokat mutat: sír, nyög, kiabál, mozog, táplálkozik és sokat alszik. Az érzékek már régen működnek, midőn a lélek mint szellem még szunnyad és sajátos tevékenységének még semmi jelét sem adja. Vár a szellem; várja az érzékek ébresztő szavát, hogy azután majd ő vezessen és uralkodjék. Meddig várakozik a szellem, azt határozottan megmondani nem tudjuk és talán sohasem leszünk képesek. De midőn a gyermek ajkáról elröppenik az első tagozott szó és ezt követi a második, harmadik, . . . akkor már a szellem is ébren van és működik, bár még kezdetlegesen. Midőn a gyermek gagyogni kezd, akkor a lélek mint szellem már fölébredt, kezdi tördelni a test bilincseit, kezdi szárnyait bontogatni s az érzékek által felfogott benyomásokat feldolgozni. Már működik a szellem; de még mindig szüksége van az érzékekre, hogy segítsék és támogassák tevékenységében, mint a szellemi működés megelőző feltételei. *Az érzéki megismerés alapja és kiinduló pontja marad a szellemi megismerésnek.* Ennek oka a test és lélek természetes egyesülésében van. A test és lélek egyesülése nem volna természetes, ha a lélek a testben nem találná meg segítségét, hogy tehetségeit kifejthesse, mert akkor, ha felsőbb tevékenységét kifejteni akarná, ebben a test csak haszontalan teher volna. Tehát kell, hogy a test az érzéki megismerés által segítse a szellemi megismerést.[1] És ez az ok, amiért a nevelés az érzéki tehetségeket is fejleszti.

Az érzéki megismerés fontossága abban áll, hogy minden tényleges gondolat lehetetlen érzéki kép nélkül, ha ez csak egy szókép is.[2] A legelvontabb és legfölemelőbb eszméink is érzéki

[1] „L'union naturelle de l'âme et du corps . . . donne la raison intrinséque pour laquelle l'objet de l'intelligence est emprunté aux choses sensibles. L'union de l'âme et du corps en effet ne serait pas naturelle, si l'âme ne, trouvait dans le corps un auxiliaire pour le déploiement des facultés qui lui appartiennent en propre, car si l'âme pouvait se suffir pour exercer son activité supérieure, le corps lui serait un fardeau innutile. Donc le corps doit pouvoir être l'auxiliaire de la pensée et de la volition raisonnable." (D. J. Mercier: Psychologie. II. kötet, 11. kiadás, 1923. 21. oldal.

[2] „Impossibile est intellectum nostrum secundum praesentis vitae statum quo possibili corpori coniungitur, aliquid intelligere in actu, nisi convertendo se ad phantasmata . . . Hoc quilibet in seipso experiri potest, quod quando aliquis conatur aliquid intelligere, format sibi aliqua phantasmata per modum exemplorum, in quibus quasi inspiciat quod intelligere studet... Intellectus autem humani, qui est coniunctus corpori, proprium objectum est quidditas sive natura in materia corporali existens; et per huiusmodi naturas visibilium rerum, etiam in invisibilium rerum aliqualem cognitionem ascendit." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a qu. 84. a 7.)

alapba vannak öltöztetve; sőt „én"-ünknek tényleges felfogása is csak a külső tevékenységre való reflexió által, mely állandóan érzéki elemekkel van összekötve, történik.[1]

Hogy e szakaszt rendszeresen tárgyalhassuk, azért két fejezetre osztjuk. Az elsőben a külső érzékekről lesz szó, a másodikban a belső érzékről.

ELSŐ FEJEZET.

ÉRZÉKEK.

AZ ÉRZÉKEKRŐL ÁLTALÁBAN.

17. Az érzéki megismerés érzékingerléssel kezdődik. Ez érzékingerléseket a külső világ tárgyai okozzák, amely tárgyak hatásait testünk bizonyos szervekkel felfogja, ha t. i. a tárgyak oly közelségbe jutnak testünkhöz, hogy reá hathatnak is. E szerveket *érzékszerveknek,* vagy röviden: *érzékeknek* nevezzük. Érzékszervünk öt van: látás, hallás, szaglás, ízlelés és tapintás. Mindegyik érzékszerv speciális érzékingerlések felfogására alkalmas.

Érzékszerveink csak érzéki tárgyak benyomásait képesek felfogni s ezért az érzéki megismerésnek a tárgya mindig valami érzéki dolog, tehát egyes dolog is és ezen felülemelkedni sohasem képes.

Az inger magában véve nem lélektani folyamat, hanem fizikai és fiziologiai. Ha az inger hatása tudatunkba jut, e tudatot alanyilag *érzésnek* vagy *érzékelésnek,* tárgyilag pedig *érzetnek* vagy *érzékletnek* mondjuk. Az érzet az első lélektani jelenség,[2] míg az inger anyagi-fizikai befolyás. Az érzet által megtudjuk, hogy valami van és így vagy úgy van. Különböző érzetek vannak az öt érzék szerint.

18. Az érzetek az életnek legelső és legegyszerűbb jelenségei. A gyermek mindjárt megszületése után különböző érzéki tárgyak hatásának van alávetve, amelyeket ő érzékszerveivel felfog s az így keletkezett különböző érzeteket különböző mozdulatokkal, valamint sírással, nyögéssel vagy másképen jelzi s adja tud-

[1] „Unumquodque cognoscibile est secundum quod est in actu et non secundum quod est in potentia . . . Sed quia connaturale est intellectui nostro secundum statum praesentis vitae quod ad materialia et sensibilia respiciat . . . consequens est ut sic seipsum intelligat intellectus noster, secundum quod fit actu per species a sensibilibus abstractas per lumen intellectus agentis . . . Non ergo per essentiam suam, sed per actum suum se cogniscit intellectus noster." (Ugyanott 1a qu. 87. a. 1).

[2] „Die Empfindung bedeutet das einfachste Element der sinnlichen Wahrnehmung." (J. Fröbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. 1917, 1. kötet, 25 oldal.)

tára környezetének. A csecsemő sír, nyög, rúg, kapálódzik s ezt mindenkor a nyert érzetek hatása alatt teszi.

Az érzetek nemcsak az élet legelső és legegyszerűbb jelenségei, hanem a szellem fejlődésének alapföltételei is. Amiről nincs érzetünk, azt az érzéki dolgot nem ismerhetjük, tehát tudásunk sem lehet róla. A született vaknak nincs ismerete a színről, a született süketnek a hangról. Ezért **a tanításban minden új tárggyal legelőször az érzékekhez kell fordulnunk.**

AZ ÉRZÉKEK GONDOZÁSA.[1]

19. Az érzetek nagy szerepet játszanak a nevelésben, mert ébresztői a szellemnek és tevékenységének alapfeltételei.[2]

Midőn az érzéki tárgy hat az érzékszervre, akkor benne bizonyos változás áll be. E változás még nem érzéklés. Érzéklés csak akkor lesz, ha mi e változást észrevesszük, ami a lélek tulajdon ismerő ereje vagy tehetsége által történik.

Tehát az érzéklés keletkezéséhez mindenekelőtt az szükséges, hogy az érzéki test hatása alatt az érzékszervben bizonyos változat történjék. Mivel pedig a szellem tevékenységében az érzetekből indul ki, azért oda, hogy a szellem a tárgyi renddel egyező ismeretekhez jusson, szükséges, hogy az érzéki tárgy a természetének megfelelő változást csinálja az érzékszervben.[3] Ez pedig azt követeli, hogy az érzékszerv egészséges legyen. A test mindig természete szerint hat. De az érzékszervben az érzékszerv természetének megfelelő változást, mely a szellem megismerő tevékenységének kiinduló pontja, csak akkor tudja létesíteni, ha az érzékszerv természetének megfelelően működik, vagyis egészséges. Ezért **az érzékszerveket kiváló gondozásban kell részesítenünk.**

Főképen a szem és a fül az, ami az érzékszervek közül a

[1] Az érzékek leírására és működésük módjára lásd pl. a következő műveket: a). P. Vogt: Philosophische Propädeutik. .I kötet. Psychologie. 1909; b.) L. Habrich: Pädagogische Psychologie. I. kötet. Das Erkenntnissvermögen.[6] 1921; c). D. J. Mercier: Psychologie.[11] I. kötet. 1923; a.). J. Fröbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. I. kötet. 1917; e.) J. Lindworsky: Experimentelle Psychologie.[4] 1927; f.) J. Geyser: Lehrbuch der allgemeinen Psychologie.[3] II. kötet. 1920.

[2] „Alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Übung und Bildung der Sinne." (Th. Waitz: Allgemeine Pädagogik.[4] 1898. Kiadta: O. Willmann. 83 oldal.)

[3] „Az ember érzékszervei oly szemüvegek, amelyeken keresztül a lélek néz; oly telefonok, amelyekkel a lélek hall; oly íz- és szagfogók, amelyeken át a lélek ízlel és szagol; oly minőségmérők, amelyekkel a lélek tapint. Jönnek tehát a külvilágból a benyomások; jönnek sugarak és hanghullámok; jönnek végtelen finom icike-picike parányok orrunkba és fülünkbe, vagy ráhatnak még tapintó sejteinkre és ezeket a ránkzuhanó hatásokat az érzékszervek mint malmok őrlik, finomítják, testetlen alakba öntik, hogy mint a tárgyaknak anyagtalan ellenképei a lélekkel egy nevezőre jöjjenek." (Trikál József: A jelenségekből a valóságba. 1929, 15 oldal.)

legtöbb és legnagyobb gondozást igényli, mert ezeknek történhet leghamarabb bajuk, mivel a legtöbb veszélynek vannak kitéve. A szem és a fül különös gondozásban részesítendő, mert akkor, ha e kettő rossz, vagy csak az egyik is hibás, a nevelésben a tanítás munkája lassan halad előre, vagy véglegesen is megakadhat.

Azért is kell a szemet és fület különösen gondoznunk, mert legtöbb ismeretünknek a kiinduló pontja a szemben és fülben van.

A szem és a fül különös gondozását a tömeges nevelés, pl. az iskolai nevelés is szükségessé teszi. Sikeres iskolai nevelés csak akkor lehetséges, ha a tanítványok normális látásúak és hallásúak. Ha közülük egyesek nagyothallók vagy rövidlátók, akkor vagy a normális érzékszervűek maradnak el, ha a beteg érzékszervűekhez alkalmazkodunk, vagy a betegek maradnak el, ha a normális érzékszervűekhez alkalmazkodunk. Ezért tömeges nevelésnél a tömeget alkotó egyes neveltek ugyanolyan érzékszervűeknek kell lenniök, azaz vagy mind normális, vagy mind beteg legyen.

A mondottakból következik, hogy vak és süket gyermekek nem járhatnak oly iskolába, amelybe ép szemű és egészséges fülű tanítványok járnak, hanem nevelésükről más úton kell gondoskodnunk. E szerencsétlenek nevelése egészen a szülői házra hárul. Azonban — hála Istennek — már vannak oly intézményeink is, amelyek a vakokról és süketekről is gondoskodnak és nevelik őket.

20. Az érzékszervek gondozása végett ügyeljünk arra, hogy a neveltek a maguk és társaik érzékszerveiben kárt ne tegyenek. Magyarázzuk meg nekik, hogy az Istennek mily nagy áldása az ép és egészséges érzékszerv s mennyire szánandók azok, akiknél valamely érzékszerv rossz vagy hiányzik. Vezessük rá őket, hogy érzékszerveikre maguk is vigyázzanak. Tehát megtanítandók arra is, hogy mi árt és mi használ az egyes érzékszerveknek s a gondozás módját is meg kell magyaráznunk. Hiábavaló fáradozás is lenne másnak az érzékszerveire vigyázni, ha nem világosítanók fel, hogy ő is és miképen vigyázzon érzékszerveire. Végül világosítsuk fel neveltjeinket, hogy az érzékszervek ápolása önmagunk iránt való kötelesség.

A nevelésnek az érzékszervek körül való munkáját nagyon megkönnyíti az a körülmény, hogy az, ami az érzékszerveknek ártalmas, a neveltnek is kellemetlen. Ezért a neveltek sokat a maguk tapasztalata alapján is megtanulhatnak, hogy miképen gondozzák érzékszerveiket. De ez csak megkönnyíti a nevelés munkáját, azonban nem menti föl ama kötelezettség alól, hogy ő is vigyázzon a nevelt érzékszerveire.

21. Hogy a nevelt helyes érzeteket kapjon s az érzéki tárgyak benyomásait helyesen fogja fel, itt a kezdeményező lépéseket a szülőiház teszi meg. Tehát a szülői ház kezdi meg az érzékszervek ápolását is. Az érzékszervek ápolásánál a szülői háznak

van a legtöbb dolga egyrészt, mert a gyermek az iskolábajárás előtt nagyon gyámoltalan, de vigyázatlan is, másrészt pedig, mert a szülők vannak a legtöbbet a gyermekkel. E tekintetben a szülőknek az a kötelességük, hogy a gyermek csecsemő korában gondozzák a testét, amivel együtt jár az érzékszervek gondozása is. Mikor a gyermek már tud járni, innen kezdve az iskolába lépéséig a szülők részéről az érzékszervek gondozása abban áll, hogy a gyermeket állandó felügyelet alatt tartják, vigyáznak rá, hogy érzékszerveiben kárt ne tegyen, és állandóan figyelmeztetik őt.

A szülői ház munkáját a népiskola folytatja, de a szülői házzal karöltve. Midőn a gyermek a népiskolába kerül, eleinte még itt is folytonosan kell őt figyelmeztetnünk; de a folytonos figyelmeztetésnek és rendszeres tanításnak megvan az eredménye: körülbelül a 11—12 életévtől már határozottan észrevesszük, hogy a gyermek kerüli azt, ami érzékszerveinek ártalmas. A nevelés további folyamán a magasabb iskolákban az érzékszervek gondozását már teljesen rábízhatjuk a neveltre. E tekintetben már a népiskola fejezi be az önállóságra való nevelést, bár a gyermek és kamasz még mindig figyelemmel kísérendő.

22. Az érzékszervek ápolásánál nemcsak a nevelőnek és neveltnek van gondja, hanem az iskolai nevelésben az iskolafenntartónak is vannak kötelességei, amennyiben az iskolát úgy kell építenie, hogy az épület az érzékszervekre ne káros, hanem jótékony hatással legyen. Mivel pedig az, ami az érzékszerveknek káros, az egészségnek is ártalmas, azért itt az államnak is vannak kötelességei. E kötelesség abban áll, hogy felügyeleti jogánál fogva ellenőrzi, hogy az iskolák az egészség követelményeinek megfeleljenek.

23. Végül ha valamely érzékszerv megbetegszik, akkor egészségét ugyan nem a nevelés állítja helyre, de a nevelés köteles gondoskodni arról, hogy a beteg érzékszerv egészséges legyen.

AZ ÉRZÉKSZERVEK FOGÉKONYSÁGA.

24. Nem elégséges csupán arra vigyáznunk, hogy az érzékszervek épek és egészségesek maradjanak, hanem arra is kell törekednünk, hogy fogékonyságukat emeljük. Ezt már a szülői háznak is meg kell tennie, mégis itt tulajdonképen a népiskola kezdi meg a munkát. Beszéljen ezért a népiskolai tanító majd hangosabban, majd halkabban, de mindig hangsúlyozottan s a gyermektől is mindig hangsúlyos feleletet követeljen. Mutasson nekik tárgyakat különböző távolságból, állítson eléjük élénk és bágyadt színezetű képeket; énekeljen és szavaljon nekik s a gyermekeket is énekeltesse, tapintasson meg velük különböző dolgokat stb. Mindarra nagy gondot fordítson, ami az érzékszerveknek fogékonyságát emeli és erősíti, mint: a szépírás, rajz,

kézimunka, ének, szavalat, beszédgyakorlatok, hangsúlyos olvasás, szemléltetés stb.

A magasabb iskolákban ugyanazt tesszük az érzékszervek fogékonysága érdekében, amit a népiskolában.

Azonban a legnagyobb fontosságú az, hogy a gyermek és ifjú csak a valóban nemesítő hatásoknak legyen kitéve. Hiábavaló az érzékszervek gondozása és fogékonyságuk fejlesztése, ha az anyag, amelyen ez történik, csak erkölcsi kárára van az embernek. Tehát az anyagot, amelyen az érzékszervek fejlesztése történik, úgy kell megválogatnunk, hogy az erkölcsi tökéletesedésnek, elősegítője legyen. Az érzéki megismerésnél az a legfontosabb, hogy az érzékek csak jól előkészített és erkölcsnemesítő anyagot szállítsanak az észnek, hogy ez az értelmi és erkölcs törvényeket megalkothassa. Az akaratot ugyanis nemcsak az ész által felfogott általános jó mozgathatja, hanem a részleges javak is, tehát olyanok is, amelyeket az érzéki megismerés által fogunk fel anélkül, hogy ebben közrejátszana az érzéki vágyódás.[1] Ezért csak erkölcsnemesítő anyagot állítsunk az érzékek elé. Az iskola ezt meg is teszi. E tekintetben nincs kifogás ellene.

Továbbá arra is kell törekednünk, hogy minden olyant távoltartsunk a neveltektől, vagy őket tartsuk távol mindattól, ami érzékszerveik útján rájuk erkölcsileg káros hatással lehet. E tekintetben a szülő és iskolai nevelő második őrangyala legyen a gyermeknek és ifjúnak. Ezért megfelelő *környezetet* teremtsünk neveltünk mellé. Ez az iskolában megvan, mert az iskolai nevelő felügyel a tanítványokra s ezért olyasmit nem tesznek, ami erkölcsi kárral lehetne rájuk. A tanítvány nemesített tömeghatás alatt áll az iskolában és ezért nem lát és nem hall mást, mint azt, ami őt neveli.

Hasonlóképen jó a gyermek és ifjú környezete a szülői házban is. Azonban a gyermek és ifjú nincs mindig otthon és nem lehet mindig az iskolában, hanem más környezetekbe is kerül. Hogy e környezetek ne legyenek reá káros hatással, az iskola folytonosan figyelmeztesse őt a jóra, a szülői ház pedig állandóan szemmel kísérje gyermekét. És ha észrevenné a szülői ház vagy az iskola, hogy valamely környezet hatása rossz irányba terelhetné a neveltet, őt attól a környezettől visszatartanunk kell, ha *büntetéssel* is. Természetes, hogy a nevelt *akaraterejét* is művelnünk kell, hogy ő szintén kerülje a rosszak társaságát.

Végül az érzékszervek útján a gyermekre és ifjúra nagy erkölcsi kárral lehet az *utca*, különösen városokban (I. könyv.) Ezért szigorúan meg kell tiltanunk az utcán való ácsorgást, kószá-

[1] „Voluntas non solum movetur a bono universali apprehenso per rationem, sed etiam a bono apperehenso per sensum, et ideo potest moveri ad aliquod particulare bonum absque passione appetitus sensitivi: Multa enim volumus et operamur absque passione per solam appetitus electionem, ut patet in his, in quibus ratio renititur passioni." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae qu 10, a 3, ad 3).

lást, nehogy olyasmit lássanak vagy halljanak neveltjeink, ami nemtelen hatással lehetne reájuk. Ez okból, ha lehetséges, a szülő kísérje gyermekét az iskolába, az iskolából pedig katonás rendben párosával menjenek haza a tanítványok, még a magasabb iskolákból is, mert a rend sok rossz alkalomtól tartja vissza őket.

MÁSODIK FEJEZET.

BELSŐ ÉRZÉKEK.

A BELSŐ ÉRZÉKRŐL ÁLTALÁBAN.[1]

25. Hogy az érzéki megismerés által valamit megismerjünk, oda nem elégséges csupán az, hogy az érzéki szervek az érzéki tárgyak benyomásait felfogják, hanem még az is szükséges, hogy e benyomásokat megkülönböztessük egymástól, mert e megkülönböztetés nélkül nincs és nem is lehet ismeret. Már most a szem csak lát, a fül csak hall stb., de nem tesz különbséget a látottak, hallottak stb. között. Az érzékszervek csak az érzéki tárgyak hatásait fogják fel, de e hatásokat már nem különböztetik meg egymástól és még kevésbbé ama tárgyakat, amelyek e hatásokat előidézték, különben azt kellene mondanunk, hogy a szem nemcsak lát, hanem hall vagy talán szagol is stb., vagy azt kellene mondanunk, hogy a szem, fül stb. ismeri meg a tárgyakat, nem pedig azt, hogy a szem, fül stb. által ismerjük meg azokat. Mivel a külső érzékszervek által felfogott benyomásokat egymástól megkülönböztetjük, de erre maguk az érzékszervek képtelenek, azért kell lennie oly érzékünknek is, amelynek segítségével e megkülönböztetést megtehetjük. Ezt az érzéket *belső érzéknek* nevezzük. E belső érzék, melyben a külső érzékletek egyesülnek, különbséget tesz a tárgyak között a külső érzékszervek által felfogott benyomások alapján.

Midőn a belső érzék a külső érzékek által felfogott benyomásokat egymástól megkülönbözteti s ez által a tárgyakat is megkülönböztetjük egymástól, létrejön a *képzet*. Tehát valamely tárgyról akkor van képzetünk, ha egy másik tárgytól megkülönböztetni tudjuk. A képzeteket az érzéki megismerés által nyerjük, tehát csak érzéki tárgyakról lehetnek képzeteink, még pedig a tárgyak érzéki jelenségei szerint.

A képzet több az érzetnél. Az érzet az érzéki tárgyak hatása folytán az érzékszervben beállt változás, míg a képzet e változások megkülönböztetése alapján a külső tárgyak megkülönböztetése.

[1] Gonzalez Zefirin: Tanulmányok Aquinoi szent Tamás bölcsészetéről, fordította: Michalik Manó, 1885, III. kötet, — Mercier: Psychologie[11] 1923, I. kötet.

26. Az ismeretszerzés kezdete az, hogy különbséget teszünk az egyes tárgyak között. Míg nem tudok különbséget tenni valamely tárgy és egy másik tárgy között, addig nem mondhatom, hogy ezeket a tárgyakat ismerem. És mert e különbségtevés először a képzetben nyilatkozik meg, azért *megismerésünk kiinduló pontja a képzet.*

Hogy a nevelés a boldogságra képesíthessen, ismereteket közöl. Mivel minden megismerésünk kiinduló pontja a képzet, azért *a képzetnek nagy fontossága van a nevelésben.* Képzet nélkül nincs ismeret, ismeret nélkül pedig nincs nevelés.

27. Képzetek alkotása nevelés nélkül történik, jobban mondva: megalkotásukba a nevelés nem folyik bele közvetlenül. Midőn a belső érzék már annyira fejlett, hogy a kívülről jövő egyes hatásokat megkülönböztetheti egymástól, akkor már képzete is van a gyermeknek. A nevelés a képzetek megalkotásába csak annyiban folyik bele, hogy ápolja a külső érzékszerveket és egyes tárgyak bemutatásával alkalmat ad a képzetalkotásra. Ez pedig csak közvetett hatás és nem közvetlen befolyás. Ha a nevelés a test gondozása körül megteszi mindazt, amit megtennie kell és a tárgyak bemutatásával alkalmat ad képzetalkotásra, akkor a képzetek megalkotását siettetheti, mert az egészséges és helyesen fejlődött testnek fogékonyabbak az érzékszervei s ezért hamarabb és jobban fogja fel a külső hatásokat, az alkalom pedig képzetalkotásra késztet. Így a gyermek hamarabb alkot képzeteket és több képzetet is alkot.

A képzetek megalkotásánál a nevelt a fő tényező, mert ő neki kell különböztetnie, amiben a nevelés csak kívülről segíti a neveltet. Mivel pedig a képzet minden megismerésünk kiinduló pontja és megismerés nélkül nincs nevelés, azért **a nevelés kiinduló pontja a neveltben van.**

28. A képzetek eleinte nagyon határozatlanok úgyannyira, hogy tudunk ugyan különbséget tenni az egyes tárgyak között, de a különbségeket felsorolni már alig vagyunk képesek. E határozatlanság még nagyobb a gyermeknél, amikor csak kezdenek keletkezni az egyes képzetek. Ekkor a határozatlanság akkora, hogy a különbségek csak egészen homályosan állanak a piciny gyermek előtt. Pl. a kis gyermek eleinte minden férfit apjának tekint és csak később tudja őt megkülönböztetni más férfiaktól. Később a test fejlődésével az érzékszervek is fejlődnek, de a lélek mint szellem is kezd ébredezni, amikor a különbségek is világosabbak és világosabbak lesznek és a képzetek is állandóan szaporodnak.

A nevelt képzeteit, először a szülői házban kezdi megszerezni, azután az iskolában folytatja. Itt főképen arra törekszünk, hogy a képzetek minél határozottabbak legyenek és ez által felhasználhassuk a fogalomalkotásnál, ítélésnél és következtetésnél.

A képzet mindig érzéki tárgyra vonatkozik és mindig az érzéki megismerés által jön létre. Azonban a nevelés, tehát az iskola is nem elégedhet meg pusztán képzetekkel, hanem fogalmakat és ítéleteket kell alkotnia, azután még következtetnie kell, mert az ember célját, a cél eléréséhez szükséges eszközöket és alkalmazásmódjukat, valamint mindazt, ami a földi boldogsághoz tartozik, csak következtetések által ismeri meg, a következtetések pedig föltételezik az ítéleteket s az ítéletek a fogalmakat. Tehát a nevelésnek mindenekelőtt fogalmakat kell adnia, *a képzeteket fogalomalkotásra kell felhasználnia.*

29. A képzet kiinduló pontja az *intuitiv* vagy *szemléleti fogalomnak.* Szemléleti fogalmat akkor nyerünk, ha értelmünk a valóságos tárgyat az által, hogy előttünk ténylegesen jelen van és szemléletünkhöz közvetlenül lép, mint valóságos tárgyat ismeri meg, amelyről még nem állít, de nem is tagad. Pl. az előttünk álló emberről szemléleti fogalmunk van. E kifejezés „szemléleti" nemcsak azt jelenti, hogy mi látjuk azt a tárgyat, hanem azt is, hogy bármely érzékszervünkkel észrevehetjük, mert pl. a hangot nem látjuk, hanem halljuk. Szemléletinek azért nevezzük e fogalmat, mert érzékszervünk közül leginkább a szem van működésben. Hogy valamely dologról szemléleti fogalmunk legyen, szükséges, hogy jelenlévő legyen és érzékeinkre hasson. Tehát intuitiv fogalmunk csak érzéki dolgokról lehet s így lesz a képzet a fogalom kiinduló pontja.

Az intuitiv fogalmaknál a nevelésnek éppen úgy nincs közvetlen szerepe, mint a képzetek megalkotásánál. Midőn a külső érzékek már annyira megerősödtek, hogy kívülről jövő hatásokat felfoghatják és a belső érzék megkülönbözteti a kívülről jövő benyomásokat és a szellem is ébren van már, akkor a gyermeknek intuitiv fogalma is lehet, ha a tárgy eléje áll. Az intuitiv fogalmak megalkotását a nevelés közvetve segítheti ugyan és siettetheti a test és érzékszervek gondozásával, de e fogalmak megalkotásánál közvetlen szerepe nincs, az teljesen a nevelt dolga.

Az intuitiv fogalom a szellem sajátos tevékenységének legelső megnyilatkozása. Hogy mikor történik a legelső intuitiv fogalom megalkotása, azt nem fogjuk tudni megmondani sohasem. Mindenesetre a gyermeknek már akkor vannak intuitiv fogalmai, mielőtt beszélne, mert a beszéd megjelenése előtt a szellem már felébredt szendergéséből. Itt nincs más dolga a nevelésnek, mint várni, hogy a gyermek valamiképen jelét adja annak, hogy már vannak képzetei és intuitiv fogalmai. Ezt a gyermek valami útonmódon mindig elárulja szüleinek: mosollyal, tagozatlan hangokkal, kis kezeinek handabandázásával stb. De a szülők még akkor sem kezdhetik meg a képzetek felhasználását, mert még nem férkőzhetnek a gyermek értelméhez, hiszen még nem beszél. A szülők a test gondozásával még csak a külső érzékszerveket erősítik és távol tartanak a gyermektől minden káros befolyást, amely

az érzékszerveket tompíthatná. Ez idő alatt a gyermek folytonosan szaporítja képzeteinek a számát. A szülő akkor kezdi segíteni gyermekét a képzetek megalkotásában, amikor a gyermek már gagyogni kezd, mert csak akkor férkőzhet gyermeke értelméhez. E segítségben is a szülő tulajdonképen csak alkalmat ad gyermekének, hogy képzeteit szaporítsa, vagy azokat határozottabbakká tegye, mert akkor, amikor beszélni tanítja őt, egyes tárgyakat állít eléje. Mikor a gyermek már beszél, a képzetalkotás is erősebben megy, sőt a szellemi tehetség fejlesztése is kezdetét veszi. Mégis a képzetek rendszeres felhasználása a szellemi tehetség fejlesztésénél tulajdonképen a népiskolában kezdődik, amit azután a többi iskola folytat.

A SZEMLÉLET FOGALMA.[1]

30. A képzetek megalkotásába a nevelés nem folyik bele közvetlenül, az teljesen a nevelt dolga. Az így megalkotott képzet, bár kiinduló pontja nevelési eljárásunknak, mégis elégtelen arra, hogy a nevelés célját elérje, ha tovább nem megyünk. Nekünk világos és határozott képzetekre van szükségünk, mert csak akkor használhatjuk fel a fogalomalkotásnál. A képzetek megalkotása a nevelés egyenes befolyása nélkül történik; de azt, hogy a képzet világos és határozott legyen, a nevelés már mint lényeges segítség szerepel, bár csak kívülről segíti a neveltet. Tehát a fő tényező továbbra is a nevelt marad, mert neki kell a határozottabb képzeteket megalkotnia.

Hogy a képzetek határozottságához a nevelés lényegesen szükséges, azt a következő bizonyítja. A képzet határozottsága abban áll, hogy a különbségeket világosan felismerjük. Már pedig a tapasztalat azt mondja, hogy a növekedő embernél nagyon is szükséges az idegen segítség, hogy a képzetek határozottak legyenek. És e segítség annál szükségesebb, minél fiatalabb a nevelt. Ekkor is a nevelt alkotja meg a határozottabb képzetet, vagy teszi a már meglévő képzetet határozottabbá, de a nevelő segítsége mellett.

Hogy a képzet határozottabb legyen, szükséges, hogy a

[1] A szemléltetésre lásd pl. a következő műveket: 1. Roloff: Lexikon der Pädagogik. I. kötet 1913, 152—162 oldal; 2. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története 1927; 3. O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, különböző helyeken; 4. C. Bäumker: Anschauung und Denken. Psychologisch-pädagogische Studie.[3] 1921; 5. A. Stöckl: Lehrbuch der Pädagogik. 1873, 329 és következő oldalak; 6. A Bain: Neveléstudomány. Fordította: Szemere Soma. 1912, I. kötet 181 és következő oldalak, II. kötet 20 és következő oldalak; 7. Weszely Ödön: Nevelés- és tanítástan tanító- és tanítónőképző intézetek használatára, valamint a továbbképzés céljaira.[5] 1921, 176 és következő oldalak stb. — Jó szolgálatot tesznek a következő művek is: 1. J. Frőbes: Lehrbuch, der experimentellen Psychologie. I. kötet 1917. II. kötet, 3 kiadás 1929; 2. J. Lindworszky: Experimentelle Psychologie.[4] 1927; 3. J. Geyser; Lehrbuch der allgemeinen Psychologie.[3] I. és II. kötet 1920.

különbségeket világosan megismerjük. E különbségek határozottabb megismerésére a belső érzék egyedül már képtelen, mert e határozottság, bár még érzéki dolgokra és érzéki jelenségekre vonatkozik s még az érzéki megismeréshez tartozik, mégis némileg a belső érzéken kívül, tehát az érzéki megismerésen kívül is esik, mert behatóbb figyelmet igényel. A képzet határozottsága annyiban tartozik az érzéki megismeréshez, amennyiban az érzéki tárgyak banyomásait az érzékek fogják fel és annyiben esik az érzéki megismerésen kívül, amennyiben behatóbb figyelmet is igényel. E figyelem pedig már a szellemi megismerő tehetséghez tartozik. Ezért a képzet határozottabbá tétele nem egyedül az érzéki megismerés dolga. E figyelem az oka annak, hogy a képzet határozottságához a nevelő segítsége szükséges, mert a szellem megkívánja egy másik ember segítségét, hogy működhessen. Minél behatóbb és rendszeresebb a segítség, annál határozottabb lehet a képzet, tehát annál jobban használható a nevelésben is.

Midőn az érzéki megismerésnek segítségül megy magasabb megismerő tehetségünk az ő figyelmével, akkor ezt a megismerési módot alanyilag *szemlélésnek,* tárgyilag pedig *szemléletnek* nevezzük. Tehát *a szemlélet céltudatos, tervszerű és figyelmes érzéki észrevevés.* Szemléletnek azért nevezzük, mert az érzékszervek közül leginkább a szem működését vesszük igénybe, bár a többi érzékszerv is hozzájárulhat a szemlélet keletkezéséhez.

A szemlélet abban különbözik a közönséges érzéki észrevevéstől, hogy a) meghatározott célja van, b) önkényes figyelem által keletkezik és c) a megfigyelt dolgokat egy általános fogalom alá akarja helyezni.

A szemlélet több, mint a puszta érzetek összege, mert a megszemlélt dolgokat egységben fogjuk fel és ez az egység már nem érzet, hanem a gondolkodáshoz tartozik.

31. Az érzéki megismerés nagyon fontos, mert mindegyik értelmi ismeret bizonyos tekintetben az érzéki megismerésből indul ki. Ezért mondhatjuk, hogy semmi sincs az értelemben, mi nem volt előbb az érzékekben. Azonban a teljes és biztos tárgyismerethez nem elégséges csupán a külső érzékszervek s a belső érzék munkája, mert akkor csak annyit tudnánk, amennyit az állat, t. i. semmit sem. A tudás több, mint a megismerés. Már pedig oda, hogy valamit tudjunk, az ész működése is szükséges, még pedig szükséges az ész részéről mindenekelőtt a figyelem, hogy a nyert képzeteket határozottabbá tegyük s így emelkedjünk fogalmakhoz, azután ítéletekhez és végül következtetésekhez. Igy a szemlélet egyengeti az utat a tudáshoz, de még nem ad tudást, mert bármennyi szemléletünk is legyen, ha az ész nem áll közéjük és nem vonja le belőlük következtetéseit, tudást nem kapunk. A szemlélet csak határozottabbá teszi a képzetet és világosabban állítja elénk a különbségeket. Ez pedig szükséges föltétel a tudáshoz, különben igaz fogalmakat nem alkothatunk, következőleg helye-

sen ítélni és jól következtetni sem leszünk képesek. Ezért *minden tudásunk kiinduló pontja* a *szemlélet.*

A SZEMLÉLET SZEREPE A NEVELÉSBEN.

32. Minden tudásnak kiinduló pontja a szemlélet. Mivel pedig a nevelés célja az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére képesíteni, valamint a földi boldoguláson át a földi boldogságra, de az Istent, örök üdvösségünket, földi boldogságunkat és mindebből minden kötelességünket csak az okok és okozatok láncolatos sorozatán át ismerhetjük meg, vagyis ha tudáshoz segítjük az embert, azért **a szemlélet lényeges szerepet játszik a nevelésben.**

Hogy mennyire fontos a szemlélet a nevelésben, az mindegyik nevelőnél mintegy alapigazság, hiszen akkor, ha nem tud valóságos szemléleteket adni, képzelethez fordul és így szemléltet.

33. Midőn a nevelő valamely tárgyat állít a nevelt elé, hogy érzékszervei és magasabb megismerő tehetsége részéről a figyelem segítségével megismerje, az ismeretközlésnek ezt a módját *szemléltetésnek* nevezzük.

Minthogy minden tudásunk alapja és kiinduló pontja a szemlélet, tanítás által pedig arra törekszünk, hogy a nevelt tudjon, mert másképen nem képesíthetünk a két boldogságra, azért **a tanításnak alapja és kiinduló pontja a szemléltetés.** Innen a tanításnak ez az alapelve: **taníts szemléltetőleg!**

A szemléltetésnek nemcsak az a nagy haszna van, hogy határozottabbá teszi az ismeretet és ez által segíti az embert a fogalomalkotásban, ítélésben, következtetésben, hanem az is, hogy élénkséget visz a tanításba, fölkelti s azután leköti a nevelt érdeklődését, végül a gyermeknél a kiváncsiságnak is eleget tesz. Midőn szemléltetünk, a természetes úton haladunk, hogy a nevelt tudhasson, mert a tárgyat érzékei elé állítjuk. **A szemléltetés a tanítás természetes útja,** és innen kell magyaráznunk a nevelt részéről az élénkséget és érdeklődést, valamint azt, hogy így könnyebben tanul.

A szemléltetést még a következő meggondolás is szükségessé teszi. U. i. az érzéki megismerésnél bizonyos dolog áll a nevelt elé, hogy érzékein át fogja fel. Az érzékek által való puszta felfogást anélkül, hogy a felfogottat meglévő ismereteink közé állítanók, *percepciónak* nevezzük. A kis gyermeknek észrevevései többnyire csak percepciók. Azonban a percepciónak csak akkor van értelme és értéke, ha az így felfogott dolgokat össze is tudjuk kötni egymással és régebbi ismereteink közé tudjuk állítani szerves összefüggésben. Tehát nem elégséges csupán a neveltek elé állítanunk valamit, hogy érzékeikkel felfogják, hanem ezt az ismeretet többi ismeretük közé is kell állítanunk. Midőn az új a régieket kiegé-

szíti vagy bővíti, ezt *appercepciónak* nevezzük.[1] Az appercepció[2] már az ész működéséhez tartozik, mert az ismereteket egymással összekötni csak az ész képes. Azonban az appercepció szemléltetést is követel, mert az ismeretnek összekötése és az újnak a régebbi közé való szerves beillesztése, könnyebben és biztosabban történik, ha a képzetek minél határozottabbak.

Ha a nevelés nem szemléltet, akkor tétlenségre kárhoztatja az érzékszerveket, tehát tétlenségre kárhoztatja az észt is, mert nincs mit feldolgoznia, hiszen az érzékek nem szállítanak neki anyagot; már pedig az észnek anyagszállítója az érzékek. Az ilyen nevelés csupán az emlékezet fejlesztéséből áll, de ennek sincs haszna, mert olyasmit kell megtartania, amit az ész még nem emésztett meg.

34. A szemléltetés a tanításnál oly régi, mint maga a tanítás. Ennek oka a szemléltetés fogalmában van. Pl. a kath. egyház már kezdetben is használta a szemléltetést a nép tanításánál és ezt bizonyítják a templomokban már az első időkben is található képek. Mégis, ami a szemléltetést illeti különösen a népiskolai tanításban, ide csak hosszú küzdelmek után tudott bejutni. Még a XVII. században sincs szemléltetés a népiskolákban. De az nem is csodálatos. Az egész középkoron át, sőt a XVI. és XVII. században is a népiskola céljának a vallás, írás, olvasás és némi számolás tanítását tartották; ide pedig nem szükséges szemléltetés. Sőt még most is a nép zöme csak azt várja a népiskolától, hogy gyermekeiket a vallásra, írásra, olvasásra és számadásra tanítsa meg.[3] A szemléltetést csak akkor kezdték emlegetni a népiskolával kapcsolatban, midőn a természettudományok jobban kezdtek fejlődni s ennek folytán egyes természettudományi ismeretek a népiskola ajtaján is kopogtattak.

A XVII. században az iskolaügy szánalmas állapotban volt. Az iskolák majdnem kivétel nélkül mind csak szótanítással foglalkoztak. Mindenütt és mindig csak grammatika és grammatika. Taní-

[1] „Die Apperception im allgemeinen beruht darauf, dass Vorstellungen welche eben in das Bewustsein eintreten, die ältere Vorsttellungsreihen und Vorstellungsmassen eingreifen, wobei jene von diesen aufgenommen und angeeignet werden.“ (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, [4]1909. 508-509 oldal.)

[2] Az appercepció fogalmát Leibniz vezette be a bölcsészetbe és nála az észrevevésnek a tudatba való belépését jelentette. Később a szó értelme megváltozott. A neveléstanban az appercepció értelmét Herbart és követői (különösen Lazarus és Steinthal) változtatták meg. Herbart azért mert tagadta a szellemi tehetségeket, az észrevevések felfogását az öntudatból a régebbi képzetek közé helyezte. Igy kapta az appercepció azt a jelentést, amelyet adnak neki általában a neveléstudományban és amelyet mi is elfogadunk anélkül, hogy elfogadnók Herbartnak lélektani botlásait.

Az appercepcióra lásd: a) S. Vogt: Studienbilder der philosophyschen Propädeutik. I. kötet. Psychologie. 1909, 267 és következő oldalak b) K. Lange: Über Apperception.[3] 1889; c.) A. Messer: Die Apperception als Grundbegriff der pädagogischen Psychologie. 1915.

[3] Roloff: Lexion der Pädagogik. I. kötet, 1913, 154 oldal.

tásuk a grammatika miatt majdnem teljesen elhanyagolta a tapasztalatot, a tudományok megszerzésének alapját. Ekkor lépett föl Bacon Verulami, angol bölcsész, ki igazságtalanul ostorozva a középkort és megvetően beszélve Aristotelesről, az indukciót mondta a tudományok alapjának.[1] Bacon föllépésének[2] csak annyi volt a hatása a pedagógiára, hogy itt-ott kezdtek eszmélni a pedagógusok. Azonban még messze volt az idő, amikor az iskola elfogadta a szemléltetést.[3]

A szemléltetést először Ratke (Ratichius) Farkas próbálta érvényesíteni a pedagógiában, de nem nagy sikerrel főképen módszerének fogyatkozásai miatt.[4]

Ratichius után Comenius hangoztatta nagyon a szemléltetés szükségességét. Utána a pietisták és philantropisták. Mindazáltal az iskola megmaradt a régi úton: a könyv volt a tanítás egyedüli eszköze, mindent könyvből tanított. Hogy a szemléltetés az iskolába is bejusson, abban nagy érdeme van Pestalozzinak, ki után a pedagógusok egész sora lépett a szemléltetés szolgálatába.[5]

35. Szemléltetéssel a nevelés minden fokozatán találkozunk. Midőn a gyermek értelme fölébredt szendergéséből, figyelmével már is segítségére megy az érzéki megismerésnek. Tehát már a kisgyermeknek is vannak szemléletei, amelyeket a szülői házban szerez, még pedig önállóan vagy szülőinek és testvéreinek a segítségével. A szülői házban a szemléltetés még nem rendszeres, hanem inkább csak alkalomszerű. A gyermekkel csak azt szemléltetik meg, ami érdeklődését fölkelti, kiváncsiságát felcsigázza. A szemléltetés rendszeres felhasználása tulajdonképen a népiskolában kezdődik, amit a többi iskola folytat és tökéletesít. Sőt még a nevelés befejezése után is folytonosan szükségünk van szemléletekre, amelyeket már önállóan kell megszereznünk, bár mások tanácsára és útbaigazítására is támaszkodhatunk.

A szemléltetéshez *figyelem* is szükséges. Ezért a szemléltetés aszerint fejlődik, hogy a nevelt mennyire tud figyelni. A gyer-

[1] Egyesek Bacon Verulamit mondják az indukció feltalálójának. Pedig ez nagy történeti tévedés. Előtte már századokkal előbb hirdették az indukció fontosságát, csakhogy a középkor sajátságos viszonyai miatt, amikor a természettudományok még csak szunnyadoztak s a fejlődésükhöz szükséges tapasztalatok csekély száma miatt vajmi kevesen foglalkoztak természettudományokkal, az indukció nem volt oly általános, mint most. Pl. Bacon Verulami névrokona Bacon Rogér, angol ferences szerzetes, előtte két századdal már erélyesen hangoztatta az indukció fontosságát a természeti dolgok megismerésénél. Azonban igaz az, hogy Bacon Verulaminak nagyobb volt a hatása, mert mindazok, kik a középkornak ellenségei voltak, az indukciónál csak Bacon Verulamit emlegették, hogy a középkoron minél nagyobbat üthessenek. — Lásd Baconról még O. Willmann: Geschichte des Idealismus. II. kötet. 2. kiadás, 1907, 611 és következő oldalait.

[2] Bacon művét: Novum Organum-ot Balog Ármin fordította magyarra 1885-ben. A filozófiai Irók Tárának VII. kötete.

[3] Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. 1927. 1—11 oldal.

[4] Ugyanott 17. oldal.

[5] A szemléltetés történetét lásd: F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung[3] 1930. 184 és következő oldalai.

mek kezdetben nagyon szórakozott és szemléletei nagyon hézagosak. De amint nő, figyelme erősödik és ezért *helyes vezetés mellett a gyermek szemléletei és megfigyelései a korral fejlődnek.* Körülbelül a 8 éves korig csak egyes dolgokat figyel meg a gyermek. A 8-ik évben már az egyes emberi cselekedeteket is kezdi megfigyelni. A 9—10 évben már a viszonyokat is kezdi megfigyelni, az idői, térbeli és okozati vonatkozásokat. Végül a dolgok tulajdonságai is szemébe ötlenek.

A SZEMLÉLTETÉS CÉLJA.

36. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a szemléltetés által szerzett ismeret sohasem elvont, vagyis nem általános, hanem mindig konkrét, mindig a tárggyal összeköttetésben van. A szemléltetés csak a képzetet teszi határozottabbá, a képzet pedig nem vonatkozik el az érzéki tárgytól. Ez azonban nem elégséges az embernevelésihez. Nem szabad megelégednünk csupán azzal, hogy szemléltetés által a képzeteket határozottabbakká tegyük, hanem fogalmakhoz, ítéletekhez és következtetésekhez kell segítenünk a neveltet, hogy a közelebbi célokon át végső céljának a megismeréséhez juthasson.

A szemléltetésnél az észt is kell működtetnünk és főképen az észt, hiszen az ember értelmes lény és csak értelmével képes megismerni célját, a szükséges eszközöket és alkalmazásmódjukat. A szemléltetés csak alkalom, hogy képzeteket adhassunk, vagy a meglevőket határozottabbakká tegyük; a szemléltetés csak anyagszállító, hogy az ész a tapasztalatokat rendbeszedje, összefűzze s belőlük következtetéseit lehozza. **A legszükségesebb az, hogy a szemléltetés kiinduló pontja legyen az ész sajátos tevékenységének:** a fogalomalkotásnak, ítélésnek és következtetésnek. A szemléltetésnél a fogalmak, ítéletek és következtetések a fontosak, nem pedig az, hogy a nevelt valamit lát, hall vagy tapint, vagyis **a szemléltetés célja az ész fejlesztése.**

Az érzéki megismerés a szellemi megismerésért van. Így kívánja ezt az emberi természet egysége, mert az alacsonyabbrendű mindig a magasabbrendűért van. Az emberben minden azért van, ami faji jellegét adja. Ez pedig az eszesség. Tehát **a szemléltetés célja az ész fejlesztése.**

37. A szemléltetés nagyfontosságú a nevelés minden fokozatán, mert ezáltal az érzékek a nevelt eszének anyagot és alkalmat szolgáltatnak, hogy szárnyait bontogassa. És itt kezdődik a nevelő tulajdonképeni munkája a szemléltetésnél. Eddig csak arra ügyelt, hogy a neveltek jól megfigyeljenek mindent s ezért figyelmüket ide vagy oda irányította. Most pedig arra törekszik, hogy alkalmas kérdésekkel ítéletekre és következtetésekre vezesse őket. Ha ezt elhanyagolja, szemléltetése hiábavaló fáradozás volt; legföllebb gyönyörködtette a nevelteket, szerzett nekik néhány élve-

zetes percet, de semmire sem tanította őket. Ez pedig öreg hiba, mert neki tulajdonképen tanítania kellett volna.

Szabad gyönyörködtetnünk is a nevelteket, de ezt mindenkor tanítással kell összekötnünk, tehát ítéletekre és következtetésekre kell vezetnünk a nevelteket. Sőt az a nevelő mestere a tanításnak, aki gyönyörködtetve tanít, mert így könnyebben ért a nevelt s a szép forma alatt hamarább lopódzanak szívébe az igazságok. És hogy gyönyörködtetve taníthassunk, egyrészt ezért is szemléltetünk. Azonban még egyszer megjegyezzük, hogy a gyönyörködtetés nem célja a szemléltetésnek, hanem csak természetes kísérője neki. Szemléltetünk, mert ez a tanítás természetes útja s ha benne mesterek vagyunk, a neveltnek gyönyörűséget is szerzünk.

38. A szemléltetés célja az ész fejlesztése. Hogy a nevelés ezt elérhesse szemléltetéssel, azért vele kapcsolatban a *nevelt beszédképességét is fejlesztenie kell,* mert csak akkor vagyunk képesek megmondani, vajjon az ítéletek és következtetések alapjául szolgáló szemlélet helyes-e, ha azt a nevelt beszédje által tudtunkra adja. A neveltnek úgy kell kifejeznie magát, hogy szavaiból azt értsük ki, amit mondani akar. Erre pedig nagyon alkalmas a szemléltetés, mert az előtte lévő tárgy vagy az előtte végbemenő jelenség, ha szemlélete helyes volt, mintegy kényszeríti őt, hogy azt és úgy mondja el, amit s ahogyan megszemlélt. Azonban a beszédképesség fejlesztése nem végső célja a szemléltetésnek, hanem csak közbeeső célja, hogy az ész fejlesztése megvalósítható legyen.

A beszédképesség fejlesztése már a szülői házban kezdődik, hiszen a gyermek itt tanul meg beszélni. De a szülői ház általában véve nem tanítja a gyermeket következetes beszédre. Ez tulajdonképen a népiskolában kezdődik s a többi iskolában folytatódik.

A beszédképesség fejlesztése végett a szemléltetésnél lehetőleg a nevelt beszéljen, a nevelő pedig csak arra ügyeljen, hogy ez a beszéd helyes és következetes legyen. Amint a szemléltetés nagyobb és nagyobb körökben megy végbe, úgy bővül a nevelt szókincse és emelkedik beszédképessége; sőt helyes eljárás mellett gondolkodásbeli készsége is fokozódik.

MIT KELL SZEMLÉLTETNÜNK?

39. A szemléltetés eszköz az ész fejlesztésénél. Hogy ezt az eszközt helyesen alkalmazhassuk és vele célt érhessünk, mindenekelőtt tudnunk kell, hogy mit szemléltessünk. Enélkül könnyen célt téveszthetünk a szemléltetéssel.

A tanítás kiinduló pontja és természetes útja a szemléltetés, következőleg mindent kell szemléltetnünk, amiről a nevelő beszél és amiről a neveltnek nincs vagy csak homályos és zavaros kép-

zete van, mert csak világos és határozott képzetekkel lehet jól ítélnünk és biztosan következtetnünk. *E „mindennek" szabálya és mértéke van, amely szabály és mérték* nem a tanítás anyaga, hanem *maga a nevelt.* Amiről teljesen határozott képzete van a neveltnek, azt fölösleges szemléltetni, hiszen egészen ismeri. Itt elégséges a képzetek felújítása és emlékezetbe-idézése. Így pl. falusi népiskolában teljesen fölösleges és időtrabló a tehénnek vagy lónak a szemléltetése, mert a gyermek ezeket teljesen ismeri, csak nem tud róluk folyékonyan és következetesen beszélni. Aki azt gondolja, hogy a gyermeknek semmiről sincs világos képzete az iskolábalépés előtt; aki azt gondolja, hogy mindent kell szemléltetnünk, még azt is, amit a gyermek jól ismer, az nem ismeri a gyermek megfigyelő képességét és félreismeri a szemléltetés célját. A neveltnek már hat éves korában több tárgyról határozott képzete van, csak nem tud róluk következetesen és folyékonyan beszélni. És hogy a nevelt a már egyszer jól megfigyelt dologról folyékonyan és következetesen beszéljen és az egyes jegyeket csoportosítani tudja, arra való a nevelés és főképen az iskolai nevelés, hogy arra megtanítsa őt.

Továbbá a szemléltetés arra való, hogy az érzékek segítsék az észt és anyagot szolgáltassanak neki tevékenysége kifejtésére. A szemléltetés a legteljesebb módon van alávetve az ész fejlesztésének; csupán azért bír értékkel és fontossággal, mert ez által az érzékek anyagot és alkalmat adnak az észnek, hogy sajátos tevékenységét kifejthesse. Ha tehát az érzékek már elvégezték az ész kifejtését megelőző munkát, bár pl. az iskolán kívül, ha az iskolai nevelésre vagyunk tekintettel, vagy az iskolábalépés előtt is; ha az anyag már rendelkezésére áll az észnek, hogy ítélhessen és következtethessen, akkor még csak az alkalom hiányzik, hogy az ész sajátos működésébe fogjon. Ezt az alkalmat pl. az iskola adja meg úgy, hogy emlékezetbe idézteti a már tapasztaltakat és azután megfelelő kérdésekkel működésre bírja az észt.

A szemléltetés fontossága eszközvoltában van s ezért mint eszközt akkor alkalmazzuk, amikor reá szükség van, t. i. amikor a neveltnek valamiről nincs képzete, vagy homályos és zavaros képzetét másképen eloszlatni nem tudjuk. Tehát **amiről világos és határozott képzete van a neveltnek, azt nem kell szemléltetnünk; de azt, amiről nincs képzete és a tanításban előfordul, kell szemléltetnünk.**

40. Hogy miről van és miről nincs képzete a neveltnek, vagy miről van helyes képzete és miről zavaros, az attól függ, hogy milyen vidéken és milyen környezetben él a nevelt. Más a képzetköre a falusi neveltnek és más a városinak. Ez utóbbi esetben még különbséget kell tennünk kis- és nagyvárosi nevelt között. De más a képzetköre a sík vidéken és a hegyes vidéken lakó neveltnek is. Általában a nevelt képzetköre attól függ, hogy milyen a környezete, mi nevelőjének a foglalkozása, milyen vidéken lakik. Ha tehát a nevelő ismeri neveltjének a környezetét, akkor általá-

ban már tájékozódva is van, hogy mit kell és mit nem kell szemléltetnie. És ha ezt részletesebben akarja tudni, akkor kérdeznie kell neveltjeit, hogy megismerhesse előismereteiket és ehhez szabhassa eljárását.

Az iskolábalépő gyermekek közül a legegyformább képzetkörük a falusi gyermekeknek van. Ennek oka az, hogy falun majdnem kivétel nélkül minden embernek ugyanaz a foglalkozása van s ezért minden gyermeknek ugyanaz a környezete is van. Ezért falun legkönnyebb eltalálni, hogy mit kell és mit nem kell szemléltetnünk.

A népiskoláknál magasabb iskolákban sem nehéz eltalálni, hogy mit szemléltessünk és mit ne, mert egyik iskola a másikra épít, vagy egy meghatározott életformára képesít, vagy bizonyos életformák felé irányítja a tanítványok tekintetét. Így az egyes iskolák tanítási anyaga biztos útmutató abban, hogy mit szemléltessünk.

41. Amiről homályos vagy zavaros képzete van a neveltnek s ezt másképen nem tudjuk eloszlatni, mint szemléltetéssel, azt szintén kell szemléltetnünk. A homályosság és zavarosság vagy hamis ítéletekre, tehát helytelen következtetésekre is vezet, vagy akadályozza az észt működésében. Ezért a homályosságot és zavarosságot ki kell küszöbölnünk, amit gyakran csak szemléltetés által érhetünk el. De itt a szemléltetés már nem lesz annyira részletes és beható, hanem főképen ama jegyekre hívjuk fel a figyelmet, amelyeknek nem ismerése vagy nem teljes ismerete okozza a homályosságot.

Hogy a népiskolában miről van homályos vagy zavaros képzete a gyermeknek, azt csak kérdezés esetén tudjuk meg. A magasabb iskolákban e kérdezés nem mindig szükséges, mert ezek az iskolák vagy egymásra építenek, vagy meghatározott életformákra képesítenek, vagy bizonyos életformák felé irányítják tanítványaikat és ez már határozottan megmondja, hogy mit szemléltessünk.

A népiskolában is ez a kérdezés leggyakoribb az első és második osztályban, a beszéd- és értelemgyakorlatnál, midőn a szülőföldet tárgyaljuk és ezen az anyagon kezdjük tanítani a gyermekeket jól gondolkodni és helyesen beszélni.

Ha a neveltnek több rokon tárgyról homályos a képzete, elégséges közülük csak egyet bemutatni, lehetőleg a legjellegzetesebbet, ezt minden oldalról jól megfigyeltetni s ezen észlelés által a képzelő tehetség segítségével a rokon tárgyak képzetét határozottabbá és élesebbé tenni. Ez az eljárás különösen akkor sikeres, ha a rokon tárgyak homályos képzete nem a rossz megfigyelésből, hanem a gyönge emlékezésből származik. A gyönge emlékezésből származó homályos képzetet sokszor szemléltetés nélkül is világossá tehetjük, ha alkalmas kérdésekkel az emlékezet segítségére megyünk.

42. A szó szoros értelmében csak érzéki tárgyakat lehet szemléltetnünk, mert az érzékek csak érzéki tárgyak hatásait képesek felfogni. Mivel a szemléltetés által az érzékek az ész

szolgálatába állanak, ami által az ész működése biztosabbá és könnyebbé válik, azért oly dolgokat is igyekszünk szemléltetni, amelyek nem tartoznak az érzéki tárgyak közé. E dolgokat valamiképen érzéki képbe öltöztetjük s azután így szemléltetünk. Így szemléltetünk pl. a mennyiségtannál, mértannál, természettannál.

A szemléltetésnek ezt a módját már a népiskola is használja. T. i. így szemlélteti a fonomimikai eljárás a hangokat. Ezzel azt célozzuk, hogy a gyermek könnyebben és jobban fogja fel a dolgokat. E szemléltetési mód, még inkább használatos a magasabb iskolákban, de ennek tárgyalása a tanítástan feladata.

Végül szemléltetésnek mondják azt is, midőn erkölcsi igazságokat hasonlatokkal és példákkal világítunk meg. Erről később lesz szó.

A SZEMLÉLTETÉS ESZKÖZEI.

43. Azt, amivel a szemléltetést keresztülvezetjük, vagy amin a szemléltetést végezzük, a szemléltetés *eszközének* mondjuk. A szemléltetés kétféleképen történhet: a) vagy a maga természeti valóságában mutatjuk be a tárgyat, b) vagy más úton-módon, rendesen képben. Lássuk ezeket egyenkint!

A) SZEMLÉLTETÉS A MAGA TERMÉSZETI VALÓSÁGÁBAN.

44. Természetes, hogy azt, amit szemléltetni akarunk, a maga természeti valóságában mutassuk be, hogy a nevelt közvetlen tapasztalata által szerezhesse meg róla ismereteit. Ha már valamit külső érzékeinken át kell megismernünk, akkor ennek legtermészetesebb útja az, hogy természeti valóságában figyeljük meg. Sőt az lenne a legcélszerűbb, ha a szemléltetendő tárgyat környezetével együtt mutatnók be, tehát a tehenet az istállóban, a szántást-vetést künn a szabadban stb., hogy a nevelt ne csak magát a tárgyat figyelje meg, hanem azt is, hogy miképen illeszkedik el környezetében. Így a szemlélet alaposabb lesz, a nevelt ismerete pedig tágabb, mert megismeri a szemléltetendő tárggyal összefüggésben lévő dolgokat is.

Midőn a tárgyat környezetével együtt mutatjuk be, ügyeljünk arra, hogy a nevelt figyelme ne legyen csapongó, mert így mindent észrevesz, de semmit sem figyel meg. A nevelt figyelmét arra a dologra kell terelnünk, amely a szemléltetés tárgya, a környezetet pedig csak keretnek kell használnunk. Ekkor előbb szemléltetjük a fölvett tárgyat és amikor ezzel végeztünk, azután a környezetre is felhívjuk a figyelmet. A fölvett tárgy szemléltetése részletes és beható, míg a környezeté csak annyira részletes, amennyire ezt az ismeretek összefüggése megkívánja.

45. A tárgynak a maga természeti valóságában való bemutatását környezetével együtt csak akkor viheti keresztül a nevelés, ha egy vagy két neveltel van dolga. Tehát ezt megteheti a szülői ház vagy az u. n. házi tanító, de nem az iskola. Mégis szükséges egyes esetekben, hogy a tárgyakat természeti valóságukban is bemutassuk környezetükkel együtt, hogy a nevelt észrevegye sok dolog egységét, összetartozandóságát és a közöttük lévő összhangot. Ezt az iskolák *kirándulások* rendezésével érik el, hogy azt, amit a viszonyok és körülmények lehetetlenné tesznek, így pótolják.

A kirándulás nevelők vezetése alatt tervszerű vándorlás, hogy valamely meghatározott tárgyat saját helyén fölkeressünk, vagy természeti jelenségeket és élőlényeket magában a természetben megfigyeljünk. Ezeknek a kirándulásoknak a népiskolai sétától a magasabb iskolák tudományos célt szolgáló kirándulásáig különböző fokozataik vannak.

Kirándulások alkalmával oly helyre vigyük tanítványainkat, ahol legtöbbet tapasztalhatnak, tehát legtöbbet tanulhatnak is. *A kirándulás célja a nagyban való szemléltetés.* És mert a dolog természete követeli, hogy a kirándulás hosszabb ideig tartson, mint egy tanítási óra, azért a kirándulás célja nem lehet egyes tárgy, hanem több tárgy szemléltetése egyszerre, amelyek egymással összefüggésben és vonatkozásban vannak. *Kirándulások alkalmával nem az egyes tárgyakat szemléltetjük tüzetesen, hanem inkább az összefüggést és összetartozandóságot; az egyes dolgokat csak annyiban vesszük tekintetbe, amennyiben a fölvett egész részeit alkotják.* A kirándulásnak a célja a szemléltetés, hogy az egyes dolgok miképen helyezkednek el egy bizonyos egészben. Hogy a kirándulásnak haszna legyen, arra előre készülnünk kell.

A kirándulás fontosságát már a régiek is felismerték, pl. a régi görögök is értékelték a szabad természetben való tanítást. Így később is. Rousseau pedig már túlságba is vitte: Emiljét csak utaztatta, vándoroltatta. A legújabb időben a kirándulásokat már rendszerbe igyekeznek önteni.

46. Szemléltetnünk kell a természeti tüneményeket és jelenségeket is. Ezeket az iskola nem képes bármikor szemléltetni s ezért akkor szemlélteti, amikor a nagy természetben végbemennek. Tehát az esőt, amikor esik; a villámlást és égzengést, amikor égiháború van stb. Ekkor nemcsak magát a tüneményt szemléltetjük, hanem az előzményekre és következményekre is felhívjuk a figyelmet.

47. Sokszor megtörténik, hogy bizonyos jelenségeket kell szemléltetnünk, (a meleg hatását, a levegő nyomását stb.) amelyeket hiába lesünk a nagy természetben, vagy nem vagyunk képesek a nagy természetben szemléltetni. E jelenségeket mesterségesen kell előállítanunk, hogy szemléltethessük azokat. Ezért *minden rendű és rangú iskolának a megfelelő szemléltetési eszközökkel és fizikai szerekkel kell rendelkeznie.* Itt azonban nem az a lénye-

ges, hogy sok legyen az ilyen szer vagy eszköz, bár kell, hogy a szükségesek meglegyenek. Itt az a lényeges, hogy ezek a szemléltetési eszközök a célnak megfelelők legyenek és az iskolai nevelő mester legyen a kezelésükben.

B) SZEMLÉLTETÉS KÉPPEL.

48. A szemléltetés másik módja az, hogy a tárgyat képben, szoborban, utánzatban mutatjuk be.

Ha az iskolai nevelő nem képes szemléltetni a maga természeti valóságában, akkor többnyire képhez szokott folyamodni. A képpel való szemléltetés távolról sem annyira hatásos, mint a természetben való szemléltetés. Sőt *a kép a legrosszabb szemléltetési eszköz,* ha művészi kivitelű is, mert a tárgyakat csak mint területeket, mint síkokat ábrázolja, tehát nem domborítja ki minden oldalukat. Mégis a képpel való szemléltetésnek hasznát vesszük az általános ismétléseknél, mert ekkor segíti az emlékezetet.

Bár a kép rossz szemléltetési eszköz és csak végső esetben szabad használnunk, mégis használata nagyon gyakori az iskolákban még az általános ismétléseken kívül is, mert bizony sokszor csak kép segítségével szemléltethetünk. A végső szükség pl. a népiskolában majdnem mindennapos.

A népiskolánál magasabb iskolákban a képpel való szemléltetés által is biztos ismeretet szerez a tanítvány, mert képzelete már nem annyira csapongó, hogy a megfelelő magyarázat nem tarthatná a valóság korlátai között. A népiskolában is biztos ismeretet adhat a képpel való szemléltetés, ha a magyarázat annyira beható, hogy a szertelenségekre hajló gyermeki képzeletet a valóság korlátai között megtarthatja.

Jó szemléltetési eszköz a kép különösen akkor, ha apró tárgyakat kell bemutatnunk, amelyeken alig vagyunk képesek valamit észrevenni. Ekkor a kép sokszorosan nagyítva mutatja az apró tárgyakat és a képen látja meg a nevelt azt, amit az apró tárgyakon szabad szemmel nem vehet észre. Mégis nagyobb a kívánt siker, ha az apró tárgy természetben is ott van a kép mellett.

49. A képpel való szemléltetés sokszor elkerülhetetlen az iskolákban. Azért, hogy az ilyen szemléltetésnek sikere legyen, a képnek a következő tulajdonságokkal kell bírnia: a) A kép művészi kivitelű legyen. Holmi ügyetlen másolások nem biztosítják a sikert, sőt a szépérzéket tompítják. b) Ne legyen a képen sok tárgy, hogy különösen a népiskolai gyermek figyelme ne terelődjék el a főtárgyról. Azonban a tárgy környezete már rajta lehet a képen, midőn a környezet a tárgy keretéül szolgál. c) A kép akkora legyen, hogy a tanítványok ülőhelyeikről mindent jól kivehessenek rajta.

50. A képpel való szemléltetés sokszor elkerülhetetlen s ezért szükséges, hogy mindegyik iskolának megfelelő számú *szemléltető*

képe legyen. Tulajdonképen csak a népiskolában kellenek szemléltető képek, mert a magasabb iskolákban a képpel való szemléltetést nagyon szépen elvégzik a tankönyvek képei az iskolai nevelő magyarázatával együtt. Ebből következik, hogy *a magasabb iskolák tankönyvei a szemléltetés végett képekkel legyenek tele.*

A népiskola tankönyvei is képekkel vannak tele; de már az alsó osztályokban a (I. és II. osztályban) külön szemléltető képekre is van szükség, mert az apró gyermekeknek nincs, de nem is lehet olyan könyvük, amelyben pl. a beszéd- és értelem gyakorlatoknál tanultakat szemlélhetnék.

51. Kitünő szemléltető eszköz a *mozgófénykép,* amelyet — sajnos — még nem lehet bevinnünk az iskolába. Ez különösen a történelem és földrajz tanításánál volna alkalmazható nagy hatással és sikerrel, valamint események és történetek elmondásánál, mert mindent mintegy a maga természeti valóságában állít az ember elé; az ember nemcsak a tárgyakat látja környezetükkel együtt, hanem a cselekedeteket és egymásutánjukat is. A mozgófénykép szintén síkokban, illetőleg területekben mutatja be a tárgyakat; de, mert mozgást, nyüzsgést, életet lát a nevelt és nem megmerevedettséget, mint a képnél, azért sokkal hatásosabb, mint a kép. A mozgófényképpel olyasmit is szemléltethetünk, amit másképen nem vagyunk képesek szemléltetni, pl. a harcot.

Egyelőre ennyi elég legyen a mozgófényképről, mert a jövő feladata lesz azt annyira tökéletesíteni, hogy minden iskolában ott legyen. Addig azonban nagyon helyesen cselekesznek az iskolai nevelők, ha tanítványaikat elvezetik oly mozgófényképszínházba, ahol az iskolai tananyaggal összefüggő és ismeretkörüket bővítő dolgokat mutatnak be.

HOGYAN SZEMLÉLTESSÜNK?

52. Bármiként is szemléltet az iskolai nevelő, törekvése mindig az legyen, hogy egyszerre csak egy dolgot mutasson be; tehát **ne sokfélét, hanem sokat szemléltessen.** Ez az igazság annál érvényesebb, minél fiatalabb a tanítvány; tehát a népiskolában a legérvényesebb. Itt a „sokat" nem azt jelenti, hogy mindent szemléltessünk, amiről szó van az iskolában. E „soknak" a mértéke az, hogy miről nincs, vagy miről van csak homályos képzete a tanítványnak.

Midőn az egyik tárgyat már megszemléltettük, akkor áttérhetünk egy másikra is; de egyszerre s egyidőben több tárgyat szemléltetni a tanítás rovására van, mert a tanítványnak és különösen a népiskolai gyermeknek a figyelmét megosztja. Ez alól csak a *kirándulás* kivétel, mert ekkor az a célunk, hogy sok dolog összetartozandóságát mutassuk be; megmutassuk, hogy sok dolog miképen fűződik egy nagyobb egységbe. Ekkor a sok tárgy nem osztja meg a figyelmet, mert nem a tárgyakat szemléltetjük, hanem a közöttük lévő összhangot.

A tanítványok jól nézzenek meg mindent. Hogy a megfigyelés pontos legyen, az iskolai nevelő részről-részre vezesse tanítványait. Mindenekelőtt az egész tárgyat állítsa eléjük s azután kezdje meg tagozni és a részeket egymásután megfigyeltetni. Midőn az összes részeken már végigment, e részekből összeállítja az egészet.

Ha természeti tüneményt szemléltetünk, amikor az a nagy természetben végbemegy (eső, villámlás, szivárvány stb.) akkor szintén úgy járunk el, mint föntebb mondottuk. A tünemény egyes részeit figyeltetjük meg, hogy magyarázatát adhassuk az egésznek. Ha pedig természeti jelenséget szemléltetünk (a meleg hatását a testekre, a levegő nyomását stb.) akkor ezt vagy több példában mutatjuk be, vagy az egy bemutatott esetet ismételjük és részletesen figyeltetjük meg.

53. Magánál a szemléltetésnél csak annyi dolga van az iskolai nevelőnek, hogy a tanítványok figyelmét ide-oda irányítja és figyelmezteti őket arra, hogy valamely dolognál vagy jelenségnél mit kell különösen szemügyre venniök. Az iskolai nevelő munkája tulajdonképen akkor kezdődik, amikor az egyik részt vagy az egészet már megszemléltette. Ekkor mindama képzeteket, amelyek a megszemlélt tárgy vagy jelenség képzetével rokonok, visszaidézteti a tanítványok emlékezetébe. Így alaposabb lesz a szemléltetés, a tanítvány képzetei pedig világosabbak lesznek, mert a különbségeket és megegyezőségeket jobban veheti szemügyre; de az ismeretek között megteremtjük a kapcsolatokat is, amennyiben ezzel az eljárással fogalmakhoz, ítéletekhez és következtetésekhez segítjük a tanítványt. És a szemléltetésnél ez a lényeges. A szemléltetés az ész fejlesztésének az eszköze, az ész természete pedig az, hogy a lényeget, okot, célt keresi, amihez fogalmak, ítéletek és következtetések szükségesek. Az ismeretek összekapcsolása nem is lehetséges fogalmak, ítéletek és következtetések nélkül; már pedig az ismereteknek a kapcsolata szükséges föltétele annak, hogy tudományokat tanítsunk és mindegyik iskola éppen a tudományos ismeretek közlése által tökéletesíti a nevelést. Az ismereteknek ez az összekapcsolása az emlékezetet is segíti megtartani és visszaidézni.

Még megjegyezzük, hogy a szemléltetés mikéntjét nem lehet megtanulnunk pusztán könyvekből. Nagy gyakorlatra is van szükség, amit a leendő iskolai nevelőnek gyakorlott nevelőktől kell elsajátítania.

HELYTELEN SZEMLÉLET.

54. Ha a szemlélet a tárgy érzéki jelenségeivel megegyezik, akkor a szemlélet *helyes* és ha nem egyezik meg, akkor *helytelen*.

Helytelen szemléletek többnyire úgy keletkeznek, hogy

érzékszerveink az érzéki tárgyak benyomásait nem fogják fel tökéletesen. Ez akkor történik, midőn valamely érzékszervünk hibás, pl. rövidlátók vagy nagyothallók vagyunk; vagy valamely érzékszervünk működését bizonyos külső ok akadályozza, pl. homályban nem látunk tisztán; vagy testünk állapota akadályozza az egyes érzékszervek működését, pl. egyes betegségek; vagy végül nem volt meg a kellő figyelem.

A mondottakból következik, hogy az iskolai nevelőnek a szemléltetéshez készülnie kell, hogy az érzékszervek helyes működését gátló külső okokat megszüntethesse vagy elkerülhesse. Mivel az iskolába általában ép és egészséges érzékszervekkel bíró tanítványok járnak s az iskolai nevelő megteszi a szükséges előkészületeket, azért *az iskola általában helyes szemléleteket ad.*

Helytelen szemlélet úgy is keletkezhet, hogy nem elég erős és hosszantartó a figyelem. Így is ritkán vannak helytelen szemléletek az iskolában egyrészt, mert az iskolai nevelő megmondja, hogy mit és hogyan szemléljenek meg a tanítványok és kérdéseivel segíti is őket, hogy a szükségeseket jól megfigyeljék, másrészt pedig mert a tanítványok is segítségére vannak egymásnak a megfigyelésben. A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy, ha a tanítványnak vannak helytelen szemléletei, ezeket nem az iskolában szerzi. Ez természetes is, mert az iskola a nevelés tökéletesítője s azért nem is nyujthat helytelen szemléleteket, sőt a máshol szerzett helytelen szemléleteket javítja.

55. A helytelen szemléletnek van egy másik forrása is és ez az ú. n. *észrevételi csalódás,* amely abban áll, hogy a magában véve helyes érzéki benyomásnak helytelen magyarázatot adunk, vagy pedig érzékingerlés nélkül állanak elénk bizonyos képzetek. Az észreveteli csalódás kétféle: a) *csalódás (illusio)* és b) *káprázat (hallucinatio).* Lássuk ezeket egyenkint!

A) CSALÓDÁS.

56. *A csalódás (illusio)* az észrevételi csalódásnak egyik faja és az érzéki észrevevésnek beteges megzavarása. A csalódás abban áll, hogy a magában véve helyes érzéki benyomást helytelenül magyarázzuk. Pl. temető mellett megyek el és síró hangot vélek hallani, pedig csak egy madárka hallatta hangját.

Csalódások az érzéki észrevevésnek minden köréből előjöhetnek. A csalódás keletkezésénél a képzelődésnek van a legnagyobb szerepe, amennyiben a helyes érzéki benyomásnak a külső körülmények hatása alatt többnyire a képzelődés ad helytelen magyarázatot.

Némelyik szülőnek az a rossz szokása van, hogy síró gyermekét zörgéssel vagy hasonló valamivel igyekszik elhallgattatni, ami által a gyermekben csalódást kelt és a gyermek e csalódás által el is hallgat. A szülőnek ez az eljárása nem helyes, mert

az ilyen elhallgattatási mód ok nélkül félénkké teheti a gyermeket, amennyiben minden olyan okozatnak, amelynek magyarázatát adni hirtelen nem tudja, képzelődésével helytelen és magára nézve ijesztő magyarázatot fog adni. Ez lassan *káprázattá (hallucinatio)* fejlődhet, amely roppant ártalmas a gyermekekre. Erről később lesz szó.

Magasabb iskolákba járóknak ritkán vannak csalódásaik. A csalódás rendesen az iskolaköteles kor előtt lévő és a népiskolai gyermekeknek a tulajdonsága, mert az ész még nem szorította a képzeletet a valóság korlátai közé.

A csalódás elkerülésére a legalkalmasabb eszköz, de nincs is más, mint az, hogy a szülő és a népiskolai tanító rávezetik a gyermekeket arra, hogy minden érzéki benyomásnak az okát kutassák és ne adjanak neki helytelen magyarázatot a maguk ijesztgetésére.

A csalódásnál külső körülmények is szerepet játszanak, amelyek mozgásba hozzák az érzéki vágyódást s ennek hatása alatt a képzelődés helytelenül magyarázza a magában véve helyes érzéki benyomást. Tehát a csalódás elleni küzdelemben főképen az akaratot kell felráznunk, hogy tudjon parancsolni az érzéki vágyó tehetségnek. Ha az akarat éber, tehát nem vezeti félre a külső körülmény által megmozdult vágyódás, akkor csalódás nem keletkezik, mert az akarat hatása alatt az ész megtalálja az érzéki benyomás igazi okát.

A csalódás még nem annyira veszedelmes, mert az iskola úgy kíméveli az ember eszét, hogy a helyes érzéki benyomásnak nem ad helytelen magyarázatot. Még a népiskolábajárás ideje alatt megszünnek a gyermek csalódásai s ha esetleg néha mégis van csalódása, ez erkölcsi tekintetben nem veszedelmes. Sokkal veszedelmesebb az észrevételi csalódás másik faja, a káprázat, amiről alább lesz szó.

B) KÁPRÁZAT.

57. *A káprázat (hallucinatio)* abban áll, hogy észrevételi csalódás keletkezik érzékingerlés nélkül. Aki hallucinál, annál tulajdonképpen a képzelődés dolgozik; bizonyos külső körülmények (sötétség, temető) működésbe hozzák a képzelő tehetséget s az ember a maga megfélemlítésére rémes alakokkal veszi körül magát.

A gyermeknek nincsenek hallucinációi, de létesíthetik ezeket *rémmesék, kalandos dolgok, rablóhistóriák, ijesztgetések, rémítgetések* stb. A hallucinációk roppant káros hatással vannak a gyermek testi-lelki fejlődésére. A hallucináló gyermek fölösleges és teljesen oknélküli izgalomban van és ha ez gyakran történik, testileg sorvadni kezd. Ez a lelki fejlődést is nagyon hátrányosan befolyásolja, mert megakad a gondolkodás. Az ilyen gyer-

mek nagyon szerencsétlen, még önmagának is terhe; folytonosan remeg és retteg, még saját árnyékától is fél, mert képzelete minden helyet rémes alakokkal népesít be.

Ha a gyermek hallucinál, annak mindig a szülői ház és a környezet az oka, az iskola sohasem. Hány szülő van, aki bubussal, kéményseprővel s más effélékkel ijesztgeti síró vagy csintalankodó gyermekét, hogy lecsendesítse, vagy bizonyos cselekedet végrehajtására bírja. A gyermek nem tudva azt, hogy mi a bubus és kéményseprőt talán csak kormosan látott, rémes tulajdonságokat ruház rájuk s még a nevüktől is irtózik. A környezet pedig rémes dolgokat mesél a gyermekeknek, ami által ők mindenütt kísérteteket látnak, boszorkányokat, rablókat és vasorrú bábákat sejtenek; képzeletük minden helyet ilyen alakokkal népesít be a maguk megfélemlítésére.

Éppen így helytelen a szülőktől az is, hogy síró gyermeküket zörgéssel akarják lecsendesíteni, amikor a zörgésnek helytelen magyarázatot adnak. E magyarázatot a gyermek elfogadja és megszeppenik, mert a zörgés mögött valami retteneteset gondol. Ha ez gyakrabban történik, a gyermek érzékingerlés nélkül is fog zörgést hallani, ami ijedelembe ejti őt. Így a *csalódás* a veszedelmes hallucinációvá fejlődik.

58. Az iskola nem rontja meg a gyermekeket hallucinációkkal, sőt ennek megakadályozásán és ellensúlyozásán fáradozik. A hallucinaciók megakadályozására és ellensúlyozására az egyedüli eszköz a felvilágosítás arról, hogy a rémmesékből és kalandos históriákból semmi sem igaz, hanem azokat agyafúrt emberek költötték mások bolondítására és ijesztgetésére, hogy így pénzforráshoz jussanak.

A népiskola főképen a falusi nép iskolája s ezért azt fogja legjobban üldözni, ami falun a hallucináció fő oka. Ez pedig a *kísértetekben és boszorkányokban való hit.*

A kísértetekben és boszorkányokban való hitet nevetség tárgyává kell tennünk s így kell kivernünk az apróságok fejéből. Mindenek előtt észszerű okát adjuk annak, hogy boszorkány és kísértet nincs és azután elbeszélésekkel nevetség tárgyává tesszük e hitet úgy, hogy azt, ki kísértetekben és boszorkányokban hisz, éppen ezen ostoba hit által éri baj, szerencsétlenség vagy gúny tárgya lesz.

A népiskola felvilágosításaival állandóan üldözi a hallucinációt s a tapasztalat bizonyítja, hogy sikeresen. Sőt a tapasztalat azt is bizonyítja, hogy ott, ahol már hosszabb idő óta rendszeres a falusi gyermekek iskoláztatása, a nép köréből kezd tünedezni a kísértetekben és boszorkányokban való hit. A népiskola a gyermekeken át a felnőttekre is hat.

59. A hallucinációkat megelőznünk is kell. Ezt úgy érjük el, hogy a *ponyvakönyveket* és mindama sajtótermékeket, amelyek rabló történeteket, kalandos históriákat és más ostobaságokat terjesztenek, a gyermekektől elkobozzuk, elégetjük és fel-

világosítjuk őket, hogy ilyenekért pénzt adni nagy dőreség; de még nagyobb esztelenség ezeket elolvasni s a legnagyobb ostobaság nekik hitelt adni. Így a gyermekeken át a felnőttekre is hat az iskola, mert a gyermekek az iskolában hallottakat elmondják otthon.

A ponyvakönyveket nemcsak a hallucinációk miatt kell üldöznünk, hanem azért is, mert e könyvek sok rosszat és bűnt dicsőítenek s így erkölcsi tekintetben megtéveszthetik a gyermekeket.

A magasabb iskolákban a hallucinációk ellen nem kell küzdenünk, hanem annál inkább arra kell vigyáznunk, hogy a tanítványok ne kezdjék meg korán a *szerelmi regények* olvasását. De erről később lesz szó.

60. Némelyik gyermek az iskolábajárás előtt retteg az iskolától, mert szülői engedetlensége vagy rossz cselekedete miatt az iskolával fenyegették. Ez különösen falun fordul elő. Az ilyen gyermek valami rettenetesen kínzó helynek tekinti az iskolát és reszketve lépi át küszöbét. Az ilyen félelem sokszor hallucinációkkal jár. E hallucinációk, bár kezdetben nehézzé teszik a gyermekkel való bánásmódot, nem veszedelmesek, mert a gyermek hamar kigyógyul belőlük, ha a tanító szeretettel és gyöngéden bánik vele. Itt a gyermeket saját tapasztalata győzi meg oktalan félelméről. Mindazáltal helytelen dolog a gyermeket az iskolával rémíteni egyrészt, mert az ilyen félelmet a gyermek testében és lelkében megszenvedi, másrészt pedig, mert a tanítónak nem mindig sikerül az ilyen gyermek *bizalmát* megnyerni, ami által az iskolai nevelés sikere kétséges lesz.

MÁSODIK SZAKASZ.

ÉRZÉKI VÁGYÓ TEHETSÉG.

AZ ÉRZÉKI VÁGYÓ TEHETSÉGRŐL ÁLTALÁBAN.

61. Az élőlényeknek törekvését valami jó után *vágyódásnak* nevezzük. Ez a vágyódás először az *ösztön* által nyilatkozik meg, amely még öntudatlan s azután megy át *vágyódásba*, amely már megismert jóra irányul. Utoljára pedig mint *szabad vágyódás* nyilatkozik meg, amelyet az értelem vezérel.

Az embernek is van vágyó tehetsége, még pedig a testszerintit *érzéki* vagy *alsó vágyó tehetségnek* nevezzük, amiről alább lesz szó.

Az érzéki vágyó tehetség abban nyilatkozik meg, hogy valamely érzéki jó után vonzódunk, vagy valamely érzéki rossztól távolodni akarunk.

Midőn az érzéki vágyó tehetségünk működik, mindig két dolog szokott megnyilatkozni: a) a vágyakozó testileg változik, vagyis a vágyakozó testében bizonyos változás észlelhető, bármilyen kicsiny is legyen ez; pl. szívünk erősebben dobog, a mellben nyomást érzünk, torkunk összeszorul, elsápadunk vagy elpirulunk, mozgásunk élénkebb lesz[1] stb.; b) a vágyakozó bizonyos irányban vonzalmat vagy ellenszenvet érez. E vonzalom vagy ellenszenv független az ember szabad elhatározásától és lényeges kelléke az érzéki vágyódásnak, mert az érzéki megismerés is testi elváltozással jár és még sem érzéki vágyódás, mert hiányzik nála a vonzalom vagy ellenszenv. Az érzéki vágyó tehetség minden megnyilatkozása az érzéki megismerésből származik és mindig valamely érzéki dologra irányul.

Az érzéki megismerés folytán az érzéki vágyó tehetségben vonzalom vagy ellenszenv ébred föl valamely érzéki dolog iránt, amely vonzalom vagy ellenszenv független az ember szabad elhatározásától; az ember velük szemben szenvedőlegesen viseltetik. Ezért van az, hogy az érzéki vágyó tehetségnek minden megmozdulását *szenvedélynek* mondjuk.[2] A szenvedélyek tehát mindig testi elváltozással járnak, mindig az érzéki megismerésből származnak és mindig valami érzéki dologra irányulnak.

62. Az érzéki vágyódás fontossága abban áll, hogy akkor, ha tárgya megegyezik az akarat tárgyával, segíti az akaratot. Van más befolyása is az akaratra, mely nem annyira közvetlen, mint az előbbi, de nem kevésbbé hatásos. Mindenekelőtt az érzéki vágyódás zavart okozhat a szervezetben s ez által befolyásolja az ész ítélő képességét. Azonkívül a szenvedélyek befolyással vannak az érzéki megismerésre, ami által az ész ítélő képességét is befolyásolják s így gyöngítik az akaratot.

Mivel már általában ismerjük a szenvedélyeket, lássuk hogy mi a kötelessége a nevelésnek velük szemben. Ezért e szakaszt három fejezetre osztjuk. Az elsőben a *szenvedélyekről*, a másodikban az *ösztönről* s a harmadikban az *érzelmekről* lesz szó.

[1] „Psychologiquement parlant, la passion est une commotion organiqué, un trouble dans la circulation du sang, dans les mouvements respiratoires, dans les battements du coeur. Ce trouble se traduit par des gestes, par des cris, par des mouvements de tout genre.“ (Gillet: L'Éducation du Caractère, 17 ezer, 1921, 86 oldal). — „Semper actum appetitus sensitivi concomitatur aliqua transmutatio corporis, et maxime circa cor, quod est primum principium motus in animali. Sic igitur actus appetitus sensitivi, inquantum habent transmutationem corporalem annexam, passiones dicuntur.“ (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a qu. 20, a 1, ad. 1).

[2] A szenvedélyeket legjobban tárgyalja Aquinoi szent Tamás Summa theologicá-jában 1a 2ae 22—48 questiókban. — Lásd még a következő műveket: a) Mausbach: D. Thomae doctrina de voluntate et appetitu sensitivo. 1888; b) Cathrein: Moralphilosophie.5 I. kötet. 1911; c) Frőbes: Psychologia speculativa. I. kötet. 1927, d) a már többször említett bölcseleti műveket.

ELSŐ FEJEZET.

SZENVEDÉLYEK.

63. Hogy a nevelés eljárását a szenvedélyeknél meghatározzuk, mindenekelőtt általában határozzuk meg a nevelésnek a szenvedélyekhez való viszonyát s azután a *fegyelemről* szólunk, amelylyel a szenvedélyek külső megnyilvánulásait igyekszünk megakadályozni. Tehát e fejezetet két részre osztjuk.

I.

SZENVEDÉLYEK ÉS NEVELÉS.

A NEVELÉS KÖTELESSÉGE A SZENVEDÉLYEKKEL SZEMBEN.

64. A szenvedélyek magukban véve sem jók, sem rosszak, hanem közömbösek. Míg a szenvedélyek az ész által vezetett akarat hatalma alatt vannak, addig nem veszedelmesek, sőt mindenkor valamely erény gyakorlásában segítenek bennünket. A szenvedélyek akkor lesznek rosszak és veszedelmesek, ha szabadon engedjük minden fék és korlát nélkül;[1] ha tehát az akaratot befolyásolják, vagy ami még rosszabb: ha az akarat fölött uralkodnak és eszközként használják, mert az ember ekkor valamely érzéki jót tekint céljának az örök és végtelen jó helyett. Ezért a nevelésnek nagyon is figyelemmel kell kísérnie a szenvedélyeket.

A nevelés célja az Isten dicsőítésére s az örök boldogság megnyerésére való képesítés; az Isten s az örök boldogság pedig szellemi jó, amit csak értelmünkkel ismerhetünk meg és csak akaratunkkal érhetünk el. Még a földi boldogság lényege is szellemi javak birtokában áll. Mindezzel szemben a szenvedélyek tárgya és célja valami érzéki dolog. Ha tehát a szenvedély úr az ember fölött, akkor az ember nem érheti el rendeltetését, de még földi boldogságát sem, mert állandóan érzéki dolgok után törekszik, csupán az érzéki javak elérhetésének a szolgálatába állítja az akaratot s az akaraton át az észt is. És ha az ember nem törekszik végső célja felé, akkor tulajdonképen földi boldogsága után sem törekszik, vagyis a szenvedélyek földi boldogságunkat is romba döntik. Ezért **a nevelésnek arra kell törekednie,**

[1] „Passiones ex seipsis non habent rationem boni vel mali. Bonum enim vel malum hominis est secundum rationem: unde passiones secundum se consideratae se habent et ad bonum et ad malum secundum quod possunt convenire rationi vel non convenire." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae qu. 59, a. 1.)

hogy a szenvedélyek mindig az ész által vezetett akarat hatalma alatt legyenek.

Ezt bizonyítja még az is, hogy a nevelés csak emberrel vesződik. Az embernek különböző tehetségei vannak, amelyeknek harmónikusan kell működniök. E harmónikus működés csak akkor lehetséges, ha az alacsonyabb tehetségek a magasabbaknak vannak alárendelve s azt a célt szolgálják, hogy a magasabbak elérhessék céljukat. Ha tehát a nevelés csak emberrel vesződik és van valami célja az embernek, akkor mindenekelőtt a tehetségek harmónikus együttműködését kell biztosítanunk. Ennek fő feltétele pedig az, hogy a szenvedélyek az észszerű akarat hatalma alatt legyenek. Tehát **a nevelésnek elsőrangú feladata az, hogy a szenvedélyek az észszerű akarat hatalma alatt legyenek.**[1]

A szenvedélyeket még a következő okokból is meg kell fékeznünk: a) A szenvedélyek nagyon befolyásolják az érzéki megismerést és ez által jogtalan befolyást gyakorolnak az értelem ítéleteire s így az akaratra is.[2] b) A szenvedélyek közvetlenül nem mozgathatják az akaratot, mert az akarat magasabb tehetség, mint az érzéki vágyódás, de közvetve már igen. Mivel az ember összes tehetségei a lélek lényegében gyökereznek, azért, ha az ember valamely tehetsége működik, ez által egy másik tehetség működésében visszamarad, vagy egészen is akadályozva lehet. Így a szenvedély közvetve hathat az akaratra. Még pedig vagy úgy, hogy akkor, midőn a szenvedély nagyon tör tárgya után, ez az akaratot kissé bénítja, vagy néha meg is akadályozza működésében; vagy úgy, hogy a heves és rendetlen szenvedély megtéveszti az észt ítéletében, ami által az ész nem a helyes utat mutatja az akaratnak.[3] Ez azután a cselekvés erkölcsi voltát is befolyásolhatja.

65. A mondottakból két nevezetes következtetést kapunk.

a) Az első az, hogy **a szenvedélyeket nem fejlesztjük, hanem folytonosan gyöngítjük,** mert csak így tarthatjuk az akarat uralma alatt. Ez természetes is. Tehetséget fejleszteni annyit tesz, mint a tehetséget sajátos működésére bírni s abban megtartani. Már pedig az érzéki vágyó tehetségnek, tehát a szenvedélynek is az a sajátos működése, hogy állandóan az észszerű

[1] „Das Ziel ist: die Sinnlichkeit soll stets gehorchen, der Wille befehlen." (H. Fischer: Ich will. 1920. 18. oldal.)

[2] „Manifestum est autem quod secundum passionem appetitus sensitivi immutatur homo ad aliquem dispositionem: unde secundum quod homo est in passione aliqua, videtur ipsi aliquid conveniens, quod non videtur ei extra passionem existenti; sicut irato videtur bonum quod non videtur quieto, et per hunc modum ex parte objecti appetitus sensitivus movet voluntatem." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae qu. 9, a. 2.) — Lásd még: De veritate qu. 22, a. 9, ad 6.

[3] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 1a 2ae qu. 33, a. 3; qu. 77, a. 1 és 2. — De veritate qu. 23, a 9, ad 3 és 6; — De malo qu. 3 a. 9.

akarat hatalma alatt legyen s ezért a szenvedélyeket folytonosan gyöngítjük.

b) A második következtetés az, hogy, mivel a szenvedély fölébredése, t. i. a vonzalom vagy ellenszenv tőlünk független, de a szenvedély további működése már akaratunktól függ, azért **a szenvedélyeket úgy gyöngítjük, hogy velük szemben az akaratot erősítjük.** Erről még lesz szó.

LEHETSÉGES-E, HOGY AZ AKARAT URA LEGYEN A SZENVEDÉLYEKNEK?

66. Ez nagyon fontos kérdés, mert akkor, ha ez lehetséges, a nevelés is lehetséges és ha ez lehetetlen, akkor a nevelés is hiábavaló erőlködés. Hogy e nagyon fontos és a nevelést alapjaiban érintő kérdésre megfelelhessünk, mindenekelőtt tudnunk kell, vajjon van-e az embernek oly tehetsége, amellyel uralkodhat a szenvedélyeken.

a) Vannak az emberben tények, amelyekről az öntudat teljes határozottsággal állítja, hogy különböznek a szenvedélyektől. Ezt a mindennapi tapasztalat is bizonyítja. Pl. naponkint tapasztaljuk, hogy mennyire kell küzdenünk szenvedélyeink ellen, ha a kötelesség és erény útján megmaradni akarunk. Az orvos elnyomja magában az útálatot, amelyet valamely betegség benne kelt, hogy gyógyíthasson. A bíró uralkodik magán valamely bűntény tárgyalásánál, hogy igazságosan ítélhessen. A nevelő is fékezi indulatait, hogy ne ragadják el, midőn ítélnie kell neveltjei viselkedéséről. Tehát van az emberben valami, ami képes uralkodni a szenvedélyeken. Ez a valami az akarat.

b) A szenvedély testi szervezethez van kötve. Ha valamely érzéki dolog eléggé határozottan áll eléje, akkor a szenvedély már is törekszik az érzéki jó után és kerüli a rosszat. Azonban az embernek nemcsak érzéki megismerése van, amely mozgásba hozza az érzéki vágyódást, hanem szellemi megismerése is van, amely mind az érzéki, mind a szellemi javakat megismerheti. És mert az érzéki vágyódás csak érzéki javak után törekedhet, azért a szellemi javak eléréséhez egy másik tehetségnek kell lennie az emberben. Ez az akarat. És mert az akarat az érzéki megismerésnél magasabb szellemi megismerés után igazodik, azért az akarat magasabb ama tehetségnél, amelyet az érzéki megismerés mozgat, vagyis magasabb az érzéki vágyódásnál. Az akarat e magasabb mivoltánál fogva a tehetségek szükséges harmóniája miatt uralkodhat a szenvedélyeken.

Tehát **az akarat uralkodhat a szenvedélyeken.** Ha azonban azt állítjuk, hogy az akarat értelmi folyamatokból (aus intellektuellen Vorgängen.) áll az érzelmek befolyása alatt[1], akkor

[1] Neumann: Intelligenz und Wille.[2] 1913, 331. oldal.

a szenvedélyek fölött sohasem leszünk urak és kár másokat nevelni. És ha az akaratot az érzelmekkel és indulatokkal egynek vesszük,[1] akkor szintén fölösleges küzdenünk a szenvedélyek ellen. Mindkét esetben nincs az emberben oly tehetség, mely különböző volna a szenvedélyektől, hogy rajtuk uralkodjék.

Hogy az akarat uralkodhat a szenvedélyeken, ezt a következőkből is tudjuk. Mind az érzéki vágyódás, mind az akarat megkívánja, hogy mindenekelőtt ismerjük a jót, amely felé mindkét vágyódás irányul. Az érzéki vágyódás elé az érzéki megismerés állítja a jót, az akarat elé pedig az értelem. Azonban az érzéki megismerés lényegesen különbözik az értelmi megismeréstől s ezért az utánuk igazodó vágyó tehetségek is lényegesen különböznek egymástól, vagyis az akarat más tehetség, mint az érzéki vágyódás.[2] De az akarat magasabb is az érzéki vágyódásnál, mert a magasabb megismerő tehetség után igazodik és szabad.[3] Ezért nem a szenvedélyek határozzák meg az akaratot, hanem megfordítva: **az akarat uralkodhat a szenvedélyeken.**

67. Az akarat a következőképen uralkodhat a szenvedélyeken. a) Az akarat képes arra, hogy a képzelő tehetséget, amely az érzéki vágyó tehetséget működésre késztette, elfordítsa más dolog képzetére, ami által az érzéki vágyódást befolyásolhatja, sőt más irányba is terelheti. b) Az akarat az ellenkező irányba is hajthatja az érzéki vágyódást, mert képes arra, hogy az érzéki megismerést amaz érzéki jónak vagy rossznak a látszatától, amelyet az érzéki tárgy nyujt, odairányozza az érzéki rossznak vagy jónak a képzetére, amely ama látszat alatt rejlik.[4] c) Képes az akarat arra is, hogy egyenesen és közvetlenül hasson az érzéki dolog megismerésére úgy, hogy az érzéki megismerést, mielőtt működnék, erre vagy arra a dologra irányítsa s így az érzéki vágyó tehetség irányát is megszabhatja és saját tevékenységébe foghatja.

[1] Wundt: Grundzüge der physiologischen Psychologie[5] III. kötet. 242. oldal.

[2] „Quia igitur est alterius generis apprehensum per intellectum et apprehensum per sensum, consequens est quod appetitus intellectivus sit alia potentia a sensitivo" (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a qu. 80, a. 2.)

[3] „Superior appetitus non determinatur ad alterum, quia superior appetitus liber est, non autem inferior." (Aquinoi szent Tamás: De veritate qu. 15, a. 4.) — Lásd még: Summa theologica. 1a qu. 80, a. 3.

[4] „Mais s'il est vrai de dire que nos idées sont dépendantes des nos sensations, est-il vrai qu'il s'agisse d'une dépendance absolue? Non, puisque à tout idée comme à toute sensation, correspond une poussée de l'appetit intellectuel ou idéal, c'est-á-dire de la volonté. Or la volonté . . . n'est pas seulement une inclination naturelle, une tendance instinctive et automatique ou bien représenté par l'idée ou la sensation. Elle est plus encore, à cause, de l'intelligence où elle s'enracine, et qui lui communique son amplitude objective, une inclination libre, une tendance réfléchie qui, grace à cette liberté, et en vertu de cette amplitude, peut résister aux suggestions particuliéres et morcelées de la sensibilité, ou les utiliser en faveur des idées qui l'attirent, et qu'elle doit faire passer dans ses actes." (Gillet: La valeur éducative de la morale catholique.[4] 1920, 186—187 oldal.)

d) Végül az akarat föltétlen úr az érzéki vágyódás mindama tevékenysége fölött, amelyekkel az ember a vágyódást végrehajtja.[1]

68. Tehát az akarat nemcsak befolyásolni képes az érzéki vágyódást, következőleg a szenvedélyeket is, hanem képes azokat uralma alá hajtani és uralma alatt megtartani is. Az érzéki vágyódás nem szükségképen mozgatja az akaratot, hanem csak esetlegesen s ezért az akarat úr lehet a szenvedélyek fölött.[2] És mert erre képes az akarat, azért lehet nevelnünk az embert, vagyis a **nevelés lehetséges.**

Azonban a nevelés megvalósításához már nem elégséges csupán az, hogy az akarat képes uralma alá hajtani és uralma alatt megtartani a szenvedélyeket és mi ezt elismerjük. Szükséges még, hogy a nevelés azt is megtegye, ami mindenekelőtt szükséges ahhoz, hogy az akarat a szenvedélyekkel szemben megtegye azt, amire képes. Ez pedig az, hogy **a nevelés vallásos legyen,** de erről később lesz szó.

Hogy a szenvedélyek ellen hiába küzdünk, azt az átöröklés mindenhatóságának a hívei vallják. Pedig nincs igazuk. Ide tartozik a freudizmus is, mely minden bűnökért a felelősséget az elődökre hárítja. Az átöröklés túlhajtása s a freudizmus a szenvedélyek előtt való gyáva meghódolást hirdeti a férfias küzdés helyett. (I. könyv.)

A SZENVEDÉLYEK MEGFÉKEZÉSE.

69. Ha azt akarjuk, hogy a szenvedélyek az akarat uralma alatt legyenek, akkor minden igyekezetünk oda fog irányulni, hogy a szenvedélyeket gyöngítsük, az akaratot pedig erősítsük. Tehát *a szenvedélyeknél a fejlesztés abban áll, hogy azokat folytonosan gyöngítjük és velük szemben az akaratot folytonosan erősítjük.*

Lássuk ezután, hogy az akarat miképen lehet úr a szenvedélyek fölött. Itt nem szándékozunk az akarat műveléséről beszélni,

[1] „Membra corporis sunt organa quaedam potentiarum animae. Unde eo modo quo potentiae animae se habent ad hoc, quod obediant rationi, hoc modo se habent etiam corporis membra. Quia igitur vires sensitivae subduntur imperio rationis, non autem vires naturales, ideo omnes motus membrorum qui moventur a potentiis sensitivis subduntur imperio rationis." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae qu. 17, a. 9.) Lásd még ugyanott 1a 2ae qu. 50, a 1.

[2] Aquinói szent Tamás: Summa theologica 1a 2ae qu 10, a 3. — „Das Sinnliche im Menschen besitzt eben zum Unterschiede von den Bewegungsmuskeln des Leibes eine gewisse Selbständigkeit des Wirkens; sein natürlicher Trieb fügt sich nicht unbedingt und immer dem Befehl der Vernunft und des Willens, ist aber anderseits für eine pädagogische Behandlung durch dieselben empfänglich. Hand und Fuss gehorchen im gesunden Zustande jedem Wink des Geistes; das sinnliche Streben hat seine eigene Neigung, es lässt sich nicht befehlen, wie man dem Sklaven befiehlt, sondern nur so, wie man dem freien Bürger befiehlt." (J. Mausbach: Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin.[2,3]. 1920, 102. oldal.)

csupán a szenvedélyek meggyöngítésének az útját-módját mutatjuk meg.

A) HIGGADTSÁG.

70. A szenvedélyeknek állandóan az akarat uralma alatt kell lenniök. Ezért mindenek előtt *higgadtságra* szoktatjuk a nevelteket. Aki higgadt, azt szenvedélyei nem ragadják el s a szenvedély önkéntelen fölébredését hamar megfékezi, mert *a higgadtság éppen abban áll, hogy az érzéki vágyódás nem lesz úr az akaraton, hanem megmarad az akarat uralma alatt.*

De miképen szoktassuk a neveltet a higgadtságra, amikor köztudomású, hogy minden benyomásnak enged és minél fiatalabb, annál inkább. Felvilágosítandó a nevelt, hogy soha se engedjen mindjárt az érzéki benyomásnak, hanem gondolkodjék és latolgasson s csak akkor cselekedjék, ha az érzéki benyomás hatása már megszűnt, vagy legalább is szünőfélben van. Persze, hogy ez nehezen és lassan megy s minél apróbb a nevelt, annál nehezebben; de a folytonos *figyelmeztetés* és állandó *felügyelet* mégis meghozza gyümölcsét: a nevelt lassan-lassan megszokja a higgadtságot.

Itt a munkát a szülői ház kezdi meg s azután az iskola a szülői házzal karöltve folytatja. Ha a szülők állandóan felügyelet alatt tartják gyermekeiket és bármelyik szenvedélynek legkisebb fellobbanásnál is figyelmeztetik őt, az iskola pedig nemesített tömeghatását a megfelelő módon felhasználja, akkor általában sikerül a higgadtságra való nevelés.

Még szükséges, hogy a nevelő *példaképe* legyen a higgadtságnak és *megfontoltságnak.* A neveltnek látnia kell, hogy nevelőit az ész törvényei vezetik cselekedeteikben és nem a szenvedélyek. A nevelt így tapasztalat által tanulja meg nevelőitől, hogy miképen kell uralkodnia magán. Alig van alkalmasabb személy a higgadtságra való nevelésnél, mint pl. az iskolai nevelő, mert leginkább van kitéve a szenvedélyek kitörésének. Ezért *az iskolai nevelő mintegy tökéletes ember legyen.* De azt is mondhatjuk, hogy alig van alkalmasabb hely a higgadtságra való nevelésre, mint az iskola, ahol a nevelt oly sok személlyel érintkezik és ez naponta történik.

A higgadtságra való nevelés valami általános dolog. Meg kell mutatnunk még azt is, hogy miképpen kell higgadtságra nevelnünk a részletekben. Erről a következőkben lesz szó.

B) A SZENVEDÉLYEK KÜLSŐ MEGNYILVÁNULÁSAI.

71. A higgadtságra való nevelés azt célozza, hogy szenvedélyeinket megfékezzük.[1] Minden szenvedély külső megnyilatkozá-

[1] Hogy az el nem nyomott szenvedély mennyire veszedelmes, arra lásd: A Eymieu-nek „Le gouvernement de soi-même" című művének (III. kötet, 20. kiadás 1927) 8—75 oldalait.

sokkal jár, t. i. a vágyódás tárgyát külső mozgásokkal, tehát a test tagjai által igyekszik elérni. **Ha szenvedélyeinket megfékezni akarjuk, akkor mindenekelőtt külső megnyilvánulásaikat kell megakadályoznunk.** E külső megnyilvánulások mintegy élesztői és táplálói a szenvedélyeknek és ha azokat megkötjük, maga a szenvedély is lecsendesedik. De lehetséges-e a szenvedélyek külső megnyilvánulásait megfékeznünk?

A szenvedélyek elleni küzdelemben különbséget kell tennünk a szenvedélyek kétféle hatása között. A szenvendély a vonzalom vagy ellenszenv fölébredésével kezdődik és ez független szabad elhatározásunktól. Amint a szenvedély fölébred, bizonyos testi elváltozásban jelentkezik, mint a szív gyorsabb lüktetésében, az élénkebb vérkeringésben, a torok összeszorulásában, sápadtságban, reszketésben stb. A szenvedélynek ez az első hatása s ezt közvetlenül elnyomni nem tudjuk.[1] Azonban a szenvedély, ha lehetséges, nem áll meg a vonzalomnál vagy ellenszenvnél és első hatásánál, hanem kitörni készül, külső megnyilvánulásokban is iparkodik jelentkezni, amelyek a szenvedély életelemei, táplálói és erősítői. E külső megnyilvánulások a szenvedélyek második hatásai s ezek bizonyos mozgásokban, hangosabb beszédben, élénkebb testmozdulatokban stb. jelentkeznek. E külső megnyilvánulások teljesen az akarat hatalma alatt vannak. Ha ezeket megakadályozzuk, vagy velük ellenkezően cselekszünk, a szenvedélyt a vonzalomra vagy ellenszenvre csökkentjük. És mert az ellenszenv vagy vonzalom a külső megnyilvánulások nélkül életképtelen, azért a szenvedély meggyöngül s később elalszik. Aki a szenvedélyek külső megnyilvánulásait nem igyekszik meggátolni, az szenvedélyein sohasem fog uralkodni, sőt rabjuk lesz, mert a tűzre olajat önt.

A tapasztalat és tudatunk azt bizonyítja, hogy bármely szenvedély külső megnyilvánulásait képesek vagyunk megakadályozni, vagy velük ellenkező módon cselekedni. Tehát szenvedélyeinket az akarat hatalma alatt tarthatjuk, vagyis **nevelés lehetséges.**

72. Hogy az ember a szenvedélyek külső megnyilvánulásain uralkodhasson, arra nevelnünk kell őt, még pedig korán kell kezdenünk e munkát. Korán, mert az ember zsenge korában a szenvedélyek még nem annyira hevesek és erősek, hogy a gyermek, bár még gyönge az akarata, a nevelés segítségével nem küzdhetné le azokat. Ha az ember a legkorábban kezdi meg szenvedélyei leküzdését, ez által a szenvedélyek folytonosan gyöngülnek s mert a nevelés további haladásával az akarat folytonosan erősödik, a szenvedélyek pedig folytonosan gyöngülnek, azért a szenvedélyek egészen letörhetők. Ez az egyedüli út is a szenvedélyek megfékezéséhez, t. i. a szenvedélyeket gyöngíteni s az akaratot erősíteni.

A nevelt jó nevelés mellett könnyen megzabolázhatja

[1] Gillet: L' Éducation du Caractère. 17 ezer. 1921, 86 oldal.

szenvedélyeit, hiszen nála a szenvedély még szalmaláng, mert nem volt ideje a megerősödésre. Szerencséje is az iskolának, hogy oly fiatalon kapja meg az embert a népiskolával, hogy ebbeli fáradozása teljes sikerrel járhat. Sokat, sőt még többet tehet a szülői ház, mert korábban kezdi meg a nevelést s a nevelt az iskolai nevelés alatt is többet van szülőivel, mint az iskolai nevelővel, bár az iskola nemesített tömeghatásában óriási erő rejlik. És mondhatjuk, hogy ha a nevelt szenvedélyeinek a rabja lesz, annak a szülői ház az oka, föltéve, hogy az iskola szigorú lelkiismeretességgel vallásos nevelésben részesíti tanítványait. A túlhajtott becézés, a szülői majomszeretet, a gyermek kívánságainak mindenben való rögtöni teljesítése, csintalanságainak elnézése, sőt szépítgetése stb. megtermi keserű gyümölcsét, amit először a szülők siratnak meg.

De legyen egyelőre ennyi elég a szenvedélyek külső megnyilvánulásainak a megfékezéséről, hiszen még lesz róla szó.

C) FELÜGYELET.

73. A nevelés a neveltet állandó felügyelet alatt tartja, hogy a nevelőnek ez az állandó jelenléte is késztesse a neveltet esetleg föllépő szenvedélyeinek a leküzdésére.

A szülőnek és iskolai nevelőnek állandó együttléte gyermekeivel és tanítványaival arra fogja késztetni a nevelteket, hogy szenvedélyeiket fojtsák el. Ez először valószínűleg csak a nevelőre való tekintettel fog történni; de akkor, ha a felügyelet folytonos és állandó s minden botlást figyelmeztetés követ, később már megszokás folytán. Ha a szülők és nevelők állandóan együtt vannak neveltjeikkel, állandóan figyelemmel kísérik őket még játékaikban vagy szórakozásaikban is és a szenvedélyek minden fellobbanását figyelmeztetés kíséri, akkor a neveltek vigyázni fognak magukra s a szenvedély legfölebb ártatlan és teljesen ártalmatlan panaszkodásban fog megnyilatkozni a kicsinyeknél, a nagyobbaknál pedig ártalmatlan csintalanságban.

De legyen ennyi elég a felügyeletről, mert még lesz róla szó.

D) SZOKTATÁS.

74. Szenvedélyeinket csak folytonos és hosszantartó szokás és szoktatás által vagyunk képesek megtörni. Mindegyik szenvedély valami olyan után törekszik, vagy valami olyantól iparkodik megmenekülni, ami jónak, illetve rossznak látszik, de valóban rossz, illetőleg jó. Ha tehát szenvedélyeinket megfékezni akarjuk, már előre kell gyakorolnunk magunkat abban, hogy a szenvedélynek ne engedjünk, mert ez mindig a látszat után indul, amennyiben a szenvedélyeket mozgásba hozó érzéki megismerés képte-

len annak megítélésére, vajjon az érzéki vágyódás tárgya erkölcsileg jó-e nekünk vagy rossz. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy szoktatnunk kell magunkat ahhoz, hogy szenvedélyeinket állandóan lenyűgözve tartsuk.

Így van ez a nevelésnél is és minél fiatalabb a nevelt, annál inkább, mert bizony sokszor nem képes megítélni, hogy a látszat valóban csak látszat.

A szoktatásra még más körülmény is késztet minket. U. i. a szenvedély vonzalommal vagy ellenszenvvel kezdődik, de nem marad itt állva, hanem kitörni készül és külsőleg meg is akar nyilatkozni. A szenvedélynek e külső megnyilatkozása sokszor és legtöbbször oly hirtelen követi a vonzalmat vagy ellenszenvet, hogy az ember nem ér rá meggondolni a cselekvés módját. Hogy tehát a nevelt sohase cselekedjék meggondolatlanul csupán a szenvedélynek engedve, tehát legtöbbször rosszul, azért arra szoktatjuk őt, hogy a vonzalom vagy ellenszenv fölébredésénél már is fojtsa el a szenvedélyt. Tehát **a szoktatás lényegesen szükséges a szenvedélyek megfékezésénél.**

75. A szenvedélyek megfékezése önmagunk ellen való harc, önmagunk legyőzése és folytonos küzdelem. Ez nehéz dolog, sőt egyike a legnehezebbeknek. Hogy ez sikerüljön és később könnyű legyen, szoknunk kell hozzá. A neveltet is szoktatnunk kell, ami tanítás, példa és felügyelet által történik. **Ahol nincs felügyelet, ott szoktatás sincs,** mert a felügyelet által mintegy kényszerítjük a neveltet, hogy szenvedélyeit fojtsa el. A felügyelet és szoktatás mindig együtt jár, mint eszköze és célja; már pedig **a felügyelet eszköze a szoktatásnak.**

Legyen ennyi elég a szoktatásról, mert még lesz róla szó.

E) ROSSZ SZÁNDÉK.

76. Midőn a szenvedélyek megfékezésén fáradozunk, ezzel egyidőben arra is kell törekednünk, hogy a megfékezett szenvedélyt ne kövesse a rossz szándék. Ha a nevelő nem vezeti rá neveltjeit arra, hogy a rossz szándékot nyomják el magukban, akkor sohasem fognak uralkodni szenvedélyeiken, mert a rossz szándék, mint hamu alatt a parázs, ott lappang a lélekben, hogy a szenvedély később annál erősebben és hevesebben tomboljon. A rossz szándék még inkább éleszti a szenvedélyt, de kitörését alkalmasabb pillanatra hagyja.

F) SZELLEMI ÉS ÉRZÉKI JAVAK.

77. Ha azt akarjuk, hogy az akarat mindig ura legyen a szenvedélyeknek, akkor az akaratot arra kell ösztönöznünk, hogy mindenkor sajátos tárgya felé irányítsa tekintetét és ez

irányban megmaradjon. *Az akarat sajátos tárgya pedig a szellemi javak.* Tehát a nevelésnek arra kell törekednie, hogy a nevelt jobban becsülje a szellemi javakat, mint az érzékieket, amit már a nevelés célja is követel. De ezt követeli a *jellem* nevelése is. A jellemtelenségnek egyik oka a félelem, hogy bizonyos érzéki javakat elveszíthetünk és célja sokszor nem egyéb, mint bizonyos érzéki javak megszerezhetése. Az érzéki javak után való rendetlen törekvés könnyen jellemtelenné teheti az embert.

Az érzéki javak mind a földi boldogsághoz tartoznak, de nem alkotják lényegét. (I. könyv.) A nevelés a földi boldogságra való képesítést csak eszközként használja a végső célra való képesítésnél. Ezért a nevelésnek különös kötelessége hangoztatni, hogy az érzéki javak csak eszköz jellegével bírnak a szellemiekhez viszonyítva.

Midőn a különböző nevelők különbséget tesznek az érzéki és szellemi javak között s az elsőket a másodiknak alárendelik, ezt nemcsak általánosan kell tenniök. Az ember nem általánosan törekszik az érzéki és szellemi javak után, hanem meghatározott érzéki és szellemi javak után törekszik. Ezért a nevelésnek az a kötelessége, hogy mindegyik érzéki jónál külön mondja meg, hogy mi a szerepe és miképen használható fel meghatározott szellemi javaknál.

G) VALLÁSOS NEVELÉS.

78. Az ember csak vallásos nevelés mellett lesz képes szenvedélyeit megfékezni s rajtuk uralkodni. A szenvedélyeknél mond csődöt a vallástalan nevelés, mert az Istenen kívül nincs senki és semmi, aki vagy ami arra késztetné az embert, hogy szenvedélyeit mindenkor féken tartsa. Mindegyik szenvedély megzabolázása valamely erény gyakorlása, tehát jó cselekedet. De a vallás nélkül fölnevelt ember miért tegyen jót? Talán azért, hogy megsemmisüljön? Ezért ugyan nem érdemes erőfeszítéseket tenni s jót cselekedni. Sőt ha végzetünk a megsemmisülés lenne, az lenne a legbölcsebb, aki minél jobban és tökéletesebben tudná kielégíteni szenvedélyeit. Azonban megsemmisülni nem tudunk, bármennyire is hirdeti ezt a vallástalan irányzat, mert Isten halhatatlannak teremtette lelkünket. A vallás nélkül fölnevelt ember csak felsőbbrendű állatnak tartja magát. Az állat nem fékezi szenvedélyeit, tehát miért fékezné éppen ő?! Innen van az, hogy *a vallásnélküli erkölcsös nevelés nem más, mint állatidomitás, illetőleg emberidomitás,* mert az így megnevelt ember nem ismer jót és ezért cselekedeteinek észszerű célját sem tudja megadni. És mert nem tudja megadni, szenvedélyeit szabadon ereszti, kielégítésüket tartja cselekedetei zsinórmértékének, ami által a szenvedélyek rabja lesz. A megvadult ló viszi gazdáját az örvénybe, pusztulásba s végül a kárhozatba. A vallásnélküli nevelés elzárja

az ember elől az égbe vivő utat s mert az ember örökre boldog akar lenni s belső ösztöne folytonosan sarkalja, hogy keresse örök boldogságát, de rossz nevelése miatt ezt seholsem találja fel, azért kétségbeesésében enged szenvedélyeinek s kielégítésüket tartja boldogságának.

Vallás nélkül nem lehet szenvedélyeinken uralkodnunk, mert nem ismerünk oly célt, amely végett rajtuk uralkodnunk kellene. Ezt a tapasztalatot fényesen bizonyítja. Aki szenvedélyeinek vakon hódol, az egyúttal vallástalan is, vagy legalább is vallásközönyös, tehát nem veszi komolyan a vallást. A vallásosság gátat emel a szenvedélyeknek, mert arra tanít minket, hogy mindenekelőtt az Isten dicsőítését s az örök boldogságot keressük és parancsolja, hogy minden mást ennek rendeljünk alá. Tehát **a szenvedélyek megfékezése parancsolóan követeli, hogy a nevelés vallásos legyen.** Ha a nevelés vallásos, akkor a szenvedélyek megfékezéséhez föltétlenül szükséges első lépést tesszük meg, mert az ember elé állítjuk valódi célját, mely parancsolja is a szenvedélyek letörését.

79. Mivel az akarat úr lehet a szenvedélyeken, azért a szenvedélyek meg is fékezhetők. Legkönnyebb a munka, ha a szenvedélyt rögtön keletkezésében fojtjuk el. De mit csináljunk oly szenvedéllyel, amely már működésben van? Mindenekelőtt nem engedjük, hogy célját érje, vagyis működésében megakasztjuk. Ez által már meggyöngül a szenvedély. Azután a figyelmet elvonjuk attól a dologtól, mely a szenvedélyt fölkeltette s valami más cselekvés megtevésére kötelezzük a neveltet. Végül a neveltet állandóan *felügyelet alatt* tartjuk, nehogy fölébredjen a rossz szándék s a szenvedély kitörését alkalmasabb időre halassza.

MI AZ OKA ANNAK, HOGY A NEVELÉSNEK A SZENVEDÉLYEK ELLEN KÜZDENIE KELL?

80. Már ismerjük a célt, amelyért a szenvedélyek megfékezendők. Most az a kérdés, mi tette szükségessé, hogy a szenvedélyek ellen oly erősen kell küzdenünk. A természet rendje az, hogy az alacsonyabb tehetség engedelmeskedjék a magasabbnak. És mégis a szenvedélyek folyton lázonganak. Mi ennek az oka? Az ember természete az, hogy értelme és akarata legyen a vezető s mégis gyakran az értelem és akarat háttérbe szorul s a szenvedélyek lesznek urak, s szolgálatukba állítják az értelmet is, az akaratot is. Minden lény természete szerint működik; egyedül az ember az, ki sokszor nem úgy cselekszik erkölcsi tekintetben, amint természete parancsolja, hanem vak szenvedélyeire hallgat.

E különös jelenséget nem tudjuk megmagyarázni természetes eszünkkel. A természetes ész csak megállapítani képes azt a szomorú valóságot, hogy az ember erkölcsi tekintetben gyakran természetének ellenére cselekszik. Valaminek történnie kellett az emberrel; de azt, hogy mi történt vele, a természetes

ész nem tudja. Csak a természetfölötti kinyilatkoztatás mondja meg nekünk, mily szerencsétlenség történt az emberrel, aminek következménye a szenvedélyek folytonos lázongása. E szerencsétlenség az első emberpár bukása, aminek egyik következménye az észszerű akarat és az érzéki vágyó tehetség között a helyes egyensúly megbillenése volt. Az első emberpár megszegte az Isten parancsát, vétkezett s e bűnt, mely ősszüleinktől minden emberre átszármazik, *áteredő bűnnek* nevezzük. E bűn káros következményeivel minden emberre átszállott, úgy, hogy a szenvedélyek hatalmat igyekeznek nyerni az észszerű akaraton minden embernél s a nevelésnek minden embernél óriási erőfeszítéseket kell tennie, hogy az akaratot a szenvedélyeken való uralkodáshoz segítse. Az áteredő bűn billentette meg az akarat és a szenvedélyek között lévő egyensúlyt s ezért **annak alapja, amiért a nevelésnek a szenvedélyek ellen küzdenie kell, az áteredő bűn.** (I. könyv.)

81. A mondottakból két nevezetes következtetést kapunk.

a) Mivel a szenvedélyek felülkerekedése bűn s a bűn eltávolít örök boldogságunktól, de földi boldogságunkat is lerontja, azért **a nevelésnek teljes erejével kell küzdenie a bűn ellen.** (A bűnről később részletesen szólunk).

b) A nevelés az áteredő bűn következménye. Mivel az áteredő bűnnek a következménye a szenvedélyek lázongása s a szenvedélyek felülkerekedése bűn; továbbá a bűn lerontja égi üdvösségünket, de földi boldogságunkat is és a nevelés a földi boldogságra való képesítésen át az örök üdvösség megnyerésére képesít, végül a szenvedélyeket csak az akarat képes megfékezni, ezért **a nevelés tulajdonképen az akarat fejlesztése.** (I. könyv).

II.

FEGYELEM.

82. A vallásos nevelés megveti az alapját annak, hogy a nevelt szenvedélyeit megfékezhesse. Ez föltétlenül szükséges, mert e nélkül a nevelésnek még oly nagy erőfeszítése is hiábavaló szélmalomharc. De szükséges azt is megmutatnunk, hogy a szenvedélyek külső megnyilvánulásai miképen akadályozhatók meg. Már volt szó e külső megnyilvánulások megakadályozásáról, de csak általában, most pedig ennek útját és módját fogjuk megmutatni.

Hogy a nevelt a szenvedélyek külső megnyilvánulásait megakadályozhassa, azért külső magaviseletét bizonyos korlátok közé kell szorítanunk; más szavakkal: a neveltnek *fegyelem* alatt kell lennie.

A következőkben a fegyelemről lesz szó. Hogy a tárgyalást következetesen vezessük keresztül, előbb magáról a fegyelemről szólunk, azután pedig eszközeiről.

1.

FEGYELEM A NEVELÉSBEN.

A FEGYELEM FOGALMA.

83. Nagyon fontos a nevelésben, hogy a nevelő miképen képes szabályozni és kormányozni, a nevelt külső cselekedeteit, miképen képes a neveltet bizonyos rendhez szoktatni. Ez nem-

csak azért szükséges, mert ez által a nevelt bizonyos rendhez szokik, hanem még inkább azért, mert ez által megtanulja azt, hogy külső viselkedésében mindig az ész által előírt rendhez alkalmazkodjék.

Azt az utat és módot, amely által a neveltet oly rendhez szoktatjuk külső magaviseletében, amely a nevelői munkát s a nevelés céljának a megvalósítását elősegíti, *fegyelmezésnek* mondjuk és a nevelt külső magaviseletében így beállt vagy keletkezett rendet *fegyelemnek* nevezzük.[1]

A fegyelem fogalmából következik, hogy ez a neveltnek csak külső magaviseletét szabályozza.

84. A nevelés a földi boldogulásra és boldogságra való képesítésen át a végső cél megnyerésére képesít. Ez szükségessé teszi, hogy a nevelt cselekvés módját bizonyos észszerű törvények szerint szabályozzuk és e cselekvésmódhoz szoktassuk. E szabályozás és szoktatás pedig azt követeli, hogy a nevelt külső magaviseletét szabályozzuk és korlátok közé szorítsuk, vagyis őt fegyelmezzük. Tehát **a fegyelem szükséges a nevelésben.**[2]

Továbbá az ember földi boldogságát és végső célját csak meghatározott cselekedetekkel érheti el, nem pedig általánosakkal, hiszen ilyenek nincsenek is. Mivel pedig az ember már nevelés alatt kezd törekedni földi életén át végső célja felé, azért már a neveltnek is minden cselekedete pontosan megvan határozva. Azonban nagyon sok cselekedet külsőleg nyilatkozik meg s mert a neveltnek minden cselekedete pontosan meg van határozva, azért a külsőleg megnyilatkozó cselekedetek pontos meghatározottságát az akarás tényén kívül az alak, a forma és a mód adja meg. *Az összes külsőleg megnyilatkozó cselekedetek alakja, formája és módja az ember külső magaviselete, magatartása.* Tehát a nevelt külső magaviseletét is pontosan meg kell határoznunk, vagyis fegyelmeznünk kell őt. Tehát **a fegyelem szükséges a nevelésben.**

Ha a fegyelem annyira szükséges a nevelésben, akkor az iskolai nevelésben még inkább. Itt nem egy vagy két tanítványnyal van dolga a nevelőnek és ha nem volna közöttük fegyelem, azaz ha külső magaviseletüket nem szabályozná a nevelő, lehetetlen lenne eredményt elérnie. Ha mindegyik tanítvány kénye-kedve szerint cselekednék s azt tehetné, ami neki tetszik, akkor az iskolai nevelő fáradozása hiábavaló vesződség lenne. Tömeggel

[1] Egyesek nem tesznek különbséget fegyelem és engedelmesség között. Pl. Weszely is fölcseréli e két fogalmat, midőn ezt mondja: „Fegyelem az akarat alárendelése még pedig vagy egy más egyén (pl. a szülők, a nevelők, a tanítók) akaratának, vagy a törvénynek (pl. iskolai, állami, vallási, vagy erkölcsi törvényeknek), vagy pedig saját belátásunknak". (Nevelés és tanítástan tanító- és tanítónőképző-intézetek használatára, valamint a továbbképzés céljaira.[5] 1921, 52 oldal.)

[2] „La discipline est si essentielle á l'éducation, que, sans elle, il n'y a pas. d'éducation possible" (Dupanloup: De l'Éducation[16] 1923. I. kötet, 126. oldal.)

csak akkor lehet célt érnünk, ha bizonyos szabályokhoz alkalmazkodik, amelyek a tömeg minden egyes tagjára kötelezők; tehát minden egyes tagnak bizonyos meghatározott rend korlátai között kell mozognia. Hasonlóképen van ez az iskolában is, mert itt szintén tömeggel van dolgunk, még pedig olyannal, amelynek tagjai csak a nevelő segítségével tudják magukat kormányozni, illetőleg fegyelmezni. **A fegyelem az iskolai nevelés életeleme.**

85. A fegyelem a külső magaviseletet szabályozza. Mivel a hivatásbeli és foglalkozásbeli kötelességeket leszámítva minden embernek általában ugyanígy kell cselekednie külsőleg, azért itt nem találunk alapot a fegyelem felosztására annál is inkább, mert mindegyik neveltnek még foglalkozásbeli kötelességei is majdnem ugyanazok. Mégis van különbség a fegyelemnél is aszerint, hogy egy embert nevelünk-e, vagy tömeges nevelés folyik-e, mint pl. az iskolában. A tömeges nevelés azt is követeli, hogy a tanítványt ne csak ama szabályok megtartására kötelezzük, amelyek minden embert köteleznek, hanem még egyéb szabályokra is, amelyek a tömeget rendezik és tömeges nevelést lehetővé tesznek. Így pl. az iskolában mindenkinek pontos időben kell megjelennie, minden tanítványnak megvan a maga ülőhelye stb. Ezek az u. n. *iskolai fegyelemhez* tartozó szabályok meghatározott időben minden tanítványt köteleznek és lehetővé teszik soknak egyszerre való nevelését. Tehát e szabályok fontosak az iskolai nevelésben.

Megkülönböztetnek még *katonai fegyelmet* is. A nevelői fegyelemnek tisztelettel és szeretettel kell párosulnia a nevelővel szemben, míg a katonai fegyelem vak engedelmességgel van összekötve a fölebbvalóval szemben. A katonai fegyelem is magában foglalja a tiszteletet és szeretetet, mégis fő alkateleme a vak engedelmesség. A vak engedelmesség pedig nem való a nevelésbe, mert itt éppen arra törekszünk, (később lesz is róla szó) hogy a nevelt minden parancsnak és tilalomnak közelebbi és távolabbi célját is ismerje, amivel a vak engedelmesség nem törődik. Mindazáltal van valami a katonai fegyelemből a nevelési fegyelemben is. Ez pedig az, hogy a rendnek, amelyet a nevelő előír, föltétlen megtartását követeli. Sőt a tömeges nevelésben, pl. az iskolában a fegyelem majdnem katonai fegyelem, kivételt és kivételeskedést nem ismer, de elnézést sem. És ez rendjén is van így, mert ha a neveltet nem fogjuk keményen, bár szeretettel, később nem fogja tudni magát fegyelmezni.

A FEGYELEM KEZDETE.

86. A fegyelem úgy kezdődik, hogy a gyermek igazolja a szülők nevelési jogát (I. könyv.) és belőle levezeti a szülők iránt való tiszteletet, mint az erkölcsi alapelvek egyikét. E tiszteletben benne van a szülők iránt való engedelmesség is. Ez igazolás után a megismert kötelező engedelmességnél fogva a gyermek kezd

hallgatni szüleire, a szülők pedig a külső magaviseletről is felvilágosítják gyermeküket. Tehát a fegyelmezést már a szülői ház kezdi meg s az iskola folytatja, illetőleg segíti a szülői házat.

Az iskolában azzal kezdődik a fegyelmezés, hogy a szülő igazolja gyermeke előtt az iskolai nevelő nevelési jogát (I. könyv) és ebből a gyermek egyszerű következtetéssel amaz igazságra jut, hogy iskolai nevelőjének szavát meg kell fogadnia, azaz engedelmeskednie kell s ezért iskolai nevelőjének a külső magaviseletére vonatkozó parancsait is megtartja. Így van ez a népiskolában. A magasabb iskolákban a nevelt előtt szintén a szülő igazolja az iskolai nevelő nevelési jogát, amihez még a népiskolában tanultak is hozzájárulnak. Ebből megtudja a nevelt, hogy mindenben engedelmeskedni tartozik iskolai nevelőjének, tehát abban is, ami a külső magaviseletre vonatkozik.

Tehát a fegyelem létesítéséhez mindenekelőtt szükséges, hogy a nevelt előtt valamiképen igazolódjék a nevelőnek nevelési joga. Ez természetes. A fegyelmezés parancsokból és tilalmakból áll, melyek az akaratra vonatkoznak, mert mindent, amit az ember tesz, akaratával teszi. Már most az akarat vak, csak akkor tudja, hogy mit tegyen, ha a megismerés valamit mint kívánatosat és elérendőt eléje állít. Tehát hogy a nevelt elfogadja nevelőjének a külső magaviseletre vonatkozó parancsait, már előbb tudnia kell, hogy nevelője jogos nevelője-e s ő tartozik-e engedelmeskedni nevelőjének. Más szavakkal: *a nevelt előtt mindenekelőtt igazolnunk kell a nevelőnek nevelési jogát, hogy fegyelmezés lehetséges legyen.* Mivel pedig ez az igazolás a szülők nevelési jogának az igazolásával kezdődik, s ezt a gyermek minden külső segítség nélkül maga végzi el, továbbá minden más nevelő nevelési jogának igazolása a szülők nevelési jogának az igazolásából folyik, (I. könyv) azért *a fegyelmezés kiinduló pontja magában a neveltben van.* A nevelt megtudja, hogy ki az ő jogos nevelője s e megismerés folytán aláveti magát nevelőjének és engedelmeskedik a külső magaviseletre vonatkozó parancsainak is.

87. A fegyelmezést a szülői ház kezdi meg, az iskola pedig folytatja. De — sajnos — a mostani időkben sok panasz van a szülők ellen, mert különösen a népiskolábajárás előtt nem igen fegyelmezik gyermekeiket, hanem e munkát majdnem egészen az iskolára bízzák. Azt gondolják, különösen az értelmiségi osztályhoz tartozó szülők, hogy már eleget tettek kötelességüknek, ha megtanították gyermeküket egy-két köszönő mondatra. Ezért némelyik gyermek nagyon erősnek találja az iskolai fegyelmet.

A szülők nemtörődömsége miatt az iskolának kétszeres szigorúsággal kell követelnie a fegyelmet. Tapasztaljuk is, hogy az iskola hatása alatt az iskolábajáró gyermekek fegyelmezésével már a szülők is kezdenek törődni.

FEGYELEM LÉTESITÉSE.

88. Fegyelem szükséges a nevelésben és különösen az iskolai nevelésben, mert a szülők többnyire csak az iskola hatása alatt törődnek iskolábajáró gyermekeik fegyelmezésével.

Fegyelmet létesíteni kötelessége az iskolai nevelőnek, de azt azután fenntartania is kell. A fegyelem nem abban áll, hogy a tanítvány csak egyszer-kétszer alkalmazkodjék az előírásokhoz, hanem mindig; ez pedig a fegyelem állandósítását követeli. Ez csak szép szóval és szerető bánásmóddal történhetik, amihez még következetes szigorúság is járul és annál szigorúbbnak kell lennünk, minél korosabb a tanítvány és minél magasabb iskolában van. Azonban a túlságos szigorúságot kerüljük, mert megtéveszti a tanítványt, különösen a népiskolába járót. A túlságos szigorúság azt a hitet kelti föl a tanítványban, hogy nem jogosak a tanító követelései s azért lép föl vele szemben túlságos keménységgel, hogy megfélemlítse őt és így bírja fegyelemre. Ez azután kihívja a nevelt ellenállását és ha a tanító jelenlétében még fegyelmezettséget mutat, távollétében s az iskolától távol már nem.

A fegyelmezésben szigorúak legyünk, de nem túlságosan szigorúak. Szigorúság alatt nem szabad értenünk kiabálást, gorombáskodást s még kevésbbé botot és ütleget. Ne feledjük, hogy azt, amit erőszak létesít, csak erőszak tarthatja fenn. De akkor oda a fegyelem is, mert az erőszak félelmet kelt, a félelem pedig még sohasem szült tartós fegyelmet, hanem csak a szeretet. A szigorúság abban áll, hogy nem vagyunk elnézők vagy engedékenyek, de kivételt sem teszünk, hanem mindenkitől egyformán követeljük a fegyelem szabályainak a megtartását s a legkisebb hibáért is rendreutasítjuk a neveltet és a hiba jóvátételére kötelezzük őt. Ha ezt következetesen visszük keresztül, kiabálásra és gorombáskodásra, botra és ütlegre nem lesz szükség és mégis lesz fegyelem a családban is, az iskolában is. A bot és ütleg csak ott divatos, ahol a nevelő elnéző vagy engedékeny vagy hanyag kötelességeinek a teljesítésében, mert a nevelt vérszemet kap és akkor valóban csak bottal fékezhető meg.

Ha a nevelt vét a fegyelem ellen, akkor figyelmeztetendő s ha kisebb, jóakaratúlag útbaigazítandó is; sőt ha valamiben nehézsége van, legyünk segítségére. Büntetnünk csak akkor szabad a kisebb nevelteket, ha a hibába többször visszaesnek. — A nagyobbaknál már keményebbek vagyunk, mert nekik már jobban kell tudniok, hogy miképen kell viselkedniök. Büntetés akkor is helyén van, ha határozott gonoszsággal találkozunk. (A büntetésről később lesz szó.)

A FEGYELEM CÉLJA.

89. A fegyelmezés csak a külső cselekedetekre vonatkozik, csupán a külső magaviseletet szabályozza. Maga a külső cseleke-

det pedig belső szándék nélkül semmit sem ér. Ha tehát csak arra törekednénk, hogy a nevelésben fegyelem legyen, itt azután megállapodnánk és tovább nem mennénk, akkor működésünk nem sokban különbőznék az állatidomítástól. Sőt vele egészen egyeznék is, mert az állatidomító is csak arra törekszik, hogy az állat külső mozdulatait szabályozza. De nem is szabad megállapodnunk a puszta fegyelmezésnél, mert ez esetben csak addig és csak akkor lesz fegyelem, amíg és amikor a nevelt a nevelőnek közvetlen ellenőrzése alatt áll. Ekkor u. i. a neveltet a nevelő jelenléte készteti fegyelmes magaviseletre, tehát egy kívüle fekvő ok és nem saját maga. Nekünk pedig az a célunk, hogy a nevelt mindenkor fegyelmes magatartást tanusítson, tehát nemcsak akkor, amikor nevelője közelében van. De az is célunk, hogy a neveltet állandósítsuk a fegyelmezett magatartásban. Ezért egy lépéssel tovább kell mennünk, hogy a fegyelmezéssel célt érjünk.

A fegyelmezés főcélja, hogy a nevelt maga-magát tudja fegyelmezni; más szavakkal; a fegyelmezés célja az önfegyelmezés. Ez a kettő t. i. fegyelmezés és önfegyelmezés együvé tartozik, egymást segíti, egymásra támaszkodik, mert oda, hogy külső magunkviseletében bizonyos rendhez alkalmazkodhassunk, mindenek előtt az szükséges, hogy azt a rendet mi is akarjuk, ama rendnek megtartása nekünk is célunk legyen, különben léptennyomon vétünk ellene. A nevelés nehézsége és titka épen abban áll, hogy a nevelt azt akarja, amit a nevelő akar és úgy akarja, ahogyan a nevelő akarja. Ha e két akarat ugyanazon a módon ugyanarra a célra tör, akkor a nevelés eredményes.

Az, hogy a neveltnek is akarnia kell azt a rendet, melyet a nevelő a külső magaviseletre előír, bizonyítja, hogy a fegyelmezésnél a belső szándék elengedhetetlenül szükséges; más szavakkal: **a fegyelmezés célja az önfegyelmezés,** vagy még más szavakkal: **a fegyelmezés célja az akarat nevelése.**

90. A fegyelmezés célja az önfegyelmezés. E cél egyúttal útbaigazítást ad arra nézve, hogy miképen tehetjük önfegyelmezetté a neveltet. Itt nem szándékozunk ezt részletesen tárgyalni, mert a fegyelmezés eszközeiről még nem volt szó, hanem csak általában határozzuk meg a fegyelmezés módját.

a) Az önfegyelmezéshez föltétlenül szükséges a belső szándék, mert csak ahhoz alkalmazkodunk, amit magunk is akarunk. Fegyelmet létesíteni anélkül, hogy a nevelt önmagát fegyelmezze, nem lehet. Tehát **az akarat nevelése nélkül nincs fegyelem.** Ezt bizonyítja az is, hogy a fegyelem a külső magaviseletre vonatkozik, a külső cselekedetek pedig mind az akarat hatalma alatt vannak.

Ez az oka annak, hogy az állatnál nem beszélünk fegyelmezésről, hanem csak idomításról, mert nála az akaratra nem hathatunk, hiszen ilyesmije nincs neki.

b) *A fegyelmezés* megköveteli az akarat nevelését s ezért *megköveteli az ész fejlesztését is,* mert az ész működése előbbi

az akarat működésénél. Az ész fejlesztése pedig abban áll, hogy megértetjük a nevelttel, miért is kell úgy viselkednie, amint azt előírjuk neki. Ha a nevelt ismeri a „miért"-et, akarata hamarabb és könnyebben fogadja el az előírásokat, mert értve a dolgokat, azt fogja akarni, amit nevelője akar.

c) Hogy külső cselekedeteinkben valamely rendet megtartsunk, azt a rendet akarnunk is kell. De mi ösztönözzön minket arra, hogy akarjuk is azt a rendet, amelyet elénk írnak, vagy amelyet a helyes külső viselkedés megkövetel? Az, a mi akaratunk cselekvéseinek zsinórmértéke, t. i. az Isten akarata. Ezért **fegyelmezni, csak vallásos nevelés mellett lehet.**

Vallásos nevelés nélkül nincs fegyelmezés. A vallástalan nevelés is fegyelmez némiképen, amennyiben az egyes cselekvésmódok észszerűségét, szépségét és az emberhez méltó voltát laikus érvek is támogatják. De ez csak egyes cselekvésmódokra vonatkozik és a tapasztalat szerint csak egyes emberekre van hatással s rájuk is csupán ideig-óráig. Már pedig a nevelés nem szorítkozik csupán egyes emberekre és egyes cselekvésmódokra s nem az a célja, hogy az ember csak egyszer-kétszer cselekedjék jól, hanem minden emberre akar hatni, minden cselekedetet átölel és az a célja, hogy az ember mindig és minden körülmények között jól cselekedjék. Ezért **fegyelmezni csak vallásos nevelés mellett lehet.**[1]

Kísérjük figyelemmel a vallásos vagy csak a felületesen vallásos nevelésben részesülő embereket! Azt tapasztaljuk, hogy ők csak egyes illemszabályokban fegyelmezettek, tehát nem mindegyikben és csak addig, míg ez hizeleg nekik, vagy nem jár vágyaik és kívánságaik legyőzésével. Amint valami önlegyőzést követel, a fegyelmezettség oda van, mert nem magasabb akaratra való tekintettel fegyelmezte önmagát. Az ilyen ember az egyes udvariassági szabályokat kínos pontossággal tartja meg, de a szenvedélyek tényleges és állandó legyőzéséről, amiben a fegyelmezettség tulajdonképen nyilvánul, hallani sem akar.

Mondottuk már, hogy a szenvedélyek tényleges és állandó legyőzése vallásos nevelést követel. Mivel pedig a fegyelmezettség tulajdonképen a szenvedélyek állandó legyőzésében áll, azért **a fegyelmezés is vallásos nevelést követel.**

d) Végül az, aki fegyelmezni akar, maga is fegyelmezett legyen, hogy a nevelt a nevelő *példáján* is lássa a fegyelmezettség észszerűségét és szükséges voltát. Amelyik nevelt fegyelmezetlen, annak a nevelője is fegyelmezetlen.

91. Sokan azt mondják, hogy a fegyelmezés oly értelemben eszköze a nevelésnek, mint a tanítás és példa.

A fegyelmezés eszköz a nevelés kezében, de nem olyan értelemben, mint a tanítás és példa. Ha fegyelmezni akarunk, hat-

[1] Hogy vallás nélkül nincs fegyelem, erre lásd: Tower Vilmos: A fegyelmezés természetes eszközei (1924) 1—13 oldalait, ahol ezt példákon mutatja be.

nunk kell az akaratra s hogy ezt megtehessük, a tanítást és példát együttesen alkalmazzuk. A tanítást azért, mert felvilágosítandó a nevelt, hogy miért kell így cselekednie s nem úgy, a példát pedig azért, mert magunktartásával is kell őt a megszabott cselekvéshez szoktatnunk. Tehát a fegyelem a tanítás és példa eredménye, de nem mint végső cél, hanem mint közbeeső cél, tehát mint eszköz, hogy elérhessük a nevelés tulajdonképeni célját. Így *a fegyelmezés eszköz a nevelésben, de nem oly értelemben, mint a tanítás és példa.*

A FEGYELMEZÉS ESZKÖZEI.

92. A fegyelem a külső magaviseletet szabályozza s a tanítás és példa együttes alkalmazásával valósítható meg. Azonban a tanításon és példán kívül vagy belül még más föltételek is szükségesek a fegyelem létesítéséhez. E föltételeket a *fegyelmezés eszközeinek* nevezzük. Így a fegyelmezés eszközei azok, amelyek a külső magaviselet szabályozásához szükségesek, mint: tekintély, rend, csend, illem, figyelem, felügyelet, és szoktatás. Lássuk ezeket egyenkint!

A.

TEKINTÉLY.

A TEKINTÉLY FOGALMA.

93. Minden társaságban, legyen az nagy vagy kicsiny, kell lennie tekintélynek, mert a társaság csak tekintély által lesz társasággá, különben csupán csak csoportosulás. Minden társaságnak van célja s ezért kell lennie valakinek, ki a társaságot célja felé vezesse. Azt, ki jogosítva van valamely társaságot vezetni és irányítani, hogy célját elérhesse, *tekintélynek* nevezzük.

Az emberek két nagy társadalmat alkotnak: egyházat és államot s ezért mindenekelőtt egyházi és állami tekintélyeket különböztetünk meg. E két társadalmon belül más részleges társaságok is vannak, vagy a társaságok vezetésére és védelmére bizonyos intézmények létesültek. Így ismét más tekintélyeket különböztetünk meg. Ilyenek: a szülői, atyai, bírói, iskolai stb. tekintély. Minket csak a nevelői tekintély érdekel.

94. Megkülönböztetünk tárgyi és alanyi tekintélyt. *Tárgyi tekintélynek* azt nevezzük, aki az isteni törvény szerint, vagy a természet rendje szerint fölebbvalónk, vagy akinek mi önként vetjük alá magunkat. *Alanyi tekintély* pedig az, ki azt az emberek között valamely feltűnő jó tulajdonságával megszerzi. Ha csak bizonyos területen tűnik ki, akkor csak ezen a területen tekintély.

Legerősebben van megalapozva a tekintély, ha a tárgyi és alanyi tekintély egyesül.

NEVELŐI TEKINTÉLY.

95. Általában tekintélynek azt nevezzük, akinek joga van és kötelessége is mást valamely cél felé vezetni; más szavakkal: a a tekintély jog a parancsoláshoz és jog, hogy mások engedelmeskedjenek neki.[1] Mivel pedig a nevelésben a nevelőnek joga és kötelessége neveltjét a földi boldogságra való képesítésen át végső célja felé vezetni, azért **a nevelő tekintélye neveltjének.**

a) A nevelés a családban kezdődik s ezért **a szülők, apa és anya tekintélyei a gyermeknek.**[2]

b) A szülők a társadalom mai fejlettségében egymaguk nem képesek keresztül vezetni a nevelést s ezért mindenekelőtt az iskolára bízzák gyermekeiket. (I. könyv). Az iskolát úgy is lehet felfognunk, mint társaságot, amelynek van célja s ezért az iskolában is kell lennie tekintélynek. **Az iskolában tekintély a tanító,** mert ő van feljogosítva arra, hogy a tanítványokat céljuk felé vezesse. (I. könyv).

Az iskola valójában intézmény. Minden intézménynek van vezetője, ki tekintélye azoknak, kik amaz intézményhez tartoznak. Mivel az iskola vezetője a tanító, azért **a tanító tekintélye mindazoknak, akiket az iskolára bíznak.**

c) Általában **mindenki nevelői tekintélye annak, akit nevelés végett kap.**

96. A nevelés jog is, de kötelesség is. (I. könyv). Már most a nevelő, mint tekintély azt fejezi ki, hogy neki joga van, de kötelessége is a rábízottat nevelni. Tehát **a nevelői tekintélynek az az alapja, ami a nevelési jognak az alapja.**

A nevelőket két nagy csoportra osztjuk. Az elsőbe a természetes nevelők tartoznak s ezek a szülők; a másodikba pedig a megbízott nevelők, kik a szülők megbízása folytán nyerik a nevelési jogot. (I. könyv.) Mivel a nevelési jog és a nevelői tekintély ugyanazt fejezi ki, azért vannak *természetes nevelői tekintélyek* és vannak *megbízott nevelői tekintélyek.* **Természetes nevelői tekintélyek csupán a szülők, míg a többi nevelő mind megbízott nevelői tekintély.**

97. A szülőknek a neveléshez való joga az Istenben bírja alapját, amennyiben a szülők e jogot minden nevelő közvetítésé-

[1] „C'est (l'autorité) le droit de commender et d'être obéi; le droit d'agir en maitre et, d'être respecté." (Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, II. kötet, 11 oldal.)

[2] A nevelői tekintélyre lásd a következő műveket: 1. Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, II. kötet; 2. Linus Bopp: Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. 1928; 3. Foerster: Autorität und Freiheit.[3] 1911; 4. Krieg: Lehrbuch der Pädagogik.[3] 1905. Végül minden neveléstani munka fejtegeti e kérdést.

nek kizárásával a szülői állapotban, illetőleg a házasságban egyenesen az Istentől kapják. (I. könyv). Ebből következik, hogy **a szülők nevelői tekintélyének alapja az Isten.** Mivel pedig minden más nevelői tekintély a szülők megbízásában bírja alapját, azért **minden jogos nevelői tekintélynek a végső alapja az Isten.** Ebből pedig még következik, hogy **a szülő és minden jogos nevelői tekintély tárgyi tekintély.**

A mondottakat szabatosan így kell összefoglalnunk: **a szülők nevelői tekintélyének az alapja a természet rendjén át közvetlenül az Isten, míg a többi nevelői tekintélynek a közelebbi alapja a szülő természetes nevelői tekintélyében van, végső alapja pedig szintén az Isten.**[1]

Még megjegyezzük, hogy amint a kath. szülők nevelési jogában némi természetfölöttiség is van (I. könyv), éppen úgy **a kath. szülők nevelői tekintélyében is van némi természetfölöttiség.**

A NEVELŐI TEKINTÉLY IGAZOLÁSA.

98. Az még nem elégséges a neveléshez, hogy nevelői tekintélyek legyenek. Szükséges még, hogy a nevelt is tudja, hogy ki lesz az ő nevelője, akinek tekintélye előtt meg kell hajolnia. Tehát valakinek igazolnia is kell a nevelőt, mint tekintélyt a nevelt előtt.

A szülő természetes úton lesz nevelői tekintély s ezért nevelői tekintélyének igazolása is természetes úton történik. Midőn a gyermek igazolja szülőjének nevelési jogát minden külső segítség nélkül (I. könyv), ezzel szülője nevelői tekintélyét is igazolja. Mert mi a nevelési jognak az igazolása? Az, hogy a szülő jogosan neveli gyermekét s a gyermeknek kötelessége szülőjének szóbeli és cselekedetbeli utasításait elfogadni. Más szavakkal: a szülő jogosan vezeti gyermekét a földi boldoguláson át az örök üdvösség felé, tehát jogos nevelői tekintély, a gyermek pedig köteles e vezetést elfogadni. Tehát **a szülő nevelői tekintélyét maga a gyermek igazolja minden külső segítség nélkül.**

99. A népiskolai tanító úgy lesz nevelői tekintély, hogy a szülők az iskolaszék intézménye által megválasztják s az egyház e választást megerősíti. A többi iskolánál pedig a tanító úgy lesz nevelői tekintély, hogy az egyház vagy magányosan, vagy valamely megfelelő szerv együttműködésével kinevezi a tanítót. (I. könyv). Midőn az iskolaszék tanítót választ s az egyház e választást megerősíti, vagy pedig az egyház a magasabb iskola tanítóját valami úton-módon kinevezi, akkor a szülők az iskolaszék intézménye által vagy valami más úton-módon s az egyház az egyházalkotás természetéből folyó jogukkal élnek, a kath. egyház pedig

[1] „Si Dieu n'est pas entre vous (t. i. a nevelő) et cet enfant, où est pour vous le droit de commender, où est pour lui le devoir d'obéir?" (Dupanloup: De l'Éducation[16] 1923, II. kötet, 40. oldal.)

még természetfölötti jogával is él s a tanítói tekintélyt meghatározott alanyra ruházza. Tehát **a tanító nevelői tekintélyének közelebbi alapja a szülők s az egyház nevelési jogában és nevelési kötelességében van, végső alapja pedig az Isten akaratában van.**

Azonban nem az Isten az, ki közvetlenül nevelői tekintéllyé teszi a tanítót, hanem az Isten közvetítőnek nevelőket és neveléssel megbízott társadalmat használ arra, hogy egy meghatározott személy a tanítói tekintéllyel felruháztassék. Más szavakkal: a szülők s az egyház természetükbe helyezett hatalmuknál fogva tesznek meg valakit tanítóvá, amihez a kath. egyháznál még természetfölötti rendelkezés is járul. Ezért teljes joggal mondjuk, hogy **a tanító nevelői tekintélyének közelebbi alapja a szülők és egyház nevelési joga s nevelési kötelessége, távolabbi és végső alapja pedig az Isten akarata.**

100. Ezzel még mindig nem tudjuk, hogy a tanítvány miképen tudja meg, hogy ki az ő tanítói tekintélye. Ki igazolja a tanító nevelői tekintélyét a tanítvány előtt?

A tanító nem természetes úton lesz nevelői tekintéllyé, hanem megbízás folytán, következőleg a nevelői tekintély igazolása sem történik természetes úton. Ezt az igazolást a szülők végzik el akkor, amikor a tanítónak nevelési jogát igazolják gyermekük előtt. Tehát **a tanító nevelői tekintélyét a szülők igazolják gyermekük előtt.**

Általában **minden megbízott nevelő nevelői tekintélyét a szülők igazolják.**

A TEKINTÉLY ESZKÖZE-E A NEVELÉSNEK?

101. A tekintély eszköze a fegyelmezésnek. Most az a kérdés, hogy lehet-e a nevelés eszközének mondanunk olyan értelemben, mint a tanítást és példát.

A nevelő tekintélye előbbi, mint alkalmazná a tanítást és példát. Valaki előbb lesz felruházva a nevelői tekintéllyel és csak azután tanít és ad példát; mindazonáltal a tanítás és példa nem a tekintély következménye vagy követelménye. Tekintély szükséges a nevelésben, hogy legyen, ki a nevelés tényét végrehajtsa s a neveltet célja elérésére képesítse; azonban a nevelő nem tekintélyével mint tekintéllyel valósítja meg a nevelést. Ugyan tekintélyét is a nevelés szolgálatába állítja, de, hogy ezt megtehesse, tekintélyét megőriznie, fenntartania és elismernie is kell. Tehát a nevelő a reá ruházott tekintély alapján tanít és ad példát, azután pedig a tanítás és példa segítségével tekintélyét is a nevelés szolgálatába állítja. Ebből következik, hogy *a tekintély, bár eszköz a nevelésben, nem oly értelemben eszköz, mint a tanítás és példa,* hanem inkább e kettőnek az eredménye, mert nem magát a tekintélyt, hanem a tekintély megőrzését állítjuk a nevelés szolgálatába, amit csak a tanítás és példa által érhetünk el.

102. És hogyan lesz a tekintély eszköz a nevelésben?

Midőn a gyermek igazolja szülőjének nevelési jogát, vagy a szülő igazolja gyermeke előtt a tanítónak nevelési jogát, akkor a gyermek, ha nyelvtanilag nem is szabályos, de logikailag helyes ítélettel megalkotja ezt az erkölcsi tételt: a szülőnek, tanítónak engedelmeskednem kell. Ez ítéletnél fogva a nevelt kötelezettséget érez arra, hogy szülőjének és tanítójának a szavát megfogadja, magaviseletét utánozza. E kötelezettségnél fogva a nevelt akarata hajlik arra, hogy nevelőjének alávesse magát. És ha a szülő és tanító lelkiismeretesen teljesíti kötelességét a tanítás és példa terén, akkor a nevelés eszközévé teszi a tekintélyt. (I. könyv.)

A nevelő részéről a lelkiismeretes kötelességteljesítés föltétlenül szükséges ahhoz, hogy a tekintély a nevelés eszköze lehessen, mert a neveltnél az ő alárendeltségéhez az akarat gyöngesége miatt nem elégséges jogcím az, hogy valaki az Isten rendeléséből és az emberek akaratából az ő nevelője s ő ezt tudja, hanem gyönge akaratereje miatt tapasztalni is akarja nevelőjén, hogy ténylegesen nevelői mivoltának megfelelően tanít és ad példát. Ha ezt tapasztalja a nevelt, akkor a nevelő elismerteti tekintélyét s a nevelt a tekintély hatása alatt cselekszik, tehát külső magaviseletében is követi nevelője utasításait.

103. A mondottakból nevezetes következtetéseket vonhatunk le. U. i. a nevelő tekintélyének a fenntartásához föltétlenül szükséges a lelkiismeretes kötelességteljesítés. De a lelkiismeretes kötelességteljesítés a példában nyilatkozik meg és a tanítás terén is. Tehát a nevelő tekintélyének a fenntartásához mindenekelőtt kifogástalan példa szükséges a viselkedésben és a tanításban; más szavakkal: **a nevelői tekintély képviselője a példa.** Amelyik nevelőnek a példája nem megfelelő, annak a tekintélye is nagyon gyönge lábakon áll.

A TEKINTÉLY FONTOSSÁGA.

104. Midőn a nevelt előtt valamiképen igazolódott nevelőjének a tekintélye, akkor az akarat kötelezettséget érez arra, hogy nevelőjének alávesse magát. **Egyrészt e kötelezettségben van a tekintély fontossága.** Ha most a nevelő lelkiismeretes kötelességteljesítésével elismerteti tekintélyét neveltjével, tehát a neveltet a nevelő tekintélyére vonatkozó ítéletében mintegy megerősíti, akkor a nevelt még inkább kötelezve érzi magát, hogy nevelőjét kövesse. Így a tekintély fontossága még inkább szembeszökő.

A tekintély fontos tényező a nevelésben, mert nélküle a nevelt külső magaviseletét bizonyos formákhoz kötni legalább is alig lehet. A nevelőnek az a kötelessége, hogy a nevelteket a földi célokon át a végső célra képesítse, amit csak abban az esetben teljesíthet, ha valóban lesz tekintélye, hogy a neveltek

ne csak az általuk megalkotott ítélet miatt hallgassanak nevelőjükre, hanem a nevelő példája is késztesse őket a helyes viselkedésre. Hogy a neveltek mindenkor kövessék nevelőjük utasításait még távollétében is, oda szükséges a nevelőnek a neveltek által elismert tekintélye. Így **a nevelő tekintélye felügyeletet gyakorol a neveltek fölött akkor is, amikor nincs velük.** Tekintély a nevelő az Isten rendelése szerint; de a nevelés sikeréhez még az is szükséges, hogy a nevelő tekintélyét fenntartsa és öregbítse. **A nevelőnél a tárgyi és alanyi tekintélynek össze kell esnie.**

Ha a tekintély általában annyira fontos a nevelésben, akkor még inkább az iskolai nevelésben, ahol sok tanítvánnyal van dolga a tanítónak. A sok tanítvány között csakis a tanító tekintélye teremt rendet, nemesíti a tömeghatást és még a kivételeskedőknél is érvényesítteti a nemesített tömeghatást. Az iskolai nevelő tekintélyének a fontossága abban is nyilvánul, hogy az iskolai fegyelem révén a szülői ház is jobban megkívánja gyermekeitől a fegyelmet.

105. A nevelő tekintélyének a fenntartásával nemcsak önmagának és neveltjeinek tartozik, hanem a társadalomnak is, mert a nevelt a nevelők tekintélyén át tanulja meg tisztelni és becsülni a többi tekintélyt. Amilyen tekintélytisztelő az ember gyermek- és ifjúkorában, olyan lesz felnőtt korában is. A tapasztalat is azt mondja, hogy az, aki minden tekintélyt gúnyol és piszkol, az már gyermek- és ifjúkorában sem volt tekintélytisztelő. Különösen a mai időkben szükséges tekintélytisztelőkké nevelnünk az embereket, midőn mindenki a tekintély ellen lázong.

Az iskola a földi boldogulás különböző életformáira való képesítés által tökéletesíti a nevelést, ami által magára vállalta, hogy a mai változott viszonyok között ő állítja az embert a társadalomba s teszi az állam hasznos polgárává. Így az iskola a társadalomnak és államnak szükséges alapja és nélkülözhetetlen föltétele. (I. könyv.) Hogy az iskola valóban is ez legyen, azért mindenekelőtt a tekintélytiszteleten kell dolgoznia, mert társadalmi együttélés és rendezett állami élet csak tekintélytisztelet által lehetséges. Tehát *már az iskola természete is azt parancsolja, hogy az iskolai nevelő tekintélye szent legyen a tanítványok előtt, mert e tekintélyen át kell minden más tekintély tiszteletét megtanulniok.*

TEKINTÉLYTISZTELETRE VALÓ NEVELÉS.

106. Tehát tekintélytisztelőkké neveljünk. Azonban a tekintélytiszteletre való nevelés csak vallásos alapokon lehetséges, mert hogyan tisztelhetünk tekintélyeket, ha a legfőbb tekintélyt, az Istent, akin minden tekintély nyugszik, nem ismerjük, vagy ismerni sem akarjuk. Isten nélkül nincs tekintélytisztelet. A tekintély-

tisztelet a külső magaviselet által nyilatkozik meg; de, hogy ténylegesen is tekintélytisztelők legyünk, oda nem elégséges csupán a külső cselekvésmód, hanem kell, hogy akarjuk is elismerni a jogos és törvényes tekintélyt s azután ez akarásunkat külsőképen is nyilvánítsuk. Tehát a tekintélytisztelet az akaratban van, aminek külső megnyilatkozása csupán következmény. De ha a tekintélytisztelet az akaratban van, akkor emberi akarat felelősség terhe mellett nem kényszeríthet reám tekintélyeket. Az emberi akaratra csak oly akarat kényszeríthet tekintélyeket, amely tőle lényegesen különbözik és nála sokkal magasabb és hatalmasabb. De még ez sem elégséges. Szükséges, hogy az akarat, mely az emberre tekintélyeket kényszeríthet, e jogát igazolja is az ember előtt. Ez az igazolás, tekintve akaratnak akarathoz való viszonyát, nem lehet más, mint a teremtés ténye, vagyis hogy az egyik akarat a másik akaratnak a semmiből létet ad.[1] A teremtés ténye által a teremtő akarat föltétlen ura lesz a teremtett akaratnak és a teremtett akarat föltétlenül alávetni tartozik magát a megteremtő akaratnak. E teremtő akaratot Istennek nevezzük, akinek létét és a mi teremtményvoltunkat teljes bizonysággal megismerhetjük.

Az Isten megteremtette az embert s a teremtés ténye által akarja is, hogy az ember értelmes természetének megfelelően cselekedjék. Tehát az Isten akarja mindazt, ami az ember értelmes természetéből következik, vagyis akarja a különböző tekintélyeket, tehát tiszteletüket is. A mondottakból következik, hogy a tekintélytiszteletre való nevelésnek egyedüli útja megmutatni, hogy miért tartozik az ember a jogos tekintélyeket elfogadni s őket tisztelni. És mert a „miért"-re egyedül a vallásos nevelés ad feleletet, azért **a tekintélytiszteletre való nevelés vallásos nevelést és vallásos iskolát követel.**

Aki az Isten létét tagadja, az ezzel együtt minden tekintélyt tagad; aki pedig nem ismeri az Istent, annak érthetetlen a fölebbvaló és előljáró fogalma s ezért nem is csodálatos, ha folytonosan áskálódik ellenük. Ezt bizonyítja a tapasztalat is.

107. Miután már tudjuk, hogy melyik az a föltétlenül szükséges lépés, amely tekintélytiszteletre nevel, lássuk még, hogy mit kell tennie a nevelőnek és különösen az iskolai nevelőnek tekintélye fenntartása végett. Amikor a nevelő tekintélyét fenntartja, akkor tekintélytiszteletre is nevel s ezért beszélünk még külön is a nevelő tekintélyének fenntartásáról.

a) A nevelőnek sohasem szabad megfeledkeznie arról, hogy példájának és tanításának a legteljesebb összhangban kell lennie. A nevelő tekintélye elégséges ok és érv a neveltnek, hogy úgy cselekedjék, amint azt nevelője előírja. De ha a nevelt mást lát,

[1] „A szabad akaratot csak akarat, még pedig csak absolut akarat kötheti." (Schütz Antal: A bölcselet elemei Szent Tamás alapján. 1927. 185. oldal.

mint amit hall, hol az ok, hogy azután igazodjék amit hall és nem az után, amit lát és tapasztal? És nem természetesebb-e, hogy a nevelt a tapasztalatok után fog menni, mert a cselekedet imponálóbb az akaratnak, mint a szó. A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy ott, ahol a nevelő példája kifogásolható, a tekintély is gyönge lábon áll és többnyire csak a nyers erő vagy félelem tartja fenn. Tehát **a tekintély elve megköveteli, hogy a nevelő és különösen az iskolai nevelő mintegy tökéletes ember legyen.**

b) A tekintély elve még megköveteli, hogy a nevelő amaz akarathoz alkalmazkodjék, akiben tekintélyének végső alapját bírja s a nevelteket is amaz akarathoz való alkalmazkodásra bírja, aki végső fokon követeli a tekintélytiszteletet. Más szavakkal: a nevelőnek vallásosnak kell lennie. **A vallásosság a nevelőnek és különösen az iskolai nevelőnek alapjában lényeges tulajdonsága,** hiszen a nevelés tényének megvalósításában nem más, mint vallásosságra való képesítés.

c) A nevelő csak akkor képes vezetni, ha leereszkedik a neveltehez; azonban nem szabad gyerekesnek lennie. A gyerekes nevelőnek nincs tekintélye, mert neveltjei csupán pajtásukat látják benne. Természetes, hogy *bizalmaskodnia* sem szabad a neveltekkel. Bizalom szükséges a nevelésben (később lesz róla szó), de a bizalmaskodás nevelő és nevelt között föltétlenül kárhoztatandó, mert ez által a nevelt magával egyenrangúnak fogja tekinteni nevelőjét s azután oda lesz a tekintély.

d) A *komorság* is távol legyen a nevelőtől. A komor emberrel szemben bizalmatlanok vagyunk, különösen a gyermekek, de az ifjak is; már pedig a nevelői tekintélynek a bizalmon kell fölépülnie.

e) Végül az iskolában a tanítványok úgy szólítsák az iskolai nevelőt, hogy tekintélye már a megszólításból is kiérezhető legyen. Tehát holmi „tanító bácsi" megszólítás, ami egyes népiskolákban dívik, föltétlenül kerülendő, különösen falun, mert e megszólítás az iskolai nevelővel szemben lekicsinylést jelent. A „bácsi" nem fejez ki közvetlenséget a tanító és tanítvány között és faluhelyen semmi esetre sem, hiszen a gyermekek minden csavargót bácsinak neveznek. Nem helyes évszázados szokásokat, amelyek jóknak bizonyultak, helytelenekkel fölcserélni.

A tanítvány urazza iskolai nevelőjét s az iskolai nevelő tegezze tanítványait. A népiskolai nevelők mindnyájan tegezik tanítványaikat s ez helyes is. De az már határozottan elítélendő, hogy a magasabb iskolák magasabb évfolyamaiban magázzák a tanítványokat és sok családban a gyermekek tegezik szülőiket. Ha a nyelvben van arra kifejezés, hogy a fölé- és alárendeltséget jelezzük, ezt a nevelésben fel kell használnunk, hogy külsőképen is támogassuk a tekintélyt. Midőn a magasabb iskolák tanítványait magázzák a tanárok, ez a tanítvány alárendeltségét kissé meglazítja, mert magasabbra helyezi őt, mint ezt a nevelés megengedi.

A nevelésben szabály: *a nevelt magázza nevelőjét s ha az nem szülője, akkor urazza is, a nevelő pedig tegezze neveltjét.*

108. A nevelt részéről a nevelő tekintélye ellen irányuló minden cselekedetet meg kell torolnunk és különösen nem szabad megtűrnünk az *ellenmondást* és *ellenszegülést.* De ha a nevelt az illem és tisztesség korlátain belül valami ellen felszólal, ezt nem szabad a tekintély ellen való lázadásnak minősítenünk, hanem barátságos módon kell visszautasítanunk és a neveltet szép szóval felvilágosítanunk. Azonban ha ez sikertelen maradna, vagy a nevelt az ellenmondást durcás arckifejezéssel vagy hányavetiséggel kísérné, akkor már erősebb megtorló eszközökhöz kell folyamodnunk, hogy a rossz példa hatását megakadályozzuk. Nyilt és rosszakaratú ellenszegülés jó nevelés mellett lehetetlen. És ha mégis akadna olyan nevelt, aki nyiltan szembehelyezkednék nevelőjével, itt nincs más orvosság, mint a népiskolában a *testi büntetés,* a felsőbb iskolákban pedig az iskolából való kizárás. És ha végül valamelyik nevelt annyira vetemednék, hogy nevelőjét személyében is megtámadná, pl. gúnyolódó szavakkal illetné, a nevelő maradjon nyugodt és higgadt, a személyes sértést ne vegye figyelembe. E nyugodtság lefegyverzi a gúnyolódót. Ne féljen attól, hogy tekintélye csorbulni fog. A többi nevelt nem fogja követni megátalkodott társát, sőt ők maguk fogják kiérezni a tettnek megvetésre és büntetésreméltó voltát.

109. A nevelő tekintélye szükséges a nevelésben. De akkor mindama tekintélyeknek, kik különösen az iskolai nevelő tekintélyének érdekében valamit tehetnek, kötelességük is mindent megtenni, mert ha az iskolai nevelő tekintélye kívülről jövő hatás által meginog, könnyen meginoghat a többi tekintély is. E tekintetben különösen sokat tehetnek a szülők. Ha a szülő tisztelettel és szeretettel szól az iskolai nevelőről és gyermekét is erre ösztönzi, akkor az iskolai nevelőnek lesz tekintélye, ha csak maga nem rontja le. A szülőnek gyermeke érdekében áll, hogy az iskolai nevelő tekintélye csorbítatlan maradjon és mégis az iskolai nevelő tekintélye ellen a legtöbb támadást a szülők intézik.

Az egyházi és világi hatóságok szintén sokat tehetnek az iskolai nevelő tekintélye érdekében, ha megkülönböztetett tisztelettel szólnak róla, tisztességes megélhetését biztosítják és nem bízzák meg őt oly munkák végzésével, amelyek a szülők s a nép előtt ellenszenvessé teszik őt. (Ilyen volt pl. a háború idején a requirálás végeztetése népiskolai tanítókkal.)

KÜLÖNBÖZŐ TEKINTÉLYEK.

110. A gyermek első tekintélye a szülő; és midőn már annyira fejlett szellemileg, hogy tömeges nevelésre is képes, akkor az iskolába kerül, ahol a tanítóban és később a magasabb iskolák tanítóiban újabb tekintélyek állanak eléje. A nevelt a családban,

de különösen az iskolában még más tekintélyeket is tanul megismerni, akik iránt a köteles tiszteletre is kell nevelnünk őt. Ezzel a társadalomnak is tartozunk. Különösen a *szülői tekintély* tiszteletére kell nevelnünk, mert az kezdete és alapja minden tekintélytiszteletnek. A mai korban még az *egyházi előljárók tiszteletét* is különös módon kell követelnünk, főképen a *kath. papságét,* mert a romboló irányzat az ő tekintélyének a lerontásán igyekszik tért nyerni.

Neveljük a nevelteket arra is, hogy az *idősebbeket* tiszteljék, különösen pedig az *öregeket.* Ezért felvilágosítandók, hogy a meglett embereknek adják meg a kellő tiszteletet, velük szemben előzékenyek és szolgálatkészek legyenek.

B.

REND.

A REND FOGALMA.

111. Ha fegyelmezni akarunk, rendet is kell teremtenünk. Rend a lelke mindennek. Rend minden nevelésben szükséges, mert minden dolognak megvan a maga helye s mindent a maga helyén és a megfelelő időben kell végeznünk. Mégis legszembeszökőbb a rend fontossága a tömeges nevelésben, pl. az iskolában, ahol egyszerre soknak kell ugyanazon időben ugyanazt végeznie.

Mi a rend? *A rend tagokból és részekből álló jól csoportosított egész, amelyben a részek a megfelelő viszonyban vannak az egészhez.* Mivel pedig a rend értelmes akaratot követel, azért *a rend a dolgok természete által az egyes dolgoknak az egészben való megalapozott összekapcsolása.* Így a rend nélkülözhetetlen alapja minden sokaságnak és a dolgok összekötésének, akár emberekről, akár puszta dolgokról van szó.

Minden emberi egyesülés csak rend által állhat fenn. Rendnek kell lennie a családban, községben, államban, egyházban, társaságokban. És a megfelelő rend nem önkényes valami, hanem alapja a dolgok természetében van, tehát az Isten akaratában is.

REND AZ ISKOLÁBAN.

112. Az iskolában rendnek kell lenie. Ezért vannak a tantervek, az iskolának osztályokra való tagozódása, a tanítási anyag felosztása, a tanítási idő beosztása, az órarend, az iskolalátogatás ideje stb. Ezért a szülőknek s az iskolai nevelőknek szoros kötelességük az iskola általános rendjéhez alkalmazkodni, nehogy az iskolai nevelés valahol hiányt szenvedjen.

A tanításban a kérdések, feleletek, felállások, könyvek, füze-

tek stb. mind rendet követelnek. Ez rendben is megy anélkül, hogy az iskolai nevelő vagy tanítvány még külön is gondolna a rendre. Itt a szokás létesíti a rendet.

A rendhez az is tartozik, hogy mindegyik tanítványnak és minden tárgynak megvan az előírt helye és az tényleg ott is van és még a tanítványok az egyes tennivalókat a megfelelő időben és helyén végzik.

A rend a tanítványokat bizonyos cselekvésmódra kényszeríti. Ezért a rendhez tartozik, hogy a tanítványok pontos időben jőjjenek az iskolába, tisztességesen menjenek haza; tisztán jelenjenek meg; könyveiket, tanszereiket a megfelelő helyre tegyék; mindegyik tanítványnak meglegyen a maga ülőhelye, amelyet önkényesen nem változtathat stb. Szükséges, hogy a kisebb teendőket maguk a tanítványok végezzék, hogy ez által is szokjanak a rendhez. Ilyenek pl. a tanítói asztal porolása, a nagy tábla törlése, szellőztetés. E teendőket pl. a népiskolában *jutalomként* is lehet felhasználnunk, ha ügyesek vagyunk a jutalmazás kezelésében.

Midőn rendet követelünk az iskolában, egyúttal a szépre is legyünk tekintettel, vagyis igyekezzünk mindent úgy elhelyezni, hogy azt mindenki csinosnak találja és tetszést váltson ki a tanítványokból.

A rendhez tartozik az is, hogy a tanítványok mind egyszerre végezzék szükségeiket az egyes időközök végén. Nincs csúnyább, de a tanításra is nagyon zavarólag hat, mert a csendet és nyugalmat megbolygatja, ha a tanítványok tanítás alatt folytonosan mászkálnak szükségeikre. A folytonos járkálás zavarja a tanítványokat, figyelmüket elvonja a tanítás tárgyától s ez által legalább is kétségessé lehet az iskolai nevelő fáradozása. Természetes, hogy a beteg tanítványokkal szemben elnézőknek kell lennünk.

113. A rend ellen van a *rendellenesség* és *rendetlenség*.

A rendellenesség abban áll, hogy van ugyan rend, de nem az előírt módon; pl. egyes tanítványok önkényesen fölcserélik helyeiket. A rendetlenség pedig a rend teljes vagy részleges hiányát jelenti. Az iskolai nevelőnek egyiket sem szabad megtűrnie, hanem szigorúan szorítsa a tanítványokat, hogy az előírásokat megtartsák.

RENDRE VALÓ NEVELÉS.

114. A legelső, ki a gyermeket rendre neveli, a család és különösen az anya. Bár azt tapasztaljuk, hogy a kis gyermek szeret mindent össze-visszahányni, mégis figyelmes vizsgálat után észre vesszük, hogy még ő is a rendet keresi. Ezt különösen játékaiban vesszük észre, amelyekben az ízlésének megfelelő rendet akarja megvalósítani. A gyermeknek ezt a hajlamát használja fel a szülői ház, amikor a kicsikét rendre szoktatja. Tegye játékait ismét rendbe, ruháját a megfelelő helyre tegye, a házi rend létesítésé-

ben (söprésnél, tisztogatásnál, rendezésnél stb.) ő is segédkezzék, bár még nem lehet nagy hasznát venni az ő fáradozásának. A gyermek pontosságot és gondosságot lásson szüleinél és testvéreinél mind kicsiben, mind nagyban. Így a gyermek az iskola segítségével lassan-lassan hozzászokik a rendhez.

115. De lássuk az iskolát!

A tanítvány szokjék rendhez! Ez azonban csak akkor lehetséges, ha következetesen és minden tekintetben kívánjuk tőle. Elnézésnek vagy kivételnek nincs helye.

Rend teremtéséhez mindenekelőtt az szükséges, hogy a tanítvány tudja, mit kell tennie. Ezért az iskolai nevelő mondja meg a tanítványoknak, hogy ezt ide, azt meg oda kell tenniök, így vagy amúgy kell cselekedniök. És ha valamely oknál fogva az előírt rend megváltoznék, ezt a tanítványok tudtára kell adnia, mert az ember csak oly rendhez alkalmazkodik, amelyet ismer. Vannak azonban oly csekélységek, amelyeket még a hat éves gyermeknek is tudnia kell anélkül, hogy ezt külön megmondanók neki, mert ezeket a szülői házban kell elsajátítania. Pl. az ajtót nem szabad becsapnia, a kalapot az iskolában le kell vennie stb. Az ilyen csekélységeket nem mondjuk meg a gyermekeknek és mégis büntetjük őket (figyelmeztetéssel), ha ellenük vétenek. A népiskolában elég gyakori a rendre vonatkozó parancs, de a magasabb iskolákban már sokkal ritkább, mert a tanítványok a népiskolában már hozzászoknak a rendhez.

Fődolog azonban az, hogy *az iskolai nevelő mintaképe legyen a rendnek és pontosságnak.* A gyermekek és ifjak önkéntelenül is utánozzák a felnőtteket, különösen pedig azokat, akiket vezetőiknek ismernek. Ha tehát az iskolai nevelő rendetlen, a tanítványok is rendetlenek lesznek, mert követni fogják őt. De ha az iskolai nevelő rendes és pontos mindenben, a tanítványok alkalmazkodni fognak hozzá s lassan-lassan megszokják a rendet és pontosságot. És az erre való szoktatás nem is olyan nehéz, ha a tanító szigorúan és következetesen követeli a rendet, mert a tanítványok tömeghatása is segíti őt.

Az iskolai nevelőnek az általa előírt rendet meg kell tartania és meg kell tartatnia, mert rendet kívánni s azt nem megtartani vagy megtartására nem ügyelni, annyi, mint a rendetlenséget előmozdítani. A rend megtartása alól nincs kivétel, még maga a tanító sem kivétel, annál kevésbbé a tanítvány. Különösen üldöznünk kell a rend ellen elkövetett ama hibákat, amelyek különösebb módon vágnak a fegyelembe, mert *a rend fő célja a fegyelem.*

116. Az iskolai nevelő követeljen rendet, de azt is mondja meg, hogy miért. E nélkül érthetetlen lesz a tanítvány előtt, hogy miért kell így és nem úgy cselekednie, miért ekkor s nem akkor. Sőt rend felvilágosítás nélkül csak erőszakkal teremthető.

A „miért" megmagyarázása a népiskolánál magasabb iskolákban nem szükséges, mert a tanítványok a népiskolában már meg-

tanulták, hogy miért szükséges a rend. A magasabb iskolákban elégséges a rendre vonatkozó parancsokat kiadni s a megokolást a tanítványokra bízni. De a népiskolában a „miért"-re való felelet szükséges, mert a gyermek nem mindenkor érti a rendre vonatkozó egyes parancsok célját. Mégis vannak oly csekélységek, amelyeknél nem szükséges a „miért"-et megadni még a népiskolában sem, mert ezt a gyermeknek magától is kell tudnia, részint a családi nevelésben szerzett ismeretei alapján, részint tapasztalata alapján.

Még tovább is kell mennünk és rá kell mutatnunk arra, hogy rend nemcsak az iskolában van, hanem otthon is, az államban is a természetben is, sőt a természetben van a legnagyobb rend. Igy rávezetjük a tanítványokat a természet bámulatos rendjére s azon át az Istenhez irányítjuk a szíveket. Amelyik iskolai nevelő ezt nem teszi meg, nem méltó állására.

117. A rendhez tartozik még bizonyos tekintetben a *tisztaság* is. Az iskolában nem a tanítványok gondoskodnak a tisztaságról, de azért nekik is vannak kötelességeik a tisztaság körül. Nekik az a kötelességük, hogy ne piszkítsanak és ne szemeteljenek. Főképen arra ügyeljünk, hogy ne köpködjenek a padlóra, mert e rossz szokás nemcsak csúnya dolog, hanem útálatossá is teszi az iskolát és sok betegségnek a terjesztője is lehet.

Ha a tanítványoknak a tisztaságra vigyázniok kell, akkor elsősorban saját testük tisztaságára legyen gondjuk. E tekintetben a magasabb iskolákban nincs dolga az iskolai nevelőnek, mert a tanítványok tiszta testtel és tiszta ruhában jelennek meg. De a népiskolában és különösen a falusi népiskolákban e tekintetben is van dolga a tanítónak.

A ruha is tiszta legyen, különösen az alsóruha. Ne tűrjük a rongyos és szakadozott ruhát se. Világosítsuk fel a tanítványokat, hogy a foltos ruha nem szégyen, de a rongyos ruha szégyent hoz nemcsak rájuk, hanem a szülőkre is.

A tisztaság körül ne legyünk engedékenyek, mert ezzel az egészséget is ápoljuk. A tisztaság fél egészség.

118. A rend körül kötelessége van az iskolai nevelőnek is, a tanítványnak is, de az iskolafenntartónak is. Az iskolafenntartónak az a kötelessége, hogy gondoskodjék mindarról, ami az iskolai rendhez szükséges. Igy legyenek az iskolában fogasok, legyen sárkaparó, legyenek köpőcsészék, az iskola többször meszeltessék és súroltassék, gondoskodjék mindennapi söpréséről stb.

A szülői ház is sokat tehet az iskolai rend körül. Az iskolai rendnek vannak egyes szabályai, amelyek ellen a tanítvány vétsége a szülők vétsége is; pl. hogy a tanítvány pontosan jelenjék meg az iskolában, meglegyen minden szükséges tanszere, semmit se felejtsen otthon stb. Ha a tanítvány ezek ellen vét, ő is hibás, tehát büntethető is. Igy a szülőkre is hatunk.

ISKOLALÁTOGATÁS.

119. Midőn iskolalátogatásról van szó, akkor csak a népiskolára lehetünk tekintettel, mert csak itt van rendetlen iskolalátogatás. A magasabb iskolákban a tanítványok rendesen járnak iskolába, mert emez iskolákba csak az jár, aki akar s ezért vagy véglegesen kimarad az iskolából, vagy pontos iskolábajáró. De a népiskolánál már sok baj van az iskolalátogatással, különösen falun s ezért itt csak a népiskolára leszünk tekintettel.

Sok helyen a rendetlen iskolalátogatás a tanító minden igyekezetének a kerékkötője. Amelyik iskolában a padok tátonganak az ürességtől, ahol egyes gyermekek folytonosan hiányoznak, ott nem lehet sikere az iskolai nevelésnek. *A nevelés sikeréhez elengedhetetlenül szükséges a folytonosság;* már pedig az ilyen iskolának a hatása a gyakran hiányzó gyermekekre nem folytonos.

A gyakran kimaradozó gyermekek nemcsak tudásban maradnak el a többi mögött, hanem fegyelmezetlenebbek is, mert otthon is felügyelet nélkül vannak és így erkölcseikben is durvábbak, lazábbak. Sőt e durvaság és lazaság észrevehető az iskolaköteles koron túl is, ami nagyon természetes, mert nem volt elég alkalom arra, hogy szögletességeik lefaragtassanak, erkölcsi felfogásuk pedig nemesíttessék, hiszen ritkán mentek iskolába, a gyermekét az iskolától visszatartó szülő pedig nem sokat törődik vele.

A pontatlan iskolalátogatás a rendesen járó gyermekeket is akadályozza az előmenetelben, mert gyakran újra és újra kell kezdenünk bizonyos dolgokat és a kelleténél többet kell ismételnünk. Ez lehangolólag hat a többire, kedvüket szegi s lassanlassan őket is hanyagokká teszi. Ha pedig tovább haladunk tekintet nélkül a hiányzókra, akkor a gyakran kimaradozók véglegesen elmaradnak, a nem oly gyakran kimaradozók tudásaikban felületesek lesznek, aminek azután az a szomorú következménye, hogy az iskolából való kilépés után egy-két év alatt a betűvetésen és olvasáson kívül mindent elfelejtenek. Ha tehát csak némi eredményt is akarunk felmutatni, gyakran kell ismételnünk és újra kezdenünk. És mert ez sok időt rabol el s mégis meghatározott mennyiségű anyagot kell elvégeznünk, azért a tanítás nem lesz annyira alapos és beható. *Az iskolai nevelés legnagyobb akadálya a rendetlen iskolalátogatás.*

A rendetlen iskolalátogatásnak más hátránya is van. A gyakran hiányzó gyermekeknél nem érvényesülhet az iskola nemesített tömeghatása, hanem inkább a kimaradozó gyermekek rosszra befolyásolják a többit. Így a nevelés az akarat fejlesztésében szenved. És mert a nevelés tényének a végrehajtásában tulajdonképen az akarat fejlesztése, amiben a tudás szükséges előföltétel, azért az egész nevelés szenved.

120. Lássuk ezek után, hogy mit tehet a tanító a rendes iskolalátogatás érdekében.

a) Mindenekelőtt szükséges, hogy a tanító szeretettel bánjék a gyermekekkel; a gyermekek tanítójukban második atyjukat, az iskolában pedig második otthonukat találják. A jó bánásmód az iskolához köti a gyermeket; nem fog ő minduntalan hiányozni, hanem örömest megy az iskolába, hiszen ott jól érzi magát.

b) Szükséges ama belátásra hozni a gyermeket, hogy mindaz, amit ő az iskolában tanul, csak az ő javára van; mindent magának tanul. Ha e szükséges önzést fölkeltjük benne, nemcsak rendes iskolalátogató lesz, hanem szorgalmas is.

c) A rendes iskolalátogatást előmozdítja még a tanítónak lelkiismeretes kötelességteljesítése is. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy ott, ahol a tanító lelkiismeretes teendőinek elvégzésében, kevés a mulasztás és ami van, annak oka rendszerint oly valamiben keresendő, amit a gyermek s a szülői ház nem képesek legyőzni, pl. nagy szegénységben ruhátlanság, betegség stb.

d) Még valami szükséges a tanító részéről s ez az, hogy mester legyen a tanításban. Ha a tanító ügyesen tanít, a gyermekek figyelmét és érdeklődését leköti. És ha a gyermekek észreveszik, hogy mindig többet és többet tudnak, szívesen keresik föl az iskolát, mert tudásvágyuk kergeti őket. Ahol a tudásvágy erős a gyermekekben, ott nincs mulasztás.

121. Többet nem tehet a tanító, a többi már a hatóságok dolga. Ahol az állam szükségesnek látta behozni a népiskolakényszert, ott kötelessége arról is gondoskodni, hogy a gyermekek valóban járjanak iskolába.

Az iskolábajárás ellenőrzése úgy történik, hogy a tanítók a mulasztó gyermekeket kiadják a hatóságoknak és a hatóságok a szülőket büntetik. A mulasztások elbírálása a tanító feladata, vagyis a tanító mondja meg, hogy valamely mulasztás igazolt-e vagy igazolatlan. Igazolt a mulasztás a következő esetekben: betegség, a családban történő halálozás, családi ünnep (lakodalom), nagy szegénységben ruhátlanság esetén, vagy ha a gyermek távol lakik az iskolától és rossz az idő. Minden más esetben a mulasztás igazolatlan. Tehát disznóölés, áldomás és más hasonlók nem igazolják a mulasztást.

122. A rendes iskolalátogatás érdekében különösen sokat tehet a szülői ház, sőt talán azt is megmondhatjuk, hogy az a szülőkön múlik. Ne engedjenek a gyermek rimánkodásának, kicsinyes okokból ne tartsák őt vissza az iskolától és kérjék számon tőle a tanultakat. Így nem lesz mulasztás és az iskola a szülői ház támogatása mellett eredményesen dolgozhat, amit leginkább majd a gyermek fog megköszönni.

C.

CSEND.

123. A csend különösen az iskolai fegyelemnek egyik szükséges követelménye és nemcsak a tanítás miatt, hanem az akarat-

fejlesztés miatt is. Az ahhoz való szoktatás, hogy a tanítványok nyugodtan üljenek, a fölösleges beszélgetést kerüljék; a felállásnál, ki- és bemenésnél nyugodt magaviseletűek legyenek, a folyosón és udvaron a túlságos zajt kerüljék, minden iskolában gondot okoz az iskolai nevelőnek, de különösen a népiskolában. A népiskolában ez a szoktatás nehéz és itt csak fokozatosan sikerül. A szoktatásnál mindig tekintetbe kell vennünk a tanítvány természetét és teherbírását. Aki vasszigorúsággal és testi büntetéssel akar az apró gyermekek között csendet teremteni, az eléri ezt, de megkeseríti a gyermekek életét is, ami sokszor egész életükre kihat.

Természetes, hogy az iskolában csak akkor szabad kívánnunk a csendet, amikor tanítás van és ekkor föltétlen csendnek kell lennie. Máskor beszélgethetnek a tanítványok, de a lármát, sikoltozást, ordítozást föltétlenül kerülniök kell.

Tanítási idő alatt csendnek kell lennie. A csend fenntartása végett a következőkre ügyeljünk.

a) Az iskolai nevelő jártassa nyugodt tekintetét a tanítványokon és követelje meg tőlük, hogy mindig reá nézzenek. Ha az iskolai nevelő s a tanítványok tekintetei folytonosan találkoznak, a tanítványok nyugodtan fognak ülni, aminek természetszerű következménye, hogy csend is lesz tanítás alatt. Rendetlenség, nyugtalanság és zaj akkor keletkezik, amikor a tanítvány nem iskolai nevelőjét nézi, hanem tekintete máshol jár.

b) Az iskolai nevelő ne kiabáljon, de ne is susogjon, hanem az ő természetes hangján beszéljen. Ha kiabál, akkor a kisebb zajt, ami a tanítványok figyelmét nem kerüli el, nem veszi észre. Ez által a tanítványok megszokják a kisebb zajt, később pedig a nagyobbat, azután a nyugtalanságot s az iskolai nevelő szinte képtelen lesz a rendes eszközökkel fenntartani a csendet és nyugalmat. Minduntalan rendkívüli eszközökhöz kell folyamodnia, ami időveszteséget is okoz. — És ha nagyon halkan beszél az iskolai nevelő, a tanítványok nem értvén őt, forgolódni és mozgolódni kezdenek, ami által ismét megvan a zaj és nyugtalanság. Az iskolai nevelő oly hangosan beszéljen, hogy mindegyik tanítványa megértse őt. Ugyanezt kell követelnünk a tanítványoktól is, midőn felelnek.

c) Ha tanítás közben valamely oknál fogva megszűnik a csend, pl. a tanítványok valamin nevetnek, akkor várakozzunk addig, míg a csend ismét helyreáll. Egy-két csendesítő szó után jártassuk tekintetünket a tanítványokon, kívánjuk meg, hogy mindenki ránk nézzen s azután folytassuk a tanítást.

d) A csend fenntartásához a legalkalmasabb eszköz, hogy az iskolai nevelő magyarázata a tanítványok figyelmét lekötő, előadása pedig folyékony és következetes legyen. E nélkül csendet és nyugalmat csak nagyon rövid időre lehet teremtenünk, mert a figyelem előföltétele a csendnek. *Tanítás alatt csendet csak általános figyelem létesíthet.* (A figyelemről később lesz szó.

124. A csendet és nyugalmat illetőleg szükséges, hogy az iskolaépület csendes helyen legyen. Nagyon zajos utcában zavartalan tanítás alig lehetséges. Igaz, hogy e zajt a tanítvány és nevelő megszokhatják úgyannyira, hogy káros hatása nagyon csekély; de míg e megszokás bekövetkezik, addig a zaj nagyon megviseli az iskolai nevelő idegeit. És ha már nem is kerülhető el, hogy az iskolát az utcára építsük, akkor tegyük hátra az udvarba.

D.

ILLEM.

AZ ILLEM FOGALMA.

125. *Az illem az embereknek egymással való érintkezésének a módját szabályozza, amint azt a százados szokások megállapitották és az ész szentesitette.* Tehát az illemhez szükséges hosszú és régi szokás, továbbá az ész szentesítése. A régi szokás akkor lesz illemszabállyá, ha azt az ész jóváhagyja. Pl. némely helyen parasztságunknál az a szokás dívik, hogy az apa és a nagyobb fiúgyermekek, amikor a család együtt eszik, föltészik a kalapot. Ez régi szokás ugyan és mégsem illemszabály, mert az ész nem helyesli.

Az illemszabályok az egyes népeknél, sőt ugyanazon nép különböző társadalmi osztályainál is különbözők lehetnek.

Az illemnek magában véve nincs erkölcsi értéke, mert az illemszabályok pusztán formák; azonban megkönnyítik az embereknek egymással való érintkezését és az akarat kifejezései, hogy az egyes emberek vagy az egyes társadalmi osztályok a megfelelő módon léphessenek egymás elé. A nevelés a társadalmi életnek is nevel s ezért az illemet nem hagyhatja figyelmen kívül.

Az illem csupán a külső mozdulatokra, a külső viselkedésre vonatkozik és nem veszi tekintetbe a belső szándékot; a nevelésnél pedig a belső szándék a lényeges és nem a külső mozdulat vagy taglejtés. A nevelés nem elégedhet meg a puszta illemmel. Neki tovább kell mennie: az illemet erénnyé, a szerénység erényévé kell fejlesztenie. Tehát a nevelésnek arra kell törekednie, hogy a külső magaviseletet a jó belső szándék kísérje, szabatosabban: a jó belső szándék megelőzze a külső taglejtést s a belső szándék a külső mozdulatokban támaszát találja. A nevelésnek a célja a belső ember alakítása, mert az ember csak így érheti el célját. A külső magaviselet szabályozását csak annyiban és csak azért veszi tekintetbe, amennyiben és mert felhasználhatja a belső ember nevelésénél. Tehát *az illem nem több a nevelés kezében, mint eszköz.*

Bár az illemnek magában véve nincs erkölcsi értéke, mégis

lehet erkölcsi értékű, ha erkölcsi forrásokból fakad.[1] Ezek a források az erények. A másik forrása a felebaráti szeretet, mely szintén erény. Bár az ebből fakadó illem nem mindig tartja meg a convencionális szokásokat, mégis kellemes és értékes, mert szívből jön.

Az illem külső magunkviseletét szabályozza s ezért *nagyon alkalmas arra, hogy segítsen bennünket a szenvedélyek külső megnyilvánulásainak a megfékezésében.* A legtöbb szenvedély bizonyos testmozdulatokban nyilvánul meg. Ha e mozdulatokat az illem korlátok közé szorítja, vagy megköti és megakasztja, akkor a szenvedélyt fő éltető elemétől fosztja meg, ami által a szenvedély tüze lelohad és végül elalszik. Persze, hogy ezzel egyidejűleg az akarat művelésére is kell gondot fordítanunk. Ezért **az illem eszköz a szerénység erényének a megszerzésénél és abban, hogy magunkat fegyelmezzük.**

AZ ILLEMRE VALÓ NEVELÉS.[2]

126. Tehát az illem fontos és szükséges a nevelésben. Illemességre szoktatni mindenekelőtt a szülői háznak a kötelessége és van is neki elég alkalma, hogy a kicsinyeket arra szoktassa. Azután az iskola folytatja a szülői házzal együtt. Mivel az illemességre való nevelésnél a szülői háznak általában az a kötelessége, ami az iskolának, azért legcélszerűbb lesz, ha itt csak az iskolai nevelést vesszük számba.

Az illemességre való nevelésnél a legtöbb dolga a népiskolának van, mert itt nemcsak arra kell törekednünk, hogy a gyermek megismerje az illemszabályokat és az illemesség célját, hanem a szabályok alkalmazása és gyakorlása tulajdonképen az ember népiskolai életéveiben kezdődik. A magasabb iskolák alsó osztályaiban is van dolga az iskolai nevelőnek az illemszabályokkal, de a magasabb osztályokban inkább csak arra kell törekednie, hogy az illemesség a tanítvány vérévé váljék. Ezért leghelyesebb lesz, ha az illemességre való nevelésnél, csakis a népiskolát vesszük tekintetbe, mert nagyjából az a kötelességük a magasabb iskoláknak is.

A népiskola illemességre is nevel s ezért *illemszabályokat* is kell tanítania. Azonban nem szabad azt gondolnunk, hogy az illemszabály külön tantárgy az iskolában. Az illemszabályok taní-

[1] „Az emberek érintkezését, társalgását, viselkedését pontosan meghatározott illemszabályok írják elő. Ezek a műveltségi szabályok évszázadok alatt alakultak ki s azokon senkinek sem szabad magát túltennie. Vannak köztük olyanok, melyek egyenesen vallási motívumokból fakadtak, mások a felebaráti szeretet célszerű megvalósításai s bár csak külső cselekedeteknek látszanak is, akárhányszor a belső, erkölcsi törvények megtartását is elősegítik. Mindez ép elegendő ok arra, hogy a műveltségi szabályokat pontosan megtartsuk." (Tóth Tihamér: A művelt ifjú. 4 és 5 kiadás 1926, 11. oldal.)

[2] Tóth Tihamér: A művelt ifjú 4. és 5. kiadás, 1926.

tása vagy alkalomadtán történik, midőn a gyermek hibázik ellenük, vagy egyes tárgyak keretében, pl. a beszéd- és értelemgyakorlatoknál vagy az olvasmánykezelésnél, midőn valamely erkölcsi igazságot tárgyalunk és megmutatjuk a neki megfelelő külső viselkedést is. Általában minden erkölcsi igazság tárgyalásánál azt is megmagyarázzuk, hogy milyennek kell lennie külső viselkedésünknek és ha vele illemszabály van összekötve, azt is megmagyarázzuk.

A népiskolában csak annyi tanítandó az illemszabályokból, amennyi az embereknek egymással való természetes érintkezési módjához szükséges. Hogy melyek ezek, azt mindegyik tanítónak magának kell megítélnie. Ami ennél több, arra rávezetni a gyermeket a szülői ház feladata, pl. az étkezésnél való viselkedésre, bár az iskola is figyelmezteti erre a gyermeket, pl. hogy az evésnél ne csámcsogjon.

Itt még megjegyezzük, hogy minden rendű és rangú iskolában a tanítványoktól köszönésképen „dicsértessék a Jézus Krisztust" követeljünk egyrészt, hogy megszokják katholikus voltukat így is megvallani, másrészt pedig, hogy embereknek való tiszteletüket Jézus dícséretével kössék össze.

A gyermeknek nemcsak a tekintélyekkel szemben kell illemesnek lennie, mint: szülőkkel, tanítókkal, egyházi és világi előljárókkal szemben, hanem mindenkivel szemben és főképen az öregekkel szemben. Faluhelyen az az általános szokás, hogy az emberek minden idősebbet köszöntenek. Ezért faluhelyen azt is követeljük meg a gyermekektől, hogy mindegyik idősebb férfinak és asszonynak köszönjenek. Sőt azt is meg kell követelnünk, hogy a gyermek társaival szemben is illemes legyen. Így sokszor a szeretetlenségnek is útját állhatjuk.

A tanító is illemes legyen s a gyermekek illemességét viszonozza. Pl. midőn a gyermek köszön, a tanítónak azt elfogadni kötelessége.[1] Erre a nevelés kötelezi őt, mert *példájával* is tanít.

UDVARIASSÁG.

127. Az udvariasság és illem egymáshoz nagyon közel eső fogalmak, de mégsem födik egymást. Mind a kettő külső magunkviseletét szabályozza másokkal szemben; azonban az udvariasság még többet is foglal magában, t. i. figyelmességet, előzékenységet és bizonyos megkülönböztetést. Pl. hogy a népiskolában maradjunk: az egyik a másiknak segíti feladni kabátját, az egyik valamit leejt s a másik azt készségesen fölemeli.

Az udvariasság mindig illemességgel jár, de az illemesség nem mindig udvariasság is. Mondhatjuk: *az udvariasság erényre emelt illem.*

[1] J. Bessmer: Das menschliche Wollen. 1915, 179. oldal.

Ha illemre szoktatunk, akkor egy lépéssel tovább is kell mennünk s a kisebb és mindennapos udvariasságokra is szoktassuk a nevelteket. A nevelt legyen illemes, de legyen udvarias is; e kettőre való nevelést kössük össze annál inkább, mert mindenkor lehetséges is. Így az akarat helyes művelése mellett az illem hamarabb és könnyebben fejleszthető a *szerénység* erényévé, ami tulajdonképeni célunk is az illemességgel és udvariassággal.

Még megemlítjük, hogy minden nevelő önmagával szemben udvariasságot is követeljen neveltjeitől. Ez természetes is, mert az udvariasság alapja a tiszteletben van, a nevelt pedig nevelőjének különös tisztelettel tartozik.

DIVAT.

128. Még a divatról is szólunk röviden.

Faluhelyen a divat nem sok, illetőleg semmi kellemetlenséget sem okoz a nevelésnek és iskolának, mert itt az öltözködési mód, amiben a divat leginkább szokott megnyilatkozni, megállapodott s rajta évtizedek sem változtatnak, bár már itt is kezdenek eltérni a régi jó szokástól, de városokban és különösen leányiskolákban már megtörténhet, hogy a divat összeütközésbe kerül a neveléssel.

A divat az iskolábajáróknál csak az öltözködésben nyilatkozik meg. Sokszor a szülők feltűnési viszketeksége ama helytelenségre ragadja őket, hogy kicsiny gyermekeiket és sokszor a népiskolábajárókat is öltöztetéssel minél feltűnőbbé tegyék. Ez a törekvés sok ízléstelenséget szül, melyek azonban türhetők addig, míg nem nagyon szembeszökők. Mindazonáltal a tanító iparkodjék felvilágosítani a szülőket az ilyen öltöztetési mód fonákságáról, mert az megfosztja a gyermeket a maga természetes bájától s félszegen tipegő és nevetségességében is szánalomraméltó bábot csinál belőle. Ha pedig ez nem használna, akkor a gyermeknek meg kell tiltania a feltűnő öltözködési módot. Ez talán a szülőkre is hatással lesz. Az öltözködésnél vigyük keresztül az ízléses egyszerűséget.

A nevelő se legyen bolondja a divatnak, nehogy példájával megtévessze a nevelteket. A nevelő nem komédiás, hogy neveltjei megbámulják őt, hanem nevelő, hogy tanuljanak tőle.

Még hátra van a figyelemről, a felügyeletről és szoktatásról beszélni. Mivel pedig a figyelem magasabb megismerő tehetségünknek, t. i. az észnek a képessége s a felügyelet és szoktatás főképen az akarat művelését célozza, azért róluk az ész, illetőleg az akarat fejlesztésénél szólunk.

ÖSZTÖN.

AZ ÖSZTÖNRŐL ÁLTALÁBAN.

129. Az *ösztön* az állati természetbe fektetett meghatározott cél felé való irányulás, mely az állati természetnek megfelel. Az ösztön magában véve nem tevékenység, hanem csak hajlam bizonyos irányban való tevékenységre. Ha ezt a hajlamot a neki megfelelő ok mozgásba hozza, akkor az ösztön működik is.

Az ösztön jól megkülönböztetendő a szenvedélytől. A szenvedély érzéki megismerést követel, míg az ösztönnek másra nincs szüksége, mint arra, hogy az Istentől az állati természetbe fektetett hajlam valamely oknál fogva megmozduljon. Az ösztön mindig olyasmit vesz észre az érzéki dolgokon, amit a külső érzékek semmiféleképen nem vesznek észre.[1]

Az ösztön inkább az érzéki megismeréshez tartozik, mint az érzéki vágyódáshoz, mert az ösztön az, ami az érzéki dolgokon olyan szempontokat vesz észre, amelyet a külső érzékszervek nem vehetnek észre, de amelyek az érzéki vágyódásban fölkelthetik a vonzalmat vagy ellenszenvet amaz érzéki dolog iránt.

130. Az embernek is vannak ösztönei, még pedig érzéki és szellemi volta miatt érzéki és szellemi ösztönei. Itt csak az érzéki ösztönökről lesz szó. Ilyen: az életfenntartás, fajfenntartás stb. ösztöne.

Mivel az ember nem pusztán érzéki lény, hanem szelleme is van, azért érzéki ösztönei is különböznek az állat ösztöneitől, vagyis az ember érzéki ösztönei nem csupán állati ösztönök, hanem érzéki-szellemi ösztönök, hiszen a holt emberi testben nincsenek ösztönök. Ez az oka annak, hogy az ember képes uralkodni ösztönein, míg az állat nem. És ez az oka annak is, hogy az ösztönre a nevelés gyakorolhat befolyást. U. i. az egész természetben azt találjuk, hogy az alacsonyabb rendű alá van rendelve a magasabb rendűnek. Igy van ez az emberben is. Tehát

[1] „Necessarium est animali, ut quaerat, vel fugiat non solum quia sunt convenientia vel non convenientia ad sentiendum, sed etiam propter aliquas alias commoditates et utilitates, sive nocumenta; sicut ovis videns lupum venientem fugit, non propter indecentiam coloris, vel figurae, sed quasi inimicum naturae; et similiter avis colligit paleam, non quia delectet sensum, sed quia est utilis ad nidificandum. Necessarium est enim animali quod percipiat hujusmodi intentiones (quod per ideam sensu largo sumptam intelligitur), quas non percipit sensus exterior; et hujus perceptionis oportet esse aliquod aliud principium: cum perceptio formarum sensibilium sit ex immutatione sensibili, non autem perceptio intentionum praedictarum . . . Ad apprehendum autem intentiones quae per sensum non accipiuntur, ordinatur vis aestimativa." (Ösztön.) (Aquinói szent Tamás: Summa theologia, 1a qu. 78. a. 4.)

az ösztön alá van rendelve a szellemnek s ezért az ész által vezetett akarat képes uralkodni az ösztönön. Itt férkőzik a nevelés az ösztönhöz.

ÖSZTÖN ÉS NEVELÉS.

131. A nevelésnek a szenvedélyeket különös figyelemmel kell kísérnie s arra kell törekednie, hogy mindig az ész által vezetett akarat uralma alatt legyenek. Ha a nevelés erre törekszik, akkor már a megelőző óvintézkedéseket is meg kell tennie, hogy a szenvedély kitörését megakadályozza.

Az alsó vágyó tehetségnek, tehát a szenvedélynek valami olyanra van szüksége működésének megkezdéséhez, ami benne vonzalmat vagy ellenszenvet kelthet valamely érzéki dolog iránt. Minden vágyódás csak akkor működhet, ha már ismeretes a vágyódás tárgya. Mivel pedig az ösztön is az, ami az érzéki dolgokon oly valamit vehet észre, ami által az érzéki vágyódásban a vonzalom vagy ellenszenv fölébredhet, azért **a szenvedélyek megfékezésénél a megelőző óvintézkedés az, hogy az ösztönre is tekintettel vagyunk.**

Tehát az ösztönre való tekintet nem más, mint megelőző óvintézkedés, hogy a nevelt szenvedélyeit féken tarthassa. Ez úgy történik, hogy mindazt, amit az ösztön észrevesz vagy észrevehet az érzéki dolgokon s ez által működésre bírhatja az érzéki vágyótehetséget, a szellemi javakkal hasonlítjuk össze s a szellemiek fölényét kimutatjuk, mert a kellőképen felvilágosított ész mindig a helyes útat mutatja az akaratnak, hogy miképen uralkodjék az ösztönön s ez által a szenvedélyeken. A nevelésnek kötelessége is kimutatni a szellemi javak fölényét az érzékiek fölött, még pedig minden téren, mert ezt parancsolja a nevelésnek fönséges célja.

A népiskolában és középiskolában nem magyarázhatunk meg mindent s ezért több olyan dolgot sem magyarázhatunk meg, amire az ösztön működése kiterjed vagy kiterjedhet. Ezen úgy segít a két iskola, hogy megtanítja a tanítványokat az erkölcsi téren biztosan ítélni (később lesz róla szó) s az akaratot szoktatja, hogy mindenkor fogadja el a helyesen felvilágosított ész szavát. Az ösztönnél különösen az akaratot neveljük, hogy a támadások ne találják készületlenül.

A nevelésnek főképen a *nemi ösztönnel* van dolga. A nemi ösztön ellen a legjobb védekezési mód a tisztaság erényére való nevelés, amiről később lesz szó.

A szellemi ösztönöket nem fogjuk külön tárgyalni, mert ezek tulajdonképen nem mások, mint az akaratnak különböző megnyilvánulásai.

ÉRZELMEK.

AZ ÉRZELMEKRŐL ÁLTALÁBAN.

132. Az ész nemcsak az érzékfölötti dolgokat képes megismerni, hanem az érzékieket is, hiszen az érzékeken át emelkedünk az érzékfölöttihez. Midőn az ész valamely érzéki dolgot megismer, azt az akaraton át az érzéki vágyó tehetség elé is állíthatja, mint kívánatosat vagy nem kívánatosat, hogy utána vágyódjunk vagy kerülni iparkodjunk. Tehát az akarat közvetítésével az az ész is képes működésre késztetni az érzéki vágyó tehetséget. Ekkor az érzéki vágyó tehetség működésbe hozásánál a tulajdonképeni hatóok az akarat.

Minthogy az érzéki vágyó tehetség minden megnyilvánulása szenvedély, azért az akarat is képes fölkelteni a szenvedélyeket. Az akarat kétféleképen keltheti föl a szenvedélyeket: a) Az akarat gerjedelme folytatódik az érzéki vágyó tehetségben, ami többnyire az értelem és képzelő erő közvetítésével történik. Ekkor a heves akaratmegmozdulás következménye az élénkebb megismerés, ami az érzéki vágyó tehetségre is hat. Közvetve az akarat hevesebb megmozdulása a rokonszenv (sympathia) által is fölkeltheti az érzéki vágyó tehetség hasonló szenvedélyeit, mert mindkét vágyódás a lélekben gyökeredzik. b) Az akarat közvetlenül is fölkeltheti a szenvedélyeket vagy úgy, hogy szándékosan felizgatja, vagy úgy, hogy a már fölébredt szenvedélyt szabadjára engedi.[1]

A szenvedélyt, amelyet az akarat közvetitésével az ész kelt föl s ezért az akarat cselekvései is kísérik, már nem szenvedélynek, hanem *érzelemnek nevezzük.* Tehát az érzelem a szellemi megismerésből származik és székhelye az érzéki vágyó tehetségben van. Ezért minden érzelem, mint az érzéki vágyó tehetség megnyilvánulása, testi elváltozással jár, csak érzéki jóra vagy érzéki rosszra irányulhat és minden érzelemnél valamely érzéki dolog iránt vonzalmat vagy ellenszenvet érzünk.

Az érzelmek mindig érzéki dolgokra irányulnak s ezért olyan érzelem nincs, amelynek tárgya érzékfölötti dolog. De nem is lehet ilyen érzelem, mert az érzékfölötti dolog az érzéki vágyó tehetségen felül áll, neki az elérhetetlen. Mégis többször tapasztaljuk, hogy érzékfölötti dolgoknál is jelentkeznek érzelmek. Érzelem sohasem irányulhat érzékfölötti dologra, mert testi szervhez van kötve s ezért anyagi tárgyakon túl nem emelkedhet. Az ily érzelmek úgy keletkeznek, hogy az érzékfölötti dolog valami úton-módon kapcsolatban van érzéki tárggyal vagy tárgyakkal,

[1] V. Cathrein: Moralphilosophie.[5] 1911, I. kötet, 78—79. oldal.

vagy a képzelő erő által hozatik velük összeköttetésbe, vagy pedig az akarat hasonló gerjedelme hozza mozgásba az érzelmeket a maga erősítésére.

Az érzelem is szenvedély, mert az érzéki vágyótehetség megnyilvánulása,[1] de valamivel magasabb rangú és nemesebb a szenvedélynél, mert fölkeltője nem az érzéki megismerés, hanem magasabb megismerő tehetségünk, t. i. az ész.

Lássuk ezek után, hogy az érzelmeknek milyen szerepük van a nevelésben. Ezért e fejezetet két részre osztjuk. Az első részben az érzelmek s a nevelés viszonyáról lesz szó, a másodikban pedig a kedélyről.

I.

AZ ÉRZELMEK ÉS A NEVELÉS VISZONYA.

AZ ÉRZELMEK SZEREPE A NEVELÉSBEN.

133. Mindenekelőtt az a kérdés, hogy szükségesek-e az érzelmek.

Mivel érzelmek vannak, azért valami céljuk is van. Mindazáltal nem mondhatjuk, mint néhányan mondják, hogy érzelmek nélkül akarás nem lehetséges és hogy pusztán értelmi indokokból származó cselekedet lehetetlen.[2] Az ilyen felfogás tagadja az akarat szellemi voltát, sőt félreismeri az érzelmek mivoltát is.[3] Az akarat cselekvéseihez nem föltétlenül szükségesek az érzelmek.[4]

Bár az érzelmek nem föltétlen szükségesek az akarat cselekvéseihez,[5] mégis vannak az akaratnak cselekvései, amelyek érzelmekkel járnak. U. i. vannak erények, melyek a szenvedélyek ellen küzdenek, vagy azokat nemesítik, amennyiben az ész és

[1] Némelyek az érzelmeknek külön tehetséget tulajdonítanak. Az érzelmekre a külön tehetséget (Gefühlsvermögen) tulajdonképen Kant vitte bele a bölcseletbe. És mert a neveléstan szoros viszonyban van a bölcselettel, azért a neveléstani írók, még katholikusok is (pl. Baumgartner, Krieg) a neveléstanba is bevitték az érzelmeknek megfelelő tehetség fejlesztését. Azonban a legnevezetesebb katholikus bölcselők (Pesch, Gutberlet, Stöckl, Willmann, Mercier, Geyser, Habrich stb.) ismét visszatértek az aristotelesi-scholastikus tanításhoz, mely az érzelmek részére külön tehetséget nem fogad el, mert a megismerő és vágyó tehetséggel az ember életének minden jelensége kielégítő módon megmagyarázható. — Lásd e kérdést részletesebben: Mercier: Psychologie.[11] 1923, II. kötet 164 és következő oldalain és L. Habrich: Pädagogische Psychologie, II. kötet, 5. kiadás, 1921, 41 és következő oldalain.

[2] „Ein Wollen ohne Triebfeder, das ist ohne treibendes Gefühl, gibt es schlechterdings nicht. Das Handeln aus rein intellektuellen Motiven ist ein Unding, das nie und nirgends existiert hat.“ (Hellpach: Grenzwissenschaften der Psychologie. 1902, 336. oldal.)

[3] Ezt a félreismerést tapasztaljuk Hellpachnál is.

[4] Neumann: Intelligenz und Wille.[5] 1913, 232 és következő oldalai.

[5] Az egyház sem kíván bánatkönnyeket pl. a gyónásnál, hanem csak azt, hogy az akaratban legyen utálat az elkövetett bűnök miatt.

akarat uralma alatt tartják. Ha tehát a cselekvés ilyen erényből származik, akkor kísérője mindig valamely szenvedély, mely a jelen esetben érzelem.[1] Mivel pedig a nevelés tulajdonképen az akarat fejlesztése s az akarat cselekvéseit sokszor kísérik az érzelmek, azért *az érzelmeknek fontos szerepük van a nevelésben.*

134. És miben áll a szerepük? Az érzelmeket az akaraton át az ész kelti föl. Minden érzelem, mert a vágyó tehetségben székel valami jóra irányul. És mert az érzelmeket az akarat kelti föl, azért a jó, amelyre az érzelem irányul, valami java az akaratnak, bár ez a jó érzéki jó is lehet. Így az érzelem az akarat végett törekszik a jóra; más szavakkal: **az érzelem célja az akarat erősítése.** Tehát az érzelmek fontossága abban áll a nevelésben, hogy **az érzelmek fejlesztése eszköz az akarat művelésénél.** Ezért az érzelmek alárendelt szerepet játszanak a nevelésben; csak addig és csak annyiban jönnek számításba, ameddig s amennyiben az akarat művelésénél felhasználhatók. Nem hagyjuk teljesen figyelmen kívül, mert értékes szolgálatot tehetnek az akaratnak, de nagy erőfeszítéseket sem teszünk fölkeltésüknél, mert jó nevelés és helyes irányítás mellett a nevelt esze és akarata maga is elvégzi ezt, csak az akarat cselekvésmódját kell megszabnunk.

Az érzelmek fontos szerepet játszanak az ember életében, tehát a nevelésben is, de még sem oly fontosak, mint némelyek hiszik. Az érzelmeket különösen Kant tolta előtérbe a bölcseletben úgy, hogy nekik külön tehetséget is tulajdonított. (Gefühlsvermögen.) Kant után az ő bölcseletére támaszkodó neveléstanok is különös fontosságot tulajdonítottak az érzelmeknek és velük akarták megoldani az akarat fejlesztését, az erényességre való nevelést és a jellem nevelését. Persze mindez túlzás. Érzelmekre alapítani jellemet nem lehet,[2] mert az érzelmek az érzéki élethez tartoznak, az érzékiségen pedig jellem nem állhat.

Az érzelmek fontos szerepet játszanak a nevelésben, de nem többek, mint eszközök az akarat fejlesztésénél. A mai gyakorlati nevelésben az érzelmek túltengése okozza legtöbbször a sikertelenséget. Ezt vallja az újkor legnagyobb nevelője, Don Bosco is.[3]

135. Az érzelmek célja és sajátos tevékenysége az, hogy az akaratot segítsék és támogassák. Ha tehát kellőképen felvilágosítjuk az észt és megszabjuk az akarat cselekvésmódját, sőt arra törekszünk, hogy az akarat e cselekvésmódhoz alkalmazkodjék is,

[1] „Si vero passiones dicamus omnes motus appetitus sensitivi, sic planum est quod virtutes morales, quae sunt circa passiones sicut circa propriam materiam, sine passionibus esse non possunt." (Aquinói szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae qu. 59, a. 5.)

[2] „Dennoch sehen wir heute nicht bloss in der Praxis des Lebens, sondern auch in der sittlichen Theorie eine Gefühlsmoral weit verbreitet, die in keiner Weise geeignet ist, als Grundlage ernster Charakterbildung zu dienen. (J. Mausbach: Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin.2, 3 1920, 56—57. oldal.)

[3] Auer: Leben des jungen Ludwig Florian Colle. 1888.)

akkor az érzelmek elősegítik a nevelés fáradozását. Így **az érzelmek fejlesztése abban áll, hogy az akarat szolgálatába állítjuk azokat.**

KÜLÖNBSÉG AZ ÉRZELMEK ÉS SZENVEDÉLYEK KÖZÖTT A NEVELÉSBEN.

136. Az érzelmek is szenvedélyek. Ebből következik, hogy amint a szenvedélyeknek az akarat uralma alatt kell lenniök, éppen úgy **az érzelmeknek is az akarat uralma alatt kell lenniök.** Nem engedhető meg, hogy az érzéki vágyó tehetség bármely formában is úr legyen az ember fölött. Mindazáltal az érzelmeknél inkább irányító és mérséklő szerepe van az akaratnak, hogy ne csapjanak át a korlátokon, míg a szenvedélyeknek mindig elnyomva kell lenniök.

Az akaratnak őrködnie kell, hogy az érzelmek a megfelelő korlátok között maradjanak, mert a szabadjára eresztett érzelem könnyen átcsap szenvedélybe, ami által az érzelmeken át az érzéki vágyó tehetség lesz úr az emberen. Az akarat korlátok között tartsa az érzelmeket és csak annyiban engedje meg működésüket, amennyiben az embert segítik célja elérésében. Amint az érzelem uralkodó akarna lenni, rögtön meg kell fékeznünk, mert az érzelmek által vezetett ember hamar letér a helyes útról.

A nevelésben nagy különbség van az érzelmek és szenvedélyek között E különbség az, hogy az érzelmeknek van kis működési terük, míg a szenvedélyeknek nem szabad adnunk sem időt, sem teret, sem alkalmat a működésre. E különbségnek az oka a következő.

a) Az érzelmet az ész kelti föl s ezzel együtt már az akaratnak is megmutatja, hogy meddig szabad engednie s miképen viselkedjék vele szemben. A szenvedélyek közül csak azok rosszak, melyek az értelem tevékenységén kívül vagy ellenére keletkeznek.[1] Mivel pedig az érzelmek olyan szenvedélyek, melyeknek fölkeltője az ész, azért erkölcsileg nem rosszak, tehát van szerepük a nevelésben.

b) Az ember testből és lélekből álló substantiás egészet alkot, amely egészben a test segítője a szellemnek. Tehát az érzéki vágyó tehetségnek is kell segíteni a szellemet. Ezt az érzéki vágyó tehetség szenvedélyeivel, mint szenvedélyeivel nem teheti, de teheti velük mint érzelmekkel annál inkább, mert sok akarati cselekvés érzelmekkel is jár. Tehát *a nevelésnek az érzelmeket is segítségül kell hívnia, hogy az akaratot erősíthesse.*

[1] Aquinói szent Tamás: Summa theologica 1a 2ae qu. 24, a. 2.

137. Az ész adandó alkalommal úgy is fölkelti az érzelmeket ama szoros viszonynál fogva, amelyben a lélek a testtel van. Ezért ne nagyon törekedjünk arra, hogy az érzelmekre is hassunk. Az első és legszükségesebb teendőnk az, hogy az ész kellőképen legyen felvilágosítva, az akarat pedig kellőképen megedzve, hogy a fölkeltett érzelem ne ébressze föl a többi szenvedélyt s ne az érzelem legyen uralkodó az emberen. Ha pedig az érzelem mégis fölébreszti a többi szenvedélyt, amit azáltal ismerünk meg, hogy az érzelem túlozni kezd, akkor az akaratnak korlátok között kell tartani azokat; jobban mondva — mert szenvedélyekről van szó — azokat újra le kell nyűgöznie. A szenvedélynek mint szenvedélynek sohasem szabad lélekzethez jutnia.

A helyesen felvilágosított ész mellett az érzelem segíti az akaratot elhatározásában és a cselekedetek végrehajtásában, de az akaraton át az észt is segíti működésében. Ezért ajánlatos és tanácsos, de szükséges is néha az érzelmekre hatnunk. Szükséges az azért is, mert, ha a nevelt maga kelti föl érzelmeit különösen a gyermek- és kamaszkorban, de még azon túl is, a még gyönge ész nem képes megmutatni a biztos utat az akaratnak, hogy miképen viselkedjék ezen vagy azon érzelemmel szemben s a gyönge akarat is támasztékot keres az érzelmekkel szemben a nevelő tanításában és példájában. A nevelt akarata a viselkedés biztos útját az érzelmekkel szemben a nevelés segítségével ismeri meg s ezért bizony többször a nevelésnek kell fölkeltenie a nevelt érzelmeit, hogy az akarat cselekvésmódját a nevelt elé állíthassa.

Az érzelmek fölkeltésénél nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a hideg ész által vezetett akarat kitartóbb és nagyobb tettek véghezvitelére képes, mint midőn egyenesen az érzelmekre hivatkozunk. Az érzelem hamar fellobbanik, de éppen olyan hamar el is alszik, különösen ha nehézséggel találkozik. Az érzelem olyan, mint a szalmaláng: kevés ideig lobog és azután csak a hamuja látszik. A nevelésnek pedig kitartásra kell serkentenie s ezt az akarat edzése által éri el, amihez az érzelem csak segítségként járulhat. Ha az ész maga kelti föl az érzelmet külső segítség nélkül, állandóbb lesz az, mert nem kell kivülről táplálnunk s ezért hathatósabban is segíti az akaratot. Az érzelmekre való egyenes hivatkozás veszedelmes is, amennyiben gátolja az embert az önállóságban, mert az ilyen ember csak külső nógatásra cselekszik és csupán addig, míg az érzelem tüze hevíti. És mert a kívülről ébresztett érzelem hamar elalszik, az ember is hamarosan megfeledkezik elhatározásáról.

Mégis szükséges az érzelmekre is hatnunk, hogy a nevelt gyönge akaratát elhatározásra bírjuk, vagy bizonyos irányban a kezdet nehézségeit könnyebben győzze le és ha az akarat lanyhul, felrázzuk. A nevelt szintén cselekvőleg vesz részt a nevelésben s a nevelés sikere attól függ, hogy a nevelt ugyanazt akarja ön-

elhatározásból, amit a nevelő is akar. És hogy e két akarat egy cél felé törjön, oda többször nem elégséges csupán az ész felvilágosítása s a nevelő példája, hanem az érzelmekre is kell hatnunk, hogy így ragadjuk meg az akaratot s bírjuk elhatározásra és cselekvésre. Az érzelmekre való hatásnál tetszetős formába öltöztetjük a dolgot s e forma alatt fogadtatjuk el a nevelttel, miután az ész már megismerte annak helyes és igaz voltát.

138. Szabad az érzelmeket is fölkeltenünk, mint az ész segítőit s az akarat támogatóit, de ez ne történjék minduntalan. Ha a nevelés minduntalan hat az érzelmekre, akkor vagy *érzelgőssé* teszi a neveltet, ami nem lehet a nevelés célja, mert az érzelgősségben kevés vagy semmi önállóság nincs, vagy ellenkezőleg *érzéketlenné* teszi őt. Tehát szélsőségekbe esik a nevelt és e mellett az ész fejlesztése s az akarat művelése is szenved. Az érzelmeket szabad fölkeltenünk, de arra is kell törekednünk, hogy mindenkor a kellő korlátok és határok között maradjanak, mindig az akarat irányítása és vezetése alatt legyenek.

Bár az érzelmekre nem szabad gyakran hatnunk, mégis vannak esetek, amikor a kelleténél gyakrabban kell hivatkoznunk az érzelmekre. Ez akkor történik, amikor az érzelmeknél zavarokat veszünk észre. Az érzelmeknél zavarok is lehetnek két esetben: a) Vannak egyesek, kiknél nehezen kelthetők föl az érzelmek. Ez különösen akkor veszedelmes, ha az erkölcsi és vallási téren találkozunk ily közömbösséggel. Az ilyen neveltnél gyakrabban hivatkozunk az érzelmekre, hogy az erkölcsi és vallási igazságokkal szemben közömbösségét megtörhessük. b) A második az érzelmek perverzitása s erről akkor van szó, amikor az, aminek szeretetet és örömet kellene fölkeltenie, ennek ellentétét, t. i. a gyűlöletet és fájdalmat kelti föl. Ez is különösen az erkölcsi és vallási téren veszedelmes. Ide tartozik a munkától való irtózás, a nemi életben a zavarok stb. is. Ekkor is többször hivatkozunk az érzelmekre, hogy velük s az akarat segítségével elnyomhassuk a perverz érzelmeket.

139. Az érzelmek fejlesztését mindig össze kell kötnünk az ész és akarat fejlesztésével. Midőn az érzelmekre hat a nevelés, előbb az észre és akaratra kell hatnia; más szavakkal: *észszerű okát és célját kell adnunk minden érzelemnek,* meg kell szabnunk a határt, ameddig mozoghat s ezért az akaratnak is meg kell mutatnunk, hogy miképen viselkedjék az egyes érzelmekkel szemben. Sohase ébresszünk föl érzelmet az ész helyes felvilágosítása nélkül. Homályos érzelmek nemcsak haszontalanok, hanem még károsak is lehetnek, mert többnyire szenvedélybe csapnak át.

140. Még egy kérdés vár eldöntésre. Ez a következő: hogyan tudja meg a nevelő, hogy a nevelt érzéki vágyó tehetségének a működése mikor szenvedély és mikor érzelem.

Ezt a nevelő a következőképen tudja meg. Ha valami szellemi dolog az (erkölcsi és vallási igazság), ami végett az érzéki vágyó tehetség működik, akkor a szenvedély érzelem. És hogyan

tudja meg a nevelt, hogy hol vannak azok a határok, ameddig az érzelmeket engedheti? Talán mindegyik érzelemnél lélektani vizsgálatokba kell bocsátkoznia, hogy megszabhassa valamely érzelem határait?

Óh nem! A nevelés megtanítja a neveltet az erkölcsi téren helyesen ítélni s akaratát arra szoktatja, hogy a jót állandóan tegye s a rosszat állandóan kerülje. Így azután a nevelt a helyes ítélés és szoktatás által az akaratnak megszerzett készsége folytán el fogja találni, hogy meddig engedheti az érzelmeket. Ezt a nevelt a nevelés alatt úgy szerzi meg, hogy tanításban részesül s állandó felügyelet alatt van, amihez még a nevelő példája is járul.

MIKOR KELL AZ ÉRZELMEKET FÖLKELTENÜNK?

141. Hogy mikor kell az érzelmeket fölkeltenünk, az attól függ, hogy mi az érzelmek célja. Az érzelmek célja az akarat erősítése, vagyis az akaratot elhatározásában és a cselekedet végrehajtásban segíteni. Tehát az érzelmek fölkeltése csak akkor történhet, amikor oly igazságokról van szó, amelyek az akarat részére kötelezettségeket foglalnak magukban. Ilyenek az erkölcsi és vallási igazságok, pl. az Isten léte, az embernek teremtmény volta, a szülők tisztelete, a szegények szeretete, hazánkhoz és fajunkhoz való ragaszkodás stb. Ezeknél az igazságoknál az érzelmekre is hatunk, hogy minél jobban megragadhassuk az akaratot s az erkölcsi és vallási igazságoknak megfelelő cselekvésre bírjuk. Az oly igazságoknál, melyek az akarat részére nem foglalnak magukban kötelezettséget, nem hívatkozunk érzelmekre, mert amint ezeket az ész megérti, már el is fogadja. Ilyenek pl. $2 \times 2 = 4$, a gőz ereje, a szántás szükséges volta, az állatok osztályozása stb. De az erkölcsi igazságoknál nem elégséges csupán az, hogy az ész megismerje azokat, hanem az akaratnak el is kell fogadnia, pl. a hazaszeretetet s a belőle folyó következményeket. Igaz ugyan, hogy az akarat természete az, hogy az ész szavára hallgasson s az ész által eléje állított legjobb cselekvésmódot elfogadja; de az akarat szabad tehetség is és ezért az eléje állított kívánatosat elfogadhatja, de el is utasíthatja; továbbá az ész által eléje állított eszközök között válogathat, vagy az ellenkező cselekvésmódra is határozhatja magát. Végül az akarat inkább a rosszra hajlik, mint a jóra úgy, hogy a jó úton való megmaradás erőfeszítésébe kerül. Hogy tehát az akarat elfogadja az ész által eléje állított kívánatosat minden nehézség ellenére és elfogadja az ész által eléje állított legjobb cselekvésmódot, azért a kívánatosat a legjobb cselekvésmóddal együtt a képzelet segítségével bizonyos tetszetős formába öltöztetjük, hogy így az érzelmeket is mozgásba hozzuk s ez által nemcsak az észen át, hanem az érzelmeken át is elhatározásra s a jó cselededet végrehajtására bírjuk az akaratot.

Tehát **csak az erkölcsi és vallási igazságoknál történik az érzelmek fölkeltése,** a többinél nem. De ha ez utóbbi igazságokat erkölcsi igazsággal kötjük össze, akkor itt is hivatkozhatunk érzelmekre, hogy az erkölcsi igazság elfogadása annál bizonyosabb legyen. Pl. midőn a csillagos égről van szó s ezt összekötjük az Isten végtelen hatalmával és bölcseségével, akkor az érzelmekre is hivatkozhatunk, hogy így az Isten felé irányítsuk a szíveket.

142. a) Mivel az érzelmeket az erkölcsi és vallási igazságok tárgyalásánál keltjük föl, azért az érzelmek fölkeltésére kitűnő eszköz a *történet, elbeszélés és mese,* mert erkölcsi igazságot tartalmaz. Itt cselekvést lát a nevelt s ez képzeletét foglalkoztatja, de egyúttal tetszetős formát is ad az erkölcsi igazságnak, ami által az érzelmek fölébrednek s a működő akaratot még inkább mozgásba hozzák. Semmi sem oly alkalmas az érzelmek fölkeltésére, mint a történet, elbeszélés és mese, mert ezek a nevelt természetének legmegfelelőbbek, különösen a népiskolákban. Legmegfelelőbbek, amennyiben nem elvont okoskodással magyarázzák az erkölcsi igazságot, hanem gyakorlati példákban mutatják be s a nevelőnek nem kell vesződnie az érzelmek fölkeltésével, mert ezt a történet, elbeszélés és mese nyomán maga a nevelt végzi el. A történet, elbeszélés és mese által alkalmat adunk a neveltnek arra, hogy bizonyos érzelmeket fölkeltsen magában és velük szemben megismerje a helyes cselekvési módot.

Szükséges a történetből, elbeszélésből és meséből az *erkölcsi tanulságot* is levonnunk, hogy világosan és határozottan álljon a neveltek előtt az, amire az elbeszélés vonatkozik. Így az erkölcsi igazság határozott alakot ölt az elbeszélésben s ezért bizonyosabb, hogy az érzelem nem csap át szenvedélybe, hanem az akarat irányítása alatt marad, mert az ész minden erkölcsi igazságnál a helyes utat mutatja az akaratnak. Így az érzelem a neveltnek segítője abban is, hogy az egyes erényeket megszerezze, amiről még lesz szó. Még bizonyosabb e téren a siker, ha az erkölcsi tanulságot magukkal a neveltekkel vonatjuk le, különösen a népiskolában, mert így megtudjuk, vajjon megértették-e az elbeszélést s a megfelelő érzelmet keltették-e föl.

b) Az érzelmek fölkeltésére szolgálhatnak még az *iskolai ünnepélyek* és *kirándulások.* Ekkor is az első és lényegesebb az ész felvilágosítása s az akarat irányítása és csak azután következik az érzelmekre való hatás. Mégis iskolai ünnepélyek alkalmával erősebben hatunk az érzelmekre, mert ilyenkor az a célunk, hogy valami nagyon erősen ragadja meg az akaratot. Ezért ekkor a külsőségekre is tekintettel vagyunk, hogy ezek is segítsék a neveltet szárnyalásában.

143. Az érzelmeknek éppen úgy, mint a szenvedélyeknek, külső megnyilvánulásaik is vannak. A nevelésnek ezeket is figyelemmel kell kísérnie. E tekintetben követeljen a nevelő természetességet és illemet. Nem szabad megengednünk az érzelmeknek

illetlen, erőltetett és túlzott megnyilvánulását s ezért szoktassunk a helyes és illő *érzelemnyilvánításra.*

Mivel az érzelmek a legtöbb esetben külső mozgások által nyilatkoznak meg, azért *a helyes érzelemnyilvánítás eszközei a fegyelmezés eszközei,* amiről már volt szó.

MIKÉPEN KELL FÖLKELTENÜNK AZ ÉRZELMEKET?

144. Hogy tudjuk, miképen kell az érzelmeket fölkeltenünk, azért mindenekelőtt azt kell tudnunk, hogy mit akarhat ezzel a nevelő.

A nevelő azt akarja, hogy a nevelt ismeretek szerzése által meggyőződjék arról, hogy miképen kell cselekednie s e meggyőződésnek megfelelően önelhatározásból cselekedjék is. Tehát először az észt kell felvilágosítanunk, azután az akaratot elhatározásra bírnunk. Azonban a tapasztalat azt bizonyítja, hogy akaratelhatározásunk az érzelmek által jelentékenyen befolyásoltatik s ezért, hogy a siker minél nagyobb és minél bizonyosabb legyen, az érzelmeket sem hagyjuk figyelmen kívül.

Az érzelmek fölkeltése akképen történik, hogy a kívánatosat vagy nem-kívánatosat úgy állítjuk az ész elé, hogy a képzelet is mintegy szemlélje, ami által lassan mozgásba jönnek az érzelmek s kezdik hatásukat éreztetni az akaratra. A kívánatosat vagy nem-kívánatosat háromféleképen állíthatjuk az észen át a képzelet elé.

a) A kívánatosat vagy nem-kívánatosat több oldalról megvilágítjuk, hogy a képzelet minél világosabban szemlélhesse. Pl. midőn a bűnt akarjuk megútáltatni, felhozzuk, hogy a bűn lökte ki az angyalokat az égből, a bűn kergette ki az első embereket a paradicsomból, a bűn volt oka Jézus Krisztus szenvedésének és halálának, a bűn következménye a halál és az a sok nyomorúság, amiben az embernek része van.

b) A kívánatosat vagy nem-kívánatosat részeire szedjük szét, hogy így a képzelet jobban szemlélhesse az egészet. Pl. midőn a tanulás hasznáról van szó, akkor gyakorlati példákban mutatjuk meg, hogy mily szép és mennyire hasznos, ha valaki tud írni, olvasni, számolni stb.

c) A kívánatosat vagy nem-kívánatosat magában állítjuk a nevelt elé, de történet vagy elbeszélés keretében, hogy a cselekedeteket lássa s így ébredjenek föl az érzelmek. Pl. midőn a vasárnap megszenteléséről van szó, elmondjuk a kovácslegény történetét. (Ez általánosan használatos elbeszélés a népiskolákban.)

Midőn így a képzelet elé állítottuk a dolgot s az érzelmek már működnek, akkor az egészet egy mondatba foglaljuk össze, mint erkölcsi igazságot, pl. a bűn a legnagyobb rossz, a tanulás mindenkinek szükséges és hasznos, a vasárnapot meg kell szentelnünk stb., hogy még jobban megragadhassuk az akaratot.

Midőn a képzelet elé állítjuk a kívánatosat vagy nem-kívánatosat, élhetünk a csodálkozás, megbotránkozás, útálat, megvetés, dicséret, lelkesedés stb. kifejezéseivel is, amelyek — mint a tapasztalat bizonyítja — hamar megragadják az érzelmeket, ha kellő helyen alkalmazzuk azokat. Ilyen kifejezések pl. óh menynyire boldog a vallásos ember! mily utálatos a részeg! stb.

145. Hogy e három mód közül melyiket válasszuk, az nem tőlünk függ, hanem a tárgytól, amelyről szó van és a neveltől, akivel dolgunk van. Tehát az egyik tárgynál ezt, a másiknál pedig azt a módot követjük. Néha a tárgy természete olyan, hogy két mód alkalmazását is megengedi. Ekkor azt választjuk, amelyik nekünk tetszik, de mind a kettőt is alkalmazhatjuk. — Ami pedig a neveltet illeti, a következőket tartsuk szem előtt. A népiskolában s a magasabb iskolák alsóbb osztályaiban inkább a harmadik móddal érünk célt, mert a gyönge akaratot jobban ragadja meg a történetben és elbeszélésben eléje állított erkölcsi igazság, mivel itt a cselekedeteket is látja. A magasabb iskolák magasabb osztályaiban, ahol az ész már jobban képes az elemzésre, inkább az első módot alkalmazzuk. Mindazáltal legjobb mind a népiskolában, mind a magasabb iskolákban az első és harmadik módot összekötni, hogy a nevelt a több oldalról való megvilágítás által minél jobban megismerje az erény magasztos voltát, a rossznak pedig utálatosságát és hogy a történet és elbeszélés által kedvet kapjon az erény gyakorlására és a rossz kerülésére.

Az érzelmek fölkeltésénél a nevelőnek egyedüli fegyvere a *beszéd* s ezért benne mesternek kell lennie, akár egy szónoknak.

146. Az érzelmek fölkeltését a neveltre bízzuk. De ha észrevesszük, hogy a nevelt maga még nem keltette föl a kívánt érzelmet, amikor mi azt szükségesnek tartjuk, akkor az érzelem fölébresztésébe fogunk; azonban ez csak annyi ideig tartson, míg az érzelem jelentkezik. Ha pedig azt vesszük észre, hogy a nevelt már fölkeltette a szükséges érzelmet, amit valamiképen megnyilvánít, akkor a nevelőnek itt nincs más dolga, mint egy-két ügyesen odavetett szóval a hatást fokozni s az akaratnak megmutatni a cselekvés módját.

Midőn a nevelő az érzelmekre hat s a neveltben nem az az érzelem ébred föl, amelyet ő szükségesnek gondol, akkor a nevelő eljárása rossz volt, mert természetes, hogy mindenki azt az érzelmet akarja egy másikban fölkelteni, amelyik benne él. Ha a nevelő nem képes fölkelteni az érzelmet, amikor erre törekszik, ne erőlködjék, hanem elégedjék meg az ész felvilágosításával és az akarat helyes irányításával.

Hogy a kívánt érzelem fölébredt-e, azt a nevelő hamar megtudhatja, mert a nevelt ennek valami úton-módon kifejezést ad, pl. testtartásával, szeme csillogásával, az arcnak különös pirosságával, óriási figyelmével, sóhajtással, az iskolában óriási csenddel,

önkéntelen kitörésekkel (de szép volt), megrázkódással, a népiskolában még azzal is, hogy a száj tátva marad s még néha sírással is.

Az egyes érzelmeket nem soroljuk fel külön-külön,[1] mert az erények tárgyalásánál észreveheti a nevelő, hogy mely érzelmek segítik elő amaz erény megszerzését és gyakorlását, bár nem mindig lesz hivatkozás érzelmekre. Mégis a vallásos érzelmekről külön is kell szólanunk, mert e körül nagy tévedések vannak, de roppant fontossága miatt is.

LEHET-E A VALLÁSOS ÉRZELMET FEJLESZTENÜNK?

147. Fölvetjük e kérdést, mert a nevelés körében sokszor lehet hallani vallásos érzelem fejlesztéséről s a nagy tömeg, sőt egyes tudományos fejek is összetévesztik a vallást a vallásos érzelemmel s ezért a vallásos nevelést és a vallásos érzelem fejlesztését azonos fogalomnak mondják.

Mielőtt megfelelnénk a föltett kérdésre, előbb feleljünk meg a következő kérdésre: van-e vallásos érzelem és ha van, mennyiben van. Ez utóbbi kérdésre adott felelettől függ a címben fölvetett kérdésre adandó felelet.

Az ember képes megismerni csupán természetes eszével is, még pedig teljes bizonyossággal, hogy van egy személyes Isten, aki mindeneknek a létrehozója, tehát az ő teremtője is; képes megismerni csupán természetes eszével is, hogy az ember és Isten között bizonyos viszony van, amelyből bizonyos kötelességek háramlanak reá, amely kötelességeket az akaratnak el kell fogadnia és teljesítenie is kell, hogy az ember célját elérhesse, vagyis földi boldogságán át örökre üdvözülhessen. Ha az akarat e kötelességeket, amelyeket az ész megismerhet, elfogadja és megvalósítja, létrejön a *vallás*. Tehát a vallás az ész és az akarat dolga; alanya a lélek, tárgya pedig az Isten, következőleg a vallás lényegében nincs érzelem.[2] A mult század 50—60-as éveiben nagyon szerettek beszélni vallásos érzelemről mint a vallás lényegéről sőt így is eredeztették, hogy a vallást az érzelmek útvesztőjébe szorítsák és ott elveszítsék.[3] De telt-múlt az idő, az óriási erőfeszítés hiábavaló-

[1] Az érzelmek is, a szenvedélyek is a tárgyuk szerint nagyon különbözők. Lásd erre Mercier: Psychologie.[11] II. kötet, 1923, 178 és következő oldalait.

[2] Wiedermann Károly: A vallás lélektana. 1911. — Kühár Flóris: Bevezetés a vallás lélektanába. 1926 — A. Stökl: Lehrbuch der Religionsphilosophie. 1878. —

[3] Hogy a vallás érzelem, ezt vallja Schleiermacher, ki azt mondja, hogy a vallás a végtelentől való függés érzete. Lipsius azt mondja, hogy a vallás szerve nem az ész, hanem az érzelem. Hasonlóképen nyilatkozik Paulsen (Einleitung in die Philosophie[10]), Sabatier (Esquisse d' une philosophie de la religion.) stb. A modernizmus is az érzelmek útvesztőjében keresi a vallást és így magyarázza: a vallás érzelem és ebben az érzelemben maga az Isten jelentkezik az embernek. Ez az érzés köti össze az embert az Istennel. Végül Jacobi a lovaknál is talál vallásosságot. — A pedagógusok közül pedig pl. Th. Ziegler így nyilatkozik: „Religion ist in erster Linie Sache des Gefühls; die

nak bizonyult, a vallásnak mint érzelemnek hangoztatói a feledés homályába merültek s a vallás fogalma eredeti tisztaságában állíttatott vissza.

Tehát a vallás fogalmában nincs érzelem. De midőn a vallás gyakorlati megvalósítására kerül a sor, már érzelmek is keletkezhetnek a nyomában. Az így keletkezett érzelmek nem vallás, csak az akarat támogatói a vallásos gyakorlatok elvégzésénél. Lássuk ezt kifejtve:

Az ember testből és lélekből áll. A test és lélek szoros viszonyban van egymással úgy, hogy a lélek hat a testre. Ha tehát valamely vallásos gyakorlatnál elfogja az embert pl. a sírás, lelkesedés, vagy bizonyos fájdalmat érez stb., ezek érzelmek, mert szenvedélyek, amelyeknek fölkeltője az ész vagy az akarat hasonló gerjedelme s amelyeknek székhelye az érzéki vágyó tehetség. De ezek nem vallásos érzelmek és még kevésbbé maga a vallás, hanem csak a vallásos gyakorlat kísérői. Nem lehetnek vallásos érzelmek, mert testi szervhez kötött képesség érzékfölötti lényre nem irányulhat. Már pedig a vallás tárgya Isten, aki tökéletesen érzékfölötti lény. De mert ezek az érzelmek a vallás folytán keletkeznek, mint bizonyos vallásos gyakorlatok kísérői, nevezzük vallásos érzelmeknek, de nem azért, mintha azok volnának, hanem csak azért, hogy nevet adjunk nekik. Azonban ez az érzelem nagyon kevés embernél jelentkezik s idők folyamán tompul, vagy egészen el is vész. A vallásnál ez az érzelem lényegtelen s ezért a nevelésnek nem feladata ennek a vallásos érzelemnek a fölkeltése és erősítése, még távolról sem. A nevelésben ennek a vallásos érzelemnek a fölkeltését teljesen a nevelt eszére és akaratára s az isteni kegyelemre bízzuk. Ebbe a nevelés nem szól bele. Mindazáltal természetes, hogy a nevelés iparkodik felhasználni ezt az érzelmet, ha valakinél már jelentkezik.

A vallás annyira fontos tényező az ember életében, sőt a legfontosabb, hogy átfogja az egész embert: gondolkodását, cselekedetét, vágyait és érzelemvilágát. Ez esetben ilyen értelemben is beszélhetünk vallásos érzelemről; mindazáltal tulajdonképen ez sem vallásos érzelem, mert nem irányulhat a vallás tárgyára, hiszen az Isten tökéletesen érzékfeletti lény. A nevelésnek még ebben az esetben sem szabad egyenesen arra törekedni mint célra, hogy ezt a vallásos érzelmet fölkeltse és fejlessze. A nevelésnek mindig az észre és akaratra kell hatnia, a vallásos érzelmet csak eszközként használhatja, hogy az észt segítse, főképen pedig az akaratot támogassa ama célból, hogy az ember egész életmódját a vallásnak megfelelően rendezze be. A neveltet vallásossá kell nevelnünk; a vallásos érzelmek csupán támogatói a vallásosságnak. Tehát a vallásos érzelem, mint minden más érze-

religiőse Vorstellung aber, die das gefühlsmässige Denken schaft, wird bald genug zur Lehre, zum Dogma weitergebildet und verfestigt: aus phantasievollen Vorstellungen werden religiőse Begriffe und dogmatische Lehrsätze." (Allgemeine Pädagogik.[4] 76. oldal.)

lem, csak annyiban jön számításba, amennyiben elősegíti a nevelés lényegét, de cél természetével nem bír. Vallásra szüksége van minden embernek és minden embernek a vallás szerint kell berendeznie életét, ha célját elérni akarja. Ezért a nevelés nagyon gyakran figyelmezteti a neveltet vallási kötelességeinek a teljesítésére, nagyon gyakran irányítja az ég felé a neveltek tekintetét s igyekszik mindent megtenni s mindent úgy intézni, hogy a nevelt tekintete állandóan végső célja felé legyen irányozva. Ezért hat az érzelmekre az egyes erkölcsi igazságoknál, sőt külsőleg is ezt igyekszik kidomborítani. (Pl. az iskola fölszentelése, kereszt kifüggesztése az iskolateremben, imádság tanítás előtt és után, „dicsértessék a Jézus Krisztus köszöntés" stb.)

A nevelés arra törekszik, hogy a nevelt gondolatvilága, cselekedetei és egész valója a végső cél felé irányuljon, még pedig állandóan. Mivel a nevelés állandóan a végső cél felé irányítja a tekinteteket, mindent e célnak rendel alá s ez napról-napra ismétlődik, azért a nevelt érzelemvilága bizonyos alaphangulatot nyer, hogy mindent a vallásnak megfelelően tegyen. *Ez az alaphangulat a nevelés lényegéből folyó működésének természetes következménye.* Nem törekszik erre egyenesen és közvetlenül. Egyenesen és közvetlenül arra törekszik, hogy az észt helyesen felvilágosítsa s az akaratot a helyes irányba terelje. De mert ez naponkint történik és az összes segédeszközök felhasználásával, tehát az érzelmek felkeltésével is, azért a folytonos ismétlés és szoktatás által a nevelt maga teremti meg ama bizonyos alaphangulatot, hogy mindenben a vallás parancsai szerint járjon el. És ez helyesen is van így. Így a vallás átfogja a nevelt egész valóját: gondolkodását, vágyait cselekedeteit, érzelemvilágát s ezt külsőségekben is nyilvánítja. Ez a nevelés eredménye ugyan, de csak természetes következménye neki, mert az észt és akaratot állandóan célja felé irányítja.

Az érzelem az érzéki vágyó tehetségben székel s ezért csakis érzéki tárgyra irányulhat. Már pedig a vallás tárgya Isten, aki teljesen és tökéletesen érzékfölötti lény s ezért a szó legszorosabb értelmében vallásos érzelemről beszélnünk nem lehet. **Vallásos érzelem nincs, következőleg fejlesztéséről nem beszélhetünk.**

Érzelmek vannak s a nevelés fel is használja azokat úgy és akkor, ahogyan és amikor annak szükségét látja, mint az ész segítőit, és főképen mint az akarat támogatóit, de a vallásos érzelmeket nem használhatja fel, mert ilyenek a tulajdonképeni értelemben nincsenek. Azonban a vallás folytán fellépő érzelmeket, mint a szeretet, lelkesedés, fájdalom, megilletődöttség stb. érzelmét, szabad felhasználnia, sőt okosan is teszi, ha felhasználja, de nem mint célt, hanem mint eszközt. A vallásos nevelés ellenségeinek az az állítása, hogy nálunk a vallásos, illetőleg a vallás folytán föllépő érzelmek fejlesztése cél, nem más, mint rosszakaratú ráfogás és ürügy, hogy a keveset és felületesen gondolkodók

előtt jogosnak tüntethessék fel a vallásos nevelés ellen való harcukat. Sőt mi még jobban hangoztatjuk, mint ők és ami lényegesebb, a gyakorlatban keresztül is visszük, hogy a nevelésben az ész fejlesztése, de különösen az akarat művelése a fő dolog s ennek alárendeljük még az érzelmeket is, amiket az ellenfél oly nagyra becsül, csak velünk szemben kicsinyli le. Figyeljük meg csak jól az ú. n. laikus érveket, amelyekkel a jó cselekedeteket ajánlják Isten nélkül s azt vesszük észre, hogy erejük az érzelmeken nyugszik. Tapasztaljuk is a laikus érvek szomorú következményeit. A vallástalan nevelés mindenütt csődöt mond, mert az érzelmekre alapított érvek nem érvek, hanem szappanbuborékok, amelyek kevés ideig csillognak-villognak s azután, ha a cselekedet végrehajtására kerül a sor, szétpattannak. Az érzelmekre alapított érvek csak akkor érvek, ha az ész már kellőképen fel van világosítva, azaz az érzelmekre alapított érvek az ész érveinek a következményei. És mert a vallásos nevelés először mindig az észhez fordul s az észt mindig helyesen világosítja fel, azért az akaraton át végül oly alaphangulatot teremt a neveltben, hogy állandóan az Isten dicsőítésére s az örök boldogság megnyerésére törekszik.

148. Vallásos érzelem a szó szoros értelmében nincs. Nincs, de csakis a természetes rendben nincs; itt csupán a vallás folytán föllépő érzelmek vannak. Azonban mi nem a természetes, hanem természetfölötti rendben élünk.

Jézus Krisztus Isten ugyan, de ember is, Isten-ember. Ha tehát magam elé képzelem Jézust pl. a keresztfán ezer sebből vérző testtel, vonagló tagokkal, megüvegesedett szemekkel; hallani vélem a csőcselék kurjongatásait, szidalmait, káromlásait s elgondolom, hogy a rettentő testi kínokat és lelki megaláztatásokat mind érettem szenvedte s fölébred bennem a kereszten függő Jézus iránt pl. a szeretet érzelme, akkor ez valóban vallásos érzelem, mert tárgya az Isten-ember és emberre vonatkoztatva vannak érzelmek. E vallásos érzelmeket a nevelés nagyon is felhasználja, de sohasem mint célt, hanem csak mint eszközt, hogy Jézus tökéletes szeretetéhez emelkedhessünk. Ekkor is előbb van az ész felvilágosítása és az akarat megindítása. Míg nem tudom, hogy kicsoda Jézus és nem tudom, hogy Őt követni kötelességem, addig talán szánakozom rajta; de e szánalom nem vallásos érzelem, mert tárgya csupán egy sokat szenvedett ember. De ha tudom, hogy ez a Jézus Istenem és föltétlen Uram, aki én irántam végtelen szeretetből emberré lett s hogy engem megváltson és üdvözítsen, azért a szenvedések kelyhét fenékig ürítette s ekkor eszem és akaratom segítségül hívja az érzelmeket is, hogy lelkem, akaratom és szívem minden erejével és egész melegével rajta és egyedül csak rajta csüngjön, akkor ez már igazi vallásos érzelem, mert tárgya az Istenember. Erre pedig minden igazi nevelésnek törekednie kell, mert csak Jézus Krisztusban van üdvösségünk és boldogságunk.

149. Amint nincs vallásos érzelem, éppen úgy *erkölcsi érzelem* sincs, mert az erkölcs nem érzéki dolog, hogy az érzelem ráirányulhatna. Vannak az erkölcsre vonatkozó akarati gerjedelmek s ha ezek az akarat hatása alatt az érzéki vágyó tehetségben folytatódnak, érzelmeket kapunk. Ez úgy történik, hogy az akarat hatása alatt a képzelő tehetség valami érzéki formába öltözteti az akarati gerjedelem tárgyát, amire fölébred az érzelem. Tehát az ilyen érzelem tárgya nem maga az erkölcstörvény, amely érzékfölötti, hanem az erkölcsi törvénnyel kapcsolatban lévő valami érzéki dolog, vagy a képzelő tehetség által érzéki ruhába

öltöztetett valami. Tehát ezek az érzelmek nem erkölcsi érzelmek, hanem csak az erkölcsi cselekedetek nyomában föllépő érzelmek.

II.

KEDÉLY.

A KEDÉLYRŐL ÁLTALÁBAN.

150. A keletkezett érzelmek nem tünnek el nyomtalanul: felújíthatók, egymással társulhatnak, egymással viszonyba léphetnek. Így érzelemvilágunk bizonyos alaphangulatot nyer, amit *kedélynek* nevezünk. Mégis legtöbbször *kedély* alatt az embernek az érzelmi behatásokra fogékony, különösen mások szenvedései, bajai és örömei iránt érdeklődő hajlandóságát értik. Ebben az értelemben is érzelemvilágunk bizonyos alaphangulatot nyer s ezt a kedélyt *szívnek* is szokták mondani. Tehát *a kedély tulajdonképen nem más, mint azon érzelmek összessége, melyek érzelem világunknak alaphangulatot adnak.* Azt az embert, akinek érzelmei folytonosan és minden elfogadható ok nélkül változnak, *szeszélyesnek* mondjuk.

A kedély bizonyos érzelmek összesége, amelyek az emberben gyakrabban fölébrednek s amilyen érzelem uralkodó az emberben, olyan kedélyűnek mondjuk őt. Az uralkodó érzelmek szerint megkülönböztetünk *vidám, komor, mély, felületes, barátságos, magába zárkózott* stb. *kedélyt.*

Mivel már tudjuk, hogy mi a kedély, lássuk viszonyát a neveléshez. Ezért e részt három más részre osztjuk. Az első részben a kedély fontosságáról lesz szó, a másodikban a vérmérsékletről, a harmadikban pedig a kedély nemesítésének az eszközeiről.

1.

A KEDÉLY FONTOSSÁGA.

A KEDÉLY SZEREPE A NEVELÉSBEN.

151. A kedély bizonyos érzelmek összessége, amelyek az emberben gyakrabban fölébrednek és érzelemvilágunknak bizonyos alaphangulatot adnak. Ezért látszatra a kedély csak annyiban bír fontossággal, amennyiben az érzelmek. Mivel sokszor maga a nevelt kelti föl érzelmeit a nevelő közreműködése nélkül pusztán a külső benyomások hatása alatt, továbbá észszerű ok és cél nélkül az érzelmek káros hatásúak és ezért káros hatású lehet a kedély is, végül az érzelemvilág alaphangulata nagyon is befolyásolja az embert ítéleteiben és cselekedeteiben, azért *a kedély na-*

gyobb fontosságú a nevelésben, mint az érzelmek. Mindazonáltal a kedély nemesítése is csak eszköz az ész fejlesztésénél és az akarat művelésénél. Mindegyik érzelem, még a legmagasabb és legfönségesebb is, csak eszköz az ész fejlesztésénél és az akarat művelésénél, tehát azon érzelmek is, amelyek érzelemvilágunknak bizonyos alaphangulatot adnak, vagyis a kedély szintén csak eszköz jellegével bírhat az ész és akarat fejlesztésénél. A nevelésben minden annak van alárendelve, ami által az ember tökéletesedhet úgy, hogy célját elérhesse. Ez pedig az ész és akarat.

152. A kedélyre a legnagyobb hatással vannak az életviszonyok, t. i. a család, a környezet és iskola.

a) A családban a kedélyre a legmaradandóbb befolyással az anya van, mert az első és leggyakoribb hatások tőle származnak. Boldog és szerencsés az a gyermek, akinek jó és szerető édesanyja van. Az atyával szemben már más viszonyban van a gyermek. Az anya inkább a derült és vidám kedélyre van hatással, míg az apa nagyobb tekintélyével inkább oda hat, hogy a gyermek komolyabb oldaláról is tekintse az életet.

A gyermek kedélyére a legnagyobb hatással a szülők vannak. A szülőknek vigyázniok is kell arra, hogy a gyermek kedélyére döntő befolyásukat megtartsák, minden más befolyást ellensúlyozzanak, sőt megakadályozzanak, mert minél kisebb a szülők befolyása, annál nagyobb a környezeté, különösen a *cselédeké* és *rossz pajtásoké,* ami végzetes következményű lehet.

b) A kedélyre még nagy hatással van a *környezet* és különösen a testvérek. Ezért nevelési szempontból valóságos átok az *egy gyermekrendszer,* vagy rövidebben: *egyke.* A gyermek, ha több testvére van, megtanulja a családban az önzetlenséget, másokkal szemben a készséget és szívességet, apróbb áldozatokhoz hozzászokik s a békés és rendezett együttélés törvényeit kicsiben megtanulja. Mindez az egykés családoknál hiányzik. Tetézi a bajt, hogy a szülők is önző érdekekből gátolják meg a gyermeknemzést s ezt cselekedeteikkel állandóan nyilvánítják, amit a gyermek hamarosan észrevesz, t. i. az önzést. Az egyke mellett az önzés oly erős, hogy ez minden nemesebb érzelmet elfojt. A gyermek olyan környezetben nevelkedve szintén önző lesz a legmagasabb fokig annyira, hogy önzésből nagyon korán szüleivel szemben is tiszteletlenül viselkedik és alig várja, hogy meghaljanak, csakhogy ő lehessen a vagyon ura és egyedüli élvezője. Az egykés vidékeken nincs vallásosság, nincs hazaszeretet és fajszeretet, nincs együtt-érzés, hanem van rideg önzés, a közterhektől és a köteles véráldozattól való irtózás, a szegényekkel szemben szeretetlenség és könyörtelenség, irígység még a rokonok között is, kapzsiság stb. Aki megakadályozza, hogy saját gyermekei világra jöjjenek, az másokkal szemben még szívtelenebb, abból minden nemesebb érzés kihalt vagy kihalófélben van. Nem csodálatos tehát, hogy

ily környezet csak rontani képes a fejlődő és növekedő nemzedéket.[1] Ezért az egykerendszer valóságos rákfenéje a nevelésnek, következőleg teljes erővel kell küzdenünk ellene. E küzdelemből a nevelés csak annyiban veszi ki részét, hogy a fejlődő nemzedéket emberhez méltó életre szoktatja, mélyen vallásossá igyekszik tenni, mert az egykének a legjobb orvosszere a vallásosság. A többi pedig már más tényezők kötelessége.

c) Az iskola is a lehető legjobb befolyással van a kedélyre. A sok hasonló korú és hasonló képzettségű tanítvány társasága, az együttes és közös munka ugyanazon céllal és ugyanazon eszközökkel, a tanulásban a változatosság, s az állandó és folytonos előmenetel, valamint a tanítványoknak egymásra való nemesített hatása a legjobb irányban fejleszti a kedélyt. A gyermekek és ifjak általában víg kedélyűek, mert tiszta a lelkiismeretük és nincsenek anyagi gondjaik. Ha most sok ilyen gyermek és ifjú jön össze, mint az iskolában, ott csak nevetés és víg öröm lesz, ami még azokra is jó hatással van, akik zárkózottabb természetűek. És tényleg az iskolában derültek lesznek még azok a tanítványok is, akiket a családi körülmények levertté tesznek, vagy az életviszonyok nyomasztólag hatnak rájuk. Sőt az iskola az *egykerendszernek* a kedélyre való káros hatását is csökkenti és ellensúlyozza, mert itt megtalálja a családból hiányzó testvéreket.

A KEDÉLY NEMESÍTÉSE.

153. Mindenekelőtt azt kell tudnunk, hogy mit kell értenünk a kedély nemesítése alatt.

Midőn a nevelés a nevelt érzelmeire hat, ugyanakkor kedélyét is neveli. Azonban a nevelés nem törekszik arra, de nem is törekedhet, hogy közvetlenül hasson a kedélyre. A nevelés felébreszti és fejleszti az egyes érzelmeket, amikor azt szükségesnek látja, de a kedély nemesítését a neveltre bízza, bár közvetve dolgozik rajta. A nevelés csak azon fáradozik, hogy az észt jól kiművelje, az akaratot a helyes irányba terelje, az egyes érzelmekre hasson és azon föltételeket megteremtse, amelyek a vidám és derült kedélyhez szükségesek s itt-ott tilalomfát állít fel, hogy a kedély ne csapjon át a korlátokon. Úgyel a nevelés arra is, hogy a nevelt környezete olyan legyen, amelynek részéről ne legyen kitéve káros hatásoknak. E környezet különösen az iskolában kedvező, hol hasonló korú és hasonló képzettségű tanítványok

[1] „Brill 1908 óta négyszáz egyetlen vagy kedvenc gyermeket vizsgált felnőtt korában és megállapította, hogy gyermekkorukban többnyire neveletlenek, a kizárólag felnőttekkel való érintkezés miatt koraérettek, egyidősek között unatkozó gyermekek voltak, később határtalan egoizmust és túlságos érzékenységet tanusítottak, ami szociálisan lehetetlenné tette őket . . . Az esetek 36 %-ában a sexuális élet manifeszt abnormitásai voltak kimutathatók." (Ferenczi Sándor: A pszichoanalizis haladása. 1920, 214 oldal.)

jönnek össze s mindegyik nemesített tömeghatás alá kerül. E nemesített tömeghatás megteremti a kedély nemesítéséhez szükséges legjobb környezetet és azt is eszközli, hogy a tanítvány az iskolán kívül kerüli a rossz környezeteket. A család és iskola a vidám és derült kedélyállapothoz szükséges föltételeket és alkalmakat megteremtik, a szükséges eszközöket megszerzik s az igazi nevelésnek megfelelően járnak el, míg a többit a neveltekre bízzák. A nevelés többet nem tehet. Az érzelmekre közvetlenül is hathatunk, de a kedélyre mint kedélyre csak közvetve.

154. Lássuk ezek után, hogy mi a nevelés kötelessége a kedély nemesítésénél. Itt csak az iskolára leszünk tekintettel, mert a családi nevelésnek e tekintetben ugyanaz a kötelessége, mint az iskolai nevelésnek.

a) Az iskolai nevelőnek nem szabad szélsőségekbe esnie. Tehát nem szabad hideg lakatosnak lennie, mert az, akit semmi sem képes felvidámítani, leverőleg hat mások kedélyére. A folytonosan szomorú arc rossz hatással van a tanítványokra, elkedvetleníti őket. Az iskolai nevelő mindig vidám és derült arccal lépjen tanítványai közé s ha esetleg anyagi vagy más gondok nyomnák is, vagy valami lelki keserűség fogná el, minden bújátbaját az iskola küszöbénél tegye le. Szent hely az iskola, ahová nem valók anyagi és világi gondok.

Túlcsapongó se legyen az iskolai nevelő vidám kedélyében, mert könnyen elveszítheti vezető szerepét tanítványainál. A túlcsapongás miatt nem lesz képes helyesen megítélni, hogy mely határig engedheti a tanítványokat, ami által a tanítványok kedélye duhajkodássá fajulhat. A középút a legjobb. Az iskolai nevelőnek szélsőségektől mentes vidám és derült kedélyállapota szélsőségektől mentes, vidám és derült kedélyállapotot teremt a tanítványokban is.

b) A környezetre vonatkozólag figyelmeztesse az iskolai nevelő tanítványait, hogy kerüljék a rosszak társaságát és csak a jókat keressék föl. Arra is ügyeljen, de a szülői ház is, hogy a nevelt csak hasonló korúak között legyen. Ez különösen fontos és sokszor ezen múlik a nevelés sikere. Az idősebbekkel való barátkozás nincs jó hatással a neveltre, mert ha más rossz következménye nincs is ennek, az mindenesetre meglesz, hogy a gyermek vagy ifjú megszűnik gyermek illetőleg ifjú lenni s az idősebbek szokásait veszi fel, ami csak rossz gyümölcsöt teremhet. A gyermek, illetőleg ifjú úgy akar cselekedni és viselkedni, mint az idősebbek s mert esze még fejletlen, akarata pedig gyönge s az idősebbek viselkedése természetének nem is megfelelő, de hízeleg is neki az idősebbek barátsága, azért folytonosan csetlik-botlik, téved, ami később nagyobb hibákat von maga után, aminek következménye lesz még később a vétek és bűn. Ezért az iskolákban ne tűrjük meg, hogy a jóval korosabb tanítványok a fiatalabbakkal barátkozzanak. A felnőttek barátkozása neveltekkel

pedig mindenkor veszedelmes, mert a felnőtt vagy rosszra csábítja vagy kihasználja a tapasztalatlan neveltet.

c) Az iskolai nevelő arra is törekedjék, hogy a tanítványok egymással szemben szívesek és előzékenyek, illemesek, és áldozatkészek legyenek; örömmel tegyenek egymásnak szolgálatokat; egymás örömeiben, bánatában résztvegyenek és ha valakinek nehézsége akad valamiben, tőlük telhetőleg segítsenek rajta. E kölcsönös szeretet jó hatással van a tanítványokra, de kedélyükre is. Ha az iskolai nevelő ezt szigorúan és következetesen kívánja, akkor a tanítványok ezt megszokják és az életbe is átviszik.

d) **A kedély nemesítésénél a legelső és legszükségesebb kellék, hogy a nevelés vallásos legyen,** mert az, kit lelkiismerete furdal; ki az embert érdeklő legfontosabb kérdésekről semmit sem tud; aki nem tudja, hogy miért él, küzködik és fárad, miért verejtékezik; aki nem tudja, hogy cselekedeteiben mihez alkalmazkodjék s ezért szenvedélyeinek a játéklabdája; végül aki nem törekszik komolyan és őszintén vallási kötelességeit teljesíteni, az nem lehet nyugodt kedélyű, mert nincs meg nála a nyugodt kedély fő feltétele, t. i. a szív békéje. A vallástalan és vallásközönyös ember nem nyugodt kedélyű, mert ami után a szív összes vágyaival és minden erejével törekszik, azt nem ismeri, vagy nem is akarja ismerni s ezért nem is érheti el. A vallástalan ember folytonosan kétségben van s ez az állandó kétség megzavarja kedélye nyugalmát. Ha tehát azt akarjuk, hogy az ember kedélye vidám és nyugodt legyen, már korán kell megismertetnünk vele az Istent, mint végső célját és cselekedeteinek végső zsinórmértékét; korán kell hozzászoktatnunk, hogy az Isten, önmaga és embertársai iránt kötelességeit hűen és állandóan teljesítse. Ha az ember ezt nem tanulja meg nevelés alatt, később az anyagi örömök és élvezetek felé fordul, hogy a boldogság után való vágyát legalább is némileg kielégíthesse. Az anyagi örömök és élvezetek pedig, éppen azért, mert anyagiak, tehát csak a testnek szolgálnak, rövid ideig tartók, mintegy pillanatnyiak s ezért csalódottá teszik az embert, aminek természetes következménye a kedély háborgása, a szív nyugtalansága. De ha az ember az Isten akarata szerint jár el mindenben, azért, mert ez természetének teljesen megfelelő állapot, nyugodt, vidám és derűs lesz minden körülmények között. **A vallásosság az embernek a legtermészetesebb állapota** s innen van az, hogy az igazán vallásos embert semmi sem zavarja meg, semmi sem nyugtalanítja, érzelmeit semmi sem korbácsolja fel, mert gondolatai és cselekedetei megegyeznek természetével.

Mivel a vallásosság az embernek a legtermészetesebb állapota, azért van az, hogy **a lelkiismeretesen vallásos nevelésnek természetes következménye az, hogy az ember vallásos kedélyű lesz.** És bárcsak minden ember az volna!

155. A kedéllyel kapcsolatban még a *jó kedvről* is megemlékezünk. A jó kedv abban áll, hogy érzelemvilágunk nyugodt, mert az érzéki vágyó teketség bírja azt az érzéki kellemeset, amelyet az ész mint kívánatosat eléje állított.

Szükséges, hogy a neveltek jó kedvűek legyenek s ezért oda hasson a nevelő, hogy a kedvetlenséget száműzze a nevelésből. A kedvetlenséget kerülnünk kell, mert ott, ahol kedvetlenség van, hamar tanyát üt az unalom is és ahol unalom van, ott eredményről beszélnünk nem lehet. Ha valamit jól és sikeresen akarunk elvégezni, kedvvel kell hozzá fognunk s még inkább áll ez a neveltre, akinél a kitartás a jó kedvtől függ. A kedvetlenség szárnyát szegi az ember munkakedvének és különösen a neveltnél, akinek akaratereje még nem annyira erős, hogy a kedvetlenséget előidéző akadályokat legyőzhetné.

Tehát jó kedv szükséges a nevelésben. E végből nem szükséges különös erőfeszítéseket tennünk, mert a gyermek és ifjú természeténél fogva hajlik a jó kedvre. Ha a nevelés megszerzi a vidám és derült kedélyállapothoz szükséges föltételeket, megteremti a hozzá szükséges alkalmakat; ha a nevelő lelkiismeretesen végzi kötelességét úgy, hogy a neveltek maguk is észreveszik előmenetelüket és végül ha a nevelő, bár szigorúan, de szeretettel bánik neveltjeivel, akkor állandó jó kedvre hangolja őket. **A lelkiismeretesen vallásos nevelésnek természetes következménye a nyugodt és derült kedélyállapot, ennek pedig természetes következménye az állandó jó kedv.**

Szükséges még, hogy a nevelés a jó kedv útjában álló akadályokat elhárítsa. Így pl. az iskolában nem szabad a tanítványokat túlterhelnünk tananyaggal és leckével. E *túlterhelés* megrabolja a tanítványt minden szabad idejétől, ami lehangolttá és kedvetlenné teszi őt, sőt megutáltathatja vele a tanulást is. De erről később.

A jó kedv külsőleg is szokott megnyilatkozni s azért vigyáznunk kell, hogy ez természetes és illemes legyen. Ha a jó kedvnek, illetőleg külső megnyilatkozásának nem szabunk határt, könnyen duhajkodássá fajulhat; a duhajkodás pedig, bár még nem rossz, már ott áll a rossz mesgyéjén.

156. A jó kedv sokszor *örömben*[1] szokott megnyilatkozni, ha a kedv az értelem belső észrevevéséből származik, vagy ha *érzéki örömről* van szó, a kedv a képzelő erő által keletkezik.

Itt főképen arra törekedjék a nevelő, hogy a neveltek abban találják örömüket, hogy az ismeretekben, de különösen az erkölcsi magaviseletben mindig nagyobb és nagyobb előmenetelt tanu-

[1] Az örömnél minden nevelőnek el kellene olvasnia „Mehr Freude" (Kepplertől) és „Jugendlehre" (Foerstertől) című műveket.

síthatnak. Ez nemcsak a neveltnek szerez örömet, hanem a nevelőnek és hozzátartozóinak is, sőt mindenki előtt kedvessé teszi őt. Az így minden oldalról jövő elismerés még nagyobb kitartásra ösztönzi a neveltet, mert *önbizalmát* emeli.

A jó kedv és öröm kísérője nagyon gyakran a *nevetés*. Mily szép is az, midőn fölcsendül a gyermekeknek és ifjaknak szívből jövő kacagása.

A neveltnek szabad nevetnie és nevessen is, ha van rá észszerű ok; de nem szabad megengednünk a túlságos ujjongást, mert ez már a tisztesség és illem határain túl van.

*

157. A kedélyre s a jókedvre nagyon jó hatással van még a *torna, ének* és *játék*. A nevelés e hármat karolja fel s azért pl. az iskolában e három a tantárgyak között szerepeljen. Hogy ezeket miképen kell tanítanunk, annak tárgyalása a módszertan feladata és arról később szólunk. A következőkben csak mint nevelési eszközöket tárgyaljuk. De célszerű lesz előbb a vérmérsékletről szólni, amely nagyon befolyásolja a kedélyt, sőt rossz nevelés esetében meg is határozza.

2.

VÉRMÉRSÉKLET.

A VÉRMÉRSÉKLETRŐL ÁLTALÁBAN.

158. Minden ember csak abban egyezik meg, ami az emberi természethez lényegesen tartozik; de már nagy különbségek vannak abban az emberek között, amiben a közös lényeg az egyes személyeknél megnyilatkozik. És e különbségek nemcsak a testen vehetők észre, hanem a lelki életben is. A lelki életben e különbségek nem annyira a megismerésre vonatkoznak, mint a vágyódásra, érzelemvilágra és a kedélyre.

E különbözőségek egyeseknél állandó és sajátos jelleget tüntetnek fel s a lelki és testi élet jelenségeiben ugyanazon a módon nyilvánulnak meg. Ezt az állandó és sajátos jelleget *vérmérsékletnek (temperamentum)* mondjuk.

A vérmérsékletet még most is négyfélére osztjuk, amint azt a Krisztus előtti görög bölcselők és orvosok felosztották.

a) Az első a *vérmes vérmérséklet (temperamentum sanguinicum)*. A vérmes ember érzelmei könnyen fölkelthetők, a legelső érintésre fellobbannak, de éppen olyan hamar lelohadnak is.[1] A vérmes ember hamar lelkesedik, nagy erővel lát neki mindennek, de éppen olyan hamar el is ernyed, mert nem szereti a

[1] Guzsvenitz Vilmos nyomán.

tartós erőfeszítést; és még hamarább elkedvetlenedik, ha útjában oly nehézséggel találkozik, mely nem könnyen győzhető le, vagy ha fáradozását nem a kívánt siker koronázza. A vérmes ember nagy munkára nem alkalmas, mert nem kitartó; előtte az élet szórakozás és élvezet, a munkának pedig csak könnyebb oldalát fogja meg, hogy mégis teljék az idő. Innen van az, hogy a nagy tudósok, feltalálók, képzett iparosok és szorgalmas munkások között ritkán találunk vérmes embert, mert ide erőfeszítés kell és hosszantartó fáradozás, amitől pedig a vérmes ember idegenkedik. A vérmes ember könnyen tanul, de hamar felejt is; szolgálatkész és vidám, társaságkedvelő és felületes. Szalmaláng ő: feltűnik és eltűnik.

b) A második a *méla vérmérséklet (temperamentum melancholicum).* A méla mindenben ellentéte a vérmesnek. Nála az érzelmek nehezen kelthetők föl, nehezen és lassan fogja fel a benyomásokat, de ha felfogja, híven megőrzi azokat. A vérmes embert inkább az érzelmei vezetik, ellenben a méla higgadt és komoly. A méla szorgalmas és kitartó, szereti az erőfeszítéseket és nem ijed meg a feltornyosuló nehézségektől; komoly és méltóságteljes; lassan és mélyen gondolkodik s ezért nagy alkotásokra képes. Nagy hibája, hogy hajlik az embergyűlöletre, búskomorságra s leginkább a magányt szereti.

c) A harmadik az *epés vérmérséklet (temperamentum cholericum).* Az epés ember heves és minél nagyobb nehézséggel találkozik, annál inkább fokozódik akaratereje és elszántsága. Nála az érzelem és ész együtt működik. Az epés ember kitartó a végletekig, fáradtságot nem ismer s ezért, ha jó irányban működik, nagy tettekre képes, ellenkező esetben az emberiség átka lehet. A történelem nagy alakjai, de salakjai is többnyire epés vérmérsékletűek voltak.

d) A negyedik a *nyálkás vérmérséklet (temperamentum phlegmaticum).* Ez majdnem mindenben ellentéte az epésnek. Ritkán heves, a szellemi munkát nem nagyon szereti s ezért egyoldalú és felületes. Rendszerető, könnyen megférő, a külső behatások iránt érzéketlen; de könnyen veszedelmessé válhat, ha felizgatják. A nyálkás vérmérsékletű türelmes, de csak a csendes munkát szereti, amely nem jár nagy erőfeszítéssel.

A vérmérséklet nemcsak egyes emberekre, hanem egész népcsaládokra is rányomja bélyegét. Így pl. az olasz vérmes, az orosz nyálkás, a német méla, a magyar pedig a vérmes és epés keveréke. A vérmérséklet a korral is változik. A gyermek és ifjú rendszerint vérmes, a férfi epés és később méla, az aggastyán pedig nyálkás vérmérsékletű. A vérmérséklet örökölhető is, amint ezt a tapasztalat bizonyítja.

VÉRMÉRSÉKLET ÉS NEVELÉS.

159. A vérmérséklet az érzéki vágyó tehetségre van a legnagyobb befolyással. És mert az érzelmek is az érzéki vágyó

tehetségben székelnek s az érzelmek bizonyos csoportja kedély, azért a vérmérséklet a kedélyre is nagy hatással van. Tehát a nevelésnek a vérmérsékletet is tekintetbe kell vennie, mint olyant, mely a nevelőt a kedély nemesítésében segítheti vagy akadályozhatja.

A vérmérséklet nem szabad, hanem az akarat uralma alatt áll s ezért kitartással az egyes vérmérsékletek jó tulajdonságai fokozhatók és hátrányai megszüntethetők. Ezzel egyúttal meg van adva az út is, hogy a nevelésnek mit kell tennie az egyes vérmérsékletekkel szemben. Az észt felvilágosítani, hogy az akarat megismerje az utat, amelyen a vérmérséklet legcélszerűbben állítható a tökéletesedés szolgálatába; de az akaratot is kell szoktatnunk, hogy a vérmérséklet hátrányait megszüntethesse, előnyeit fokozhassa.

A nevelésnek gyermekekkel és ifjakkal van dolga, akik többnyire vérmes vérmérsékletűek. És mert a vérmes embert leginkább az érzelmek vezetik, azért nála jobban az észre és akaratra kell hatnunk. Ez is az oka annak, hogy *a nevelés nem nagyon törekszik az érzelmek fölkeltésére, hanem ezt legtöbbször a neveltre bizza,* ki vérmérsékleténél fogva hamar fölkelti azokat, ha a magyarázat jó volt.

A vérmes ember könnyen tanul. És tényleg, ha pontosan és lelkiismeretesen teljesítjük kötelességeinket pl. az iskolában, a tanítványok előmenetele szembetűnő. Ha az iskolai nevelő még mester is a tanításban s az akarat művelésénél a szükségeseket megteszi, a tanítványok mindvégig jól tanulnak, de jók is lesznek, mert a vérmes akarata nem rossz. Igaz, hogy a vérmes akarata nem kitartó; azonban a nevelés állandó felügyeletével és okos szoktatásával kitartóvá teheti úgy, hogy a vérmes emberek jó nevelés mellett rendesen állhatatosak lesznek a jóban.

3.

A KEDÉLY NEMESÍTÉSÉNEK ESZKÖZEI.

160. A kedély nemesítésénél a tanításon és az akarat irányításán kívül megteremtjük a derült és vidám kedélyállapothoz szükséges föltételeket s a többit a neveltekre bízzuk. E föltételek a *játék, torna és ének.* Lássuk ezeket egyenkint!

A) JÁTÉK.

A JÁTÉKRÓL ÁLTALÁBAN[1].

[1] A játékra lásd a következő műveket: a) Karl Groos: Das Seelenleben des Kindes[5] 1921; b) G. Colazza: Psychologie und Pädagogik des Spieles. 1900; c) Th. Waitz: Allgemeine Pädagogik.[4] Kiadta: O. Willmann. 1898; d)

161. A játék annyira össze van kötve a fiatal korral, hogy e kettőt egymástól elválasztanunk nem lehet. A játék fő ismertető jele a kedv kielégítése s ebben különbözik a munkától, mert a munkának magán kívül célja is van úgy, hogy a munka csak eszköz a cél eléréséné, míg a játék maga-magának a célja: a kedv kielégítése. Ezért a játék elveszíti játék jellegét, ha a kedv kielégítésén kívül más célja is van. A játék nem szolgál még tuladjonképeni célt, nem származik szükségből vagy kötelességből, nem hoz létre állandó értékeket. Tehát a játékot így határozhatjuk meg: *a játék oly tevékenység, amelyet önmagáért élvezünk.*[1]

Erkölcsileg tekintve a munka több a játéknál, mert a munkának erkölcsileg meghatározott célja van, míg a játék a céllal szemben közömbös. Még is a nevelésben nagyon is nagy erkölcsi értéke van a játéknak, nem ugyan magában véve, hanem azért, amit vele elérni akarunk. Ekkor a játék eszköz a nevelés kezében, hogy vele valamely célt elérjen. És mert a nevelés célja végtelen értékű s a nevelésben mindent a nevelés céljának rendelünk alá, azért *a nevelésben a nevelés célja adja meg a játék nagy erkölcsi értékét.*

A játéknak a kedv kielégítésén kívül nincs célja magában véve. De ha meggondoljuk, hogy a nevelés alatt lévő korban mennyire fontos a kedv, könnyen belátjuk, hogy a játék fontos szerepet játszik a nevelésben. — Továbbá minél magasabban áll valamely élőlény, annál kevésbbé készen jön a világra, hanem hosszú ideig kell fejlődnie, hogy önállóságra juthasson. Így az embernek is hosszú ideig kell készülnie, hogy azután önállóan is kifejthesse tehetségeit. Ez az előkészületi idő a nevelés, amikor az ember tanulással és játékkal készül az önállóságra. Tehát *a nevelésben a játéknak az értékét az adja meg, hogy jó kedvre hangolja a neveltet és előkészület neki az önállóságra.* Hogy mennyiben és miképen előkészület, arról alább lesz szó.

162. **A játék ételeme a gyermeknek.**[2] A gyermek még nem alkalmas munkára, mert gyönge hozzá; a test fejlődése pedig megkívánja a mozgást, hogy az anyagcsere rendes legyen

Göttler: System der Erziehung im Umriss.[4] 1927; c) A Matthias: Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin.[14] 1922; f) Th. Ziegler: Allgemeine Pädagogik.[4] 1914; g) L. Habrich: Pädagogische Psychologie. III. kötet, 2 kiadás, 1922; h.) Dupanloup: De l'Éducation.[16] III. kötet, 1923; j.) Peres Sándor: Neveléstan. 1904.

[1] A Groos-féle elmélet szerint: a játék az önkifejlődésnek egy neme, a meglévő, de még ki nem fejlett képességeknek (Anlagen). Göttler így határozza meg a játékot: „Das Spiel ist sinnvolle Betätigung von Körper-und Geisteskräften aus Freude an dieser Betätigung, ohne bewusste Hinordnung auf Zwecke". (System der Erziehung im Umriss.[4] 1927. 93 oldal.)

[2] „Nur der Mensch wird zu voller Menschenart ausgestaltet, der als Kind im Spiele sich voll entwickelt hat." (A. Matthias: Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?[14] 1922. 10 oldal). — „A gyermek életének egyik legjellegzetesebb megnyilvánulása a játék." (Marcell Mihály: A lélek megismerésének művészete. 1932. 60. oldal).

s ezért a játékban keresi és találja meg a test fejlődéséhez megkívántató mozgást.

A játék szükséges a gyermeknek, mert még semmi munkára nem alkalmas és ezért idejét sem tudná eltölteni, ha nem játszanék. A játék annyira szükséges a gyermeknek, mint a felnőtteknek a munka s amint a munka nemesíti a felnőttet, éppen úgy **a játék is nemesíti a gyermeket.** A kedvvel játszó gyermeket könnyebb nevelni, mint a magába zárkózottat.

A gyermek már mint csecsemő játszik; midőn tapsikol, rugdalódzik, ez is játék a csecsemőnél, mert élvezetet nyujt neki. Mégis a játék tulajdonképen akkor kezdődik, amikor a gyermek már jár és beszél, mert a gyermekjátékok beszéddel és lótás-futással vannak összekötve. Kezdetben azok a legkedvesebb játékszerei a gyermeknek, amelyeket különbözőképen gyúrhat és alakíthat, mint: fa, por, sár, papír, rongy stb. A gyermek képzelete segítségével oly tulajdonságokkal ruházza fel játékszereit, amelyekkel azok tényleg nem bírnak. Így nevet ad bábújának, beszél vele, vesszőn lovagol stb. azaz játékszereit megszemélyesíti s többnyire emberi tulajdonságokkal ruházza fel, mintha csak előre jelezni akarná, hogy kik lesznek később játszótársai.

Amint a gyermek nő, lassan-lassan elhagyogatja élettelen játékszereit és magához hasonlókat keres játszótársainak. Tehát pajtások után vágyik. Mikor a gyermek az iskolába kerül, már szívesebben keresi föl társait, mint az élettelen dolgokat, sőt az iskola mintegy kényszeríti is, hogy társakkal játszék. E kényszer nem kívülről jövő erőszak, hanem az a körülmény, hogy az iskolában sok hasonló korú gyermek jön össze. A gyermek iskolaköteles korában már maga is magához hasonlókat keres játszótársaknak s mert ezeket megtalálja az iskolában, sőt várakozásán felül, azért egész gyönyörűséggel játszik, a jókedvnek sem vége, sem hossza. Ha a gyermek még akkor is játszik sárral, porral, fával stb., mindig többek társaságában látni őt. Ekkor az élettelen dolog nem csupán játékszer, hanem inkább eszköz arra, hogy többen játszhassanak.

JÁTÉK ÉS NEVELÉS.

163. A játék a gyermek életeleme. Tehát a nevelésnek a játékot is bele kell állítania rendszerébe és pl. az iskolának a játékra alkalmat és időt kell adnia, mint olyan dologra, amely a gyermeknél a test helyes fejlődésére való tekintettel nélkülözhetetlen s a nevelés szempontjából megbecsülhetetlen. Mily szép is az, midőn a gyermekek játszanak; midőn a sok ártatlan apróság ide-oda lót-fut, ugrándozik, kiabál, mesterkedik, ügyeskedik, hogy valamit elérjen vagy elkerüljön. Kiül arcukra az egészség pirja, szemük csillog, és egész valójuk visszatükrözi az ártatlanságot. Szerencsétlen is az a gyermek, akinek nincs alkalma játszani,

vagy akit a játéktól eltiltanak, mert szabadságától fosztják meg. Ez nem is volt gyermek; gyermekkorát átélte gyermekség nélkül. Pincében növesztett virág ő, akitől elvonták az éltető napsugarat s ezért fonnyadt, sápadt és vézna. Teste-lelke a játék után eped s mégis magányra van kárhoztatva.

A szülő hagyja játszani gyermekét. Egyedül is játszik a gyermek, ha még egészen kicsiny; de amint nagyobb lesz, ezt hamarosan megúnja s magához hasonlókat keres játszótársaknak, mert az egyedüliséget és magányt már nem szereti. Helytelen tehát egyes szülőknél az a törekvés, mely a gyermeket társaitól távoltartja azon hamis ürügy alatt, hogy így nem romlik meg. Ne a játéktól tiltsák el gyermeküket, hanem arra ügyeljenek, hogy megfelelő játszópajtásai legyenek. Sok szülőnek kényelmessége, mert nem szeret a gyermek után járni és nézni, szobába vagy elzárt helyre dugja a gyermeket s úgy gondolkodik, hogy ezzel eleget tett nevelői kötelességének, hiszen felügyelet alatt tartotta gyermekét. Pedig ez helytelen gondolkodás, mert az ilyen felügyelet később nagyon megbosszulja magát.

A gyermek kifelé vágyik, társak után kívánkozik. Elhalmozhatjuk őt mindenféle játékkal, mindez nem elégíti ki őt, mert magához hasonló élőlényt keres játszópajtásnak. A társaitól elzárt gyermek él és fejlődik ugyan, de csenevész és színét veszti, mert nincs napja, nincs levegője. A tapasztalat is ezt bizonyítja, sőt éppen a tapasztalat állapítja meg ezt az igazságot. A szabadon mozgó és társakkal játszó gyermekek sokkal erősebbek és fejlettebbek, edzettebbek és vidámabbak, mint az elzárt gyermekek, mert a társaság alkalmat ad nekik a jókedvre és a szükséges mozgásra.

A társaitól elzárt gyermek kedélye nem annyira vidám, húzódozó, félénk, akaratnélküli, mert nincs, ami őt földerítse, ahol megszerezhetné és elsajátíthatná a föllépés biztosságát, hiszen akarata minduntalan letörik. *A gyermek a játékban kezdi megszerezni másokkal szemben a föllépés biztosságát.* De ha nem játszik, hanem mindig magányra van kárhoztatva, akkor hol szerezze meg? Az ilyen gyermek szárnyaszegett-madár minden szabadságától megfosztva; rab ő igazságtalanul, mert nem szolgált rá. Gyermekkorát éli s még sem gyermek. Az ilyen gyermek magába zárkózott lesz, sőt embergyűlölővé is válhat, mert már gyermekkorában megszokta, hogy mindenkit kerüljön. Az ilyenekkel azután nehéz boldogulni a nevelésnek, mert nehéz hozzájuk férkőzni.

A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a másoktól elzárt gyermek más hibába is eshet. Természetétől hajtva társak után vágyik és mert ebben mindig a szülői akaratba ütközik, azért annak kijátszására törekszik. Tehát a gyermek már zsenge korában kezdi megtanulni, hogy szülőinek és nevelőinek akaratát kijátsza s ami a dologban a legsajnálatosabb, ez az, hogy maga a szülő adja erre az alkalmat, mert a gyermeki akarat természetes vágyának útjában áll, még pedig ok nélkül. A gyermek látja, hogy a vele egykorúak mindig pajtásaik társaságában vannak, egyedül csak

ő van mindenkitől elzárva. Ez arra a következtetésre vezeti őt, hogy a társakkal való játszás nem rossz, nem tiltott dolog. És mert érthetetlen előtte, hogy miért csak neki nem szabad másokkal játszania, azért a szülői akarat kijátszására törekszik. Ha ezt megszokja a nevelt zsenge korában, később nemcsak szülőinek, hanem más nevelőinek az akaratát is igyekszik kijátszani. Hogy ez sikerüljön neki, alakoskodni kezd, képmutató lesz belőle, hogy szülői bizalmát megnyerje, pedig máson töri a fejét. Ha a többi nevelőknek nem sikerül meggyőzni őt eljárása helytelen voltáról s őt akaratuk követésére bírni, végül a törvénnyel sem fog tudni megbarátkozni, ami által a fegyházak és börtönök tölteléke lesz. És ha nem is aljasodik ennyire, mégis a társadalom rendjét gyakran fenyegeti, vagy jogos és törvényes fölebbvalóinak rendelkezéseit semmibe sem veszi. Mindennek oka pedig a szülő, mert oktalanságában elzárta gyermekét, nem engedte játszani.

164. A gyermekkort játékban és tanulásban kell eltöltenie a neveltnek. Ez a természet rendje; de kezdetben több legyen a játékból, mint a tanulásból. Azonban amint a gyermek nő és fejlődik, ismeretei gyarapodnak és akarata erősödik, a játékból mindig több és több időt kell elvonnunk s ezt is tanulásra és munkára szánnunk; mindazáltal az üdülésre is kell hagynunk elégséges időt. A játékot sohasem szabad végképen eltiltanunk nevelés közben. Annyi időt kell hagynunk a játékra, amennyit a test helyes fejlődése, a szükséges mozgás és a szellem kellő pihentetése s felüdítése megkíván.

Minél kisebb a gyermek, annál többet játszik. Ne féljünk, hogy a sok játék miatt nem szokik a komoly munkához, hiszen a játék komoly dolog a gyermeknél, csak nekünk felnőtteknek játék.[1] Csak figyeljük meg a gyermekeket s azt tapasztaljuk, hogy minden tudásukat és ügyességüket beleviszik a játékba, mert ők nagyon is komoly dolognak tartják azt. Játéknak mondják ők is a játékot, mert így hallják a felnőttektől, mégis komoly dolognak fogják fel.[2] Mikor a megfelelő kor itt van, a gyermek lassan-lassan elhagyogatja a játékot és más foglalkozás után néz; és midőn a játék már nem elégíti ki, tehát már ő is csak játékot lát a játékban, egészen elfordul tőle és munkát keres magának. Így a játékon át lesz az ember munkaszerető.

Az iskola annyi alkalmat adjon a játékra, amennyit csak lehet, hiszen a játék is szervesen beletartozik a nevelés rendszerébe. Amikor a gyermek nem tanul, akkor játszék, hogy állandó

[1] „Man kann es nicht oft genug wiederholen, dass die Spiele für das Kind etwas Ernsthaftes sind, nicht ein blosser Zeitvertreib und eine Zerstreuung, sondern eine geistige Arbeit und demgemäss eine Schule des Denkens und Wollens.“ (L. Habrich: Pädagogische Psychologie. III. kötet, 2 kiadás, 1922, 303 oldal.)

[2] „Une maison ou on ne joue pas n'est pas seulement une maison où l'on s'ennuie, c'est une maison où l'on ne travaille pas, et où il y a d'autres désordres encore.“ (Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, III. kötet 458 oldal.)

elfoglaltsága legyen, mert ezáltal a bűntől is visszatartjuk őt. A játék a gyermek hivatása, de egyúttal védője is az unalom ellen, mely oly sok rosszra csábítja az embert. Ne ijedjünk meg attól, hogy a sok és folytonos játék miatt a gyermekkor nagyon belenyúlik a kamaszkorba, ez az ifjúkorba s így tovább. Sőt ez van rendjén, mert minél tovább gyermek a gyermek, annál tovább lesz ifjú, de annál tovább lesz élemedett ember is és végül annál tovább lesz vidám öreg. A nevelés szempontjából szükséges is volna, hogy a gyermekkor minél messzebb nyúljon bele a kamaszkorba, ez pedig az ifjúkorba, mert a korai ifjúság többnyire azt jelenti, hogy az illető már bizonyos bűnök rabja, még pedig titkos bűnök rabja. Ha az ifjú nem keresi föl pajtásai társaságát s nem érzi jól magát közöttük, hanem visszahúzódik és nem találja örömét a játékban, akkor nagyon valószínű, hogy lelkiismere már nem tiszta, lelkén már titkos féreg foga rágódik.[1] A korai ifjúság azért nagyon veszedelmes, mert még gyönge az akarat és nem önálló; már pedig az ifjúkor az akarat részéről bizonyos önállóságot tételez föl, különösen a csábítások és kísértések ellen s az önmagunk ellen való harcban.

Játszék a gyermek minél többet, legyen a gyermek minél tovább gyermek s arra törekedjék a nevelés, hogy a legveszedelmesebb, bár a legszebb kor, t. i. az ifjúkor, minél későbben kezdődjék, amikor az akarat már elég erős a kísértésekkel és csábításokkal szemben. Ha a nevelésnek ezt sikerülne elérni, nagyon valószínű, sőt talán bizonyos is, hogy az emberi életkort meghosszabbítaná, mert életkorunk hosszúsága többnyire ifjúságunk felhasználásától függ. A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy a korai ifjúság rendesen korai halált is jelent. De a tapasztalat azt is bizonyítja, hogy minél kitartóbb játékos valaki gyermekkorában és minél tovább játszik, annál derekabb és lelkiismeretesebb munkása a társadalomnak és államnak, mert minden erejét és tehetségét a munkába fekteti, amint előbb a játékba fektette. A játékon át kapunk munkás és munkaszerető polgárokat.

A mai kor az emberi élet korhatárát állandóan és folytonosan lejebb szállítja s ennek oka nem a szociális vagy a gazdasági viszonyokban keresendő, hanem a nevelés ferdeségeiben. Az életnek állandó és folytonos megrövidülése a rossz nevelésnek a következménye. Az emberiség türelmetlen, gyorsan akar élni s ezt úgy gondolja elérni, hogy az emberi élet egyes korszakait szűkebb határok közé szorítja. A gyermekből ifjút csinál, az ifjúból pedig férfit s mire a természet rendje s az életkor szerint az embernek valóban férfinak kellene lennie, megtört aggastyán áll előttünk reszkető inakkal. Ez helytelen s a legnagyobb mértékben kárhoztatandó, hiszen ahelyett, hogy gyorsan élt volna, tulajdonképen keveset élt, mert alighogy megszületett, már a sírba tér.

[1] „C'est ordinairement un très mauvais indice quand un enfant ne joue plus." (Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, III. kötet 457 oldal.)

E ferde felfogás a rossz nevelés következménye. Eltiltják a gyermeket a játéktól, hogy az már nem neki való; felnőttek társaságába kényszerítik s ahol hallgatás volna a kötelessége, ott hangadó szerepet visz; társaságból társaságba hurcolják, hogy megszokja a léhaságot, sőt megadják neki az alkalmat és föltételeket, hogy — mint mondják — hadd tombolja ki magát. Így a gyermek beleéli magát, mintha tényleg ifjú volna s mert akarata nincs hozzáedzve, a kísértések és csábítások pedig nagyok, nem is csodálatos, ha bukik, bűnt bűnre halmoz és mire férfinak kellene lennie, a sírba dől. Még ifjúságának a végéhez sem ért, már is megöregedett, a sír felé kívánkozik. Ennek oka elsősorban az, hogy a gyermekkort szűk határok közé szorítják azzal, hogy a gyermeket elvonni iparkodnak legkedvesebb szórakozásától, a játéktól. A nevelés mást lát az emberben életének egyes korszakai szerint, mint amit látnia kellene: a gyermeket ifjúnak s az ifjút érett embernek nézi. E hibába beleestek már az iskolák is; pl. a középiskola tanítványaival mint ifjakkal bánik, az egyetem pedig érett embereknek tekinti őket. A népiskola még nem tévedett e téren: gyermeknek mondja a gyermeket; de azután iparkodjék is játék által minél tovább megtartani gyermekségében.

Tehát a játék nemcsak a test helyes fejlődése s a szervezet erősödése miatt fontos, nemcsak a kedélyre hat üdítőleg és nemesítőleg, hanem a nevelésnek nagyon fontos eszköze abban is, hogy a gyermeket visszatartsa a bűntől és a bűnrevezető alkalomtól. A játék nevezetes szerepet játszik a nevelésben.

AZ ISKOLAI NEVELŐ KÖTELESSÉGE A JÁTÉKNÁL.

165. A gyermekek mindig az iskolai nevelő *felügyelete alatt* játszanak. Ez a nevelés elemi követelménye. Felügyelet nélkül nagyon könnyen elfajulhat a játék s a rossz forrásává válhat. Felügyelet mellett a gyermekeknek egymásra való netaláni káros hatása sem érvényesülhet, mert a felügyelet miatt iparkodnak rosszat nem tenni.

Felügyelet azért is szükséges, mert a játéknál a maga valóságában mutatkozik a gyermek, tehát az iskolai nevelő jobban kiismerheti őt s ezért nevelői tevékenységében jobban is képes hozzá férkőzni.[1] Ezért van az, hogy a játéktól elvont gyermeket

[1] „Dans la libre expansion du jeu, l'enfant déploie toute sa nature et se fait connaitre tout entier tel qu'il est. Le caractère le plus timide ou le plus dissimulé oublie là de s'observer, et se trahit lui-même de mille façons. Vous reconnaitrez, en voyant jouer un enfant, telle qualité ou tel défaut, que vous n'auriez jamais soupçonné en lui, mais qui sera pour vous, pour votre manière de prendre cet enfant, une précieuse lumière." (Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, III. kötet 608—609. oldal.) — „L'enfant qui joue ne pense pas á mal; dans l'épanouissement de sa liberté, il révéle ingénûment au maitre attentif ses qualités et ses défauts." (A Roegiers: Notion de psychologie appliquée à la pédagogie.[2] 1925, I. rész, 98. oldal.)

vagy a magába zárkózottat nehéz nevelni, mert nehéz kiismerni. A gyermek csak a játékban igazi gyermek; itt mutatja meg minden jó és minden rossz tulajdonságát; itt veszi észre az iskolai nevelő, hogy mit kell rajta nemesíteni, mit kell róla nyesegetni. Oly gyermekkel szemben, aki nem játszik, mintegy tehetetlenül áll a nevelő, alig képes őt kiismerni s ezért nem is csodálatos, ha az ilyen gyermekeknél a nevelés nem mindig eredményes. Emellett bizonyít a tapasztalat is.

Amint az iskolai nevelőnek felügyelnie kell a gyermekekre játékaiknál, éppen úgy a szülőknek is.

Hogy a játékkal célt érjünk, azért benne teljesen szabad legyen a gyermek; futkározzék, szaladgáljon, ugrándozzék, kiabáljon, amint neki tetszik, hogy olyannak mutatkozzék, amilyen valóban. A játékban csak az legyen korlátja, hogy ezt vagy azt nem szabad, ez vagy az nem illik. A korlátokat tehát a tisztesség és illem szabja meg, valamint a játék szabályai; de azután e keretek között egészen szabad legyen. Ha a gyermeket még ezen túl is korlátozzuk, akkor a nevelői akarat kijátszására fog törekedni, mert a túlságos korlátokat zsarnokságnak tekinti.

166. Kérdés most az, hogy a felügyelet nem korlátozza-e a gyermeket szabadságában.

Tagadhatatlan, hogy korlátozza őt; de ez csak arra szorítkozik, hogy a tisztesség és illem szabályait megtartsa. Ennyi korlátozás pedig szükséges, mert a rossz cselekedeteket és hatásaikat meg kell akadályoznia a nevelőnek. De ennyi korlátozást a nevelt is szívesen eltűr, mert már előzőleg tanulta, hogy mit szabad és mi nem illik s ezért már a gyermek esze állítja fel a korlátokat. Tanítás által megismeri a gyermeki ész, hogy mit szabad és megismeri, hogy az ész által emelt következményeknek megfelelően kell cselekednünk. De mert a gyermek akarata még gyönge és ingadozó, azért szívesen veszi, ha a nevelő felügyel, hogy a gyermek az ő esze által emelt korlátokat megtarthassa. A felügyelet csak annyiban korlátozza a szabadságot, hogy nem engedi szabadossággá fajulni. Minthogy pedig a szabadság legnagyobb ellensége a szabadosság, azért *a felügyelet tulajdonképen a szabadság védője és oltalmazója.*

Midőn a nevelő felügyel a gyermekekre játékaiknál, tulajdonképen nem tesz mást, mint arra vigyáz, hogy a gyermekek alkalmazkodjanak ama szabályokhoz, melyeket ők a tanításból a játékra következtetésekkel levontak. Tehát a gyermek már magamagának állítja fel a korlátokat s a felügyelet a korlátok megtartására ösztönzi őt, sőt ebben segíti is őt. Így *a felügyelet a játéknál nem kivülről jövő kényszer, hanem csak segitése a gyönge gyermeki akaratnak, hogy az esze által megismert határokat ne lépje át.*

167. Az iskolai nevelő is részt vehet a gyermekek játékaiban, de csak nagyon ritkán s ezt mindig úgy tegye, hogy ne akadályozza őket jókedvükben és szabadságukban. Ha az iskolai

nevelő észreveszi, hogy ő akadály, akkor álljon félre, hogy a gyermekek szabadon mozoghassanak.

Legjobb, ha az iskolai nevelő csak felügyel és figyeli a gyermekeket, hogy tapasztalatait értékesíthesse a nevelésben. Az iskolai nevelő is játszhat a gyermekekkel; mégis a szabály az legyen, hogy ne keveredjék a játékba, mert a gyermek csak magához hasonlókkal tud igazán jókedvvel játszani.

Az iskolai nevelő két esetben vehet részt a gyermekek játékában. a) Ha a gyermekek húzódoznak a játéktól. Ekkor kezdje meg a játékot, hogy kedvre hangolja őket és midőn már belemelegedtek a játékba, észrevétlenül vonja ki magát onnan. b) Az iskolai nevelő akkor is játszhat a gyermekekkel, ha előttük ismeretlen játékot mutat nekik. Ekkor is, amint a gyermekek megtanulták a játékot, álljon félre.

168. Játék közben minden vitás kérdést maguk a gyermekek intézzenek el egymás között, hogy szokjanak a békességhez és az igazságos döntéshez. Ezt követeli a felügyelet is, mert ez nem kívülről jövő kényszer, hanem csak a gyermeki akarat segítése.

A vitás kérdéseket nagyon könnyen elintézhetik maguk a gyermekek, mert az erkölcstörvényeket és a játék szabályait ismerik s így belőlük kiindulva következtetésekkel eldönthetik a vitás kérdést. És hogy mennyire ügyesen, azt a tapasztalat bizonyítja.

Az iskolai nevelőnek csak akkor szabad közbelépnie a vitás kérdések elintézésénél, ha ez esetleg veszekedéssé, verekedéssé fajulhatna, vagy elrontaná a játékot. Ekkor az iskolai nevelő föllebezési fórum és ítélete megmásíthatatlan.

A rendetlenkedőket, veszekedőket és azokat, kik a játékot készakaratosan megzavarják, az iskolai nevelőnek ki kell zárnia a játékból. Különben ezt maguk a gyermekek is megteszik, mert nem szeretik a játékrontókat.

A félénk és bátortalan gyermekeket buzdítsa az iskolai nevelő, vezesse társai közé, jelöljön nekik is helyet a játékban, hogy bátortalanságuk megtörhető legyen. Sőt az iskolai nevelő is játszék velük s így keltse föl bennük a kedvet a játék után.

KÜLÖNBÖZŐ JÁTÉKOK.

169. Legjobbak azok a játékok, amelyek az egész testet foglalkoztatják s amelyekben egyszerre sok gyermek vehet részt. Ilyenek a *labdázás* különböző fajai. Az iskolába lehetőleg ilyen játékokat kell bevinnünk, mert ezek felelnek meg leginkább a gyermek természetének s a test helyes fejlődésének; továbbá nem veszedelmesek és sok gyermeket foglalkoztatnak. Olyan játékokat hamar megún a gyermek, amelyeknél helyhez van kötve, mert nem talál bennük életet és elevenséget. Neki mozgás kell, mert ez üdíti fel és ezt keresi a játékban is.

Kitünő játék tél idején a *hólabdázás*, amely ugyancsak felfrissíti a gyermekeket. De vigyáznunk kell, hogy a labdát ne fagyos vagy olvadó hóból gyúrják, mert ennek ütése könnyen veszedelmes lehet.

A *labdarugás* csak a népiskoláknál magasabb iskolákban engedhető meg, míg a *kukorikolás* és más hasonlók minden iskolában véglegesen megtiltandók, mert nagyon könnyen szerencsétlenséggel járhatnak. Általában *a nevelésből mindazokat a játékokat száműznünk kell, amelyeknél még a legnagyobb vigyázat mellett is szerencsétlenségek fordulhatnak elő.*

Minden játékot, mely a szerencsejátékokra való hajlandóságot fölkeltheti, föltétlenül száműznünk kell a nevelésből és még inkább magukat a *szerencsejátékokat.* Az embert arra kell nevelnünk, hogy majdan mindenét munka által szerezze meg s ezért a nevelt felvilágosítandó, hogy a szerencsejátékok még igazi szórakozást sem nyújtanak, mert észszerűtlen és fölösleges izgalmakkal járnak. Tehát a *gombozást, golyózást* és más efféléket nem szabad megengednünk. Főképen tiltanunk kell a *pénzre való játékot* minden formájában. Azonban nem szabad megtiltanunk azokat a játékokat, amelyek az észt is foglalkoztatják és nincs káros hatásuk. Ilyen pl. a *malmozás,* az *akasztós* játék, amelyek különösen a téli időszakban kedves foglalkozásai a gyermekeknek. A nagyobbaknál ilyen játék lehet a *sakk,* mely a jellemre emelő hatással van, mert itt nem az anyagi túlerő vagy a véletlen győz, hanem a szellemi túlsúly. Ezzel szemben a szerencsejátékok az aljasabb szenvedélyeket kavarják fel. Ezért nagyon helyes volna, ha pl. a magasabb iskolákba járó tanítványok sakkoznának, hogy így a káros hatású szerencsejátékokat kiszoríthassuk a társadalomból.

170. Szükéges még tanítani is játékokat, hogy az esetleges rossz játékokat kiszoríthassuk s a gyermekek tudjanak annyi játékot, hogy ha az egyiket megúnják, vagy abba belefáradnak, másikba foghassanak.

Bár játékokat is tanít a nevelés, mindazáltal a játék pl. az iskolában nem tantárgy, hanem torna óra alatt tanítjuk, vagy akkor, amikor a tanítványok tanítás előtt és tanítás után játszanak. Különösen a *labdázást* igyekezzünk bevinni a nevelésbe.

Hogy a gyermekek játszanak, azt sohasem szabad parancsolnunk, csak alkalmat adjunk a játékra s őket arra buzdítsuk. Különben a játékot nem is kell parancsolnunk a gyermekeknek, mert minden kínálkozó alkalmat kihasználnak, hogy játszhassanak.

TORNA.

171. A tornáról legcélszerűbb lesz a test nevelésénél szólanunk s ezért ezt későbbre hagyjuk.

172. Az ének kedélynemesítő hatását nemcsak a polgáriasodott, hanem a természetnépek is ismerik úgyannyira, hogy nincs nép, amelyiknél az *ének* és *dal* nem szerepelne. Hogy az ének mennyire hat a kedélyre s hogy a különböző hangulatok és érzelmek énekben és dalban keresnek és találnak kifejezést, az általánosan ismeretes. A kitörő öröm épp úgy, mint a mély bánat vagy a nyugodtság dalban nyilatkozik meg s a levert kedélyt az ének rázza fel.

A nevelés már korán felismerte az ének kedélynemesítő hatását. Az anya énekszóval altatja el gyermekét s ha fölébred, ismét énekszó üti meg a füleit. Az ének a nevelés révén az iskolába is bejutott, ahol a nevelés tökéletesebben is használja fel mint a családban. Ezért itt, midőn az énekről szólunk, az iskolára vagyunk tekintettel, de még nem azt fejtegetjük, hogy miképen kell tanítanunk. Az ének módszeres tanításáról később lesz szó.

173. Az iskolában tanítanunk kell mind az *egyházi*, mind a *világi énekeket*. Az énekek kiválogatásánál az iskolai nevelő tekintettel legyen a dallamra, hogy az a fülnek kellemes legyen és a való érzelmeket fejezze ki; de tekintettel legyen a szövegre is, hogy annak irodalmi értéke legyen. A léha dalokat s oly énekeket, melyekben oly érzelmek csendülnek meg, melyeket a tanítványnak ismernie nem szabad, nem szabad bevinnünk az iskolába. Tehát a *bordalokat* és *szerelmi énekeket* nem szabad tanítanunk a nép- és középiskolában. Ezeket később is megtanulhatják a tanítványok.

Hát szabad-e tanítanunk *népdalokat?* Nemcsak szabad, sőt szükséges is, hogy az idegenből való fordításokat s a gyatra énekeket kiszoríthassuk az iskolából. A mai kor iskolája kissé elhanyagolta a népdalt, ami pedig nem helyes. Az iskolának kell tanítania népdalokat. Minden iskola, amint erről később szó is lesz, csak magyar iskola lehet. Már pedig ezt külsőleg is kell mutatnia, amit az ének terén azzal tesz meg, hogy népdalokat s magyar jellegű és magyar szellemű énekeket tanít.

Az iskola népdalokat is tanít, természetes, hogy a bordalokat és szerelmi énekeket nem. A népdalok nem csak a szerelmet és bort éneklik meg, hanem más érzelmeknek is adnak kifejezést. Ott vannak pl. a *hazafias dalok*, melyek a hazaszeretetet élesztik és ott vannak a *katonadalok*, melyek ébren tartják a nemzetben a katonai szellemet.

Az egyházi énekek közül különösen a *máriaénekeket* karoljuk fel, mint amelyek legjobban megfelelnek annak, hogy hazánk Mária országa. Ezzel a hazaszeretet tüzét is élesztjük.

SZELLEMI TEHETSÉGEK.

A SZELLEMI TEHETSÉGEKRŐL ÁLTALÁBAN.

174. Az ember a legszebb és legtökéletesebb teremtmény a földön, minden más lény végtelen távolságban van tőle. Az embert a földön élő más lényektől világok választanak el. Teste szerint ugyan az anyagi világhoz tartozik; de van az embernek lelke is, azaz szelleme s ennek köszönheti emelkedettségét, méltóságát és a természetben uralkodó helyzetét. Lélek és szellem ugyanazt a dolgot fejezi ki, csak különböző megnyilvánulásaiban nevezzük léleknek vagy szellemnek. *Léleknek* nevezzük a lelket, mint a test éltetőjét, *szellemnek* pedig akkor mondjuk, amikor sajátos tevékenységét fejti ki, tehát amikor ért és akar. **A nevelésnek a szellemmel van dolga.**

A szellem sajátos tevékenysége az *értés* és *akarás*, amit tárgyilag *értelemnek* és *akaratnak* nevezünk. Az ember csakis értelme és akarata révén képes az Isten dicsőítésére s a földi boldogságon át az örök üdvösség megnyerésére. Ebből következik, hogy a nevelésben nincs fontosabb, mint az értelem fejlesztése és az akarat művelése. E kettő annyira fontos a nevelésben, hogy ez sokakat megtéveszt s a nevelést fölcserélik az értelem fejlesztésével és az akarat művelésével, e kettőt azonos fogalomnak mondják.

Bár az értelem fejlesztése s az akarat művelése annyira fontos, hogy e nélkül nincs nevelés, mégis az értelem fejlesztése s az akarat művelése még nem nevelés. Ez lehet a nevelés meghatározásában a nemfogalom, de nem a fajkülönbséget helyettesítő cél. Az értelem és akarat fejlesztése akkor lesz nevelés, ha azért fejlesztjük mind a kettőt, amiért vannak, ami az ő céljuk. Ekkor pedig az értelem és akarat fejlesztése csak eszköz lesz, hogy a nevelés elérhesse célját. Tehát **a szellemi tehetségek fejlesztése legfontosabb teendője a nevelésnek, de mégis csak eszköz és semmi egyéb, hogy a nevelés célját elérhesse.**

175. Lássuk most, hogy mit kell értenünk a szellemi tehetségek fejlesztése alatt.

E fejlesztés alatt azt kell értenünk, hogy a szellemi tehetségeket oly állapotba hozzuk, hogy sajátos céljuknak megfelelhessenek. Mivel pedig ez csak úgy lehetséges, ha a szellemi tehetségek sajátos tevékenységüket kifejtik, azért *a szellemi tehetségeket fejleszteni annyit tesz, mint azokat* oly állapotba *hozni, hogy sajátos tevékenységüket kifejthessék.*

*

Az embernek kétféle szellemi tehetsége van: a.) *szellemi megismerő tehetsége* vagyis *értelme* b.) *szellemi vágyó tehetsége*, vagyis *akarata*. Ezért a második részt két szakaszra osztjuk. Az első szakaszban a szellemi megismerő tehetség fejlesztéséről lesz szó, a másodikban pedig a szellemi vágyó tehetségről.

ELSŐ SZAKASZ.

SZELLEMI MEGISMERŐ TEHETSÉG.

A SZELLEMI MEGISMERŐ TEHETSÉGRŐL ÁLTALÁBAN.

176. A szellem az, ami az embert az anyagi világból kiemeli s az ember és az anyagi világ minden más lénye közé egész világot helyez. Az ember nagyságának és méltóságának az oka szellemi megismerő tehetségének a nagyságában és méltóságában keresendő. „Valóban semmi sincs, ami kivül esnék ama körön, amelyre értelmünk cselekvése kihathat. A végtelen és véges, a lényeges és esetleges, az idő és örökkévalóság, a testek és szellemek, az érzéki és értelmi lény, a való és lehetséges lény, az Isten s a teremtmények, — minden belül esik értelmünk uralmán, mindenre kiterjed cselekvése."[1]

Az értelem fejlesztésénél az első kérdés az, hogy miképen ismer az értelem. Az emberi értelem merő képesség az értésre (intellectus humanus est pura potentia in ordine intelligibili). Az értelem csak képességileg áll saját tényeihez, vagyis képes tevékenységének kifejtésére s az érthető dolgok ismereteinek megszerzésére. Az értelmet e mivoltában *lehetséges értelemnek* nevezzük. A lehetséges értelem még nem birja az ismeretet, de képes a dolog megismerésére.[2]

A lehetséges értelem csak ismerhet és érthet, de még nem ismer és nem ért. Ezért kell lennie az értelemben oly erőnek is, mely az értelemben az értés képességéből a tényleges értési tevékenységben az átmenetet létesíti. E tevékeny erőt *tevékeny értelemnek* nevezzük.[3]

[1] Gonzales Zefirin: Tanulmányok Aquinói szent Tamás bölcsészetéről. Fordította: Michalek Manó. 1885, III. kötet, 40. oldal.)

[2] „Cum inveniamur quandoque intelligentes in actu quandoque in potentia, necesse est ponere aliquam virtutem, per quam simus intelligentes in potentia, quae quidem in sua essentia et natura non habeat aliquam de naturis rerum sensibilium, quas intelligere possumus, sed sit in potentia ad omnia; et propter hoc vocatur possibilis intellectus." (Aquinói szent Tamás: De spiritualibus creaturis. a. 9) — „Necessitas ponendi intellectum possibilem in nobis fuit propter hoc quod nos invenimur quandoque intelligentes in potentia et non in actu. Unde oportet esse quamdam virtutem quae sit in potentia ad intelligibilia, ante ipsum intelligere . . . Et haec virtus vocatur intellectus possibilis." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1ª, qu. 54, a 4.)

[3] „Necessitas autem ponendi intellectum agentem fuit quia naturae rerum materialium,, quas nos intelligimus, non subsistunt extra animam imma-

A lehetséges és tevékeny értelem ugyanazon értelem, csak más és más megnyilatkozásában mondjuk lehetséges, illetőleg tevékeny értelemnek. Lehetséges, ha az értés képességének állapotában van és tevékeny, ha a képességből a működés állapotába megy át.

Most az a kérdés, hogy a nevelésnek melyik értelemmel van dolga. A lehetséges értelem a nevelés minden működését megelőzi, mert akkor, ha nem volna lehetséges értelem, mely ismerhet, a nevelés hiábavaló fáradozás lenne. A lehetséges értelem föltétele a nevelés keresztülvitelének.

A nevelésnek a tevékeny értelemmel van dolga, mert a tevékeny értelem az, mely a képzetek anyagi föltételeitől elvonankoztat s anyagtalanná és általánossá teszi az ismeretet, hogy a lehetséges értelem érthessen. A nevelésnek a tevékeny értelemmel van dolga, mert az a célja, hogy az értelem a képesség állapotából a működés állapotába menjen át. Tehát *a nevelés a tevékeny értelmet fejleszti, vagyis az értelmet sajátos tevékenységének, t. i. az értés működésének állapotába hozza.* Ez a következőképen történik. A külső érzékek elé állítjuk a tárgyakat. A külső érzékek felfogják a külső világ tárgyainak hatásait, amire a belső érzékek megalkotják a képzeteket. E képzetek, hogy a lehetséges értelem felfogja a dolgokat, úgy viselkednek, mint eszközi és másodlagos tevékenykedők, a tevékeny értelem pedig úgy viselkedik, mint fő és elsődleges tevékenykedő. Tehát a lehetséges értelem elfogadja a formákat, mint érthetőket a tevékeny értelem erejéből, de mint a meghatározott dolgok hasonlóságait a képzetek megismeréséből.[1] Így azután a tevékeny értelem működik, a lehetséges értelem pedig ért és ismer.

177. Midőn az ember valamit megismer, ez kétféle módon történhet: a) vagy megismeri az igazságot rögtön anélkül, hogy többé-kevésbbé bonyolult okoskodásokhoz kellene folyamodnia s a

teriales et intelligibiles in actu; sed sunt solum intelligibiles in potentia, extra animam existentes. Et ideo oportuit esse aliquam virtutem quae faceret illas naturas intelligibiles actu; et haec virtus dicitur intellectus agens in nobis." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1ª qu. 54, a. 4.) — Lásd még szent Tamástól: De spiritualibus creaturis. a. 10. és De veritate qu. 10, a. 6. — A lehetséges és tevékeny értelemre lásd még pl. a következő műveket: a) Gonzales Zefirin: Tanulmányok Aquinoi szent Tamás bölcsészetéről. Fordította: Michalek Manó. III. kötet 1885; b) P. Vogt: Philosophische Prapädeutik. I. kötet Psychologie, 1909; e) J. Fröbes: Psychologia speculativa. II. kötet 1927; d) Mercier: Psychologie.[11] II. kötet 1923; továbbá Lehmen, Gutberlet, Donat stb. művei.

[1] „In receptione qua intellectus possibilis species rerum accipit a phantasmatibus, se habent phantasmata ut agens instrumentale et secundarium; intellectus vero agens ut agens principale et primum; et ideo actionis effectus relinquitur in intellectu possibili secundum conditionem utriusque, et non secundum conditionem alterius tantum, et ideo intellectus possibilis recipit formas ut intelligibiles actu, ex virtute intellectus agentis, sed ut similitudines determinatarum rerum ex cognitione phantasmatum." (Aquinoi szent Tamás: De veritate qu. 10, a. 6, ad 7)

szellemi megismerésnek e működési módját *értelemnek* nevezzük; b) vagy a már megismert igazságból indul ki s az okok és okozatok folytonos láncolatán haladva jut el újabb igazsághoz. A szellemi megismerésnek ezt a működési módját *észnek* mondjuk.

Értelem és ész egyidejüleg ugyanazt a szellemi megismerő tehetséget jelenti,[1] vagyis a szellemi megismerő tehetséget értelemnek nevezzük, midőn erőfeszítés nélkül jut az igazság birtokába és ugyanazt a szellemi megismerő tehetséget észnek mondjuk, midőn erőfeszítéseket tesz, hogy megismerje azt, ami igaz. „Az emberi ismerő tehetség tehát egyidejüleg értelem is, ész is; értelem a tárgyak egyszerű észlelésénél s kiváltkép a magukban ismert (per se notae) igazságok vagy a tudomány első elveinek ismereténél fogva, ész pedig azon mód tekintetéből, amely szerint az igazság kutatásában és elérésében eljár.

. . . Az ész ugyanaz az értelem, amint erőfeszítéseket tesz, hogy eljusson a rejtett igazsághoz, melynek gyönge fényét a már előbb ismert dolgokban fődözi fel; haladó mozgása az az ismerő tehetségnek, mely működik és fejleszkedik a tudományos téren, erőlködve, hogy részenkint hódítsa meg az igazságot, amelyet egyszerre nem képes birtokába venni. Az értelem és az ész eszerint nem két különböző tehetség, hanem ugyanazon értő tehetség két különböző megnyilvánulása, fejlődésének két mozzanata."[2]

Ezekután az a kérdés, hogy a nevelés mit fejleszt: az értelmet-e, avagy az észt.

Az értelem rögtön megismer egyes igazságokat, amint azokelőtte megjelennek; erőfeszítéseket nem tesz, tehát a nevelésnek sem kell erőfeszítéseket tennie, hogy az értelem az általa megismerhető igazságokat megismerje. Ebből következik, hogy *az értelem nem fejleszthető*, vagyis sajátos tevékenységében kivülről jövő segítségre nem szorúl. Ez természetes is. Az ember haladó mozgással jut legtöbb ismeretének birtokába, tehát okról okra haladva, vagy előzményből következményre menve s ezért kell lennie kiinduló pontnak is, amelynek megteremtése az értelem dolga s ez a nevelés tevékenységének a körén kívül esik. A nevelésnek éppen azért, mert csak kivülről jövő segítség, valamibe kapaszkodnia kell, hogy működését megkezdhesse, következőleg ezt a valamit, t. i. a kiinduló pontot nem a nevelés létesíti. E kiinduló pont az önmagukban világos igazságok, amelyek bizonyításra nem szorul-

[1] „Ratio et intellectus in homine non possunt esse diversae potentiae. Quod manifeste cognoscitur, si utriusque actus consideratur. Intelligere enim est simpliciter veritatem intelligibilem apprehendere; ratiocinari autem est procedere de uno intellecto ad aliud, ad veritatem intelligibilem cognoscendam . . . Et sic patet quod in homine eadem potentia est ratio et intellectus." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1 a, qu. 79, a. 8.) — Lásd még: De veritate qu. 15, a. 1 és 2.

[2] Gonzales Zefirin: Tanulmányok Aquinoi szent Tamás bölcsészetéről. Fordította: Michalek Manó. III. kötet 1885, 59—60. oldal.

nak. És mert ezeket az igazságokat az értelem ismeri meg, azért *az értelem nem fejleszthető.*

Az értelem nem fejleszthető, mert tárgya az önmagukban világos, tehát bizonyításra nem szoruló, sőt be sem bizonyítható tételek (mert ezen tételek bizonyítása mindig körben forog.) A legelső fogalomban, amelyet az értelem felfog, már virtuális itélet is van. Ez a fogalom a legáltalánosabb fogalom, a lény fogalma. Aki ezt a fogalmat felfogja, azonnal megalkotja a legelső ítéletet is, t. i. a lévő nem lehet egyúttal nem lévő is, amely tétel gondolkodásunknak legelső ontologiai alaptörvénye. Hasonlóképen kapjuk a jó fogalmát is. És amikor ezt megalkottuk, már megalkottuk a gondolkodás legelső gyakorlati alaptörvényét is, t. i. a jót tennünk s a rosszat kerülnünk kell.[1] Az értelem által felfogjuk mi a lény, a gondolkodás és cselekvés legelső alaptételeit és közvetlenül látjuk be tapasztalatonfelüli és abszolut igazságukat. Ezeken az alapelveken állanak a többi elméleti és gyakorlati igazságok, bármilyen módszertelenül is kaptuk azokat. Tehát az első igazságokat rögtön megismerjük külső segítség, vagyis nevelés nélkül. Ezért az első igazságokat megismerő tehetség, azaz *az értelem nem fejleszthető.*

Mindazonáltal a nevelésnek az értelem körül is van dolga, bár ez nem vonatkozik közvetlenül az értelemre. Ez az, hogy minden olyant távol tartson tőle, ami működésében akadályozhatná. Ez főképen a nevelés kezdetére vonatkozik, midőn a nevelés csupán a test gondozásából áll. Ekkor mindattól óvjuk a testet, ami az értelem fölébredését késleltetheti s az érzékek gondozásával az értelem működésének az útját egyengetjük.

Bár az értelem nem fejleszthető, még sincs a nevelésen kivül, csak fejlesztésével nincs dolga a nevelésnek. Az értelem is a nevelésen belül van, mert az szolgáltatja a kiinduló pontot az ész fejlesztéséhez.

178. A nevelés nem fejleszthetí az értelmet, mert a magukban világos és bizonyításra nem szoruló igazságokat ismeri meg, tehát erőfeszítésre és segítségre sincs szüksége. Másképen van ez az észnél. Az észnek erőfeszítéseket kell tennie, hogy valamit megismerhessen és e munkájában, míg fejlődik, segítségre és támogatásra szorul, amit a nevelés ad meg neki. Ebből következik, hogy **a szellemi megismerő tehetség fejlesztése alatt az ész fejlesztését kell értenünk.**

[1] „Illud quod primo cadit in apprehensione, est ens, cujus intellectus includitur in omnibus, quaecumque quis apprehendit. Et ideo primum principium indemonstrabile est, quod non est simul affirmare et negare, quod fundatur supra rationem (fogalom) entis et non entis; et super hoc principio omnia alia fundantur . . . Sicut autem ens est primum quod cadit in apprehensione simpliciter, ita bonum est primum quod cadit in apprehensione practicae rationis . . . Et ideo primum principium in ratione practica est quod fundatur supra rationem boni quae est: Bonum est quod omnia appetunt. Hoc est ergo primum praeceptum legis, quod bonum est faciendum et prosequendum, et malum vitandum; et super hoc fundantur omnia alia praecepta legis naturae.“ (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 94, a. 2.)

Tehát a nevelésnek ismereteket kell közvetítenie s e végett rendelkezésére áll a lehetséges értelem, mely ismerhet és érthet. De a lehetséges értelemnek, hogy ismerjen és értsen, működést kell kifejteni. Ezért a nevelés a lehetséges értelmet működésre bírja, vagyis a tevékeny értelem közvetítésével elvezeti a megismerési anyaghoz (alakhoz). Ekkor munkába lép az értelem harmadik tulajdonsága, az ész, t. i. a fogalomalkotás, ítélés és következtetés.

Midőn a szellemi megismerő tehetség fejlesztéséről van szó, akkor nemcsak magára a szellemi megismerő tehetségre, jobban mondva: az észre kell tekintettel lennünk, hanem e tehetség más képességeire is, mint a figyelemre, emlékezetre stb. Ezért e szakaszt két fejezetre osztjuk. Az elsőben az ész fejlesztéséről lesz szó, a másodikban pedig a szellemi megismerő tehetség más képességeiről.

ELSŐ FEJEZET.

AZ ÉSZ FEJLESZTÉSE.

AZ ÉSZ FEJLESZTÉSÉNEK MIBENLÉTE.

179. Az ész a szellemi megismerő tehetségnek az a módja, amely erőfeszítéseket tesz, hogy az igazságot részenkint kerítse hatalmába, mert azt az igazságot egyszerre és hirtelen nem képes megismerni. Az ész okról okozatra, előzményről következményre, a már megismertből a még ismeretlenre halad, vagyis igazságról igazságra megy előre. Ez az ész sajátos tevékenysége, mit *okoskodásnak* nevezzük. Tehát **az ész fejlesztése alatt azt kell értenünk, hogy sajátos tevékenységében, t. i. az okoskodásban a lehető legnagyobb készségre igyekszünk hozni.** Ezt teszi a nevelés minden tagozatában, tehát a népiskola s a többi iskola is.

180. Megkülönböztetünk *elméleti és gyakorlati észt.* Az elméleti ész az általánosság világában mozog, míg a gyakorlati ész az egyes dolgokhoz száll le.[1]

Az elméleti és gyakorlati ész ugyanaz az ész, csak más és más megnyilatkozásban. Az elméleti ész azt, amit felfog, nem teszi a működés zsinórmértékévé, csak pusztán mint igazságot fogja fel, míg a gyakorlati ész azt, amit felfog, a működés zsinórmértékévé teszi. Így tehát a kétféle ész egy és ugyanaz az ész.[2]

[1] Mercier: Psychologie.[11] II. kötet 1923, 90—91. oldal.

[2] „Intellectus speculativus est qui quod apprehendit, non ordinat ad opus, sed ad solam veritatis considerationem; practicus vero intellectus dicitur, qui hoc quod apprehendit, ordinat ad opus. Et hoc est quod Philosophus dicit, quod speculativus differt a practico fine; unde et a fine denominatur uterque; hic quidem speculativus ille vero practicus, id est operativus." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 1a qu. 79. a. 11.)

Melyik észt fejleszti a nevelés? Mind a kettőt, mert meg kell ismertetnie az igazságot s egyúttal meg kell mutatnia, hogy ez az igazság miképen legyen működésünk zsinórmértéke. Mégis a nevelés főképen a gyakorlati észt fejleszti, mert az elméleti ész nem mozgat, hiszen nem mondja meg, hogy mit tegyünk és mit kerüljünk; a nevelés pedig arra törekszik, hogy neveltje mindig és minden körülmények között a helyes úton járjon. **Az erkölcsi téren a gyakorlati ész legjobb fejlesztője a kifogástalan példa.**

181. A gyakorlati ész kétféle: a) először kinyilvánítja elvontan (abstract módon) a magaviselet törvényeit s ez az *általános gyakorlati ész (ratio practica universalis)* és b) alkalmazza az általános törvényt az egyes esetekre s ez a *részleges gyakorlati ész (ratio practica particularis).* A nevelés, mint a gyakorlati ész fejlesztője, mind a kettőt fejleszti, mert szükségünk van az általános igazságra, hogy belőle következtethessünk a részlegesre s azután cselekedhessünk. Az általános gyakorlati ész mint első és nyugvó ok mozgat, a részleges gyakorlati ész pedig mint legközelebbi ok mozgat és cselekvésre ösztönöz. Összes cselekedeteink egyes cselekedetek, meghatározott cselekedetek s ezért a működés létrejövetele miatt szükséges, hogy az általános igazságot az egyes cselekedetekre alkalmazzuk, hogy a cselekedet megvalósulhasson.

AZ ÉSZ FEJLESZTÉSÉNEK CÉLJA ÉS FONTOSSÁGA.

182. Midőn az ész okoskodik, hogy valamely igazságot megismerjen, akkor vagy már ismert igazságból indul ki és így halad a megismerendőhöz, vagy pedig a megismerendőt egy már ismert igazságra igyekszik visszavezetni. Mind a két esetben az a célja az észnek, hogy a megismerendő igazságot a már ismert igazsággal hozza összeköttetésbe, vagyis az ész érteni akar. Tehát *az ész célja az értés* és ezért *az ész fejlesztésének is a célja az értésre való képesítés.*

Amikor értünk, akkor tulajdonképen rögtön igaznak fogadunk el valamit, amint az szellemünk előtt megjelenik. És midőn a megismerendőt más igazság vagy más igazságok közvetítésével fogadjuk el igaznak, akkor is értünk, de már nem közvetlenül, hanem közvetve okoskodás által. Ekkor, hogy érthessünk, okoskodás által alapjaira és okaira vezetjük vissza a megismerendőt. Midőn az ész okoskodás által okaiban és alapjaiban ismeri meg a dolgot, akkor közvetve értünk s e közvetett értést *tudásnak* nevezzük. Ebből következik, hogy *az ész célja a tudás* és ezért *az ész fejlesztésének is a célja a tudásra való képesítés.*

Mivel pedig nem azért tudunk, hogy tudjunk, hanem azért, hogy a tudott, illetőleg megismert igazságnak megfelelően cselekedjünk és a cselekedetek az akarathoz tartoznak, azért *a tudás csak eszközszámba megy az akarathoz viszonyítva.* Tehát **az ész**

fejlesztése csak eszköz az akarat művelésénél. Végül az akaratot azért műveljük, hogy az embert az Isten dicsőítésére s a földi boldogságon át az örök üdvösség megnyerésére képesítsük, ez pedig nevelés, azért **az ész felesztésének a végső célja a nevelés.** Összefoglalva: **az ész fejlesztésének a közelebbi célja a tudás, végső célja pedig a nevelés.**

183. Mivel az ész fejlesztésének a végső célja a nevelés, azért ezzel az ész fejlesztésének a végtelen fontosságát is megismertük. Lássuk ezt kissé részletezve.

a) **Az ész fejlesztése a nevelésnek egyik legfontosabb teendője,** mert az ember csakis az ész segítségével képes megismerni célját, a hozzá szükséges eszközöket és az ész helyes működése nélkül az akarat nem tud jól cseleledni. Az akarat csak azt akarhatja, amit az ész már megismert s mint kívánatosat eléje állította és csak úgy akarhatja, ahogyan az ész megismerte. Ha tehát az akarat hibázik, ez csak úgy lehetséges, hogy még az akarat cselekvése előtt az ész is tévedett, bár többször az akarat befolyása alatt.

A nevelés célja az, hogy az ember az Isten dicsőítésére képesíttessék, hogy így földi boldogságán át örök üdvösségét megnyerhesse. Ez pedig azt követeli, hogy tudjuk, ki az Isten, miben áll az ő dicsőítése, miben áll örök üdvösségünk és ismerjük az ennek eléréséhez szükséges cselekvésmódot. Mivel mindennek megismerése az ész dolga, mert ezek az igazságok nem magukban világos igazságok, amelyek bizonyításra nem szorulnának, hanem erőfeszítéseket kell tennünk, okoskodnunk kell, hogy mindezt megismerhessük, azért a nevelésnek a legelső és legfontosabb kötelessége oly állapotba helyezni s mindama föltételek birtokába juttatni az észt, hogy képes legyen és ténylegesen is megismerje azt.

Az ész fejlesztése a földi boldogságra s a földi boldogulásra való képesítés szempontjából is első és legfontosabb kötelessége a nevelésnek, mert a földi boldogságra és földi boldogulásra vonatkozó igazságok legnagyobb része, valamint az, hogy földi boldogságunk és boldogulásunk teljesen és tökéletesen eszköz végső célunkhoz, csak okoskodás által ismerhető meg, tehát csak az ész által.

b) A nevelés egyik eszköze a tanítás, mely a szellemi megismerő tehetséggel van viszonyban. És mert az értelem nem fejleszthető, hanem csak az ész, azért a tanítás az ésszel van viszonyban. A tanításnál a fő tényező az, akit nevelünk (I. könyv), mert neki kell erőfeszítéseket tennie, hogy megismerje az okot, lényeget, célt, viszonyt s így azután tudjon. Azonban a nevelt esze még járatlan a gondolkodásban, de fegyelmezetlen is, az okok és okozatok láncolata ismeretlen előtte és nem tudja, hogy mely irányban következtessen. Ezért a nevelés tanítás által segíti a neveltet, megmutatja neki a gondolkodás helyes útját s vezeti az okok és okozatok láncolatán át, hogy helyes következtetésekhez jusson.

Így megismeri a nevelt mindazt, amit megismernie kell. És mert a nevelésben a megismerés az első, mert e nélkül az akarat nem tud cselekedni, azért **az ész fejlesztése a nevelésnek egyik legfontosabb feladata.**

Az iskola a nevelés tökéletesítője. (I. könyv.) Ha tehát az ész fejlesztése a nevelésnek egyik legfontosabb feladata, akkor még inkább az iskolai nevelésnek. És tényleg az iskola a lehető legrendszeresebb fejlesztés alá veszi az észt.

Bár az ész fejlesztése nagyon fontos az iskolai nevelésben s általában a nevelésben, még sem bír végső cél jellegével, hanem csupán eszköz. **Az ész fejlesztésének a fontossága céljában van, amely cél a nevelés.**

AZ ÉSZ FEJLESZTÉSÉNEK MÓDJÁRÓL ÁLTALÁBAN.

184. Midőn az ész ébredezni kezd, rögtön fejlesztésének a munkájába fogunk. Ezt már a családban kell megkezdenünk, amit azután az iskola folytat és tökéletesít. A családi nevelés is fejleszti az észt, de az ész fejlesztésének oroszlánrésze az iskolára hárul. Ez természetes is. „A gondolkodás törvényeinek alkalmazása: az ítéletalkotás, összehasonlítás, megkülönböztetés, következtetés csak a 6—7 életévben szokott tudatos alakban jelentkezni."[1] Ez pedig a tanköteles kor. Továbbá iskolák azért keletkeztek, hogy a nevelést tökéletesítsék. És mert ez nagy részben az ész fejlesztése által történik, azért **az ész fejlesztése különös feladata az iskolának.**

185. Az ész fejlesztésénél mindenek előtt tudnunk kell, hogy miképen ismer az ész. Itt különbségeket kell tenünk a) az anyagi dolgok, b) önmagunk és c) a szellemi állományok között.

a) Az anyagi dolgok megismerésénél három kérdés vetődik föl: mi által, hogyan és mit ismer az ész. *λ*) Mi által ismer az ész? Az ész az anyagi dolgokról nyert képzetek által kezdi megismerését. Semmi sincs az értelemben, mi nem volt előbb az érzékekben. Ezért minden anyagi dolognak, amelyet megismerni akarunk, előbb az érzékek elé kell állania, hogy képzetet kaphassunk. *β*) Hogyan ismer az ész? Az ész az anyagi dolgokat elvonással (abstrahálás) ismeri meg a képzetekből. *λ*) És mit ismer az ész? Az ész az általánosat ismeri meg, mert az, amit a képzetekből elvonással kapunk, általános. Közvetve pedig mintegy bizonyos reflexió által az egyes dolgokat is megismerheti az ész, amelyekből a képzeteket kapta. Így kapjuk az egyedi ítéleteket, pl. János ember.

b) Az emberi lélek önmagát működéseiből ismeri meg, mert minden csak annyiban ismerhető, amennyiben működésben van.

c) A szellemi állományokat úgy ismerjük meg, hogy az emberi ész abstrahálva a lényegeket ezeken át a szellemi állományok meg-

[1] Gockler Lajos: A jellemnevelés[2] 1923, 64 oldal.

ismeréséhez jut és magát értve, megismeri, hogy azok anyagtalanok. Tehát az ember az anyagi dolgok megismerésén át jut el a szellemi állományok megismeréséhez.

Lássuk ezek után az ész fejlesztésének a módját, de csak általánosan, mert a részletes tárgyalás ez után fog következni.

A) KIVÁNCSISÁG ÉS TUDÁSVÁGY.

186. Az ész ébredése a kíváncsisággal kezdődik. A felnőtteknél a kíváncsiság nem a legjobb tulajdonság, de a kis gyermekeknél a tudásvágy megnyilatkozása. Mi itt a kis gyermekeknél föllépő kíváncsiságról szólunk, mert a nevelést ez érdekli.

Mi a kíváncsiság? *A kíváncsiság valami belső ösztönzés a gyermekeknél, hogy ezt vagy azt megismerjék.*[1] Az érzékek már régen működnek, amikor a szellem még alszik s várja a pillanatot, hogy tevékenységét megkezdhesse. Lassan a szellem is ébredezni kezd. Az érzékek már elég anyagot hordtak össze, hogy a lélek mint szellem is megkezdhesse működését. E működés a kíváncsisággal veszi kezdetét, vagyis a szellem ide is, oda is fordul, hogy megismerhessen s egyúttal kíváncsiságával is adja mások tudtára, hogy már ébren van és működni akar.

A kíváncsiság kezdetben roppant bizonytalan és határozatlan, tulajdonképen nem áll másból, mint tekintgetésből, egyes dolgok megtapogatásából. Később határozottabb lesz ez, amennyiben a gyermek tekintete jobban rászögeződik erre vagy arra a tárgyra, jobban figyel s a kellemes érzések mosolyt csalnak ajkára, vagy sokszor hangosan is megnyilatkoznak. Még határozottabb a kíváncsiság, amikor a gyermek már gagyog és ennél is határozottabb, amikor már beszél is. Ekkor kíváncsisága már nem csak az érzéki tárgyak felé irányul, hanem többször az okot és célt is keresi. Itt már határozottabban működik az ész, hogy az egyszerre meg nem ismerhető igazságnak apránkint jusson a birtokába. Itt a kíváncsiság már nemcsak kíváncsiság, hanem némi tudásvággyal elegyedik.[2]

A kíváncsiság kérdések által nyilatkozik meg.[3] A gyermek első kérdései: ki? mi? hol? E kérdések a 3-ik életévben már gyakoriak, mert a figyelem már képes kissé hosszabb ideig is megmaradni egy tárgynál és nem csatangol ide-oda, mint az előző években. Később a kérdések a dolgok hasznára és még később az okra és célra vonatkoznak. (Miért megyünk templomba?)

[1] „Die Neugierde ist der instinktive Trieb zu wissen." (J. Frőbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. II. kötet, 3. kiadás 1929. 314 oldal).

[2] „Das Treibende ist dabei nicht die Neugierde allein oder das Vergnügen an der Mannigfaltigkeit der Eindrücke, vielmehr wirkt das Verlangen zu wissen und zu erkennen mit." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 289 oldal).

[3] „Die eigentliche Frage ist offenbar der geäusserte Wunsch, den herschenden Sachverhalt kennen zu lernen." (Lindworsky: Experimentelle Psychologie. 1927, 178 oldal.)

187. A kíváncsiság kezelése a nevelőknek egyik legfontosabb és legnehezebb feladata. Némelyik szülő nem akar felelni gyermekének folytonos kérdezősködéseire s azzal csalja magát, hogy a gyermek így leszokik a kíváncsiságról. Pedig ez óriási tévegés. A kíváncsiság a gyermeknél természetes és magától értetődő. A kérdés érdeklődésének természetes következménye és a legkonkrétabb bizonyítéka annak, hogy szülőitől való függőségének a tudatában van. A szülőknek kötelességük a gyermek kíváncsiságát kielégíteni ama határig, ameddig képes a gyermek valaminek a felfogására. Ezt annál inkább megtehetik, mert a kíváncsiság többnyire oly valamire irányul, aminek megelőző ismereteit már bírja a gyermek s aminek némi megértésére már képes.

A kérdésekre adott feleletek nemcsak gyarapítják a gyermek ismeretkörét, hanem a gyermek akaratát is kormányozzák, mert megmondják a viselkedés módját is.

A gyermek kérdéseire felelnie kell a szülőnek. De ha a kérdések nem a megismerési vágyból származnak, hanem *fecsegési hajlamból*, ami lányoknál szokott előfordulni, akkor a kérdés felelet nélkül marad, sőt rendreutasításban is részesülhet a gyermek. Hogy a kérdések fecsegési hajlamból származnak-e, avagy megismerési vágyból, azt megtudhatja a szülő a kérdések egymásutánjánál, a kérdések tartalmánál vagy a gyermek magatartásánál.

188. Mikor a gyermek az iskolába kerül, kíváncsisága teljes erejében van, de itt némi változáson is megy át. Eddig a kíváncsiság főképen arra terjedt, hogy megismerje ezt vagy azt, mélyebben nem akart beletekinteni a dologba. Az iskolában pedig a dolgok mélyére tekintünk: a lényeget, okot, célt, viszonyt keressük. És midőn a gyermek ezt észreveszi, — mert ez naponkint ismétlődik és csak ez elégíti ki szellemi megismerő tehetségét, — a kíváncsiság észrevétlenül tudásvággyá változik át. A gyermek akkor is kíváncsi, de már a dolog lényege, célja, oka után kutat, vagyis tudni akar. A tudásvágy is kíváncsiság, de magasabbrendű és nemesebb, mert nem elégszik meg a puszta megismeréssel, hanem az ismeretek összekötésére törekszik, vagyis tudni akar. Tehát *a tudásvágy az a kíváncsiság, mely a lényeget, célt és okot keresi.* A tudásvágy legmagasabb foka a *tudományszomj.*

A tudásvágy már a népiskola első osztályában is megnyilatkozik; később állandóan erősebb és erősebb lesz s amikor a gyermek a népiskolának búcsút mond és magasabb iskolába lép, vagy más nevelők keze alá kerül, már nem annyira a kíváncsiság, mint a tudásvágy hatalma alatt áll. A gyermek kíváncsisággal lépi át az elemi iskola küszöbét és tudásvággyal hagyja el, bár ezután is még többször föllép nála a kíváncsiság tudásvágy nélkül.

Hogy a népiskola a kíváncsiságot tudásvággyá fejleszti, az az iskola működésének természetes következménye s ezért külön erőfeszítéseket nem kell tennie. Az iskola a nevelés tökéletesítője az által, hogy a földi boldogulás valamely életformájára való képesítésen át képesít a végső célra. E kétszeres képesítés sok ismere-

tet követel, amelyeknek szerves összefüggésben kell lenniök egymással s ezért az iskola okról okra haladva tanít, fokozatosan megy előre, mindent egy fő gondolat, t. i. a nevelés célja köré csoportosít, azaz rendszeresen tanít. E rendszeresség folytán a lényeg, ok és cél után kutat, mert különben rendszert nem vihetne eljárásába, hiszen a rendszer abban áll, hogy következtetések és bizonyítások láncolatos sorozatán át kapcsoljuk össze és csoportosítjuk az igazságokat a nevelés lényegével és lényege köré; már pedig a bizonyítások és következtetések lényeget, okot és célt követelnek.

Mivel az iskola állandóan rendszeresen halad előre, azért a tanítvány lassan-lassan megtanulja, hogy mindig a lényeget, okot és célt keresse, vagyis kíváncsisága tudásvággyá fejlődik. És mert ezt a munkát már a népiskola kezdi meg azzal, hogy a földi boldogulás összes életformáinak alapismereteit nyujtja, azért a kíváncsiság már a népiskolában kezd tudásvággyá fejlődni. És a tapasztalat azt bizonyítja, hogy lelkiismeretes működés és helyes irányítás mellett a népiskolát végzett gyermekeknél a tudásvágy legalább is oly erős, mint a kíváncsiság. Ezt a munkát azután a többi iskola folytatja.

189. Bármely iskolában is a magyarázat után még egyes dolgok homályosak lehetnek a tanítvány előtt. Ekkor a tanítvány a dolgot megkérdezi iskolai nevelőjétől s az iskolai nevelőnek kötelessége felelni, hogy a homályosságot eloszlathassa. Ha valamely iskolai nevelőnél a tanítványok részéről ilyen kérdések sohasem fordulnak elő, az rossz jel. Ez jele annak, hogy a tanítványok vagy félnek iskolai nevelőjüktől, vagy bizalmatlanok vele szemben.

A tanítással szorosan összefüggnek a taníványok részéről feladott kérdések s azért ezek jogosak, sőt örülnie kell az iskolai nevelőnek, ha ilyen kérdések előfordulnak, mert ez biztos jele annak, hogy a tanítványok figyelemmel kísérték a magyarázatot és bizalommal viseltetnek nevelőjükkel szemben.

Hogy mely kérdésre adjon feleletet az iskolai nevelő, azt ő maga ítéli meg. Ha a kérdés a magyarázott dologgal szorosan összefügg és föltehető, hogy a kérdező tanítvány ezt a dolgot nem jól értette meg s azért kérdez, akkor az iskolai nevelő részéről a felelet kötelező. De ha a kérdésnek az a célja, hogy az időt lopja, vagy más hasonló, akkor az ilyen kérdést vissza kell utasítani.

B) AZ ISMERETEK RENDEZÉSE.

190. Midőn a gyermek először lépi át az iskola küszöbét, sokat hoz magával olyant, amit értelme már megismert, mert magával hozza azokat az igazságokat, amelyeket csupán értelmünkkel ismerünk. Ha a gyermek nem ismerné a bizonyításra

nem szoruló és önmagukban világos igazságokat, akkor népiskolai nevelés s általában nevelés nem is lenne lehetséges, mert nem volna kiinduló pont.

A többi igazságból, melyeknek megismerése az ész feladata, szintén hoz valamit a gyermek a népiskolába, de ez sokszor hiányos, fogyatékos és néha hibás is. A hiányok pótlása, a fogyatékosságok megszüntetése s azután az ismeretek bővítése és rendszeres kifejlesztése az iskola feladata, hogy az ész tevékenységének a szükséges alapokat megadhassa.

Továbbá beszélni ugyan tud a gyermek, amikor a népiskolába kerül, de szóbősége kicsiny, gondolatait rendezni és csoportosítani nem tudja, nem tud gondolkodva beszélni. Igaz, hogy itt-ott meglepő kérdésekre és feleletekre akadunk, de éppen ez bizonyítja, hogy a gyermek gondolkodása fegyelmezetlen, mert minden előzmény nélkül adja azokat.

Vannak a gyermeknek megfigyelései is, képzetei is, sőt fogalmai is; azonban ezek a legnagyobb összevisszaságban élnek lelkében. A népiskolára vár a feladat, hogy közöttük rendet teremtsen, azokat csoportosítsa s a későbbi tanulásra és tanításra alkalmassá tegye. Az iskolábalépés előtt az ész vagy egészen parlagon hevert, vagy nagyon keveset volt fejlesztve, rendszeres fejlesztésről pedig szó sem volt. A szülői ház az ész fejlesztését majdnem teljesen az iskolára bízza. Ez is az oka annak, hogy az iskolai nevelésnek óriási súlya és rendkívüli jelentősége van.

A nevelés feladata az ész fejlesztésénél első sorban az, hogy a gyermek gondolkodását fegyelmezni tudja, gondolkodásában a gondolkodás törvényei szerint járjon el és képes legyen gondolatait helyesen kifejezni. Gondolkodni és a gondolatokat helyesen kifejezni, ez a legelső az ész fejlesztésénél, e nélkül egy tapodtat sem mehetünk tovább, sőt ebből áll az ész fejlesztése. Ezért van az, hogy a népiskola első osztályában az u. n. *beszéd- és értelemgyakorlat* van, amely tantárgy keretében a gyermek környezetét, illetőleg lakóhelyét tárgyaljuk, tehát oly dolgokat, amelyeket egészen vagy homályosan ismer a gyermek, hogy így az iskolába hozott ismereteit rendezhesssük, bővíthessük, közöttük a kapcsolatokat létesíthessük, folyékony és következetes beszédhez szoktassuk és elindulhassunk a további ismeretszerzés útjára.

A népiskola a gyermeknek magával hozott ismereteit rendezi. De ez még nem elégséges. Szükséges, hogy a népiskola azokat az ismereteket is rendezze, amelyeket a gyermek már az iskolában szerez.

A magasabb iskolákban a tanítványoknak magukkal hozott ismereteit nem kell rendeznünk, mert ezt a népiskola már elvégezte. Azonban szükséges, hogy a magasabb iskolák a bennük tanítandó ismereteket úgy rendezzék el, hogy mindegyik iskola különleges célján át végső célját, t. i. a nevelés célját megvalósíthassa.

C) SZEMLÉLTETÉS.

191. Az értelem első tárgya a lény, amelyet mindjárt felfog, amint előtte megjelenik. Bármit is vegyen észre a gyermek és bármilyen homályosan is, az mégis tisztán áll előtte, hogy az észrevett és felfogott dolog valami, vagyis lény. Az értelem első tárgya a lény, még pedig az érzéki lény, mert azt veszi észre először. Az értelem addig nem működhet, míg az érzékek elé nem áll valami s az ész sem fejtheti ki tevékenységét, míg az értelem első fogalmait és első elveit meg nem alkotta. És mindennek kiinduló pontja az, hogy az érzékek elé álljanak a dolgok s így az értelem első fogalmait megalkothassa és első elveit fölépíthesse. De az észnek továbbra is szüksége van az érzékekre, hogy hordják neki az anyagot, amelyen tevékenységét megkezdhesse, erőit kifejthesse. Ha e földi életben valamit érteni akarunk, az érzéki képzetekhez kell folyamodnunk.[1] Az észnek szüksége van az érzékek ébresztő hatására s ezért természetszerűleg fordul az anyagi tárgyak felé, hogy a róluk alkotott értelmi eszmék segítségével emelkedjék. A testetlen dolgokat is az érzéki testekkel való összehasonlítás útján ismerjük meg,[2] vagyis értelmi ismereteink eredete valamiképen mindig az érzékekben van. Mindez azt mondja, hogy az érzékekhez kell fordulnunk, ha az észt természetének megfelelően akarjuk fejleszteni. Más szavakkal: **az ész fejlesztésének természetes útja a szemléltetés.**

D) A TANITVÁNYOK ÉRTELMI SZINVONALÁHOZ VALÓ LEERESZKEDÉS.

192. Itt a népiskolai nevelést tartjuk szem előtt, mert ami e tekintetben a népiskolai nevelőnek a kötelessége, az kötelesség a magasabb iskolák nevelőinél is, csakhogy a tanítványok értelmi fejlettségéhez mérten.

A tanítónak a tanítványok értelmi színvonalához kell leereszkednie, ha azt akarja, hogy tanítása eredményes legyen. Ez természetes is. Aki gyermeket akar nevelni, annak a gyermek gondolkodásmódjához kell alkalmazkodnia, különben semmit sem lesz képes megmagyarázni. Az általános gyakorlat is az, hogy annak a felfogó képességéhez alkalmazkodunk, akivel dolgunk van. Tehát a tanító a gyermek felfogó képességéhez ereszkedjék le.[3]

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a qu 84, a. 7. — Mercier Psychologie.11 II. kötet, 1923, 14 és következő oldalai.

[2] „Incorporea, quorum non sunt phantasmata, cognoscuntur a nobis per corporationem ad corpora sensibilia." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a qu 84, a. 7, ad 3).

[3] Akik nem ismerik neveltjeiket, azokra Linus Bopp azt mondja: Solche Menschen können tüchtige Arbeiter und Arbeiterinnen, Buchhalter und

E leereszkedés nem azt jelenti, mintha a gyermek másképen gondolkodnék, mint a felnőtt s azt kellene elsajátítania a tanítónak. A gondolkodás törvényei ugyanazok a felnőttnél és a gyermeknél. Azonban a gyermek még járatlan a gondolkodásban és ismeretköre nemcsak kicsiny, hanem egyes ismeretei lazán is függnek össze egymással. Ezért a magyarázathoz szükséges kiinduló pontot úgy kell megválasztanunk, hogy a gyermek megérthessen minket. Tehát a gyermek alacsony és szűk ismeretköréből kell vennünk a kiinduló pontot s azután az okok és okozatok láncolatát szorosabbra kell vonnunk; vagyis amit mi felnőttek valamely ok okozatának mondunk, e kettő közé a gyermek ismeretkörének és a gondolkodásban való jártasságának megfelelően több okot kell szúrnunk, hogy a gyermek az okozatot valóban a fölvett ok okozatának fogja fel. Pl. ha szerintünk az érvek A, E, H sorban következnek egymásután, akkor a gyermeknél az A és E közé még a B, C, D érveket s az E és H közé még az F és G érveket is kell iktatnunk, hogy megérthessen bennünket. Tehát *a gyermek értelmi szinvonalához való leereszkedés alatt azt kell értenünk, hogy a tanításban a gyermek ismeretköréből indulunk ki, magyarázatunkban az okok és okozatok láncolatát a gyermek ismeretkörének s a gondolkodásban való jártasságának megfelelően szorosabbra vonjuk és végül ha tapasztalati tényekre hivatkozunk, ezeket a gyermek környezetéből vesszük s éppen így a szükséges hasonlatokat is.*

193. A gyermek értelmi színvonalához való leereszkedés nehéz dolog. A nevelésnek az az egyik legnehezebb része: ellesni és eltanulni a gyermek gondolkodásmódját. Ide mindenekelőtt szükséges, hogy ismerjük a gondolkodás törvényeit, mert a gyermek esze is csak úgy gondolkodik, mint a felnőtté. Továbbá szükséges, hogy a tanító sokat tartózkodjék gyermekek között, figyelje és kérdezze őket, érdeklődjék ügyeik és bajaik iránt s így tanulmányozza a gyermeki lelket, hogy megtudja, vajjon mi után és miképen érdeklődnek, miképen fogják fel az egyes dolgokat, hol van ismeretkörük határa, hol hiányosak ismereteik stb. Mindebben nagyon segíti a tanítót a lélektan ismerete.[1]

Kontoristinnen werden, aber zum Erzieherberuf schliesst sie der völlige Mangel an diesem geistigen Schwermögen und das völlige Fehlen der Einführungsgabe aus." (Vom Verstehen und Verstandenwerden. 1926.)

[1] A lélektannál ajánlható művek, melyek a nevelőt segítik a nevelt megismerésében, a következők: 1. Nagy László: A gyermektanulmányozás mai állapota. 1907. 2. Molnár Oszkár: Bevezetés a gyermektanulmányba. 1913. 3. E. Neumann: Intelligenz und Wille. 1913. 4. E. Spanger: Psychologie des Jugendalters. 1924. 5. O. Willmann: Empirische Psychologie. 1913. 6. J. Lindworsky: Experimentelle Psychologie und Willensschule.[3] 1923. 8. L. Habrich: Pädagogische Psychologie. I. kötet 6 kiadás 1921, II. kötet 5 kiadás 1921, III. kötet 2 kiadás 1922. 8. K. Bühler: Die geistige Entwickelung des Kindes.[4] 1924. 9. A. Dyroff: Seelenleben des Kindes.[2] 1911. 10. J. Frőbes: Handbuch der experimentellen Psychologie I. kötet 1917, II. kötet 3 kiadás 1929. 11. J. Geyser: Lehrbuch der allgemeinen Psychologie.[3] II. kötet 1920. 12. Gutberlet: Experimentelle Psychologie. 1915. 13. A. Eymieu: Le Gouver-

Itt most az a kérdés vetődik föl, vajjon szükséges-e a gyakorlati nevelőnek a kísérleti lélektant tudnia? Nem szükséges. Elégséges csak annyit tudnia, amennyit a lélektanok az ú. n. kísérleti lélektan keletkezéséig tanítottak. A kísérleti lélektan eredményei még nem annyira biztosak, hogy rájuk fölépíthető volna a neveléstan. Mindenesetre jó, ha a gyakorlati nevelő a kisérleti lélektan fejlődését és haladását figyelemmel kiséri és tapasztalatait a kisérleti lélektan eredményeivel egybeveti, mégis a gyakorlati nevelőnél teljesen helyettesíti a kísérleti lélektant az ő szeretettől áthatott pontos és lelkiismeretes kötelességteljesítése, ha tapasztalatait figyelemmel kiséri és felhasználja.[1]

A gyermek értelmi színvonalához való leereszkedés nehéz feladat, mert felnőtt és érett embernek kell gyermeki módon gondolkodnia s oly elemi dolgokkal foglalkoznia, amelyeket ő természeteseknek tart. Ez bizony unalmas is, de fárasztó is. Ezért **a tanítói hivatáshoz nagy és nem lankadó lelkesedés s a gyermekek iránt való rajongó szeretet szükséges.** Aki nem lelkesedik hivatásáért, aki nem szereti az idegen gyermekeket, annak nevelői működése nagy részben sikertelen lesz, mert nem lesz képes leereszkedni a gyermekekhez, ami által az ész fejlesztését elhanyagolja, vagy legalább is fáradozása e téren nem hozza meg a kívánt gyümölcsöt. Az ilyen tanító értelem nélkül bemagoltat egyet-mást, aminek a gyermek nem veszi hasznát, mert esze nem dolgozta fel.

A tanitáshoz készülnünk is kell, mert készület nélkül hamar kizökkenik a tanító a gyermek gondolkodási menetéből. Ez már régi igazság. Már De la Salle szent János, az iskolatestvérek alapítója, alapos készületet kívánt az iskolában működő iskolatestvértől, mielőtt belép az iskolába.[2]

nement de soi-même. I. kötet 59 kiadás 1925, II. kötet 39 kiadás 1924, III. kötet 20 kiadás 1927.

[1] „Ich für meine Person habe mehr Vertrauen auf die Erfahrungen eines einsichtigen, von Liebe zu seiner so wichtigen Aufgabe und zu den Kindern erfüllten Lehrers als zu noch so scharfsinnigen Experimenten." (Gutberlet: Experimentelle Psychologie, 1915, 127 oldal.) — „Die experimentelle Psychologie ist noch gar nicht so entwickelt — und es kann mit Recht bezweifelt werden, ob sie überhaupt je eine solche Entwicklungsstufe erreichen wird — als dass ausschliesslich auf ihr eine Pädagogik aufgebaut werden könnte. Das Forschungsmittel der alten Psychologie — die nichtexperimentelle Selbst- und Fremdbeobachtung — ist auch heute nicht zu entbehren und das Ziel der Pädagogik kann überhaupt nicht aus der Psychologie entnommen werden." (F. Schneider: Schulpraktische Psychologie, 1922, 208 oldal.)

[2] „Nous disons que la prudence exige d'un Maitre qu'il se prépare avec soin avant de donner chaque leçon à ses écoliers; car il faut qu'il se rappelle exactement les principes qui peuvent aisément échapper à la mémoire, et dont l'oubli occasionnerait de grandes méprises; il faut qu'il cherche des raisons pour appuyer les principes; qu'il les rassemble avec discernement et avec choix, et qu'il ne saisisse pas au hasard tout ce qui s'offrirait dans une lecture rapide et peu réfléchie; il faut qu'il donne de la clarté, de l'ordre, de l'arrangement à ses discours, pour en faciliter l'intelligence et écarter l'embarras que la confusion et le désordre produiraient

A tanítónál a lelkiismeretlenség, a kötelességek elhanyagolása s a türelmetlenség, illetőleg izgatottság sokszor onnan származik, hogy nem ereszkedik le a gyermekek értelmi színvonalához. Így azután a tanító többet kíván a gyermekektől, mint amennyit felfogni képesek és gyorsabban akar haladni, mint szabadna. Mivel pedig a gyermekek a gyors iramot nem bírják, de nem is értik a dolgokat, a tanító türelmetlenkedni kezd s mert akkor még rosszabbul megy minden, elkedvetlenedik, aminek azután természetes következménye a kötelességek elhanyagolása.

194. A gyermekek értelmi színvonalához való leereszkedés nemcsak azt követeli a tanítótól, hogy a gyermekeket általában ismerje, hanem azt is, hogy minden egyes tanítványát külön-külön ismerje. A tanító nem általában vett gyermekeket nevel, hanem személy szerint teljesen meghatározott gyermekeket, tehát az ő értelmi színvonalukhoz kell leereszkednie.

Egyes gyermekek nem értik a magyarázatot s ekkor nekik újra kell magyaráznunk és részletesebben, mint előbb. Ha nem ismernők minden egyes tanítványunkat külön-külön, akkor nem lennénk képesek magyarázni a megakadó gyermekeknek. Továbbá készülnünk is kell a tanításhoz, amidőn leginkább a gyöngébbeket vesszük tekintetbe. Hogy tehát jól elkészülhessünk s azután jól is magyarázhassunk, ismernünk kell minden egyes tanítványunk értelmi színvonalát. Így minden ok amellett beszél, hogy a tanítónak minden egyes tanítványát külön-külön is kell ismernie.

195. A tanítónak a gyermek értelmi színvonalához kell leereszkednie. E leereszkedés annál nehezebb, minél kisebb a gyermek. Tehát a legnehezebb az első osztályban. Később, amint a gyermek osztályból osztályba lép, e nehézségek évről-évre csökkennek, mert a gyermek esze állandóan fejlődik és ismeretei gyarapodnak. Még kevesebb nehézségbe kerül ez a leereszkedés a magasabb iskolákban.

A népiskola első osztályában nemcsak az teszi legnehezebbé a gyermekhez való leereszkedést, hogy itt a gyermek legkisebb, hanem az is, hogy ismeretkörét csak körülbelül ismerjük, míg a többi osztályban már határozottan tudjuk, hogy mit tud a gyermek, mert az előző évben vagy években tanultakból indulunk ki.

196. A gyermekek értelmi színvonalához való leereszkedés a tanítónak csak gondolkodására vonatkozik a magyarázatnál. Tehát a tanító cselekvésmódjának nem szabad gyerekesnek lennie. **A tanító a magyarázatnál a gyermek gondolkodásához alkalmazkodik, a gyermek pedig viselkedésében a tanítóhoz alkalmazkodik.** Ez természetes is. A tanításnál a főtényező a nevelt. (I. könyv) s ezért mi csak kívülről segítjük a

infailliblement dans les esprits . . . Cela demande évidemment une préparation et du travail.“ (Agathon: Les douze Vertus d'un bon Maitre. 1896, 38—39 oldal.)

neveltet az igazságok megismerésében, következőleg hozzá alkalmazkodnnk, hogy ténylegesen is megismerje az igazságokat. De a példánál a nevelő a fő tényező (I. könyv) s ezért a nevelt viselkedésében a nevelőhöz köteles alkalmazkodni.

E) VALLÁSOS NEVELÉS.

197. Az ész fejlesztésénél az a legfontosabb és leglényegesebb, hogy a nevelt helyesen és biztosan ítélje meg a cselekedeteket erkölcsi oldalukról. Ezt a nevelés lényege követeli, mert az Istent nem dicsérhetjük természetünknek megfelelő módon és örök üdvösségünket sem érhetjük el, ha a cselekedeteket nem tudjuk megítélni erkölcsi oldalukról, vagyis ha nem tudjuk megmondani, hogy ez vagy az a cselekedet milyen viszonyban van végső célunkkal. A nevelésnek e tekintetben nagy *önállóságra* kell nevelnie az embert, hiszen a nevelés befejezésének az időpontja is attól függ (I. könyv), hogy itt mennyire önálló az ember. Szükséges ezért, hogy mindenhol és minden alkalommal vonjuk le az *erkölcsi tanulságot* s ezt mindenkor a neveltekkel végeztessük, hogy ők kénytelenek legyenek megítélni a cselekedeteket erkölcsi oldalukról.

A cselekedeteket erkölcsi oldalukról csak akkor vagyunk képesek megítélni, ha van olyan zsinórmérték, amelyhez alkalmazkodnunk kell. Mivel pedig ez a zsinórmérték értelmes természetünk, mely azonban csak eszköz abban, hogy megismerhessük az Istennek az ész által megismerhető szent akaratát, ha csak a természetes rendre vagyunk tekintettel; továbbá a mostani természetfölötti rendben még némely cselekedeteinket a katholikus egyházon át egyenesen az Isten akarata írja elő, de már a természetfölötti kinyilatkoztatás által megismerve, azért **az ész fejlesztéséről igazi értelemben csak akkor beszélhetünk, ha a nevelés vallásos.**[1]

Ez még inkább érvényes az iskolára, mint a nevelés tökéletesítőjére. Tehát **az iskola akkor fejleszti igazi értelemben az észt, ha vallásosan nevel.**

Ha a nevelés nem vallásos, akkor a cselekedeteknek erkölcsi oldalukról való megítélése lehetetlen. Igaz ugyan, hogy az erkölcsi cselekedetek első szabálya és közelebbi zsinórmértéke a mi értelmes emberi természetünk, mert minden erkölcsi jó cselekedet az erkölcsi rend első alapelveinek a folyománya s az első elvek szükséges igazságok, amelyek az értelem birodalmába tartoznak s amelyeknek uralma alatt áll az ész. Azonban ezek az első elvek és szükséges igazságok a jó eszméjén alapszanak, a jónak szabálya és mértéke pedig az Isten, következőleg erkölcsi cselekedeteinket,

[1] „Die Bildung der Vernunft fällt mit der sittlich-religiösen Bildung zusammen." (L. Habrich: Pädagogische Psychologie. I. kötet 6 kiadás, 1921, 289 oldal.)

tehát az erkölcsi rendet is az Istenre kell vonatkoztatnunk és Benne kell keresnünk annak legfőbb szentesítését. Ha tehát a nevelés vagy iskola nem vallásos, akkor éppen abban az irányban nem fejleszti az észt, amelyben tulajdonképen kellene tennie lényegénél fogva. *Az észnek más irányban való fejlesztése nem cél, hanem eszköz, eszköze annak, hogy élesebbé tétetvén az ész, több igazság birtokában annál biztosabban ismerhesse meg végső célját és ítélhessen az erkölcsi téren.* Az észt minden irányban kell művelnünk, mert az örök üdvösség mellett a földi boldogság is vágya az embernek s mert a földi boldogságra való képesítés által szerzi meg ama részleges és ideiglenes javakat, amelyeken át s amelyeknek segítségével az örök Jó birtokába juthat. Mivel pedig az ideiglenes boldogság minden járulékával együtt csak eszköz jellegével bír az örök üdvösséghez viszonyítva, azért az észnek minden más téren való művelése is csak eszköz jellegével bír ahhoz viszonyítva, hogy az ember az erkölcsi téren végső céljára való tekintettel helyesen és biztosan ítélhessen. Tehát a nem vallásos nevelés is fejleszti az észt; de mivel csak abban az irányban nem műveli, amelyben tulajdonképen kellene a nevelés lényegénél fogva, azért **a nem-vallásos nevelés nem nevelés és nála az ész fejlesztése csonka, felületes,** mert csak részleges. E csonkaságnak és felületességnek a következménye az akarat helytelen művelése és ennek következménye az erkölcsileg hajótörötteknek folytonosan szaporodó száma s ezzel a mostani társadalmi bajok.

Az ész érteni és tudni akar. De a vallástalan nevelés olyan okát adja a cselekedeteknek, ami nem lehet a cselekedetek erkölcsi jóságának az oka és a célt is hamisan adja meg. Így a nevelt nem érti önmagát, tehát a legfontosabb dolgot, mert nem érti cselekedeteit. A vallásnélküli nevelésnél a neveltnek minden alap híján el kell fogadnia valamit[1] s ebben az ész nem tud megnyugodni, mert értés nélkül áll a cselekedetek előtt. Ezért azt kell mondanunk, hogy **a vallásnélküli nevelés bizonyos irányban az ész ellen tör. Így maga az ész tiltakozik az ellen a leghangosabban, hogy a nevelésbe és iskolába holmi laikus erkölcstanok vitessenek be,** mert az ész ellen vannak.

Az ész feladata az igazság kutatása és megismerése. De a legfőbb igazság az Isten, a teremtetlen ész, aki minden boldogságunk forrása és végső célunk. Az ész természetes törekvése az, hogy a dolgokat és jelenségeket okaikban, lényegükben és céljukban ismerje meg. E törekvésében csak akkor nyugszik meg, ha a legelső és legáltalánosabb okot is megismeri, már amennyire megismerheti. Ez pedig Isten, aki minden lény teremtője. Tehát

[1] Itt nagyon tanulságos elolvasni J. Bricout: Ce qu'on enseigne aux enfants dans nos écoles publiques (1910) műveinek 135 és következő oldalait, hogy megtudjuk, mit tanítanak pl. a francia vallásnélküli iskolákban.

a nevelésnek, következőleg az iskolának is az Istent, mint a legfőbb igazságot és minden dolgok első okát és utolsó célját meg kell ismertetnie, vagyis **az ész azt követeli, hogy a nevelés és ezzel együtt az iskola is vallásos legyen.**

Ez egészen természetes. U. i. az ember természete eszes természet, vagyis természetének okfeje az eszes lélek. Már most a nevelés célját az ember természetéből vezettük le s ez a következtetések sorozatán át mint teljesen biztos és megdönthetetlen igazságot állítja azt, hogy a nevelésnek vallásosnak kell lennie. Ha tehát az ember természete vallásos nevelést követel (I. könyv), akkor e természet okfeje, t. i. az eszes lélek, vagyis az ész természete szintén vallásos nevelést követel. Ebből következik, hogy **teljesen biztos ismeret ez: az ész természete azt követeli, hogy a nevelés és így az iskola is vallásos legyen.**

F) MEGGONDOLTSÁG.

198. Az ész fejlesztésénél még a meggondoltságról is kell szólanunk. A *meggondoltság* abban áll, hogy megfontoljuk, mielőtt cselekednénk és számolunk tetteink következményeivel.

Természetes, hogy ez a neveltnél annál nehezebben megy, minél kisebb. De éppen arra való a nevelés, hogy erre képesítse őt. Fő dolog itt az, hogy mindenütt, ahol csak lehetséges, levonjuk az *erkölcsi tanulságot,* hogy a neveltek megtanulják a cselekedeteket megítélni. Alkalmazzuk az egyes eseteket a nevelt életére. Így lassan ugyan, de mégis rávezetjük a neveltet a meggondoltságra. És míg a nevelt hozzászokik a meggondoltsághoz, addig *a meggondoltságot a neveltnél a nevelő vezetése és felügyelete helyettesíti.*

A meggondoltságra való nevelésnek legbiztosabb útja a vallásos nevelés, mert ekkor nemcsak azt tanulja meg a nevelt, hogy mik cselekedetének a közvetlen következményei, hanem minden cselekedetét végső céljával fogja vonatkozásba hozni, ami által a közvetlen következményeket is jobban lesz képes megítélni, mert ezeket is végső céljára való tekintettel ítéli meg.

G) TÚLTERHELÉS ÉS KORAI FEJLESZTÉS.

199. Az ész fejlesztése nagyon szükséges, de nem szabad túlkorán kezdődnie és ne legyen erején felül való.

A túlkorai és erőltetett észfejlesztés korai érettséget eredményez, aminek következményei többnyire a bűnökbe való elmerülés, mert az akarat még gyönge s nem tarthat lépést az ész fejlesztésével. Így bekövetkezik az időelőtti megvénülés is.

A túlkorai ész fejlesztésnek még az a nagy hátránya is van, hogy *túlterheléssel* jár, bénítólag hat a nevelt testi és lelki fejlődésére, mert kelleténél több időt vesz el a játékból és üdülésből és sokszor a gondolkozást is megakasztja. Az ilyen nevelt, mert állandóan tanulás köti le, ama hitben ringatja magát, hogy ő már ifjú vagy férfi s úgy is cselekszik, mint az ifjú és férfi, de csak a rosszban, mert az akarat művelése nem tart lépést az ész fejlesztésével. Az akarat művelését elhanyagolják, mert minden idő az ész fejlesztésére van szánva. A nevelt esze után ifjú vagy férfi, de akarata után még mindig gyermek vagy kamasz s ezért van a sok botlás és végül a bukás. Nincs is szánandóbb, mint a korán érett gyermek, mert életének legszebb részét, gyermekkorát, rabolták el tőle.

Az ész fejlesztése szükséges, de csak a megfelelő korlátok között. Hajszolni a gyermeket, egyik tárgyról a másikra térni át pihenés nélkül s esze alig hogy megemésztett valamit, már is új dolgot venni elő, káros és veszedelmes. Veszedelmes, mert egyrészt elveszi a kedvet a tanulástól, hiszen űzött vadként kergetik megállás nélkül, másrészt pedig, mert túlterhelik őt. Az ész fejlesztése kedvéért semmit sem szabad elvonnunk a nevelt játék- és szabad idejéből, bár az is igaz, hogy a játék és szabad idő kedvéért sem szabad elhanyagolnunk az ész művelését. Mind a kettőben mértéket kell tartanunk.

Az ész fejlesztését akkor kell kezdenünk, amikor erre már képes és csak oly mértékben, amennyire arra képes. E korlátok között azután alaposságra kell törekednünk, a lényeget, okot és célt pontosan megmagyaráznunk. Nincs veszedelmesebb, mint a *felületesség*, mert ez sokat ismer, de keveset tud. A felületesség természetes kísérője a korai észfejlesztésnek és a túlterhelésnek. Mindkét esetben többet kívánunk a neveltől, mint amennyire képes és ezért megelégszünk a látszattal, mintha tudná a dolgokat, pedig semmit sem tud, csak sokat hallott. A hallás és tudás között pedig nagy különbség van.

A felületesség veszedelmessége abban áll, hogy a sok ismeret minden mélyebb alap nélkül való, hiányos és megtéveszti az embert, mert a felületességet tudásnak minősíti. A felületesség veszedelmességét a tapasztalat is megerősíti. A felületes tudású ember mindenbe beleszól s mert tulajdonképen semmihez sem ért, azért mindent rosszul is végez.

200. Mivel az ész rendszeres fejlesztése a népiskolában kezdődik s ez erős szellemi munkának veti alá a gyermeket, azért az iskolábalépés idejének a meghatározása nagy fontossággal bír.

A rendszeres észfejlesztés azt követeli, hogy a gyermek az ítélésben, következtetésben, összehasonlításban és megkülönböztetésben legalább is annyi önállóságot tanusítson, hogy, ha vezetés mellett is, a földi boldogság és földi boldogulás összes életformái legáltalánosabb ismereteinek, t. i. az olvasásnak, írásnak, némi számolásnak és némi vallástannak rendszeres tanulására

képes legyen. A tapasztalat azt mondja, hogy a gyermek minderre a 6—7, életévben kezd képes lenni. Ezért törvényeink a tapasztalatra támaszkodva a *6-ik életév befejezésében állapították meg a tanköteles kor kezdetét.* És hogy teljesen helyesen, azt a népiskolák első osztályának eredményei bizonyítják.

H) GYÖNGETEHETSÉGŰEK.

201. Mit csináljunk azokkal, akiknél az értelmi felfogó képesség annyira csekély, hogy hosszas fáradozás után is alig képesek valamit megtanulni, vagyis mit csináljunk a *gyöngetehetségűekkel?* Itt ne tévesszük össze a gyöngetehetségűt a *gyöngeelméjűvel,* azaz a *hülyével,* mert természetes, hogy az ilyennek neveléséről nem az iskolában kell gondoskodnunk.

Az iskolai nevelés tömeges nevelés és ezért iskolába csakis normális értelmi felfogó képességgel bíró tanítványok járhatnak úgy, hogy a tanítványok között felfogó képességük szerint nincs nagy különbség. Ez okból a gyönge tehetségű nem járhat iskolába, mert az iskolai nevelőnek nincs annyi ráérő ideje, hogy vele tüzetesen foglalkozzék, mert akkor a többiek elmaradnak; és ha a kelleténél kevesebb ideig vesződik vele, akkor a gyöngetehetségű marad el. Pedig a gyöngetehetségű nevelésére különös gond fordítandó, hogy ő is hasznavehető tagja lehessen a társadalomnak és ne jelentse a társadalom megterhelését.

A gyöngetehetségű éppen értelmének csekély felfogó képessége miatt a kellő nevelés nélkül nagyon hajlamos a züllésre, mert nem képes megítélni, hogy mi a bűn, nem számol tettei következményeivel és kevésbbé tud uralkodni szenvedélyein. Az iskolának normális értelmi felfogó képességgel bíró tanítványokkal van dolga s ha ezek keverve volnának gyöngetehetségűekkel, az egyik fél megszenvedné az iskolai nevelést. Ezért a gyöngetehetségűek neveléséről más úton kell gondoskodnunk, pl. *gyógypedagógiai intézeteket* kellene részükre felállítanunk.

A gyógypedagógiai intézetek szintén iskolák, mert nevelési intézmények, hiszen befejezetlen nevelésű embereket kapnak és mert a földi boldogulás valamely életformájára is kell képesíteniök, ha csak általánosan is, amint a népiskola.

Miután már általánosságban megtárgyaltuk, hogy mi szükséges az ész fejlesztése érdekében, lássuk most, hogy miképen vihető keresztül. E végből a fejezetet több részre osztjuk. Az első rész tárgya lesz a gondolkodás hármas tevékenysége, a másodiké a módszer, a harmadiké a tanítási mód és végül a negyedik részben az ismeretek forrásairól szólunk. Még megjegyezzük, hogy a következőkben leginkább az iskolára leszünk tekintettel, mert ez viszi keresztül az ész fejlesztését teljes rendszerességgel.

202. A neveltet gondolkodni tanítjuk, a gondolkodás törvényeit pedig a logika tárgyalja. A logika természetes és tudományos. A logika adva van az értelemmel. Minden tehetség tárgya után igazodik s mert az értelem tárgya az igaz, azért az értelem az igazság után törekszik.[1] Ez a *természetes logika. Az iskolák közül több* (pl. népiskola, polgáriiskola, a középiskolák alsó osztályai) *csak a természetes logikára tanítja tanítványait,* vagyis rávezeti őket arra, hogy miképen ismerhető meg az igazság és miképen kell eljárniok, hogy az igazság birtokába jussanak, miközben sok igazságot is megismertet velük. Ezek az iskolák gondolkodni tanítanak anélkül, hogy a gondolkodás törvényeire is tanítanának.

Mi az oka annak, hogy bár ezek az iskolák csak a természetes logikát tanítják, mégis rendszeresen fejlesztik az észt?

Gondolkodásunk a fogalom, ítélet és következtetés alakjaiban nyilatkozik meg, amelyek közül első a fogalom, mert fogalmakból lesznek az ítéletek és ítéletekből állanak elő a következtetések. Mi a dolgokat fogalmak által ismerjük meg, hiszen a fogalom a dolognak értelmi előállítása. Így azután a fogalom jele a dolognak. Ez a jel alanyi jel, mert amint a fogalmat ismerjük, már ismerjük a fogalommal jelölt dolgot is, vagyis nem kell előbb tudnunk, hogy mi is a fogalom. Éppen így ítélni és következtetni is tudunk anélkül, hogy előbb tudnunk kellene, hogy mi az ítélet, mi a következtetés. Mivel pedig mindennek kiinduló pontja a fogalomnak, mint jelnek alanyi mivoltában van, azért, *hogy egyes iskolák csak a természetes logikát tanítják és mégis rendszeresen fejlesztik az észt, annak oka a fogalomnak mint jelnek alanyi mivoltában van.*

203. A *tudományos logika* nem más, mint a természetes gondolkodás törvényeinek a meghatározása, illetőleg felállítása. Tudományos logikára szüksége van mindenkinek, ki valamivel tudományosan foglalkozik, vagy tudományosan akar foglalkozni, hogy ne legyen kénytelen figyelmét megosztani a tárgy és eljárása között, ami a pontosságot akadályozza, sőt sokszor a gondolkodás bizonytalanságát is előidézi. De szükség van a tudományos logikára azért is, mert megkönnyíti az igazság felkutatását, hiszen állandóan a gondolkodás helyes irányát mutatja; de megkönnyíti a tévelyek felismerését és megcáfolását is, mert éppen ama törvényeket állítja elénk, amelyek ellen a tévedés vét. Ezért azon iskolákban, amelyek valamit teljes tudományossággal adnak elő, vagy valaminek teljesen tudományos elsajátítására előkészítenek, a tudományos logikát tanítanunk kell. Mivel ezek az iskolák az

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1ª qu 16, a. 1 és 2. — De veritate. qu. 1, a. 9.

egyetem, a főiskolák és a középiskolák, azért *a középiskoláknak és főiskoláknak kell tanítaniok a tudományos logikát.*

Midőn gondolkodunk, akkor a megismerő tehetség egyik ismeretről a másikra megy át, hogy megismerhesse az igazságot és megismerhesse a dolgokat úgy, amint vannak. Ez többnyire következtetések által történik, midőn t. i. oly két fogalmunk van, amelyeknek megegyezősége nem világos közvetlenül. De néha két fogalomnak a megegyezősége közvetlenül is világos, vagyis két fogalom összekötésénél nincs szükségünk egy harmadik fogalom közvetítésére. Ekkor azt mondjuk, hogy ítélünk. Végül ha ítélni akarunk, a fogalmakat is ismernünk kell, amelyek az ítéletet alkotják. Így tehát e részt három más részre osztjuk. Az első részben a fogalomról, a másodikban az ítéletről s a harmadikban a következtetésről beszélünk.

1.

FOGALOM.

A FOGALOMRÓL ÁLTALÁBAN.[1]

204. *Fogalom* alatt a tárgynak minden egyszerű értelmi felfogását értjük, amennyiben mi arról semmit sem állítunk, semmit sem tagadunk. Ez a *lélektani, psychologiai fogalom.* Azonban a tudomány csak oly fogalmakat használhat, amelyek nemcsak egyes dolgokat mint ilyeneket állítanak elő, hanem bizonyos sokaságot foglalnak össze; amelyek a tárgyaknak nem csupán esetlegességeit foglalják magukban, hanem a dolog szükséges tulajdonságait, a dolog lényegét. E fogalmat a *tulajdonképeni értelemben vett* vagy *logikai fogalomnak* nevezzük. Tehát logikai fogalom alatt értjük a dolognak értelmi felfogását lényege szerint, ami által az, ami és minden más dologtól különbözik. Így a logikai fogalom nem más, mint elvont (abstract) összefoglalása a dolog lényeges jegyeinek a gondolkodásban. *A logikai fogalom mindig lényeges és általános.*

Itt még megjegyezzük, hogy lényeges jegy alatt az alapjában

[1] A logikák közül ajánlható művek a következők: 1. Schütz Antal: A bölcselet elemei szent Tamás alapján. 1927. 2. Pauler Ákos: Logika. 1925. 3. Kornis Gyula: A pszichológia és logika elemei.[6] 1924. 4. O. Willmann: Philosophische Propädeutik. I. kötet: Logik[3, 4] 1912. 5. Stöckl — Wohlmuth: Lehrbuch der Philosophie. I. kötet: Logik, Kritik, Ontologie[4] 1917. 7. C. Gutberlet: Lehrbuch der Philosophie. I. kötet: Logik und Erkenntnistheorie.[4] 1909. 8. P. Vogt: Stundenbilder der philosophischen Propädeutik. II. kötet: Logik. 1909. 9. D. J. Mercier: Cours de Philosophie. I. kötet: Logique.[7] 1922. 10. J. Donat: Summa philosophiae christianae. I. kötet: Logica[4, 5] 1922. 11. J. Gredt: Elementa philosophiae Aristotelico-Thomisticae. I. kötet: Logica, Philosophia naturalis.[2] 1909. 12. T. Pesch: Institutiones logicae et ontologicae. I. kötet: Introductio in philosophiam-Logica.[2] 1914.

lényeges jegyeket értjük, amelyeken a dolog fölépül s amelyeken a többi, az u. n. levezetett lényeges jegy alapszik.

205. Most az a kérdés, hogy képes-e az ember logikai vagyis általános fogalmakat alkotni, tehát oly fogalmakat, amelyeknek tartalma több egyes dologról állítható.

Tapasztaljuk, hogy ez vagy az a meghatározott ember ért. Az értési működés pedig csak valaminél fogva illeti meg azt az embert, amely valami benne van. Azonban az értési működésnek ez az elve létében nem függ a testtől, illetőleg az anyagtól, mert az értés nem a test vagy ennek közrehatása által történik. Más szavakkal: az értési működés elvének van oly cselekvése, melyben a testi anyagnak semmi része nincs. Minden dolog hatása megegyezik létmódjával és ezért az értés elve a testi anyag fölött áll s tőle független. A szellemi állományok pedig ily tulajdonsággal bírnak. Így azt kell mondanunk, hogy az emberi test alakja valami szellemi dolog s így az értés is e szellemi dolognak a tevékenysége.[1]

Továbbá az ismeret a megismerőben a megismerőnek módja és természete szerint van.[2] Azonban az értési működés szellemi, vagyis az anyagtól független s ezért szellemi természetének megfelelően tárgya a természetek megismerése, amelyek az egyedi anyagban vannak. De értelmünk nem úgy ismeri meg azokat, mint az egyedi anyagban levőket, hanem elvonatkoztatja (abstrahálja) azokat az egyedektől. Így az értelem által felfogottat több egyes dologról mondhatjuk, vagyis általános, logikai fogalmakat alkotunk.[3]

[1] „Manifestum est enim quod huic homini singulari, ut Socrati vel Platoni convenit intelligere. Nulla autem operatio convenit alicui nisi per aliquam formam in ipso existentem, vel substantialem vel accidentalem, quia nihil agit aut operatur nisi secundum quod est actu . . . Oportet igitur principium hujus operationis, quod est intelligere, formaliter inesse huic homini; principium autem hujus operationis non est forma aliqua cujus esse sit dependens a corpore, et materiae obligatum sive immersum; quia haec operatio non fit per corpus . . . Unde principium hujus operationis habet operationem sine communicatione materia corporalis . . . Unde oportet quod esse illius principii sit esse elevatum supra materiam corporalem, et non dependens ab ipsa. Hoc autem proprium est spiritualis substantiae. Oportet autem dicere, si praedicta conjungantur, quod quaedam spiritualis substantia sit forma humanis corporis." (Aquinoi szent Tamás: De spiritualibus creaturis, quaestio unica, a. 2.)

[2] Cognitio enim contingit secundum quod cognitum est in cognoscente. Cognitum autem est in cognoscente secundum modum cognoscentis. Unde cujuslibet cognoscentis cognitio est secundum modum suae naturae." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1 a, qu. 12, a. 4).

[3] „Immaterialitatem necessario sequitur intellectualitas, et ita quidem ut secundum gradus elongationis a materia, sint quoque gradus intellectualitatis. Adaequatum intellectionis obiectum est communiter ipsum ens; proprium vero intellectus humani in praesenti statu unionis, quidditatibus abstractio a conditionibus materialibus continetur." (S. Congr. Stud. által szent Tamás 24 elfogadott metafizikai tétele közül a 18-ik.) „Cognitionem ergo accepimus a rebus sensibilibus. Cum autem sensibile non sit intelligibile in actu, praeter intellectum formaliter intelligentem, admittenda est in anima

Az általános az értelem tulajdonképeni tárgya, hiszen még az oly tételeknél is, amelyeknél az alany egyedi fogalom, az állítmányban általánosság van. Pl. a hold sötét test. Ez egyedi ítélet és mégis az állítmány általános fogalmat fejez ki. Különben a tapasztalat is azt bizonyítja, hogy azt, amit értelmünkkel felfogunk, elvonatkoztatjuk a részleges föltételektől.[1]

Tehát *az értelem sajátos tárgya az általános*, míg az egyedi dolgokat csak bizonyos reflexióval (ráelméléssel) ismeri meg, amennyiben értelmünk ráeszmél, gondolatban visszatér arra az egyedi képzetre, amelyekből a fogalmat elvonta.[2]

A LOGIKAI FOGALOM FONTOSSÁGA A NEVELÉSBEN.

206. a) A nevelés célja az Isten dicsőítésére s az örök boldogságra képesíteni, aminek első föltétele az, hogy az ember megismerje az Istent, mint végső celját s mint minden dolgok legelső és általános okát. Azonban az Istent mint végső célunkat és minden dolgok legelső okát nem ismerhetjük meg rögtön, hanem sok közbeeső okra, az okok és okozatok folytonos láncolatára van szükségünk, hogy megismerhessük az Istent. Az ok ismerete pedig megköveteli, hogy ismerjük a dolgok lényegét, vagy ismerjük a hatásokat, amelyekből az előidéző okra következtethetünk. Tehát a dolgok lényegét, vagy lényegükből legalább is valamit kell ismernünk, hogy okról okra haladva végül az Isten ismeretére juthassunk el. Más szavakkal: teljes vagy részleges logai fogalmakra van szükségünk.

b) Továbbá az ész fejlesztése elsőrangú kötelessége a nevelésnek, még pedig ama célból, hogy az ember az erkölcsi téren jól és biztosan ítélhessen s ezen ítélethez szabja cselekedeteit. Az ember minden cselekedete egyes cselekedet. De, hogy ezek az egyes cselekedetek erkölcsileg jók legyenek, ismernünk kell zsinórmértéküket. E zsinórmérték az egyes cselekedetekhez viszonyítva valami általános.

c) Végül az iskola a nevelés tökéletesítője az által, hogy a földi boldogság életformáira való képesítés által képesít a végső célra. Ezek az életformák pedig összefüggő ismereteket követelnek és ezt annál inkább, mert az iskola a földi boldogulás életformáihoz szükséges föltételek közül éppen a tudományos ismeretek közlését vállalta magára. A tudományok pedig logikai fogalmakkal dolgoznak.

virtus activa, quae species intelligibiles a phantasmatibus abstrahat." (19. tétel.) „Per has species directe universalia cognoscimus: singularia sensu attingimus, tum etiam intellectu per conversionem ad phantasmata; ad cognitionem vero spiritualium per analogiam ascendimus." (20 tétel.)

[1] „Et hoc experimento cognoscimus, dum percipimus nos abstrahare formas universales a conditionibus particularibus." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1 a, qu. 79, a 4.)

[2] Ugyanott qu. 86, a. 1.

d) A nevelés embert képesít. E képesítés megköveteli az ész fejlesztését, mely fejlesztés csak akkor lehetséges, ha az ész természetének megfelelően járunk el. Az ész természete az általános megismerése, vagyis mindenekelőtt logikai fogalmakat kell ismernie.

Tehát *a nevelés és iskola azt követeli, hogy logikai fogalmak birtokába juttassuk az embert.* Ezért a következőkben fogalom alatt logikai fogalmakat kell értenünk.

207. A nevelés és az iskola logikai fogalmakkal dolgozik. Kérdés most az, hogy a népiskola is dolgozhat-e logikai fogalmakkal, amikor tudvalévő dolog, hogy népiskolába csak a 6—12 éves gyermekek járnak. Képes-e a népiskolai gyermek a dolgok lényegébe hatolni?

Erre csak a tapasztalat adhatja meg a feleletet. A tapasztalat pedig azt mondja, hogy már a hat éves gyermeknek is több logikai fogalma van, bár fogalmai nem mindig teljesek s azokat meghatározásba fűzni nem tudja. Mindazonáltal a fogalom már ott van a gyermek lelkében, hiszen azzal ismeri meg a dolgokat. Pl. a hat éves falusi gyermek ismeri a lovat s bárhonnan is állítsanak eléje állatot s ha ez ló, rámondja, hogy ló.

A tapasztalat azt mondja, hogy már a hat éves gyermek is képes rendszeres tanítás által egyes fogalmak megismerésére, ha a fogalomalkotáshoz vezető út helyes, amit a népiskolák első osztályainak eredményei bizonyítanak s így annál inkább képes erre a későbbi korban. Sőt figyelmes vizsgálódás után nagyon is meglepő, de magában véve egészen természetes tapasztalatra teszünk szert. Azt tapasztaljuk, hogy jó nevelés mellett már a 6—7 éves gyermek különösen oly dolgokban képes a lényegbe hatolni, amelyek végső céljával összefüggésben vannak. Ilyenek pl. szeretet, engedelmesség, imádság, bűn stb. és végül az Isten. Nem azt állítjuk, hogy a 6—7 éves gyermek e dolgokat lényegük és mivoltuk szerint teljesen képes megismerni s belőlük az összes következtetéseket lehozni, hanem azt, hogy lényegükből képes lehozni annyit, hogy ez a nevelő felügyelete mellett már irányíthatja cselekedeteit. A 6—7 éves gyermek azt, amit e lényegből ismer, nem mindig tudja szavakkal kifejezni, de hogy érti azt, amit ismer, bizonyítja viselkedése és cselekvésmódja.

Ez természetes is. Az ember célja az, hogy az Istent dicsőítse és örök boldogságát megnyerhesse. Az ember eléri célját, ha úgy cselekszik, amint azt az Isten dicsőítése s az örök boldogság megnyerése megköveteli. De, hogy úgy cselekedhessen, kell, hogy tetteit megítélni tudja, vajjon megfelelnek-e ama viszonynak, amelyben az Isten dicsőítésével s az örök üdvösség megnyerésével lenniök kell. Ez az ítélet csak akkor lehetséges, ha ama dolgok lényegét, vagy belőlük valamit ismerünk, amelyek az Isten dicsőítéséhez s az örök üdvösség megnyeréséhez szükségesek, mint szeretet, engedelmesség, hála, imádság, Isten stb., vagyis ha ama dolgok fogalmát, ha részben is megalkothatjuk.

És mert az Isten dicsőítése minden embernek a célja, tehát a gyermeknek is és minden embernek, aki eszével már tud élni, annak az örök üdvösség megnyerésének megfelelően kell cselekednie s az iskola éppen arra törekszik, hogy a gyermek az ész fejlesztése által arra képes legyen, következik, hogy már a 6—7 éves gyermek is képes az Isten dicsőítését s az örök üdvösség megnyerését érintő egyes dolgok lényegébe hatolni, e dolgok fogalmát legalább részben megalkotni. E fogalmak még nem teljesek, a dolognak csak némely jegyére vonatkoznak, de mégis fogalmak, mert a lényeg szerint ismertetik meg a dolgokat. De amint a gyermek osztályból-osztályba lép, a fogalmak teljesebbek és teljesebbek lesznek, sőt újabbak és újabbak csatlakoznak hozzájuk.

Már a 6—7 éves gyermek is képes egyes fogalmak megalkotására és nemcsak az erkölcsi vagy vallási téren, hanem más téren is. Ilyen fogalmak pl. ember, állat, növény, szántás, vetés stb. amelyek lassan-lassan bővülnek és számuk szaporodik. Tehát *a népiskola is logikai fogalmakkal dolgozik.* És ha a népiskola, akkor még inkább a többi iskola.

MELY FOGALMAKON KEZDJÜK MEG A FOGALOMALKOTÁST AZ ISKOLÁBAN.

208. Amikor azt keressük, hogy mely fogalmakon kezdi meg az iskola a fogalomalkotást, akkor itt a népiskolára kell tekintettel lennünk, mert az iskolábajárás a népiskolábajárással kezdődik és mindegyik iskola közvetlenül vagy közvetve a népiskolán áll. Tehát a kérdés így hangzik: mely fogalmakon kezdi meg a népiskola a fogalomalkotást?

Ha valamely dolog fogalmát akarjuk megalkotni, ezt csak más fogalmak által tehetjük. Tehát már a legelső fogalmat is csak fogalmak segítségével magyarázhatnók meg. Ebből következik, hogy az iskola nem a legelső fogalmakon kezdi meg a a fogalomalkotást, hanem a későbbieken.

Fogalmaink legnagyobb része olyan, hogy más fogalmakra visszavezethetjük, ezeket ismét másokra s így tovább, míg végül oly fogalmakhoz jutunk, amelyek már nem vezethetők vissza más fogalmakra. E fogalmakat *alapfogalmaknak* nevezzük. Ilyenek: dolog, erő, ok, viszony, alap stb. Az alapfogalmak ismerete nélkül nem haladhatunk tovább az ismeretszerzésben s ezért kell, hogy az értelem képes legyen e fogalmak megalkotására. Sőt nemcsak képes, hanem természeténél fogva arra is van alkotva, hogy e fogalmakat megalkossa.

Midőn a gyermek az iskolába lép, az alapfogalmakat már ismeri, vagy ha nem is ismeri mind, magyarázat és fogalomalkotás közben alkotja meg azokat a tanító minden közreműködése nélkül. Azonban nem szabad ezt úgy értenünk, hogy a gyermek

az alapfogalmakat folytonosan és állandóan gondolja is. Ezt úgy kell értenünk, hogy a gyermek minden pillanatban ténylegesen gondolja az alapfogalmakat, ha a megismerés céljából szüksége van rájuk. Nem ismeri a fogalmakat mint alapfogalmakat és nem is tud általánosságukról, de megalkotja azokat segítség nélkül, valahányszor meghatározott ismerethez szükségesek. És nemcsak a gyermek van így, hanem a legtöbb felnőtt is. Tehát *a népiskola, következőleg a többi iskola sem bajlódik az alapfogalmakkal,* ezt minden egyes nevelt maga végzi el. De nem is bajlódhat. A tanítás az ész természetének megfelelően ismeretről ismeretre halad, az igazságot részenkint juttatja a gyermek birtokába. A tanítás mindig valami ismeretet föltételez, hogy ebbe kapaszkodva és belőle kiindulva tovább haladhasson. A tanítás haladó mozgással megy előre: egyik ismeretből kiindul s egy másikhoz halad, azután ebből indul ki, hogy egy harmadikhoz érjen s így tovább. A tanításnak állandóan kiinduló pontokra van szüksége az ismeretközlésben, amelyeket ő maga teremt meg a gyermek közreműködésével; de a legeslegelső kiinduló pontokat a tanítás közreműködése nélkül maga a gyermek alkotja meg, különben nem volna a tanításnak kiinduló pontja. A tanítás mindaddig tehetetlenül áll, míg nincs kiinduló pontja. De ha a gyermek megalkotja a kiinduló pontokat, vagyis megalkotja az alapfogalmakat, tanítás már lehetséges.

Nemcsak a népiskola nem foglalkozik az alapfogalmakkal, hanem a népiskola előtt lévő nevelés sem. Az alapfogalmakat maga a gyermek alkotja meg minden külső segítség nélkül. Tehát **a tanítás kiinduló pontja a neveltben van.** (I. könyv.).

A népiskolában az alapfogalmak általános voltáról nem tud a gyermek; de a magasabb iskolákban, amelyekben logikát is tanítunk, már e fogalmak általánosságát is ki kell mutatnunk, ami úgy történik, hogy a különösből indulunk ki s elvonás meg analysis által haladunk tovább.

209. Az alapfogalmak megismertetése, amennyiben ezek meghatározott ismeretekhez szükségesek, az iskola s általában a nevelés munkáján kívül esik. Az iskola s általában a nevelés csak azokkal a fogalmakkal foglalkozhat, amelyek az alapfogalmakból folynak s amelyeket *levezetett fogalmaknak* mondunk. *Az iskola s általában a nevelés feladata a levezetett fogalmak megalkotása.*

Az iskola levezetett fogalmakkal dolgozik; de ezt a munkát nem kezdi meg a legelső levezetett fogalmakkal, amelyek az alapfogalmakból közvetlenül folynak, hanem csak a későbbiekkel. Amikor a gyermek az iskola küszöbét átlépi, több levezetett fogalmat hoz magával, amelyeket a családi nevelés folytán szerzett. E fogalmakat mindenekelőtt javítjuk, bővítjük és teljesebbé tesszük, hogy felhasználhassuk, azután számukat gyarapítjuk s belőlük más fogalmakat, továbbá ítéleteket és következtetéseket hozunk le.

Hogy melyek azok a fogalmak, amelyeket a gyermek magával hoz a népiskolába s mennyiben kell ezeket javítanunk, bővítenünk és teljesebbé tennünk, hogy a tanításban felhasználhassuk, azt úgy tudjuk meg, hogy a tanítás tárgyát képező dolognál előbb kérdezzük a gyermeket, előismeretei után tudakozódunk. Hogy ez a munka gyorsan és biztosan menjen, már előre kell tudnunk általánosságban, hogy milyen ismereteik lehetnek a népiskolába nem járó gyermekeknek és még mindegyik tanítványunkat különkülön is kell ismernünk.

A népiskolánál magasabb iskolákban már nem kell kutatnunk a tanítvány előismeretei után, hanem csak azt kell tudnunk, hogy az illető iskolát megelőző iskola mit tanít, mert ezek az ismeretek alkotják amaz iskola tanítványainak előismereteit.

210. Hogy az egyes fogalmak mily sorrendben keletkeznek, az talán a következő. A legelső és legáltalánosabb fogalom a lény fogalma. Bármit is ismer a gyermek, a lény, a valami fogalma tisztán áll előtte. Azután a tárgyak pontosabb megfigyelésénél szembetűnő lesz a gyermeknek az alak. Később a szín, hang, íz fogalmát ismeri meg; fogja tudni, hogy mi a piros, sárga, zöld; megismeri a különböző hangokat, a különböző ízeket. Hasonlóképen megismeri a külső megfigyelésből a mozgás, változás, nyugalom fogalmát. Az által, hogy figyelmét az egyes tárgyak környezetére irányítja s megfigyeli a dolgokat egészükben és részeikben, már kezdetben bámulatosan sok fogalmat szerez a gyermek a külső világ konkrét tárgyai által. — A belső megfigyelésből megismeri a gyermek az észrevevés, megismerés, érzés, vágyódás, kívánság, akarás fogalmát. Továbbá megfigyelés és összehasonlítás által megszerzi az egység, sokaság és szám fogalmát, az egyenlőség, hasonlóság és ellentét fogalmát, a változás és állandóság fogalmát.[1] Mire a gyermek a népiskolába kerül, már nagyon sok fogalma van. Igaz, hogy e fogalmak majdnem mind csak psychologiai fogalmak. De arra való a nevelés és különösen az iskolai nevelés, hogy e fogalmakat logikai fogalmakká alakítsa át.

A FOGALOMALKOTÁS ÚTJA.

211. A fogalomalkotás fontos az iskolában, mert ítéleteink és következtetéseink fogalmakból alakulnak; már pedig ítéletek és következtetések nélkül képtelenek vagyunk megismerni földi boldogságunkat és végső célunkat. Ha a fogalomalkotás ennyire fontos az iskolában, akkor ismernünk kell a fogalomalkotás útját is.

A fogalomalkotás útja nem lehet más az iskolában, mint ami ennek útja a gondolkodásban.

[1] P. Vogt: Philosophische Propädeutik. I. Psychologie. 1909, 188—189. oldal.)

Az értelem addig nem működhet, míg az érzékek anyagot nem szolgáltatnak neki. Az értelem föltételezi az érzékek működését, de nem mintha tevékenységében szüksége volna rájuk, hiszen az értelem tevékenysége az érzékfölötti dologra irányul, amihez az érzékek sohasem emelkedhetnek. Az értelem föltételezi az érzékek működését, mert ezek időrendben megelőzik amazt s ezek hordják az értelemnek az anyagot, amelyen tevékenységét megkezdi, erőit kifejti és szárnyait kibontja. Az értelem, bár érzékek az ébresztői, a további fokon nem szorul az érzékekre, nélkülük fejti ki tevékenységét. Az anyagot az érzékek szolgáltatják az értelemnek s az értelem azután az érzéki dolgokban és jelenségekben megismeri azt, ami bennük mint értelmi alap fekszik. Ennek megismerése végett a következőképen jár el megismerésünk.

Fogjuk fel Péter emberségét anélkül, hogy tekintetbe vennők a sajátságokat, amelyek éppen Péter emberségét alkotják. Ugyanezt tegyük Pál, János stb. emberségével. Így sok esetben felfogtunk valamit, t. i. az emberséget, de nem fogtuk fel, ami által az emberség Péterben, Pálban stb, közelebbről meg van határozva és ami által az emberség Péterben, Pálban stb. különbözik egymástól. Midőn Pétert, Pált stb. embernek gondoljuk, semmi olyasmit nem gondolunk, ami nem volna tárgyilagos (objectiv), de nem is tagadunk valamit, hanem csak bizonyos egyedi különbségeket nem gondolunk, vagyis elejtünk. Mindazáltal az, amit nem gondolunk, valami valós (reális), gondolkodásunktól független, csak nincs meg részint Péterben, részint Pálban stb. t. i. e sokban az emberiség közelebbi és egyedi meghatározásai. Amit mi gondolunk, azt Péterről, Pálról is gondolhatjuk, azaz sok alanyról mondhatjuk. Így van gondolkodásunknak olyan ténye, amelynek tartalma általános, mert összes jegyei szerint sok dologról mondható. Tehát *az általános fogalmat úgy kapjuk, a nevelés is, hogy sok dologról az egyedi különbségeket nem gondoljuk, hanem csak azt, ami e sok dologban közös, mindegyikben benne van.*

Az általános fogalomban csak azt gondoljuk, ami valamely lénynem mindegyik egyedében közös. De ez a közös lehet vagy alapjában lényeges jegy, vagy levezetett lényeges jegy, mert mindkét jegy a lénynem mindegyik egyedében benne van. Ha most az általános fogalomban csak azt gondoljuk, ami a dolgot fölépíti, tehát csak az alapjában lényeges jegyeket, következőleg a lényeges jegyeket nem gondoljuk, jobban mondva csak hallgatólagosan gondoljuk, mert az alapjában lényeges jegyekben benne vannak, akkor *logikai fogalmat* kapunk.

A gondolkodásnak ama tevékenységét, amelynek tartalma általános, *elvonásnak, elvonatkoztatásnak (abstractio)* nevezzük. Tehát *az elvonásban az értelem eltekint az érzéki dologtól vagy jelenségtől és csupán annak alapját veszi szemügyre, mintha az nem is volna öltöztetve érzéki dologba.*

Mivel a nevelés és iskola az észt természetének megfelelően

fejleszti, azért a fogalomalkotásnál úgy jár el, mint az emberi gondolkodás. Tehát előbb az érzékek elé állítja a dolgokat s hogy ez a megismerés minél tökéletesebb legyen, az ész részéről segítségül hívja a figyelmet is, vagyis *szemléltet*. Így képzeteket kapnak a tanítványok, amelyeknek minél határozottabbaknak kell lenniök, hogy az ész minél biztosabban támaszkodhasson reájuk. Midőn már annyi képzetet szereztek a tanítványok, hogy ezek alapján megkezdhetjük a fogalomalkotást, akkor az érzéki dolgokat kezdjük levetköztetni az érzéki jelenségekből és csak azt tartjuk meg, ami bennük értelmi alap, vagyis az esetleges jegyeket elhagyjuk és csak a lényeges jegyeket tartjuk meg.

Amikor a dolgot minden érzékitől megfosztjuk, az érzékek közvetítése által megismert tárgy nem érzéki jelenségei után, hanem értelmi alapja után, más szóval: lényege szerint tükröződik vissza. Így a tanítvány előtt ismeretes lesz a lényeg, vagy legalább is egy része. Azonban e lényeg nem az, amit megismer a tanítvány, hanem az, ami által megismeri a tárgyat. Ha tehát a lényeg által megismertetjük a tárgyat, akkor azt mondjuk, hogy megalkottuk a tárgy fogalmát.

Tehát a fogalomalkotásnál előbb szemléltetünk, azután az érzékitől megfosztjuk a dolgot, t. i. az esetleges jegyeket elhagyjuk és csak a lényegeseket tartjuk meg, ami által a lényeget vagy egy részét állítjuk a tanítvány elé, hogy e lényeg által megismerje a tárgyat s legyen róla fogalma. Midőn a fogalom már megvan, tartalmát tovább fejlesztjük a gondolkodás szétbontó (analysáló) tevékenysége által s azután összetevően (synthetikusan) ismét egységbe hozzuk. Így kapjuk a következtetéseket, amelyeknek folytonos láncolatán át újabb és újabb fogalmak birtokába jut a tanítvány.

212. Midőn megalkottuk az általános fogalmat, ezt kétféleképen gondolhatjuk. a) Először úgy, hogy nem gondoljuk hozzá az egyedi meghatározottságokat. Ezt az általánosat *metafizikai általánosnak* nevezzük. Metafizikainak azért, mert valós (reális), azaz sok dologban található. b) Másodszor úgy, hogy a már megalkotott általános fogalmat elgondolás által mint magában állót gondoljuk s azt kérdezzük, hogy miképen mondhatjuk valamely dologról. Ezt az általánosat, melyet valamely dologról mondhatunk, *logikai általánosnak* nevezzük. Logikainak azért, mert ez igazi felfogás.

Ezek után az a kérdés, hogy a nevelésnek melyik általános fogalommal van dolga.

A logikai általános tulajdonképen nem más, mint a metafizikai általános, amikor ezt magában állónak gondoljuk s azt kérdezzük, hogy miképen mondhatjuk valamely dologról. Ezért a nevelésnek mindkét általánossal van dolga.

A logikai általános értelmi megismerésünk törvényeit képviseli, mert a tartalmakat nem a valóság, hanem értelmünk törvényei szerint rendezi. A logikai általános az ismeretnek csak az

emberi értelemhez való viszonyát tükrözi vissza s ezért *ha azt akarjuk, hogy neveltjeink valamit tudjanak, a metafizikai általánosat kell megismertetnünk,* amelyből levezethető és kihámozható mindaz, amit arról a dologról tudhatunk. Mindazáltal *a logikai általános ismerete is nélkülözhetetlen, mert e nélkül nem magyarázhatunk a neveltnek és nem győzhetjük meg őt.* Ha a nevelésben nem az emberi értelem törvényei szerint gondolkodunk, akkor a neveltnek semmit sem értethetünk meg. És ez teszi a logikai általánosat nélkülözhetetlenné. Tehát *a nevelésnek mind a metafizikai, mind a logikai általánossal van dolga.*

Bár a nevelésnek mindkét általános fogalommal van dolga, mégis a neveltnek nem kell tudnia az általános fogalomnak metafizikai vagy logikai mivoltáról. Ennek az az oka, hogy a fogalom alanyi jel, tehát nem kell előbb tudnia, hogy mi a fogalom, ha fogalomalkotásról van szó. Mindkét fogalom alkalmazásánál a nevelt esze természete szerint működik s e természeti működésnél fogva természetszerűen él mindkét általános fogalommal anélkül, hogy tudna valamit a metafizikai vagy logikai általánosról, mint ilyenekről. Pl. a nevelt tudja ezt az igazságot: az ember halandó. Ez ítéletben az ember fogalma metafizikai általános. A nevelt ismeri az ember fogalmát, de metafizikai általánosságáról nem tud, mint ilyenről. A fölvett ítéletben a halandóság fogalma logikai általános. A nevelt ismeri a halandóság fogalmát, de róla mint logikai általánosról nem tud.

Amaz iskolákban, amelyekben logikát is tanítanak, a metafizikai és logikai általánosnak a fogalmát is megadják, ami természetes a logika miatt.

213. Hogy miképen kapjuk a metafizikai általánosat, arról már volt szó. (211.) Lássuk most, hogy miképen kapjuk a logikai általánosat!

A logikai általános mindig ama kérdésre felel, hogy mit mondhatunk valamely dologról. E kérdésre ötféleképen adhatunk feleletet. Lássuk ezeket egyenkint!

a) Mindenekelőtt azt kérdezhetjük valamely dologról, hogy mi legyen az. Az, amit így mondunk, különböző dolgoknak csak bizonyos számára vonatkozik, amikor *fajt (species)* kapunk.

A *fajfogalmat* úgy kapjuk, mint a metafizikai általánosat, csak a nyert metafizikai általánosat magában állónak gondoljuk, hogy mondhassuk amaz egyedekről, amelyekből kaptuk.

b) Midőn azt kérdezzük, hogy micsoda valamely dolog, akkor az, amit mondunk, nemcsak különböző dolgok bizonyos csoportjára vonatkozhat, hanem különböző dolgok több fajára is. Ez utóbbi feleletnél *nemet (genus)* kapunk.

A *nemfogalmat* úgy kapjuk, hogy két fajt összehasonlítunk, amikor elhagyjuk azt, amiben különböznek és csak azt tartjuk meg, amiben megegyeznek. Pl. ha az emberi és állati fajt összehasonlítjuk, azt találjuk, hogy az érzékiségben egyeznek meg,

vagyis mind a kettő érzéki lény s ezért az érzéki lény fogalma nemfogalom.

Ha most két nemet hasonlítunk össze s a közös jegyeket megtartjuk, míg a különbözőket nem gondoljuk, akkor egy magasabb nemfogalmat kapunk. Ha így haladunk tovább, végül megkapjuk a *legmagasabb nemfogalmakat*, amelyeket már nem hasonlíthatunk össze egymással.

c) Ha már tudjuk, hogy mi az a dolog, amelyről szó van, akkor a dolog mivolta után is tudakozódhatunk. Az, amit a dologról így mondunk, tehát a dolgot meghatározza, mindenekelőtt lényeges lehet és *fajkülönbségnek (differentia specifica)* nevezzük.

A fajkülönbséget úgy kapjuk, hogy midőn két fajból megalkotjuk a nemet, hogy a nemmel mind a két fajt teljes lényege szerint kifejezhessük, akkor a nemet még oly jeggyel kell ellátnunk, mely az egyes fajokat egymástól lényegesen megkülönbözteti. Pl. az ember és állat nemfogalma: érzéki lény. Ha tehát az ember fajfogalmát akarom megalkotni, az „érzéki lény" nemfogalomhoz még egy olyan jegyet kell csatolnom, mely az embert az állattól megkülönbözteti. Mivel pedig ez a jegy az eszesség, azért ezt mondjuk: ember = eszes állat.

Nemcsak nemfogalmakat láthatunk el fajkülönbséggel, hanem fajfogalmakat is. Pl. az állat fajfogalmába tartozik az ember. Azonban az ember több az állatnál és az eszesség az, ami tőle lényegesen megkülönbözteti. Ezért azt mondjuk: ember = eszes állat, midőn az eszesség az ember fogalmának fajkülönbsége az „állat" fajfogalomban.

A fajkülönbségek nemcsak fajokat választanak el egymástól, hanem nemeket is. Ekkor a fajkülönbséget már *nemi (genericus) különbségnek* mondjuk.

d) Mikor a dolog mivolta után tudakozódunk, akkor az, amit a dologról így mondunk, lehet az alapjában lényeges jegyből levezetett lényeges jegy is. Ekkor *tulajdonságnak* nevezzük. Tehát a tulajdonság oly különbség, melyet a faji vagy nemi különbségből levezetünk. Ezért a fajkülönbség segíti fölépíteni a dolog fogalmát, míg a tulajdonságot a fogalom további fejtegetésében kapjuk. Ezzel egyúttal megmondottuk azt is, hogy miképen kapjuk a tulajdonságokat, t. i. következtetésekkel a fajfogalmakból.

A tulajdonság *faji* vagy *nemi tulajdonság* aszerint, hogy faj- vagy nemi különbségből következik-e. Pl. a szabad akarat fajtulajdonság az embernél, míg a halandóság nemi tulajdonság, mert az ember nem azért hal meg, mert ember, hanem azért, mert élő test.

A tulajdonság ismerete nagyon fontos a nevelésben, mert némely dolgokat csak tulajdonságaikból ismerhetünk meg, lényegükbe nem vagyunk képesek behatolni. Így pl. a szervetlen testeket csak tulajdonságaikból (kristályosság, súly, keménység stb.) ismertethetjük meg.

e) A tulajdonság a dolog lényegében bírja alapját s a dolog

lényegéhez tartozik. Azonban olyasmit is állíthatunk a dologról, ami nem tartozik a dolog lényegéhez s ezért a faj egyes egyedeiben meglehet, más egyedeiből pedig hiányozhat. Ezt *járuléknak (accidentia)* nevezzük.

A nevelés az egyedi fogalmakkal nem foglalkozik, mert az ész természete nem az egyedi fogalmak, hanem az általános megismerése. Mindazáltal az egyedi dolgok, vagyis a teljesen meghatározott konkrét dolgok (tehát nem egyedi fogalmak) megismertetése különösen az erkölcsi téren (konkrét cselekedetek) benne van a nevelésben és ez az általánosból következtetések által történik.

Mivel az egyedi fogalmak megalkotása a nevelés körén kívül esik, azért az egyedi különbségek megismertetése is a nevelés körén kívül esik, következőleg a járulékokkal sem bajlódik a nevelés. A nevelés az egyes dolgokból indul ki, hogy így általános fogalmakhoz jusson s azután reflexióval visszatér az általános fogalom kiinduló pontjául szolgáló egyes dolgokhoz, de *az egyedi fogalmakkal, egyedi különlegességekkel és járulékokkal mint ilyenekkel nem foglalkozik.*

214. Az elvonásnak (abstractio) három foka van. a) Először elvonatkozunk az egyedi meghatározottságoktól, de a testi tulajdonságokat, minők: kemény, meleg, folyékony, sűrű stb. még megtartjuk. Így kapjuk a fizika tárgyát. b) Másodszor eltekintünk a testi tulajdonságoktól is és csak azt tartjuk meg, ami minden testet alapvetően jellemez, mint: nagyság, kiterjedés, alak. Így kapjuk a geometria tárgyát. c) Végül még ettől is elvonatkozunk és megmarad, ami már nem testi meghatározottság, mint: lét egység, magánvalóság, képesség, stb. Ez a metafizika tárgya.[1]

Hogy az elvonásnak e három foka közül melyiket használja a nevelés, arról a következő könyvben lesz szó.

215. A 211. pontban megjelölt módon az érzéki tárgyak fogalmát alkotjuk meg. Azonban a nevelés és különösen az iskola céljánál fogva nemcsak érzéki dolgok fogalmát adja meg. Az érzéki tárgyak, csak kiinduló pontot alkotnak, hogy más fogalmakat is megalkothassunk. E más fogalmak megalkotása vagy összehasonlítás útján történik, mint a viszonyfogalmaknál (hegy, völgy, város, megye, ország, patak, folyó stb.), vagy következtetések útján, midőn vagy a tapasztalatból indulunk ki (fizikai törvények), vagy értelmi ismeretekből vezetjük le a fogalmakat (erkölcsi és mathematikai fogalmak).

216. a) A fogalomalkotásnál arra kell törekednünk, hogy a neveltek *világos fogalmak* birtokába jussanak, vagyis a dolgot tisztán megkülönböztethessék más dolgoktól. Homályos és zavaros fogalmakkal nem lehet biztosan ítélnünk és még kevésbbé jól következtetnünk, mert nem áll előttünk világosan a fogalmak megegyezősége.

[1] Schütz Antal: A bölcselet elemi szent Tamás alapján. 1927, 13. oldal.

b) Továbbá *értelmes fogalmak* nyujtására törekedjünk, hogy a nevelt ne csak megkülönböztetni tudja a dolgot más dolgoktól, hanem ismerje a jegyeket is, amelyek által minden mástól különbözik. E fogalmak különösen fontosak, mert tanítás által éppen arra törekszünk, hogy a nevelt jegyek szerint különböztesse meg a dolgokat, mert csak így lehet jól ítélnünk és biztosan következtetnünk.

c) Végül *teljes fogalmakra* törekedjünk, vagyis hogy a nevelt a dolognak minden jegyét ismerje, amelyek által másoktól különbözik, mert csak olyan fogalmakkal lehet a megismerés számára logikai műveleteket végeznünk, melyeknek tartalma minden más fogalomtól szabatosan el van választva. Ez a népiskolában sokszor nem történhet meg egyszerre, hanem lassan-lassan, néha éveken át. Több olyan fogalom van, amelyeket a 6—7—10 éves gyermek nem képes megérteni a maga teljes egészében s ezért előbb csak néhány jegyét ismertetjük meg, amelyeknek megismerésére képes. Később az ész fejlődéséhez mérten e jegyek számát szaporítjuk, vagyis a fogalmat teljesebbé és teljesebbé tesszük. Ez különösen a vallástanban és az erkölcsi igazságoknál gyakori eset.

Nemcsak a népiskolában fordul elő az, hogy egyes fogalmakat csak lassan-lassan teszünk teljesebbé és teljesebbé, hanem a magasabb iskolákban is. Sőt vannak egyes fogalmak, melyek csak évszázados kitartó kutatással emelkedtek szabatos logikai fogalmakká (szám, igazság, jóság).

SZÓ.

217. A fogalom a dolognak a jele s ez a jel természetes. A fogalom jele a szó, amely már nem természetes jele a dolognak, hanem szabadon választott, tehát mesterséges, hiszen a különböző nyelvekben különböző szavakkal jelöljük ugyanazt a szót; pl. atya = pater = Vater = pére = padre = otec stb.

Midőn fogalmakat nyujtunk, a megfelelő szavakra is kell tanítanunk, hogy a szavakkal megjegyezze a fogalmakat is. Szavak tanítása nélkül nem vagyunk képesek tanítani, mert nincs közvetítő a nevelő és nevelt között; de képtelenek vagyunk megítélni azt is, vajjon érti-e a nevelt a szóban lévő dolgot.

A tanításnál fő tényező a nevelt (I. könyv), mert neki kell a dolgokat felfognia és természetes eszével megértenie, amiben a szó csak kívülről segíti őt. De, *hogy valamely fogalmat milyen szóval fejezünk ki, annál már a főtényező a nevelő,* mert a szó mesterséges jele a fogalomnak. És, *hogy a nevelő elfogadja azt, hogy az egyes fogalmakat mely szavakkal jelöljük, annak oka a nevelő tekintélyében van.* És, hogy mi az oka a nevelő tekintélyének, erről az első könyvben már volt szó, de később is megemlékezünk róla.

MEGHATÁROZÁS.

218. A fogalmakat szavakkal jelöljük, hogy közölhessük másokkal. Azonban a szó nem természetes jele a dolognak, következőleg nem is ad felvilágosítást arról, hogy mi is az a dolog, amit vele jelölünk. Tehát a nevelésnek nem szabad megállapodnia a szavaknál, hanem tovább kell mennie. Neki arra kell törekednie, hogy a nevelt a dolog lényeges jegyeit gondolatban összefoglalja. De még ez sem elég. Ha a nevelt csak gondolatban foglalja össze a dolog lényeges jegyeit, akkor nem tudjuk megítélni, vajjon helyesen alkotta-e meg a fogalmat, jól gondolkodott-e. A neveltnek ezt szavakkal is ki kell fejeznie s akkor már képesek vagyunk megítélni, hogy jó-e a fogalomalkotása. Midőn a dolognak a gondolkodásban összefoglalt jegyeit szavakba foglaljuk és így fejezzük ki, akkor *meghatározást* kapunk.

A logikai fogalom nem más, mint a dolgot fölépítő lényeges jegyek összefoglalása egy egységes gondolatban. Ha mi ezt az összefoglalást elvégezni akarjuk, akkor nemcsak a lényeges jegyeket kell ismernünk, hanem az összefoglalás módját is. És mert ekkor tulajdonképen meghatároztuk a dolgot, azért *valamiről akkor van logikai fogalmunk, ha azt a dolgot meghatározni tudjuk.*

Ezek után megmondhatjuk, hogy milyen viszony van a fogalom és meghatározás között.

Ha meghatározás alatt a kifejezést értjük, amelybe öltöztetjük, akkor a meghatározás későbbi a fogalomnál, mert a gondolkodás előbbi a beszédnél. Ha pedig meghatározás alatt azt értjük, hogy ismerjük a lényeges jegyeket és ismerjük egy gondolatba való összefoglalási módjukat, akkor a meghatározás előbbi, mint a fogalom alanyilag véve. Így azután a meghatározás út a fogalom megalkotásához. És ez teszi a meghatározást annyira fontossá a nevelésben. Tehát *a nevelésben a meghatározás fontossága abban van, hogy ez út a fogalom megalkotásához.*

A meghatározással tulajdonképen magyarázunk, magyarázzuk a dolgokat. És mert nevet vagy dolgot magyarázhatunk, azért megkülönböztetünk *névmeghatározást és dologi (reális) meghatározást.* Lássuk ezeket egyenkint!

A) NÉVMEGHATÁROZÁS.

219. A *névmeghatározás* vagy *névmagyarázat* abban áll, hogy valamely szónak az értelmét mondjuk meg.

Midőn a gyermek a népiskolába kerül, már van szókincse; de ez nagyon csekély, amelyet folytonosan gyarapítanunk kell. Ezt elérjük, ha előtte ismeretlen fogalmak birtokába juttatjuk őt, ami által megismeri a szót is, mert a fogalommal a szót is megmondjuk neki. (Erről később lesz szó.) De egyes esetekben elér-

hetjük úgy is, hogy előtte ismeretlen szavakat magyarázunk meg neki, amit *szómagyarázatnak* is nevezünk.

A szómagyarázat csak olyan szavakra vonatkozhat, amelyekhez közelálló szavakat a gyermek már ismer s csupán árnyalati különbség van az új és régi szó között, pl. ugrik és ugrándozik között. Legcélszerűbb e megmagyarázást magukkal a gyermekekkel végeztetni s ha csak egyik sem tudná felfödözni az árnyalati különbséget, mondhatja meg a tanító.

A szómagyarázatot nagyon elősegíti a népiskolában a *szemléltetés* és itt elégséges a *kép* is, mert teljesen megfelel a célnak. Így magyarázhatjuk pl. a következő szavakat: pohár, bögre, csésze, tál, tányér, fazék, lábas, katlan, korsó, kancsó, serleg.

Kezdetben eléggé gyakran kell magyaráznunk ilyen szavakat, de később ritkábban és ritkábban. Amint a gyermek szókincse gyarapodik és megismeri az egyes szavak árnyalati különbségeit, később maga is eltalálja az először hallott szó értelmét, ha hozzá hasonló jelentésű szót már ismer.

Nagyon segíti a szómagyarázatot és emeli a gyermek szókincsét a *nyelvtan*, mert a szóösszetétel és szóképzés legtöbbször nem más, mint valamely szóból hozzá hasonló, de más árnyalatú szónak az előállítása. Pl. égboltozat, mennydörög; vagy: rúg, rugdos, rugdal, rugdalódzik, rugaszkodik, rúgó, rugós, rugalmas.

Szómagyarázat a népiskolában minden tárgynál van, hogy a gyermek mindent pontosan megérthessen, mégis leggyakoribb ez az *olvasmánykezelésnél*, mert itt éppen az a célunk, hogy a gyermek mindent tökéletesen értsen.

A magasabb iskolákban már ritkán fordul elő ilyen szómagyarázat s ha mégis előfordul, csak az alsóbb osztályokban.

220. Ide tartozik az *idegen szavak* megmagyarázása is, pl. philosophia = bölcseség szeretete.

Minthogy a népiskolában magyarul beszélünk s nem valami kevert nyelven; továbbá a népiskolában nincs is szükségünk idegen szavakra, hogy velük fejezzük ki a fogalmakat, azért a népiskolában idegen szavakat magyaráznunk nem kell. *Sőt nem is szabad használnunk a népiskolában idegen szavakat.* És ha észrevesszük, hogy a gyermek a szülői házból hozott magával idegen szavakat, rögtön helyettesítsük a megfelelő magyar szavakkal s ne engedjük meg az idegen szó használatát, ha büntetnünk is kellene. Ezt nyelvünk tisztaságának a megőrzése parancsolja. Különösen amaz idegen szavakat üldözzük, amelyek egyes vidékeken általánosan használatosak s amelyekre jó magyar szavaink vannak, mint: muszáj = kell, penna = toll, kalamáris = tintatartó, masina = gép, cúg = léghuzam, nótárius = jegyző, fára = plébánia, fertály = negyed, grába = gereblye, brána = borona, brázda = barázda, cajg = élesztő, sporhely = tűzhely, akkurat = éppen, auszlág = kirakat, egzámen = vizsga, sróf = csavar stb., mert ezek révén más idegen szavak is betolakodhatnak a szép magyar nyelvbe s a mi szavainkat kiszorítják. Minden idegen szó, ha van helyette jó magyar szavunk,

rontja a nyelvérzéket. Már pedig az iskolának ezt megtűrnie nem szabad.

Amit mondottunk az idegen szavakról a népiskolára vonatkozólag, az szóról-szóra érvényes a magasabb iskolákra is. A magasabb iskolák főképen azokat az idegen szavakat fogják üldözni, amelyek az értelmiségi osztályokban használatosak. Tehát **minden fajta iskolában az idegen szavak használata tilos mind a tanítvány, mind az iskolai nevelő részéről.**

Idegen szavakat nem szabad megtűrnünk és nem szabad használnunk az iskolában. Azonban ama *terminus technikusokat,* amelyek valamely tudományban általánosan használatosak s az általuk takart fogalmat az illető tudomány csak terminus technikussal fejezi ki, már szabad használnunk. Természetes, hogy az ilyen műkifejezéseket megmagyaráznunk is kell. Némely terminus technikusnak még a népiskolában is van helye; pl. pragmatica sanctio, arany bulla stb.

Ide tartoznak még ama szavak is, amelyek már teljesen meghonosodtak nyelvünkben, mint: katekizmus (káté), biblia, miniszter stb. Ezeket szabad használnunk az iskolában.

221. Még a *tájszavakról* is megemlékezünk.

Mivel mindegyik iskolának ugyanazon szavú magyar nyelvet kell tanítania és beszélnie, azért *a tájszavaknak nincs helyük az iskolában.* Az iskolai nevelő foglalkozhat tájszavakkal, de az iskolában nem használhatja azokat s még megengednie sem szabad használatukat tanítás, illetőleg felelés közben. De ha a tanítványok maguk között vannak, pl. játéknál vagy szórakozásaik alkalmával, akkor használhatják a tájszavakat is. Ilyenek pl. mérges igyekezet = kasza, égbekiáltó = kakas, pityóka = burgonya stb. De az olyan szavakat, amelyek a nyelv szépségét rontják, mindig üldöznünk kell. Ilyenek: óma = alma, szóma = szalma, óra = arra, hun = hol, há = hová, kapável = kapával, nyanya = anya stb.

222. A név —, illetőleg szómagyarázattal kapcsolatban a *képes kifejezéseket* és *szóvirágokat* is meg kell magyaráznunk; pl. apjára ütött = apjához hasonló, anyámasszony katonája = félénk vagy bátortalan stb. Az ilyen magyarázat mindig a tanítványokkal eszközlendő, hogy ezáltal is növeljük bennük a gondolkodásbeli önállóságot. A magyar nyelv különösen gazdag ilyen kifejezésekben s belőlük a tanítvány már a népiskolába is hoz valamit.

Az ilyen kifejezés megmagyarázása úgy történik, hogy más szavakkal mondjuk ugyanazt és ha lehetséges, a kifejezés okát is feltárjuk, hogy lássa a tanítvány, honnan származik.

A képes kifejezések és szóvirágok megmagyarázása leggyakoribb a népiskolában s eléggé gyakori még a középfokú iskolák alsóbb osztályaiban. A magasabb osztályokban már ritkán fordul elő az ilyen kifejezések megmagyarázása, legfölebb a kifejezés okára mutatunk rá, ha lehetséges.

Ezzel együtt üldöznünk kell az *idegenszerűségeket;* pl. jól néz ki = jó színben van, el van utazva = elutazott, gondolkodom

valami felől = gondolkodom valamiről stb. Ezeket nagyon szigorúan kell üldöznünk, még jobban mint az idegen szavakat. Az idegen szavak rontják ugyan a nyelvet, de a nyelvtanhoz nem nyulnak, míg az idegenszerűségek használata azt bizonyítja, hogy a nyelv már megromlott belső szerkezetében. Idegen nyelvtan szerint beszélünk magyarul.

Az idegenszerűségekkel együtt üldöznünk kell a *rosszul képzett szavakat* is, mert ezek is rontják a nyelvérzéket. Ilyen pl. gyufa = gyújtó, dörzspapír = dörzsölő papír stb. Azonban azokat a rosszul képzett szavakat, amelyek már teljesen meghonosodtak, nem bántjuk. Ilyen pl. kedély, szeszély, jellem stb.

223. A képes kifejezések és szóvirágok mellett a *példabeszédeket* és *közmondásokat* is megmagyarázzuk. Ezzel nemcsak gyarapítjuk a tanítványok szókincsét, nemcsak fejlesztjük nyelvérzékét, hiszen a közmondásokban a legzamatosabb magyarosság van, hanem még sok életbölcseségre is tanítunk és még inkább akkor, ha a példabeszéd vagy közmondás eredetére és okára is rámutathatunk. Mindegyik példabeszéd és közmondás századok bölcseségét foglalja magában. Ezért nagyon helyesen cselekszik az iskolai nevelő, hogy akkor, ha valamely erkölcsi igazságról van szó s van reá közmondás, a közmondással együtt tanítja. Pl. ha az öregek tiszteletéről van szó, akkor: ősz fej előtt süveget emelj, öregség tisztesség; ha a munka nemességéről van szó, akkor: munka az élet sava; ha a megszólásról van szó, akkor: ne szólj nyelvem nem fáj fejem stb. Így az erkölcsi igazság magyarázza a közmondást, a közmondás pedig abban segíti a tanítványt, hogy az erkölcsi igazságot ne felejtse el és figyelmezteti, hogy szerinte cselekedjék.

Ide kell számítanunk még a *szálló igéket* is, mint: Isten, király, haza; — nyelvében él a nemzet stb. Általában ide tartoznak még a szentírási idézetek s az íróknak szebb és találós mondatai.

B) DOLOGI MEGHATÁROZÁS.

224. A szómagyarázattal az a célunk, hogy a tanítvány szókincsét gyarapítsuk, nyelvérzékét fejlesszük. Szómagyarázattal csak akkor boldogulunk, ha a tanítvány hasonló árnyalatú szót már ismer. Teljesen új szót, amelyhez hasonló árnyalatú szót még nem ismer, szómagyarázattal nem ismertethetünk meg, mert itt a szó által jelölt dolgokat kell ismernünk. Ilyenkor dologi meghatározással élünk.

A *dologi meghatározás* magának a dolognak a megmagyarázása. Ez abban áll, hogy megmutatjuk, mi legyen az a dolog, hogy az legyen, ami és határozottan megkülönböztethető legyen más dolgoktól. E meghatározás lehet lényeges, származtató és leíró. Lássuk ezeket egyenkint!

225. A *lényeges meghatározásnál* a dolog lényegére vagyunk tekintettel. Ez a meghatározás kétféle: *metafizikai* és *fizikai*. Azonban a következőkben nem vagyunk tekintettel a lényeges meghatározás két fajára, csupán a lényeges meghatározásról lesz szó.

A lényeges meghatározásnak a megadása a legnehezebb, de a legháládatosabb is, mert a legjobb észfejlesztő, amennyiben ez a legjobb út, hogy biztos ítéletekhez és következtetésekhez jussunk. És bár nehéz ez, mégis szükséges minden iskolában, tehát a népiskolában is. Sok dolog van, aminél a leíró meghatározásnak semmi értelme, a származtató, de a leíró meghatározás is lehetetlen, pl. az embernél és a dolgot mégis ismernie kell a tanítványnak.

A lényeges meghatározás legnehezebb a meghatározások között, de nem lehetetlen, sőt a népiskolában sem lehetetlen. És mert szükséges, lehetségesnek is kell lennie. Nem szabad azt gondolnunk, hogy a lényeges meghatározással erejüket meghaladó dolgot végeznek a népiskola vagy a magasabb iskolák tanítványai. Oh nem! A gondolkodás természete mind a felnőtteknél, mind a nevelés alatt lévőknél az, hogy a lényeget keresi. Ha tehát a lényeges meghatározáshoz vezető út helyes; ha a megfelelő módon választjuk el és csoportosítjuk a jegyeket és természetes, ha az előismeretek is megvannak, a lényeges meghatározás már a népiskolában is lehetséges. Mert mi a lényeges meghatározás? Nem más, mint a dolog fogalmában levő alapjában lényeges jegyeknek szavakkal való kifejezése. Tehát arra kell rávezetnünk a tanítványt, hogy különválasztani tudja a lényeges jegyeket az esetlegesektől. Ez pedig jó vezetés mellett még a népiskolában is sikerül, amit a tapasztalat bizonyít, csak a gyermek által is megérthető dologról legyen szó és kellőképen végezzük el az összehasonlításokat és megkülönböztetéseket. Az lehetséges, hogy a gyermek nem mindjárt ismeri meg a dolognak teljes lényegét, tehát teljes meghatározását sem, hanem ismerete csak néhány lényeges jegyre, a meghatározásnak csak egy részére fog kiterjedni. Ez azonban nem hiba. A gyermek nem képes egyszerre mindent megérteni s ezért fokozatosan haladunk előre, lépésről-lépésre szaporítjuk a lényeges jegyek számát, tesszük teljesebbé annyira, hogy amikor a népiskolát elhagyja, tisztában van végső céljával, a szükséges eszközökkel s földi boldogulásához és boldogságához a szilárd és megingathatatlan alapokat megszerezte. Erre a későbbi nevelők és magasabb iskolák teljes bátorsággal építhetnek.

Amikor tanítunk, arra törekszünk, hogy a tanítvány a dolgot megismerje, másoktól megkülönböztethesse. Ha ezt elérjük leírással, jó, mert célunkat elértük; és ha ezt elérhetjük származtatással, az is jó, mert ismét elértük célunkat. De ha sem így, sem úgy nem érhetjük el a dolog megismertetését, akkor a lényeges meghatározáshoz folyamodunk még a népiskolában is. —

Továbbá van sok olyan dolog, aminek megismerése csak akkor értékes, ha a dologból következtetéseket is vonhatunk. De hogy következtethessünk, ismernünk kell a dolgot lényegében, tehát szükségünk van a lényeges meghatározásra, hiszen a következmények a lényegből folynak. Pl. ha a népiskolában vagyunk, akkor az óránál teljesen elégséges a leíró meghatározás (más nem is lehetséges), mert itt csupán a megismertetés a cél, tovább menni s belőle következtetni nem akarunk. Azonban az embernél a leírás, ha lehetséges volna is, semmit sem érne. Az ember megismertetésénél nem az a célunk, hogy a népiskolai gyermek tudja, miszerint János nem tégla vagy csizma, hanem itt a következtetések a fontosak. És hogy következtethessünk, az ember lényeges meghatározására van szükségünk.

A tapasztalat azt bizonyítja, hogy midőn ugyanazon fajba tartozó több egyedet ismerünk, az esetleges jegyekről hamar megfeledkezünk és csak a közös jegyek maradnak meg emlékezetünkben. Sőt a legcsekélyebb jegyeket alig vagy talán nem is vesszük észre, míg a lényegesebbek sokszor mindjárt szemünkbe ötlenek. És minél több egyedet ismerünk, annál inkább szemünkbe ötlenek a lényegesebb részek. Ott pedig, ahol a lényegesebb jegyek nem annyira szembeszökők, keressük azokat, kutatunk utánuk, mert az esetleges jegyek nem elégítik ki gondolkodásunkat. Mi ismerni akarjuk a dolgot és ha megismertük, megnyugszunk. Azonban sok dolgot csak lényeges jegyei szerint ismerhetünk meg, különben ismeretük felületes lesz, vagy talán nem is lesz ismeret. Sokszor még az ismeret sem elégíti ki értelmünket, hanem tudásra vágyik, t. i. az ismeretek összekötésére. És hányszor keressük az okot meg a célt, ez pedig a lényeg ismeretét követeli, vagy legalább is a lényegből valamit. Ezt nemcsak a felnőttnél vesszük észre, hanem a gyermekeknél is. Midőn a gyermek tudásvágyától sarkalva a „miért" után tudakozódik, nagyon gyakran a lényeg után kérdezősködik, máskor meg az okot és célt keresi, ami ismét a lényeg ismeretét követeli, vagy legalább is belőle valamit. Elégítsük ki tehát tudásvágyát lényeges meghatározással.

Ne mondja senki, hogy a lényeges meghatározáshoz vezető út unalmas és száraz pl. a népiskolában. Unalmas ott, ahol azt a tanító unalmasan végzi, különben pedig szórakoztató eljárás, mert megismerésünk természetének megfelel. Ha tudunk tanítani, megy a munka s a gyermek is már alig várja, hogy ennek vagy annak a lényeges jegyeit megismerje. Sőt ha jó a vezetés, akkor a gyermek magától is rájön a lényeges jegyekre s megadja a dolog lényeges meghatározását. Természetes, hogy ez nem lesz tökéletes, itt-ott hiba is csúszik bele. De arra való azután a tanító, hogy a hibákat javítsa. Az a körülmény, hogy jó vezetés mellett a lényeges meghatározásokhoz közelálló meghatározást ad a népiskolai gyermek, azt bizonyítja, hogy a lényeges meghatározás nem lehetetlen a népiskolában, tehát a magasabb iskolákban sem.

226. A lényeges meghatározás már a népiskola első osztályában kezdődik és folytatódik az összes iskolákon át. Tehát már a népiskolában kezdődik, mert mire való volna a sok megfigyelés és képzet, ha nem arra, hogy végül fogalomhoz jusson a gyermek, amelynél a lényeges jegyeknek szavakban való kifejezése a lényeges meghatározás. A népiskolai gyermek iskolábalépésének első napjától kezdve sok képzetet kap és midőn valamely téren már annyi képzete van, hogy megadhatjuk a fogalmat alapjában lényeges jegyei szerint legalább részben, akkor megadjuk a dolog lényeges meghatározását is legalább részben. Ezt annál is inkább meg kell tennünk, mert a fogalom, illetőleg a lényeges meghatározás fogja össze az egyes ismereteket és köti szerves egészbe. Ezt már a népiskolában is megtesszük és mindannyiszor, ahányszor a szükséges mennyiségű előismeretek együtt vannak, ahányszor erre módunk és alkalmunk van. Annál inkább tesszük azt a felsőbb iskolákban, ahol a tanítvány gondolkodása erősebb és gyakorlottabb

227. Lássuk még, hogy miképen alkotjuk meg a lényeges meghatározást. A lényeges meghatározás kétféle: *fizikai* és *metafizikai*. Lássuk ezeket egyenkint!

a) *Fizikai meghatározás* az, amelyben a lényeget fizikai részei után, amelyekből áll, magyarázzuk. Ez a meghatározás csak ott lehetséges, ahol valóban találunk fizikai részeket, pl. az embernél, amikor ezt mondjuk: az ember testből és lélekből áll. A fizikai meghatározásnál mindig magában tekintjük a dolgot, tehát a nemtől és fajtól eltekintünk.

A fizikai meghatározás úgy történik, hogy megkeressük a dolog fizikai részeit s ezeket szavakba foglaljuk. Igy adjuk meg pl. a népiskolában az ember meghatározását: az ember testből és lélekből áll. De így adjuk meg sok fizikai dolog meghatározását is különösen a magasabb iskolákban, mert sok fizikai dolgot képesek vagyunk alkotó részeire bontani s ezt chemiai képletekbe foglalni. A chemiai képletek pedig úgy tekinthetők, mint a dolog fizikai meghatározásai. Pl. a levegő chemiai képlete: N_2O, ami azt jelenti, hogy a levegő oly test, mely két rész nitrogénből és egy rész oxigénből áll.

Fizikai meghatározást használunk még a történések megmagyarázásánál is. Ahogyan valaminek történnie kell, az annak a történésnek fölépítő lényege és az egyes mozzanatok a történésnek mintegy fizikai részei. Pl. ha holdtölte idején a Föld a Nap és Hold között van egyvonalban, akkor holdfogyatkozás keletkezik.

b) *Metafizikai meghatározás* az, amelyben a lényeget metafizikai részei szerint magyarázzuk. E metafizikai részek a legközelebbi nemfogalom és a fajkülönbség. Pl. az ember metafizikai meghatározása ez: az ember eszes állat. A metafizikai meghatározás a legtökéletesebb, mert benne úgy adjuk a dolog lényegét, ahogyan felfogjuk s ezért e meghatározás a legtermészetesebb is.

E meghatározás megalkotásánál két út van előttünk: a synthetikus és analytikus út.

α Az első a *synthetikus út.* Ekkor a dolgot, amelynek meghatározását akarjuk adni, egy általános fogalom alá helyezzük, azután a megkülönböztető jegyeket fűzzük hozzá ama rendben, amelyben természetük szerint egymásután következnek, míg végül ama jegyhez érünk, mely az utolsó különbséget képviseli. Ez utolsó különbség hozzáfüggesztésével megkapjuk a meghatározást. Pl. alkossuk meg az igazságosság meghatározását. Mindenekelőtt egy magasabb nemfogalom alá helyezzük. Ez a nemfogalom a tulajdonság. Most a közelebbi meghatározottságot keressük. Észrevesszük, hogy az igazságosság mint tulajdonság az értelmes lények tulajdonsága s az akarathoz tartozik; tehát az igazságosság erkölcsi tulajdonság. Továbbá ez a tulajdonság jó és állandó tulajdonság, tehát erény. Ezzel megkaptuk a legközelebbi nemfogalmat, vagyis az igazságosság erkölcsi erény. Ezután a fajkülönbséget kell fölkeresnünk, hogy a többi erénytől megkülönböztethessük. A fajkülönbség fölkeresésénél azt vizsgáljuk, hogy ez az erény milyen különböző formákban lép föl pl. a kereskedőnél, a bírónál, az előljárónál stb. A közös ismertetőjegy abban áll, hogy mindenkinek adjuk meg azt, ami őt megilleti. Tehát az igazságosság meghatározása ez: az igazságosság az az erény, amely mindenkinek megadja azt, ami őt megilleti.

Észrevesszük, hogy a synthetikus út az általánosból halad a különösre.

β A második az *analytikus út.* Ekkor egy határozott és összetett fogalomból indulunk ki. Ezután elhagyjuk az utolsó különbséget, ami által új fogalomhoz jutunk, amely az előbbinél általánosabb, de határozatlanabb is. Ezután ismét elhagyjuk az utolsó különbséget, ami által ismét újabb fogalmat kapunk, amely még határozatlanabb és általánosabb. Igy haladunk tovább, míg végül megkapjuk a fogalmat. Pl. alkossuk meg az élő fogalmát. Észrevesszük, hogy élőnek mondjuk az embert, állatot és növényt. Ha az embert és állatot összehasonlítjuk, azt találjuk, hogy az ember eszességénél fogva több az állatnál, mégis az állat is él. Tehát az „eszesség" jegyet elhagyjuk, mert nem tartozik az élő fogalmához. Ha ezután összehasonlítjuk az állatot és növényt, akkor az állat az érzékiséggel több a növénynél s a növény mégis élő. Tehát az „érzékiség" jegyet is elhagyjuk, mert az sem tartozik az élő fogalmába. Igy megmarad a képesség, hogy az élőlények önmagukat mozgassák és önmaguktól tökéletesedjenek. Tehát az élő meghatározása ez: élő az, ami önmagától mozog és önmagától tökéletesedik.

Az analytikus eljárás a synthetikussal ellentétben a különöstől halad az általánosabb felé.

β) SZÁRMAZTATÓ MEGHATÁROZÁS.

228. A *származtató (genetikus) meghatározás* abban áll, hogy a tanítványt úgy vezetjük valamely dolog megismerésére, ahogyan az keletkezett, vagy ahogyan azt keletkezettnek gondoljuk. Pl. a csatorna oly folyóvíz, amelynek medrét az emberek ásták; vagy: a kör oly görbe vonal, amelynek minden pontja egy adott ponttól egyenlő távolságra van.

Ez a meghatározás minden iskolában gyakori. Használatos már a népiskola első és második osztályában is a *beszéd- és értelemgyakorlatoknál* pl. a következő dolgoknál: halom, sír, töltés, tégla stb. Itt azonban megjegyezzük, hogy e dolgoknál nem élünk mindig szigorúan származtató meghatározással, hanem sokszor a készítési és előállítási módot mondjuk meg és néha a cél megnevezésével egyetemben, mert a cél módosíthatja a dolgot. Így pl. a téglánál nem mondjuk: a tégla rendesen szögletes formába gyúrt és kiégetett agyagföld, hanem a téglakészítés módját adjuk elő. Ez kissé hosszadalmasabb ugyan, de mindenesetre érthetőbb a gyermeknek és tulajdonképen nem egyéb, mint származtató meghatározás, csak nem annyira rövid és tömör, mint a valódi származtató meghatározás.

A népiskola felsőbb osztályaiban s a magasabb iskolákban is élünk származtató meghatározással és eléggé gyakran; pl. a *földrajznál* (csatorna stb.), *ásványtannál* (midőn pl. a vas és acél előállításáról van szó), *mértannál* (kör, testek keletkezése) stb. A mértannál a származtatást mindig kössük össze *szemléltetéssel*, vagyis nemcsak megmondani, hanem megmutatni is kell a származást.

A *számtannál* bizonyos formulákkal dolgozunk, pl. a szorzásnál, kamatszámításnál; ilyen a másod-, harmakfokú egyenlet képlete stb. E formulákat és képleteket keletkezésükben is meg kell mutatnunk, hogy a tanítvány ne álljon előttük értés nélkül. Ez természetes.

229. A népiskola első osztályában nemcsak a beszéd- és értelemgyakorlatoknál, hanem az *olvasás* tanításánál is használjuk a származtatást. Az ú. n. *fonomimikai eljárás* lényege abban áll, hogy valamely jelhez kötjük a betű alakját, még pedig lehetőleg olyan jelhez, amely a betű alakjához némileg hasonlít. Erre azt mondjuk a gyermeknek, hogy így származott a hangnak megfelelő betű. Hogy így származott a betű, az nem igaz; de, hogy mesénk alapján így gondolja származottnak a gyermek, az igaz. Tehát némi megszorítással mondhatjuk, hogy a fonomimikai eljárás a származtató magyarázatot követi.

γ) LEIRÓ MEGHATÁROZÁS.

230. A meghatározás nagyon fontos a nevelésben, mégis nem vagyunk képesek mindent meghatározni; máskor meg nem

is tartjuk szükségesnek, hogy az egyes dolgokat logikailag meghatározzuk. Bár nem vagyunk képesek mindent logikailag meghatározni, mégis képesek vagyunk másokban fölkelteni annak fogalmát, amely a mi tudatunkban van. Ezt fejtegetésekkel, körülírásokkal tesszük, amikor különböző kifejezéseket használunk, hogy így értessük meg másokkal azt, ami bennünk él. Az ilyen magyarázatokat leíró meghatározásoknak nevezzük.

A *leíró (descriptiv) meghatározás* abban áll, hogy nem vagyunk tekintettel a dolog lényeges és lényegtelen jegyeire vagy tulajdonságaira, hanem magyarázatunkban csak arra törekszünk, hogy az a dolog valamiképen megismertethető és minden mástól megkülönböztethető legyen. Ez a szó szoros értelmében nem is meghatározás, mert a dolognak csak külső jelenségeire vonatkozik; mégis nagyon gyakran élünk vele, mert egyes dolgokat nem vagyunk képesek másképen megismertetni, mint leírással, pl. az egyes állatokat és növényeket.

A leíró meghatározásnál a tárgynak olyan külső jelenségeire hívjuk fel a tanítvány figyelmét, amelyek a tárgyat más dolgoktól megkülönböztetik.

231. A leíró meghatározás a népiskolában a legnehezebb. Miért?

A népiskolában és különösen a kezdő fokon, az I.—II. osztályban, a pusztán leíró magyarázatnak kevés értelme van, sőt sokszor káros is lehet, mert nem mindig adja meg a dolognak a kellő ismeretét. Hogy valaki pusztán leírás útján ismerjen meg valamit, oda a gondolkodás részéről gyakorlat szükséges és a képzelő erőnek bizonyos ereje. Amikor a gyermek a népiskolába kerül, bizony gondolkodni még nem tud s képzelete, bár erős, de csapongó, korlátot és törvényszerűséget nem ismer, különösen a tér és idő korlátjain hamar túlteszi magát. A népiskolának pedig az a feladata, hogy gondolkodni tanítsa meg a gyermeket és képzeletét korlátok közé szorítsa, aminek első föltétele pedig ismét a gondolkodásban való jártasság. Tehát ha mi pusztán leíró magyarázattal fogunk élni a népiskola legalsó osztályaiban s a leíró magyarázat már némi gondolkodásbeli ügyességet tételez föl és még a képzelő erő törvényszerű működését is, akkor nem fejlesztjük a gondolkodást, hanem inkább visszafejlesztjük s a gyermek vagy nem ismeri meg a dolgot, vagy rosszul ismeri meg. A képzelő erőt korlátok közé kell szorítanunk, hogy úgy állítsa elő a dolgot, amint van. Ezt *szemléltetés* által érjük el, mert a szemléltetés megköti a képzeletet, nem engedi csapongani. Ha pl. valamelyik elsőosztályos gyermek még sohasem látott órát s azt mondjuk neki, hogy az óra oly szerkezet, mely az időt mutatja, semmit sem fog tudni, legfölebb a száját tátja és bámul. De ha órát mutatunk neki s most mondjuk, hogy az óra oly szerkezet, mely az időt mutatja, akkor határozottan fog előtte állani a tárgy, mert a szemléltetés korlátokat szab a képzeletnek.

A leíró magyarázatot a lehetőség szerint minden alkalom-

mal kössük össze szemléltetéssel a népiskolában. A szemléltetés és leírás együttesen annyira hatással van a gyermekre, hogy a tárgyat mindig megismeri és megkülönbözteti más dolgoktól. Sőt ha a szemléltetési eljárás helyes, a gyermek maga is képes lesz a tárgy leíró magyarázatát megadni. Természetes, hogy nem rögtön az iskolábalépés kezdetén, hanem később a felsőbb osztályokban, amikor már némi gyakorlatot szerez.

A helyesen keresztülvezetett szemléltetés rávezeti a helyes leíró magyarázatra a gyermeket. Mindenesetre a szemléltetés nagyon elősegíti a leírást, érthetőbbé is teszi, többször pedig csakis szemléltetéssel vagyunk képesek leíró magyarázatot adni. A leírásnak sokszor nagyon aprólékosnak kellene lennie, ami pedig rengeteg időt venne igénybe s még kérdéses is lenne fáradozásunk eredménye már azért is, mert ez az aprólékosság untatja a gyermeket. De ha bemutatjuk a tárgyat természeti valóságában, vagy legalább is képben, illetőleg rajzban, a leírás sokkal rövidebb és általánosabb lehet, mert a kisebb részleteket a szemléltetés tárja a gyermek elé. Néha a leírást mellőzhetjük is, ha a tárgy a gyermek előtt van; a szemléltetés helyettesíti a leírást, legfőlebb a gyermek figyelmét kell ide vagy oda terelnünk. Ilyen tárgyak pl. a hangvilla, közlekedő edények stb.

A magasabb iskolákban a leíró magyarázatot már nem kell összekötnünk mindenkor szemléltetéssel. Sőt már a népiskolában is előfordul többször, különösen a felsőbb osztályokban, hogy a szemléltetés nem föltétlenül szükséges a leíró magyarázatnál, mert a gyermek már tud gondolkodni s képzeletét már a szóbeli leírás is korlátok között tartja. Pl. a villámhárítót szemléltetés nélkül csupán leíró magyarázat alapján is megértik a gyermekek, bár még ekkor is hasznos a szemléltetés, hogy biztosabb és teljesebb legyen az ismeret. Általában akkor szemléltetünk leíró magyarázat alkalmával, amikor a puszta leírás nem vezethet célhoz. Néha meg úgy járunk el a leírásnál, hogy összehasonlításokat teszünk, ha a tárgy nem szemléltethető. Így magyarázzuk pl. a csermelyt, patakot, folyót, vagy a halmot, dombot, hegyet stb.

A leíró magyarázatot nagyon gyakran szemléltetéssel kell összekötnünk. Azonban az iskola csak egyes kivételes esetekben képes a maga természeti valóságában szemléltetni, sőt képben sem mindig. Ezért *a tankönyvekben képek is legyenek,* hogy a leírásokat képek támogassák. Így képekkel legyen tele a *természetrajz, természettan, földrajz, történelem, olvasókönyv.* Nagyon helyes, ha az olvasókönyvek képekben szemléltetik az egyes elbeszéléseket, amikor a kép támogatja az emlékezetet az elbeszélés elmondásában.

232. Leíró meghatározást többféleképen adhatunk.

a) Kiemeljük a tárgynak egy vagy több különös tulajdonságát. Pl. a kézművesség alakító és szükségleteket kielégítő munka. Ezt a meghatározást gyakran alkalmazzuk állatok, növények és más természeti dolgok megmagyarázásánál. E meghatározás nem

adja a dolog lényegét, csak megjelöli ama tulajdonságokat, amelyeknek alapján a dolog megismerhető és másoktól megkülönböztethető.

b) Csoportosítjuk a tárgynak több esetleges jegyét, amelyek csak azt az egy dolgot illetik meg. Igy leginkább az egyedeket határozzuk meg, mert lényegüket nem tudjuk észrevenni. Igy határozzuk meg az egyes embereket, bizonyos tennivalókat, szokásokat stb.

c) Néha úgy is adhatunk leírást, hogy összehasonlításokat teszünk. Pl. a szoba és terem összehasonlítása által megkapjuk a terem fogalmát.

d) Néha úgy is adhatunk leírást, hogy a célt jelöljük meg. Pl. a kés oly eszköz, mely tárgyak feldarabolására alkalmas. Igy adjuk a szervek, eszközök, gépek s általában az ember által készített dolgok meghatározásait.

233. Leíró magyarázattal csak érzéki tárgyaknál élhetünk, mert csak ezeket vagyunk képesek bizonyos alakba öltöztetni és a képzelet elé állítani. Van azonban a leírásnak egy faja, amely közel esik a lényeges meghatározáshoz, sőt vele azonosnak mondható, mert megjelöljük benne a nemet (genus), csak a fajkülönbséget nem magában adjuk, hanem a dolog céljával helyettesítjük. Pl. az imádságról ezt mondjuk: az imádság oly istentiszteleti ténykedés, amely által az Istent imádjuk, Tőle valamit kérünk, vagy Neki hálát adunk. Itt a nemfogalom: istentiszteleti ténykedés, a fajkülönbséget helyettesítő cél pedig: amely által az Istent imádjuk stb.

Ha a lényeges meghatározást s a leíró meghatározásnak most említett faját együttesen csak lényeges meghatározásnak mondjuk, akkor különösen a vallási és erkölcsi rendet érintő dolgokban fontos a lényeges meghatározás, mert egyedül ez az az út, amelyen az ember megismerheti végső célját és földi boldogságának alapjait. E területen nagyon könnyű a lényeges meghatározás, sokkal könnyebb, mint más területeken. Ennek az az oka, hogy minden az Isten felé törtet; minden, tehát nemcsak a külső világ hirdeti az Isten dicsőségét, hanem saját bensőnk és természetünk is ellenállhatatlanul az Istenre mutat. És ott vannak az erkölcsi törvények, cselekedeteink szabályozói. Mindenki által, még a gyermek által is megismerhetők. Valóban csodálatos az Istennek végtelenül bölcs gondoskodása, hogy a minket legjobban érdeklő kérdésekben, amelyek örök üdvösségünkkel és földi boldogságunkkal elválaszthatatlanok, legkönnyebben eligazódhatunk, csak nyilt szemmel nézzük a dolgokat és ne tusakodjunk az igazság ellen.

KIFEJTÉS.

234. Gyakran megtörténik, hogy nem akarunk logikai meghatározást adni, mert a gondolkodásban nem teljesen jártas tanít-

ványnál a helyesen adott meghatározás nem egészen világos, vagy túlságosan elvont. Ekkor meghatározás helyett *kifejtéssel* élünk *(declaratio)*. A kifejtés rendesen hosszabb beszéd, amellyel valamely dolgot úgy akarunk mások elé állítani, hogy mások előtt megkülönböztethető legyen. Tehát a kifejtés úgy viszonylik a meghatározáshoz, mint a nem (genus) a fajhoz. U. i. a kifejtés azt eszközli, hogy a dolog fogalma világos lesz, míg a meghatározásban ezen felül határozottságra is törekszünk, amennyiben a fogalomnak alapjában lényeges jegyeit fejezzük ki.

A kifejtéshez tartozik a *megvilágosítás (illustratio)*, a *példa (exemplificatio)*, a *különböztetés (distinctio)* és a *jellemzés (characterismus)*.

a) *Megvilágítás és példa.* Ekkor képekkel, konkrét példákkal és hasonlatokkal magyarázzuk a dolgot. Pl. áruló az olyan ember, mint Júdás, Ephialtes. Vagy: ibolya olyan virág, amilyent itt látsz. Ez a mód főképen egyedi példákkal akarja megvilágítani a dolgot úgy, hogy az ilyen példákból könnyen felfoghassuk az általános igazságot. Így pl. a *mértan* egy konkrét körön mutatja meg, hogy mi a kör, amikor látás által vezet rá minket arra, hogy a kör minden pontja egy adott ponttól egyenlő távolságra van. Ugyanígy a *nyelvtan* is konkrét példákon szemlélteti az általános szabályokat.

b) *Különböztetés.* A különböztetés által csak a hasonlóktól különböztetjük meg a dolgot, de nem mondjuk meg, hogy mi az a dolog. Pl. a lelkesedés nem fanatismus, nem minden futás gyávaság.

c) *Jellemzés.* A jellemzéssel körülírjuk a dolgot leginkább szembetünő jegyeivel. Pl. a szeretet türelmes.

OSZTÁS.

235. Az *osztás* abban áll, hogy valamely egészből kiválogatjuk a részeket; más szavakkal: a nemfogalmat fajfogalmaira bontjuk. Hogy ez általánosan használatos a népiskolától föl a legmagasabb iskoláig, azt még a nem nevelők is tudják. Az iskola tudományokat tanít s a gyakorlati életre előkészít, és ezért az osztásra folytonosan szüksége van.

A tanítvány iskolábalépésének első percétől kezdve az összes iskolákon át ismereteket szerez, amelyeket mindig részeire bontunk. Bármit tanítunk, törekvésünk az, hogy lássa a tanítvány, hogy milyen részekből áll az egész. Ezt az ész természete követeli. Az ember nem annyira értelmes, mint eszes[1] lény, mert csak sok fáradtsággal és nagy erőlködéssel okoskodás útján jut az igazság birtokába: nem egyszerre és rögtönösen, hanem apránkint és részenkint hódítja meg az igazságot. Az természete, hogy részekre osszon és ez az eljárás végighúzódik az összes iskolákon.

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 2a 2ae qu. 83 a. 10, ad 2.

A meghatározással megismerik a tanítványok a fogalom tartalmát, az osztással terjedelmét.

A részekre való osztás nagyon fontos, de legfontosabb az erkölcsi téren, sőt itt a lehető legrészletesebb osztásra van szükség, hogy a tanítvány minden körülmények között megismerje a helyes utat, amelyen haladnia kell. Pl. midőn az engedelmességről van szó, nem elégséges csak azt mondani: engedelmeseknek kell lennünk. Nekünk részleteznünk is kell ezt s ezért beszélünk az Isten, szülőink, rokonaink, nevelőink stb. iránt való engedelmességről és természetes, hogy az okot is megmondjuk, mert értésre törekszünk; de azt is megmondjuk, hogy miben nyilatkozik meg az engedelmesség ezzel vagy azzal szemben. És mi ez? Nem más, mint osztás. Az engedelmességet Isten, szülőink, nevelőink stb. iránt való engedelmességre osztottuk fel.

De a népiskola még ezzel a felosztással sem elégedhet meg, hanem még jobban is kell részleteznie. Az ember, tehát a népiskolai gyermek is mindig meghatározott körülmények között cselekszik és meghatározott cselekedeteket visz véghez. Hogy tehát a gondolkodásban még járatlan gyermek mindig biztosan ítélhessen mindegyik cselekvésmódnál, azért az erkölcsi igazságokat a gyermeknek egyes meghatározott eseteire és körülményeire is alkalmazzuk. Ez szintén osztás, még pedig nagyon is részletes osztás, mert az erkölcsi igazságot konkrét esetekre vonatkoztatjuk.

A magasabb iskolákban ez a nagyon részletes osztás, tehát a konkrét esetekre való vonatkoztatás elmaradhat. Elégséges csupán a tudományok által követelt osztás, mert a magasabb iskolákban a tanítvány már tud annyira gondolkodni, hogy a részletezett igazságokat biztosan vonatkoztassa az egyes konkrét esetekre.

236. Az *erkölcsi elbeszéléseket* és *történeteket* is úgy foghatjuk fel, mint részekre való osztást. U. i. minden ilyen történetben vagy elbeszélésben valamely megtörtént vagy költött eseményt adunk elő, amely esemény tulajdonképen nem más, mint valamely erénynek egy meghatározott esetre való alkalmazása, azaz hogy a szóban lévő erény adott esetben miképen gyakorlandó. Természetes, hogy ennek az eljárásnak még nagyobb lesz a haszna, ha a gyermekek levonják az *erkölcsi tanulságokat* is, hogy lássák az erényt, melyet az elbeszélés egyes esetre alkalmaz. Erkölcsi tanulság nélkül az elbeszélés szórakoztathatja a gyermekeket, de nem tanítja őket; már pedig a népiskolának tanítás a kötelessége és nem a szórakoztatás; a szórakoztatás csupán eszköze a tanításnak. Így azután az iskolák *olvasókönyveinek* erkölcsi olvasmányait és a történeti elbeszéléseket, valamint az egész *történelmet* úgy tekinthetjük, mint az erkölcsi igazságok osztását.

Hasonlóképen mondhatjuk, hogy pl. a *számtani* és *mértani feladvány* sem más, mint részekre való osztás, midőn a számtani és mértani igazságokat egyes konkrét esetekre alkalmazzuk. Ugyanez áll a *nyelvtani példákra* is.

ITÉLET.

AZ ITÉLETRŐL ÁLTALÁBAN.

237. Midőn valamely dolgot lényege szerint megismerünk, azaz midőn fogalmat alkotunk róla, ez ismeret ugyan, de nem teljesen kész ismeret. Midőn valaminek a fogalmát ismerjük, még csak ismerünk, de nem tudunk. A fogalom csak jelez valamit, de nem jelent ki semmit sem. Az ismeretből akkor lesz tudás, ha ismerjük az okot és célt, ismerjük a dolgoknak egymáshoz való viszonyát, valamint összefüggésüket „miként"-jük és „miért"-jük szerint. Ezért szükséges egyes fogalmakat egymásra vonatkoztatnunk. Ez egymásra vonatkoztatás nélkül a gyakorlati életben nem boldogulnánk, az egymással való érintkezés és tanítás lehetetlen lenne.

A tökéletesen kész ismerethez szükséges, hogy az értelem ítéletben állításhoz vagy tagadáshoz jusson, mert az értelem csak az által ismer meg valamit teljesen, ha állító ítéletben egy fogalmat egy másikkal összeköt, vagy tagadó ítéletben egy fogalmat egy másiktól elválaszt. Gondolkodásunknak ama tevékenységét, amely által valamely fogalmat egy másikról állít vagy tagad, alanyilag *ítélésnek*, tárgyilag pedig *ítéletnek* nevezzük.

AZ ITÉLETALKOTÁS FONTOSSÁGA A NEVELÉSBEN.

238. Az Isten, az örök üdvösség s a földi boldogság megismerése ítéleteket s azután következtetéseket követel. Továbbá ha fogalmakat nyujtunk, az egyes fogalmaknak egymással való megegyezőségét vagy nem-megegyezőségét is ki kell mutatnunk, hogy a nevelt a fogalmaknak hasznát vegye. Ebből következik, hogy a nevelésnek az ítéletalkotásra is meg kell tanítania a neveltet. Ezt annál inkább meg kell tennie, mert azt, hogy valamely cselekedet erkölcsileg jó-e vagy rossz, az ember csak ítéletalkotás által tudja meg. Már pedig ha erre nem tanítjuk meg az embert, akkor nem nevelünk s az iskolának is megszűnik a létjogosultsága.

Az ítéletalkotás fontos az iskolában, mert az ítéletek által szerezzük a teljes ismereteket. Ha nem volnának ítéleteink, ismeretszerzésről és ismeretközlésről nem lehetne szó. Ha az ítéletalkotás ennyire fontos, akkor ismernünk kell a módját is.

AZ ITÉLET ALKOTÁS ÚTJA.

239. Az ítéletalkotás útja nem lehet más az iskolában és általában a nevelésben, mint ami ennek útja a gondolkodásban.

Gondolkodásunk mindig fogalmakkal dolgozik, az ítéletben pedig mindig két fogalmat vonatkoztatunk egymásra s keressük megegyezésüket vagy nem-megegyezésüket. Az ítéletben az alany fogalma tetszésszerinti lehet, ez az ítélés tevékenysége előtt van; de az állítmány már nem tetszésszerinti, hanem mindig az alany után kell igazodnia úgy, hogy az ítéletben igazság birtokába jusson a tanítvány. Tehát az ítéletalkotásnál arra kell megtanítanunk a tanítványt, hogy az állítmány megfeleljen az alanynak vagy az ellenmondás, vagy az elegendő alap, vagy a harmadik lehetőség kizárásának elve alapján.

Különösen fontos az ítéletalkotás az erkölcsi téren, mert ettől függ a nevelés sikere, ettől függ az ember örök üdvössége és földi boldogsága.

Az ítéletalkotásnál az első lépés, hogy a nevelt igaz fogalmak birtokába jusson. Ha nem ismerjük az ítéletet alkotó fogalmakat, ítélet sohasem jön létre s ha a fogalmak hamisak, akkor az ítélet is hamis lesz. Azután szükséges a fogalmakat összehasonlítanunk, vajjon az, amit az állítmány kifejez, hozzájárulhat-e az alanyhoz. Tehát vizsgáljuk az alany és állítmány megegyezőségét vagy nem-megegyezőségét, amire állítás vagy tagadás következik.

MELY ITÉLETEKKEL KEZDJÜK AZ ISKOLÁBAN AZ ITÉLETALKOTÁST.

240. Amikor azt keressük, hogy mely ítéletekkel kezdjük az iskolában az ítéletalkotást, akkor csak a népiskolára lehetünk tekintettel, mert az iskolai nevelés a népiskolában kezdődik.

Ítéleteink legnagyobb része olyan, hogy más ítéletekre visszavezethetjük, ezeket ismét másokra s így tovább, ami által végül oly ítéletekhez jutunk, amelyek már nem vezethetők vissza más ítéletekre. Ilyenek pl. lehetetlen, hogy valami ugyanazon időben legyen és ne legyen; az egész nagyobb részénél; az erkölcsi téren pedig: a jót tennünk, a rosszat kerülnünk kell; szüleinket tisztelnünk kell stb. Ezeket az ítéleteket *alapítéleteknek* nevezzük, amelyekben a dolog természete szerint a fogalmak is alapfogalmak.

Az alapítéletek ismerete nélkül nem haladhatunk az ismeretek megszerzésében s ezért kell, hogy az értelem képes legyen ezen ítéletek megalkotására. Sőt nemcsak képes erre, hanem természeténél fogva arra is van alkotva és meghatározva, hogy ezeket az ítéleteket megalkossa.

Midőn a gyermek a népiskolába lép, az alapítéleteket már ismeri, vagy ha nem ismeri is mind, magyarázat vagy ítéletalkotás közben alkotja meg azokat a tanító minden közreműködése nélkül. Ezt nem szabad úgy értelmeznünk, hogy a gyermek az alapítéleteket folytonosan és valóban gondolja. Ezt úgy kell érte-

nünk, hogy a gyermek minden pillanatban ténylegesen gondolja azokat, ha a megismerés céljából szüksége van reájuk. Nem ismeri ezeket az ítéleteket mint alapítéleteket, vagyis mint általánosakat, tehát nem tud általánosságukról, hanem megalkotja ezeket segítség nélkül mindannyiszor, valahányszor meghatározott ítélethez szükségesek. **A népiskola s így az iskola is nem bajlódik az alapítéletekkel, ezt minden egyes ember maga végzi el segítség nélkül.** De nem is vesződhet. A tanítás mindig valami ismeretet föltételez, hogy belőle kiindulva tovább haladhasson. A tanítás haladó mozgással megy előre; egyik ítéletből kiindul s egy másikhoz halad, hogy azután ebből induljon ki s egy harmadikhoz érjen és így tovább. A tanításnak állandóan kiinduló pontokra van szüksége az ismeretközlésben, amelyeket ő maga teremt meg; azonban a legeslegelső ítéleteket, amelyek a többi ítélet kiinduló pontját alkotják, a tanítás közreműködése nélkül maga a gyermek alkotja meg. Ha a gyermek ezeket az alapítéleteket már megalkotta, tanítás lehetséges. Ebből következik, hogy nemcsak a népiskola, hanem **az iskolai nevelés előtt lévő nevelés sem bajlódik az alapítéletekkel.**

A népiskolában az alapítéletek általánosságáról nem tud a gyermek; de a magasabb iskolákban, melyekben logikát is tanítunk, ezen ítéletek általános voltát is ki kell mutatnunk.

Az alapítéletek megismertetése, amennyiben ezek minden meghatározott ítélethez szükségesek, a nevelés munkáján kívül esik. Ezeket a nevelt maga alkotja meg minden külső segítség nélkül s ezért **a tanítás kiinduló pontja a neveltben van.**

241. A nevelés és iskola csupán amaz ítéletekkel foglalkozik, melyek az alapítéletekből folynak s amelyeket *levezetett ítéleteknek* nevezzük. *A nevelés és iskola feladata tehát a levezetett ítéletek megalkotása.*

A népiskola levezetett ítéletekkel dolgozik, de e munkát nem kezdi meg a legelső levezetett ítéletekkel, amelyek az alapítéletekből közvetlenül folynak, hanem a későbbiekkel. Midőn a gyermek először lépi át az iskola küszöbét, több levezetett ítéletet hoz magával, amelyeket a családi nevelés folytán szerzett meg. Ezeket az ítéleteket bővítenünk és teljesebbé kell tennünk, hogy a tanításnál felhasználhassuk s azután számukat szaporítanunk kell és belőlük más ítéleteket levezetnünk.

Hogy melyek azok az ítéletek, amelyeket a gyermek a népiskolába hoz és mennyiben kell ezeket javítanunk és teljesebbé tennünk, azt úgy tudjuk meg, hogy a tanítás tárgyát képező dolognál kérdezzük a gyermeket, előismeretei után tudakozódunk. Hogy ez a munka gyorsan és biztosan menjen, már előre kell tudnunk általánosságban, hogy milyen ítéletei lehetnek a gyermeknek.

A magasabb iskolákban már nem kell kutatnunk a tanítvány előismeretei után, mert a magasabb iskolák valamely alacsonyabb iskolából kapják tanítványaikat s a magasabb iskolák a közvetle-

nül alacsonyabbra építenek. Így a magasabb iskolában csak azt kell tudnunk, hogy melyek a tanítvány előismeretei.

242. Az ítéletben két fogalmat hasonlítunk össze egymással. Ez az összehasonlítás pillanat műve az oly ítéleteknél, melyek az alapítéletekből közvetlenül folynak. Amint a gyermek és tanítvány ezeket hallja, rögtön igazaknak fogadja el az alapítéletek erejénél fogva. Hogy ezeket az ítéleteket, amelyeket *közvetlen következtetéseknek* nevezünk, a tanítvány megtanulja, azzal nem sok dolga van az iskolának. De ha ezek az ítéletek az erkölcsi rendet érintik, már keményebb dolga van, nem ugyan megtanításuk miatt, hanem azért, hogy az akarat elfogadja azokat s utánuk igazodjék cselekedeteiben.

Ezek az ítéletek közvetlenül az alapítéletekből folynak és midőn a gyermek vagy tanítvány hallja ezeket, rögtön igazaknak fogadja el minden más ítélet közvetítése nélkül pusztán annak alapján, hogy értelme a meghatározott ítéletek megalkotásánál az alapítéleteket ténylegesen gondolja. Vannak azonban olyan ítéletek is, amelyek szintén közvetlenül folynak valamely ítéletből más ítélet közvetítése nélkül, de már nem az alapítéletekből, hanem levezetett ítéletekből. Pl. minden ember érzéki lény, tehát János is érzéki lény. Ilyen ítéletekkel sincs sok munkája az iskolának, mert a föltételből közvetlenül világos a következmény. Ha tehát a föltételt ismeri a tanítvány, a következményt minden magyarázat nélkül igaznak fogadja el. Itt az a kötelessége az iskolának, hogy a föltételt magyarázza meg, ha a tanítvány még nem ismerné.

Ilyen közvetlen ítéletalkotásokkal, illetőleg következtetésekkel nagyon gyakran él az iskola és nemcsak tanítás alkalmával, hanem akkor is, amikor feddi vagy dorgálja a tanítványt, lelkére beszél neki, önérzetére hat, lelkiismeretét akarja felrázni. Pl. a népiskolai gyermek hazudott vagy lopott, a magasabb iskolákban pedig valaki nem tanulta meg a leckét: midőn felelősségre vonjuk, ezt mondjuk neki: hazudtál, loptál, nem tanultad meg a leckét, tehát . . . A tantárgyak is elég alkalmat adnak ilyen következtetésekre, különösen amikor általánosról egyes dolgokra következtetünk, valamely tételt megfordítunk stb.

Végül vannak olyan ítéleteink is, amelyeket valamely ítéletből más ítélet közvetítésével nyerünk. Ezek *következtetések* és róluk később lesz szó.

MILYEN ÍTÉLETEKKEL FOGLALKOZIK A NEVELÉS ÉS ISKOLA?

243. Midőn e kérdést fölvetjük, azt keressük, hogy amint az ítélési tevékenység a gyermekkortól fejlődik, mire kell vonatkoznia az ítéletnek.

a) Amikor valamely tárgy előttünk megjelenik, vagy valamely esemény előttünk lejátszódik, a tárgy létezését vagy az

esemény történését rögtön felfogjuk. Ekkor így ítélünk: itt van valami, itt történik valami. Ezeket *megismerési ítéleteknek* nevezzük.

Ezekkel az ítéletekkel a nevelés és iskola nem foglalkozik, az ilyen ítéleteket a gyermek és tanítvány maga alkotja meg a nevelő és iskolai nevelő közreműködése nélkül. Igaz, hogy az iskolai nevelő a népiskolában és a középfokú iskolában a figyelmetlenekhez és rendetlenkedőkhöz gyakran intézi e kérdést: mi az? mit csináltál?; de e kérdések nem azt célozzák, hogy a tanítvány valamit megismerjen, hanem inkább azt, hogy az iskolai nevelő ismerje meg a figyelmetlenség vagy rendetlenség okát és hozzá szabja eljárását. Továbbá midőn az iskolai nevelő valamit szemléltet, akár érzéki tárgyat, akár természeti jelenséget, ezzel nem az a célja, hogy a tanítvány felfogja a tárgy létezését, vagy a jelenség történését. Célja az, hogy a tanítvány tüzetesen megismerje a tárgyat vagy jelenséget, amihez a megismerési ítélet kiinduló pontul szolgál. Tehát azt kell mondanunk, hogy *az iskola és nevelés nem foglalkozik a megismerési ítéletekkel, illetőleg ezeket kiindulási pontul használja a szemléltetésnél.*

b) Midőn valamiről már tudjuk, hogy van, illetőleg történik, akkor annak a valaminek a nevét vagy megjelölését is akarjuk ismerni. Az így keletkezett ítéleteket *megnevezési ítéleteknek* mondjuk.

Ezekkel az ítéletekkel már sokat foglalkozik az iskola, mert valahányszor új tárgyat vagy új dolgot állít a tanítványok elé, vagy fogalmat nyujt, mindannyiszor a szóra is megtanítja őket s a jelet is megadja nekik. Így pl. az *írásnál, számtannál, mértannál, földrajznál* sok jellel megismerkedik a tanítvány, az összes tárgyak pedig mindennek a megnevezését adják. Az iskola sokat foglalkozik a megnevezési ítéletekkel, mégis főtörekvése nem ez ítéletek megismertetése, hanem ama dolgok megismertetése, amiket a tanított szavak vagy jelek takarnak.

c) Az ember sok dolgot ismer s az egyes tárgyakon bizonyos jeleket, jegyeket és tulajdonságokat vesz észre. Ha ezeket ítéletbe foglaljuk vonatkozással ama tárgyra, amelyben találtatnak, *leíró ítéleteket* kapunk.

A leíró ítéletek gyakoriak az iskolában, hiszen ezek tulajdonképen nem mások, mint *leíró meghatározások,* vagy ilyen meghatározások részekre bontva. Róluk már volt szó.

d) Midőn a dolgok és jelenségek mélyére tekintünk, összefüggési viszonyt veszünk észre alap és következmény, ok és hatás, föltétel és föltételezett között. Ha e viszonyt ítéletbe foglaljuk, *magyarázó ítéletet* kapunk. Pl. a gondolkodási képesség oka annak, hogy az ember beszélni tud.

Az iskolában a magyarázó ítéletek játszák a legfontosabb szerepet, mert a lényegre, okra, célra vonatkoznak, tehát igazi tudást nyujtanak. Ezen ítéletek nélkül a nevelés nem

képesíthet a végső célra, de a földi boldogságra sem, mert mindez a lényegek, okok és célok ismeretét követeli.

MONDAT.

244. Az iskola ítéletalkotásra is tanít. Hogy ezt megtehesse, az ítéleteket kifejeznie is kell s a tanítványoktól is kell követelnie, hogy az ítéletet szavakba foglalják. A szavakba foglalt ítéletet *mondatnak* nevezzük.

Midőn ítéleteket alkotunk, akkor mondatokat is alkotunk. Tehát *a mondatalkotásnak ugyanaz az útja, mint az ítéletalkotásnak,* mégis a mondatoknál másra is kell vigyáznunk. Az első az, hogy a mondat tökéletesen födje az ítéletet: ami az ítéletben van, azt kell kiolvasnunk a mondatból is. E végből arra szoktassuk a tanítványokat, hogy gondolkodva, azaz meggondoltan beszéljenek. Sok tanítványnak, különösen a népiskolában és a középfokú iskolák alsóbb osztályaiban az a rossz szokása van, hogy ha valami megvillanik elméje előtt, anélkül, hogy meggondolná a dolgot, már ki is mondja és csak akkor veszi észre, hogy badarságot mondott, mikor az osztály hahotára fakad. Erről le kell szoktatnunk a tanítványokat s ezért felvilágosítandók, hogy előbb gondolkodjanak és csak azután beszéljenek. Ezt az iskolai nevelő úgy éri el, hogy a *kérdéseket* az egész osztályhoz intézi és csak azután szólít fel valakit a felelésre. Míg az iskolai nevelő az egyiket vagy másikat felszólítja, addig a tanítványok meggondolhatják, hogy mit mondjanak és hogy helyes mondatokba fűzzék az ítéleteiket.

Az is szükséges, hogy az iskolai nevelő *kérdései következetesek és egymásból folyók legyenek,* mert így könnyebb gondolkodnia a tanítványnak, tehát könnyebb a helyes mondatokat is megalkotni. A föltett kérdések között ne legyen ür, ne legyen hézag, még az általános ismétléseknél sem. Ha pedig másra tér át az iskolai nevelő, tehát a kérdések következetes folytonossága megszakad; előre kell jeleznie, hogy miről lesz szó. Ezáltal felhívjuk a figyelmet s azután következes kérdésekkel haladunk tovább.

Ne engedjük meg a *feleletek* gyors eldarálását sem, mert ez is a helyes mondatalkotás rovására lehet. A tanítvány úgy feleljen, ahogyan rendes körülmények között beszélni szokott.

Azt is meg kell követelnünk, hogy a mondat a nyelvtan szabályainak megfeleljen s a *szórend* is megfelelő legyen. Sokszor a nyelvtanellenes vagy a nem megfelelő szórenddel alkotott mondat más értelmet ad, mint amit mondani akarunk. Tehát a mondat nem fejezi ki az ítéletet; az ítélet helyes lehet, de mert rosszul van öltöztetve mondatba, egy másik előtt érthetetlen vagy másképen értelmezi.

245. Eddig a logikai mondatról volt szó. A *nyelvtanilag*

vett mondat kissé tágabb, mint a logikailag vett mondat, mert nyelvtani mondattal fejezzük ki nemcsak az ítéleteket, hanem az akarás tényeit is. Pl. a parancs, vágy, kérdés stb. kifejezése mondat ugyan nyelvtanilag, de nem mondat logikailag, mert hiányzik belőle két fogalomnak egymásra való vonatkoztatása.

Az ilyen mondatoknál is meg kell követelnünk, hogy azt fejezzék ki, amit kifejezniök kell és a nyelvtan szabályainak megfeleljenek.

3.

KÖVETKEZTETÉS.

A KÖVETKEZTETÉSRŐL ÁLTALÁBAN.

246. Minden esetben nem vagyunk képesek megítélni közvetlenül, hogy két fogalom összetartozik-e vagy sem és ezért más ítéleteket is segítségül hívunk, ami által több ítéletet kapunk, amelyek szorosan összefüggnek egymással. Gondolkodásunknak azt a tevékenységét, amely által kettőnél több ítélet segítségével jutunk az eredményhez, *következtetésnek* nevezzük.

Minden következtetésben három ítélet van: a) a *zárótétel,* amely egy másikhoz mint eredmény járul; b) *föltétel,* amelynek eredménye a zárótétel és c) a *középtétel,* amelynek segítségével kapjuk a föltételből a zárótételt.

A KÖVETKEZTETÉS FONTOSSÁGA A NEVELÉSBEN.

247. A következtetés nagyon fontos, hiszen legtöbb ismeretünket ezáltal nyerjük. Az Isten dicsőítésére, az örök üdvösségre s a földi boldogságra vonatkozó minden ismeretünket következtetések által szerezzük meg. Ki az Isten, hogyan kell őt dicsőítenünk, miben áll az örök ödvösség, miben áll földi boldogságunk s melyek az eszközök és alkalmazásmódjuk, amelyekkel és ahogyan mindkét boldogságunk elérhető, nem közvetlenül világos előttünk, hanem csak fáradságos következtetésekkel jutunk mindennek az ismeretére. Az alapítéletek mindenki előtt közvetlenül világosak és ha nem is tud egyik-másik ember alapítélet-voltukról, mégis minden meghatározott ítéletnél ténylegesen gondolja azokat. Az alapítéletek nem mondják meg, ki az Isten, mi az örök üdvösség, miben áll a földi boldogság s mely eszközökkel kell élnünk, hogy mind a két boldogságot elérhessük; de ha belőlük az ítéleteknek láncolatos hosszú sorát vezetjük le, végül amaz ismeretekhez is eljutunk. Az alapítéletekből levezetjük a belőlük közvetlenül folyó ítéleteket, ezekből ismét más ítéleteket s így tovább; ezeket azután konkrét esetekre, adott viszonyokra vagy

meghatározott körülményekre alkalmazzuk. Ez csakis következtetések által lehetséges. És midőn így következtetünk, megismerjük az Istent is, természetünk szerint való dicsőítésének a legjobb módját is, földi boldogságunkat is minden járulékával és megismerjük, hogy bármilyen körülmények között is miképen kell cselekednünk.

Ha tehát a nevelés és iskola célját elérni akarja, következtetnie kell. Mondhatjuk, hogy *a tanítás tulajdonképen nem más, mint folytonos és szakadatlan következtetés.* Ezért a következtetés nagyon fontos a nevelésben és iskolában, főképen pedig az erkölcsi téren. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint megtanítani a neveltet arra, hogy az erkölcsi igazságokat minden egyes cselekedetére alkalmazni tudja, ami csak következtetések által történik. De még ennél is fontosabb, hogy a nevelt ténylegesen is az erkölcsi igazságok szerint éljen.

A KÖVETKEZTETÉS MÓDJA.

248. A következtetés nagyon fontos az iskolában; de amenynyire fontos, annyira könnyű is, csak jók legyenek a fogalmak, amelyekből a következtetés áll és helyesen kössük össze egymással az ítéleteket.

Mikor a gyermek először kerül az iskolába, akkor a népiskolába kerül. Ekkor már van némi ismerete, amit a családi nevelés folytán szerzett meg. A tanító ezeket rendezi, csoportosítja, újabbakkal és újabbakkal szaporítja és megmutatja közöttük az összefüggést, miközben a gyermek kíváncsisága lassan-lassan tudásvággyá változik át s azután már maga is szeretne újabb és újabb ismeretek birtokába jutni. Ha most a tanító a gyermek értelmi felfogásának megfelelően fejtegeti a dolgokat, kérdései egymásból folyók és következetesek, akkor a gyermek játszva megy át egyik igazságról a másikra és öröme telik abban, hogy valamit tud. Ha a tanító ügyesen tanít s a gyermekekkel, bár szigorúan, de szeretettel bánik, a gyermekek tudásvágya folytonos és állandó marad, a következtetésekkel való ismeretközlés nehézséget nem okoz, hiszen a gyermek maga is akar tanulni s az ész természete a következtetésekkel való ismeretszerzés.

Éppen így van ez a magasabb iskolákban is.

249. A következtetés nagyon fontos az iskolában és azt nem csak az iskolai nevelőnek kell helyesen alkalmaznia, hanem a tanítványnak is. A népiskolában és a középfokú iskolák alsó osztályaiban nem tudja s nem is fogja megtanulni a tanítvány, hogy mi a logika s mégis jól kell tudnia gondolkodni. A népiskolának s a középfokú iskolák alsóbb osztályainak nem tárgya a gondolkodás törvényei s mégis meg kell tanítaniok a tanítványt jól gondolkodni, tehát helyesen következtetni is. Mivel pedig a helyes következtetéshez nem föltétlenül szükséges a logikának

mint tudománynak ismerete, hiszen a logika úgy keletkezik, hogy előbb gondolkodunk és csak azután foglaljuk törvényekbe gondolkodásunk menetét, azért a helyes következtetéshez főképen egészséges észjárás szükséges és ez a tanítványoknál megvan. Tehát a tanítványokat megtaníthatjuk jól gondolkodni és helyesen következtetni logika tanítása nélkül is, sőt meg is kell tanítanunk. És ez nem is annyira nehéz mesterség, mert a fő-fő föltétel, t. i. az egészséges észjárás megvan. Nem szükséges ide más, mint a tanítvány részéről sok-sok gyakorlás, az iskolai nevelő részéről pedig rengeteg türelem. Hogy mennyire sikeres ez, bizonyítja a tapasztalat. Pontos és lelkiismeretes kötelességteljesítés mellett a tanítvány jól gondolkodik a vallási és erkölcsi téren s megtanulja mindazt, ami választott életformájához szükséges.

250. Hogy a tanítvány helyesen tanuljon meg következtetni, azért a következőkre kell ügyelnünk.

a) Mindenekelőtt az iskolai nevelő magyarázata és előadása legyen következetes. Ezért ereszkedjék le a tanítványnak értelmi színvonalához, gondolkodásmódjához alkalmazkodjék, hogy az okok és okozatok láncolatát a tanítványok megérthessék.

b) A tanítvány minél többet feleljen s ha felelése közben megakad, az iskolai nevelőnek *kisegitő kérdései* következetesek legyenek. A tanítványnak gyakorlás által kell megtanulnia a helyes következtetést s ezért sokszor és sokat kell felelnie, amihez még a *gyakorlatok* és *példák* megfejtése is tartozik. Ha végül a tanítvány hibázik, a megfelelő kérdésekkel a helyes útra kell őt vezetnünk.

KÜLÖNBÖZŐ KÖVETKEZTETÉSEK.

251. Itt nem szándékozunk foglalkozni az összes különböző következtetésekkel vagy következtetési alakokkal, hanem csak néhánnyal, amelyek a leggyakoriabbak s ezért a tanításban is a leggyakrabban fordulnak elő.

Legcélszerűbbnek látszik, hogy e címnél külön szóljunk a népiskoláról és külön a magasabb iskolákról. Ezt nem azért tesszük, mintha a népiskolában másképen kellene következtetnünk, mint a magasabb iskolákban. Ennek oka csupán az, hogy következetesebbek lehessünk tárgyalásunkban s a különböző iskolák folytonos emlegetése ne zavarja az olvasót.

A) NÉPISKOLA.

252. A következtetésnek három figurája van. E három közül melyiket használjuk a népiskolában?

A népiskolába gyermekek járnak, akik tulajdonképen csak most kezdenek tanulni rendszeresen gondolkodni s a felsőbb

osztályokban is még mindig nagy segítségre szorulnak. Ezért a következtetésben a lehető legegyszerűbb és legtökéletesebb alakot kell használnunk, amely a gyermek előtt a legérthetőbb. A népiskolában a legtökéletesebb figurát kell használnunk, amely, mert legtökéletesebb, legkönnyebben és legbiztosabban vezet új ítélethez, tehát újabb igazsághoz is. Már pedig az első figura a legtökéletesebb, mert, a) egyedül képes közvetíteni zárótételeket minden módból, b) alig lehet benne hibát tennünk, mert az általánosból a kevésbbé általánosra vagy különösre következtetünk benne s a következtetésnek ez a szabálya teljes tisztaságban van meg az első figuránál. És ha mégis előfordul hiba a következtetésnél, t. i. a gyermekek követik el feleleteiknél, a többi gyermek hamarosan észreveszi ezt. E két tulajdonság a másik két figuránál hiányzik. És valóban nemcsak a gyakorlati élet használja a leggyakrabban az első figurát, hanem a népiskola is. És méltán, mert ez a figura legjobban megfelel a gyermekeknek, amelynek segítségével legkönnyebben magyarázunk és a gyermek is legbiztosabban ért.

A népiskolai tanítás meghatározásokat ad, a nemfogalmat fajfogalmaira bontja, általános törvényeket állít fel, az általános törvényeket egyes esetekre alkalmazza, faladatokat old meg stb. Mindennél a gyakorlatban és a tudományban a leggyakrabban használt következtetési figura az első figura, t. i. az amelyben a középfogalom a föltételben alany s a középtételben állítmány. Mivel pedig a népiskola a gyakorlati élet és a tudomány gondolkodási menetéhez alkalmazkodik, azért *a népiskolában a leggyakrabban használt következtetési figura az első figura.*

Nem szabad azonban azt gondolnunk, hogy mi e figurát csak oda vetjük a gyermekeknek. Pl.

aki gondolkodik, annak a jót tennie kell;
az ember gondolkodik,
tehát az embernek a jót tennie kell.

Óh nem! Mi mindenekelőtt megmagyarázzuk a föltételt, t. i., hogy az, aki gondolkodik, különbséget tesz a jó és rossz között, amiből következik, hogy a jót tennie kell, hiszen ezért különböztet a jó és rossz között. Azután a gyermek tapasztalatára hivatkozva megmagyarázzuk, hogy minden ember gondolkodik, tehát tud különbséget tenni a jó és rossz között. Végül pedig a zárótételhez jutunk: az embernek a jót tennie kell. Mi a merev következtetési figurát nem vetjük a gyermekek elé, mert így célt nem érnénk el, hanem magyarázunk a gyermek felfogó képességéhez mérten és magyarázatunk mindig valamely következtetési figurába foglalható. Mikor már a zárótételt is megalkottuk, akkor az egész magyarázatot összefoglalhatjuk figurában és a gyermekek elé állíthatjuk a következtetési figurát a maga pontos alakjában. Tehát

aki gondolkodik, annak a jót tennie kell;
az ember gondolkodik,
tehát az embernek a jót tennie kell.

Ez az eljárás nagyon is természetes. Ha a gyermeknek nem magyarázzuk meg a fogalmakat és ezzel együtt nem mutatjuk meg az alany és állítmány megegyezőségét vagy nem-megegyezőségét, akkor a legtökéletesebb következtetési alakzattal sem lesz képes valamit megérteni. De szükséges még, hogy a magyarázatot röviden összefoglaljuk, hogy a gyermek a gondolkodás menetét világosabban lássa. Ezt pedig a következtetési figurák közül valamelyikkel éri el. Tehát a népiskolában a következtetési figurákat akkor használjuk, amikor szükségesnek látjuk, hogy a magyarázatot vagy egy részét három ítéletbe foglaljuk.

253. Mikor használhatjuk a népiskolában az első figurát?

a) Az első figurában a középfogalom alany a föltételben és állítmány a középtételben. Ha tehát a középfogalom helyébe a vele egyenlő értékűt helyettesítjük, akkor a középfogalom alany is, de állítmány is lehet. Ez történhet a meghatározásoknál. Pl.

a víz színeire bontja a fényt;
a felhő vízbuborékokból áll,
tehát a felhő színeire bontja a fényt.

(Így keletkezik a szivárvány és ezért a szivárvány nem más, mint színeire bontott fény.)

Ez a helyettesítés nem kíván különösebb logikai munkát, mert ezt már a meghatározásnál végzi el a gyermek és tanító.

A középfogalomnak a vele egyenlő értékű fogalommal való helyettesítése a *számtanban* és *mértanban* nagyon gyakori. Pl. a gyermeknek ezt kell megcsinálni: $36 + 58 =$. Ekkor az okoskodási menet ez:

$$36 + 58 = (30 + 50) + (6 + 8) = \\ = 80 + 14 = 94.$$

Vagy a gyermeknek ezt kell kiszámítani: 350 pengő 3 év alatt 6 % mellett mennyi kamatot hoz. Ekkor a gyermek így okoskodik:

$$\text{kamat} = \frac{\text{tőke} \times \text{idő} \times \text{százalék}}{100} = \\ = \frac{350 \times 3 \times 6}{100} = 63 \text{ pengő}$$

Ha pedig a gyermeknek ezt a példát kell megfejtenie: valamely háromszögnek alapja 8 méter, magassága 12 méter; mekkora a területe? — akkor az okoskodás menete ez:

$$\text{terület} = \frac{\text{alap} \times \text{magasság}}{2} = \\ = \frac{8 \times 12}{2} = 48 \text{ m}^2$$

Tehát a helyettesítés különösen a *példák megfejtésénél* használatos.

b) Az első figurát használhatjuk még akkor is, ha a közép-

fogalmat, mely a föltételben alany, részeire bontjuk és így részekre bontva használjuk a középtételben. Pl.

a szentségek a megszentelő kegyelem eszközei;
a keresztség, bérmálás stb. szentség
tehát a keresztség, bérmálás stb. a megszentelő
kegyelem eszközei.

Az ilyen helyettesítés sem okoz különös nehézséget, mert itt a tulajdonképeni logikai munkát az osztásnál végzi el a gyermek és tanító.

c) A megadott középfogalomból kiemeljük a terjedelmébe tartozó S alanyt, vagy a középfogalomból kiemeljük a tartalmába tartozó P állítmányt. Az első esetben az új alanyhoz a meglévő állítmány járul, mert az, ami az általános alanyról (positiv vagy negativ értelemben) érvényes, az a terjedelmébe tartozó alanyról is érvényes. A második esetben a meglévő alanyhoz új állítmány járul, mert amihez az állítmány teljes tartalma szerint hozzájárul, akkor hozzájárul az is, amit az állítmány magában foglal, vagy belőle szükségképen következik. Pl.

aki velünk jót tesz, azért imádkoznunk kell;
szülőink csak jót tesznek velünk,
tehát szülőinkért imádkoznunk kell.

Itt a középfogalom: aki velünk jót tesz, amelynek terjedelméből kiemeljük a szülőket s ezért róluk érvényes a meglévő állítmány, t. i. értük imádkoznunk kell. — Vagy:

az Isten dicsőítésének egyik szükséges módja az imádság;
minden ember köteles az Istent dicsőíteni,
tehát minden ember köteles imádkozni.

Itt a középfogalom: Isten dicsőítése, amelynek tartalmából kiemeltük az imádságot s ez az új állítmány érvényes lesz az emberekről.

Ez az eljárás a vallási és erkölcsi téren általános, mert cselekvésmódunk deduktív elve a természettörvények, amelyekből minden erkölcsi törvényt levezethetünk. Általában ezt az eljárást alkalmazzuk mindannyiszor, valahányszor általános tételünk van s ezt alkalmazzuk a kevésbbé általánosra vagy meghatározott esetre. Így ezt az eljárást használjuk a *vallástanban, a beszéd- és értelemgyakorlatokban* az *olvasmányértelmezésben* az egyes erkölcsi cselekedetek megítélésénél, a *nyelvtanban* a példáknál, a *fogalmazásban,* a *történelemben* a cselekedetek megítélésénél, a *számtanban, mértanban.*

Ez az eljárás sem okoz sok nehézséget. Mégis annak fölkeresése, hogy mit kell valamely középfogalom alá foglalnia a tanítványnak, gyakran sok munkát ad neki. Pl. a tanítvány nagyon jól tudja a nyelvtani szabályokat, egyes esetekben mégis vét ellenük, pl. az elemzésnél. És azt is tudjuk, hogy a kissé is összetettebb számtani példa megfejtése sok tanítványnak nehézséget okoz. A legnagyobb nehézség pedig az erkölcsi téren van. Az általános erkölcstörvényeket nagyon jól ismerik a gyermekek, de az egyes esetekre való alkalmazásuknál mégis sokszor tévednek,

sőt még az erkölcsbölcselők is vitatkoznak. Ha tehát azt akarjuk, hogy a gyermek e következtetési alak szerint minél biztosabban ítéljen, akkor sok gyakorlatra, sok példára van szüksége.

d) Az indukció mindig dedukcióval jár. Ekkor a dedukcióáltal az általános törvényt rendesen az első figura szerint nyerjük. De erről később lesz szó.

254. A második következtetési figurában a középfogalom állítmány a föltételben és állítmány a középtételben. E figurának jellemzője, hogy vele csak tagadó zárótételeket kaphatunk. Pl. ha valaki azt gondolná, hogy az állatnak is van értelme, ennek ezt mondanók:

akinek értelme van, az értelmességének jelét is adja;
az állat az értelmességnek semmi jelét sem adja,
tehát az állatnak nincs értelme.

A harmadik következtetési figurában a középfogalom alany a föltételben és alany a középtételben. E figurának jellemzője, hogy vele csak részleges zárótételeket kaphatunk. Pl. ha valaki azt gondolná, hogy a vízben élő állatok mind halak, annak ezt mondanók:

a cetek vizi állatok;
a cetek nem halak,
tehát némely vizi állat nem hal.

A második figurát használjuk vélt összeférhetőségek és téves aláfoglalások (subsumptio) cáfolására, a harmadikat pedig vélt összeférhetetlenségek és meg nem engedett általánosítások cáfolására.

Mivel a népiskola igazságokat közöl és természeténél fogva keveset foglalkozik az ellenvélemények cáfolatával, azért a tanító ritkán használja a második és harmadik figurát a magyarázatnál. Mindazáltal e két figura használata nagyon gyakori a népiskolában, mert akkor használjuk, amikor a gyermek hibázik feleletében és feleletének helytelenségét akarjuk kimutatni és így rávezetni az igazságra. Pl. a gyermeknek ezt a mondatot kell elemeznie: a világot az Isten teremtette. A gyermek a „világot"-ra azt mondja, hogy jelző. Ekkor így vezetjük rá a gyermeket felelete hamisságára:

a jelző tulajdonságot fejez ki;
„világot" nem fejez ki tulajdonságot,
tehát „világot" nem jelző.

Ha pedig a gyermek pl. azt mondaná, hogy minden ember üdvözül, akkor feleletének hamisságáról így győzzük meg:

a halálos bűn állapotában nem üdvözülhetünk;
halálos bűn állapotában is meghalnak emberek,
tehát némelyik ember nem üdvözül.

255. Ismereteink legnagyobb részét következtetések által szerezzük; azonban nem mindig egyszerű következtetésekkel, hanem sokszor több egyszerű következtetés által jutunk el az igazsághoz, amikor összetett következtetést kapunk. A tanítást is

úgy foghatjuk fel, mint *összetett következtetések* szakadatlan láncolatát.

Az összetett következtetésnél lehetőleg a *tökéletes összetett következtetést* használjuk, mert ez legérthetőbb a gyermeknek. A népiskolának nemcsak az a célja, hogy bizonyos igazságokra tanítson, hanem az is, hogy a gyermek lássa, miképen folynak egymásból az igazságok, hogy az egyes igazságok oka és alapja minél világosabban álljon előtte. Már pedig minél tökéletesebb a következtetési alak, annál szembetűnőbb a gyermek előtt, hogy valamely igazság miképen függ össze egy másik igazsággal. Ennek nagy haszna van minden téren, de különösen az erkölcsi téren, mert ha a gyermek határozottan észreveszi az egyes igazságok okát és alapját, akkor készségesebben alkalmazza azokat cselekedeteiben.

Az összetett következtetés gyakori, sőt mindennapos az iskolában, hiszen a magyarázat nem más, mint összetett következtetés. Azonban ezt nem úgy kell értenünk, hogy a tanító csak odaveti az összetett következtetést a maga merev formájában. A tanító a magyarázat egyes részeit egyszerű következtetésekbe foglalja az első figura segítségével. Ekkor a gyermek mintegy áttekinti az egész magyarázatot az egyszerű következtetésre támaszkodva, mintegy megpihen és újabb erőt nyer a további gondolkodáshoz. Pl. ha a tanítás tárgya ez volna: szülőinkért imádkoznunk kell, akkor a tanító eljárása körülbelül a következő: Mindenekelőtt megmagyarázza, hogy minden jót, amelyben bárkitől is részesülünk, vissza kell fizetnünk. Itt azután kissé részletezi, hogy mennyi jóban részesül a gyermek szülői részéről. Midőn ide ért magyarázatában, az eddig mondottakat egyszerű következtetésbe foglalja így:

a vett jókat valamiképen vissza kell fizetnünk;
szülőinktől sok jóban részesülünk,
tehát szülőinknek a tőlünk kapott jókat vissza kell fizetnünk.

Ezáltal a gyermek mintegy áttekinti a magyarázatot és kiinduló pontot kap a további gondolkozáshoz. Azután megmagyarázza a tanító, hogy a vett jóknak visszafizetési módja a hála, amely arra késztet bennünket, hogy a vett jótéteményekért szeretettel és vonzalommal viseltessünk az iránt, aki a jótéteményt adja és kedvező alkalommal viszonozzuk. Itt ismét felhívja a gyermekek figyelmét a szülőktől nyert sok jótéteményre s a magyarázatot egyszerű következtetésbe foglalja így:

a vett jókat hálával fizetjük vissza;
szülőinktől csak jókat nyerünk,
tehát szülőinknek csak hálával tartozunk.

Azután megmagyarázza, hogy hálánkat sokszor csak imádsággal vagyunk képesek leróni. A vett jókat nem tudjuk visszafizetni s ezért az Istenhez folyamodunk, hogy helyettünk Ő fizessen meg jótevőinknek itt a földön s haláluk után a másvilágon. Végül rámutat arra, hogy az ember sohasem képes visszafizetni szülői-

nek azt, amit tőlük kapott, ha a világ minden kincsét is rakná eléjük. Ekkor ismét összefoglalja a magyarázatot egyszerű következtetésbe:

a szülőktől kapott jókat sohasem vagyunk képesek visszafizetni;
hálánkat sokszor csak imádsággal vagyunk képesek visszafizetni,
tehát szülőinkért imádkoznunk kell.

Így a következő összetett következtetést magyarázta meg:

A vett jókat valamiképen vissza kell fizetnünk;
szülőinktől csak jóban részesülünk,
tehát szülőinknek a tőlük vett jókat vissza kell fizetnünk.
A vett jókat hálával fizetjük vissza;
szülőinktől csak jókat nyerünk,
tehát szülőinknek hálával tartozunk.
Hálánkat sokszor csak imádsággal vagyunk képesek leróni;
a szülőktől kapott jókat sohasem vagyunk képesek visszafizetni,
tehát szülőinkért imádkoznunk kell.

Vagy *Aristoteles-féle lánckövetkeztetésben:*

Szülőinktől csak jóban részesülünk,
aki jóban részesül, azt vissza kell fizetnie,
a jó visszafizetésének a módja a hála,
hálánkat sokszor csak imádsággal vagyunk képesek leróni,
tehát szülőinkért imádkoznunk kell.

Észrevesszük, hogy *az összetett következtetés tulajdonképen vezérfonal a tanító magyarázatához, hogy ezen a fonalon a gyermekeket valami igazságra vezesse.*

Az összetettebb számtani példák megfejtését is úgy foghatjuk fel, mint lánckövetkeztetést. Legyen pl. a számtani példa ez: ha 5 ember 6 nap alatt 180 pengőt keres, akkor ugyanazon viszonyok között mennyit keres 7 ember 13 nap alatt? Ekkor a gyermek a következő láncolatos sorozathoz jut:

5	ember	6	nap	alatt	180	pengőt	keres,
5	„	1	„	„	$\frac{180}{6}$	„	„
1	„	1	„	„	$\frac{180}{6\times5}$	„	„
7	„	1	„	„	$\frac{180\times7}{6\times5}$	„	„
7	„	13	„	„	$\frac{180\times7\times13}{6\times5}$	„	„

256. Nagyon gyakori a népiskolákban az *összevont következtetés,* midőn t. i. a föltétel hiányzik és a zárótételt „mert" kötőszóval kötjük össze a középtétellel.

E következtetést mindig használhatjuk, mert már okadatolja azt, amit magában foglal. Néha azonban óvatosak legyünk, mert lehetséges, hogy az okadatolás dacára sem érti a gyermek a dolgot, hanem csak betanulta. Ekkor kérdések segítségével megkerestetjük vele a föltételt. Pl. a gyermek ezt mondja:

minden embernek meg kell halnia,
mert az első emberek vétkeztek.

Ha gyanakszunk, vajjon a gyermek érti-e a mondottakat, akkor kérdést intézünk hozzá s így tudakozódunk az után, hogy a megfelelő föltételt használta-e kiinduló ítéletnek. Így a következő teljes következtetést kapjuk:

az első vétek következményei minden emberre
átszállottak és egyik következménye a halál;
az első emberek vétkeztek,
tehát minden embernek meg kell halnia.

Ekkor így kérdezünk:

Milyen vétket követtek el az első emberek?
(Ettek a tiltott fának a gyümölcséből.)
Mi ezen vétek következménye?
(Értelem meggyöngülése . . . s végül a halál.)
Csak az első embereknek ártott ez a vétek?
(E bűn következményeivel együtt minden emberre
átszállott és ezért kell minden embernek meghalnia.)

Vagy a gyermek ezt mondja:

nappal és éjtszaka azért van,
mert a Föld forog tengelye körül.

Ha itt azt akarjuk tudni, vajjon a gyermek érti-e a mondottakat, akkor megmagyaráztatjuk vele, hogy a Földnek tengelye körül való forgása által miképen keletkezik a nappal és éjtszaka.

257. Gyakori a népiskolában még az *enthymema* is, vagyis az olyan következtetés, amelyből vagy a föltétel, vagy a középtétel hiányzik. Pl.

a vasárnap ünnep,
tehát templomba kell mennünk.

Az ilyen mondatokat rendesen érti a gyermek. Ha mégis azt gondolnók, hogy nem érti, akkor fölkerestetjük vele vagy a hiányzó föltételt, hogy jó volt-e gondolkodásának a kiinduló pontja, vagy fölkerestetjük vele a hiányzó középtételt, hogy a megfelelő ítéletet használta-e közvetítőnek.

Néha az egész következtetés csak egy mondatból áll, tehát látszólag mind a föltétel, mind a középtétel hiányzik. Pl.

az igazságos Isten bünteti a vétkeseket.

Itt az „igazságos" jelző okozati összefüggést jelent s a mondat többi része a következmény.

Az ilyen következtetés a) vagy *összevont következtetés:*

az Isten bünteti a vétkeseket,
mert igazságos,

amikor úgy járunk el, amint azt az összevont következtetésnél mondottuk; b) vagy *enthymema:*

az Isten igazságos,
tehát bünteti a vétkeseket,

és ekkor úgy járunk el, mint az enthymemánál kell eljárnunk.

258. Végül megemlékezünk még az *epicheremáról* is, amely teljes következtetés, de az előzmények közül az egyiket vagy

mind a kettőt még bizonyítással látja el, vagyis megmondja, hogy miért élünk az előzményekkel.

Ha meggondoljuk, hogy a tanító mindent magyaráz, tehát a föltételt is, a középtételt is, hogy a gyermek előtt világosan álljon a zárótétel, akkor azt kell mondanunk, hogy *a tanítás epicherema.* Sőt *a gyermek is epicheremában felel,* mert a tanító kérdéseit követő feleletek összefüggő epicheremát alkotnak. És ez jól is van így, mert az epicherema mindenkor a legnemesebb vonása a gondolkodásnak.

*

A többi következtetési módról nem szólunk, mert az, amiket eddig mondottunk a következtetésről, biztos vezérfonalat, illetőleg útmutatást ad a többi következtetési mód használatára is.

B) KÖZÉPFOKÚ ISKOLÁK.

259. A középfokú iskolákban is mindaz érvényes a következtetésekre, amit róluk a népiskolára vonatkoztatva mondottunk.

Ha a tanár valamit magyarázni akar, akkor még a tanítás előtt előkészületül valamelyik következtetési figurába öltözteti elmondandó magyarázatát s azután a tanítványoknak megmagyarázza a föltételt, a középtételt és végül levonja a zárótételt. És hogy a tanítványok mintegy átnézzék az egész magyarázatot, azért utoljára még valamelyik következtetési figura által egyszerű következtetésbe foglalja a mondottakat éppen úgy, mint a népiskolában.

Ha a megmagyarázandó tétel több egyszerű következtetést igényel, akkor az egyszerű következtetések közül mindegyiket megmagyarázza a föntebbi módon. Minden egyszerű következtetés megmagyarázása után az elmondottakat egyszerű következtetesbe foglalja s azután átmegy a következő egyszerű következtetésre. Midőn így végighaladt az összes egyszerű következtetéseken, néha tanácsos az egész magyarázatot összetett következtetésbe vagy Aristoteles-féle láncközetkeztetésbe foglalni, különösen az algebránál és mértannál.

Észrevesszük, hogy *a középfokú iskolákban is a tanítás tulajdonképen epicherema, de a főiskolákban is.*

Általában a középfokú iskolákban hasonlóképen járunk el a következtetéseknél, mint a népiskolában.

Még megjegyezzük, hogy különösen ama középfokú iskolákban, melyekből a tanítványok az egyetemre vagy más főiskolába kerülnek, az egyes következtetések menetére még külön is hívjuk fel a figyelmet, hogy annál inkább lássák az igazi gondolkodás útját és azt megszokják. Ez különösen a vallási és erkölcsi igazságoknál végtelen fontosságú. E középfokú iskolákban a következtetést tanítani is kell, hogy tudatosan is tudják használni.

260. A gondolkodás külsőleg beszéd által nyilatkozik meg. A gondolat belső szó s ez megtestesül a külső szó által.[2] Azonban a külső szavak még nem alkotnak beszédet, mert bármennyi szót is rakjunk egymás mellé, pl. ember tinta vasvilla eszik, ezeket értelmes ember nem fogja beszédnek mondani. A beszédhez még az is szükséges, hogy a szavakat úgy kössük össze, hogy belőlük egy másik, ki azt hallja, ítéletet vagy következtetést, tehát valami értelmet olvasson ki. Tehát állítanunk vagy tagadnunk kell valamit. Így az ítélet, illetőleg ennek kifejezése: a mondat már beszédnek mondható. Azonban ha mondatokat minden összefüggés nélkül egymás mellé helyezünk, pl. a ló kocsit húz, az ember halandó, Napoleon nagy hadvezér volt, ezt a szó szoros értelmében mégsem mondhatjuk beszédnek. Beszédet tulajdonképen akkor nyerünk, ha mondatokat úgy állítunk egymás mellé, hogy egymásból folyók legyenek.

Beszéddel nemcsak az ész tényeit, t. i. az ítéleteket fejezzük ki, hanem az akarat tényeit is, a vágyódást, parancsot, kérést stb. Ekkor az akarat tényeit fogalmakkal fogjuk fel s így fejezzük ki.

A beszédnek lényeges föltétele a gondolkodás, mert csak az tud beszélni, aki gondolkodni is tud. Mindazáltal a beszéd is befolyással van a gondolkodásra, mert a szavakban mintegy nagyobb határozottsághoz és világossághoz jut a gondolat. Ezért az emberi gondolkodás teljes és tökéletes kifejlődéséhez szükséges a beszéd is. Aki valamely oknál fogva nem tud beszélni, nem emelkedik a gondolkodás oly magas fokára, mint emelkednék, ha beszélni is tudna. Ebből következik, hogy *a nevelésnek és iskolának elemi kötelessége megtanítani a neveltet következetes beszédre.*

A gyermek a beszédet másoktól tanulja s azután ez a közvetítő a nevelő és nevelt között. De akkor e közvetítőnek minél tökéletesebbnek kell lennie, hogy a nevelő minél jobban hathasson és a nevelt minél jobban foghassa fel a hatást.

261. A gyermek megszületése után hosszú ideig néma. Hallat ugyan hangokat, t. i. kiált, sír, nyög, amelyekkel kellemes vagy

[1] Lux Gyula: A nyelv. Nyelvlélektani tanulmány. — Gutberlet: Experimentelle Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. 1915, 174 és következő oldalai. — J. Frőbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. II. kötet, 3 kiadás, 1929, 232 és következő oldalai. — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. III. kötet, 4 kiadás, 1922. 309 és következő oldalai. — Roloff-Willmann: Lexikon der Pädagogik. IV. kötet 1915, 1169 és következő oldalai. — W. Ament: Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. 1899. — W. Ament: Begriff und Begriffe der Kindersprache. 1902. — E. Meumann: Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. 1908. — J. A. Gheorgor: Grammatische Entwicklung der Kindersprache. 1908. — W. Stern: Die Kindersprache. 1907.

[2] „Nihil est enim aliud loqui ad alterum, quam conceptum mentis alteri manifestare.“ (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a qu. 107, a. 1).

kellemetlen érzeteinek ad kifejezést. E hangok még teljesen érthetetlenek, de a szülők mégis a gyermekhez mennek e hangokra, nem mintha értették volna, hogy mit mondott, hanem föltételezik, hogy valami kellemetlensége van és keresik e kellemetlenség okát. Ezeknek a hangoknak a tagoltsága még bizonytalan, de többnyire magánhangzók. A harmadik héttől kezdve a gyermek már egyes mássalhangzókat is kiejt s kellemetlen és jóleső érzéseit oly hangokkal fejezi ki, amelyekben magán- és mássalhangzó is van. Eddig a gyermek csak egy-két mássalhangzót tudott kiejteni (v, j, m), de a 2—3 hónaptól kezdve lassan-lassan a többi mássalhangzót is kezdi kiejteni. Innen kezdődik a *gőgicsélés* korszaka. A gyermek egy éves koráig már mindenféle hangot kiejt, de mindennek nincs értelme, bár a szülői szeretet a gőgicsélésnek is értelmet tulajdonít. Ez a gőgicsélés lassan *gagyogássá* alakul. A gyermek 2—3 éves korában már beszél, de beszédje nehezen érthető, mert nem beszél nyelvtanilag helyes mondatokkal, hanem csak egyes szavakat mond, amelyeket ő fontosaknak vél s ezzel egész mondatokat akar kifejezni. Persze az ilyen beszéd többes számról, ragozásról, névmásról, szórendről még nem tud. Ezt *agrammatismusnak* nevezzük. Pl. a kis gyermek idegen helyen ezt hangoztatja: haza. Ezzel azt akarja mondani: szeretnék haza menni. A 3-ik életév végén az agrammatismus már szünőben van. Ha nem, akkor valami baj van a gyermeknél, még pedig vagy nem eléggé fejlett szellemileg, vagy gyöngeelméjű, vagy nem jól hall, tehát rosszul tanulja meg a beszédet. 4—5—6 éves korában a gyermek már megtanulta anyanyelvét szülőitől, de szókészlete kicsiny.

262. Hogy mikor kezdi a gyermek az egyes szavakat tudatosan használni, az időpontot megjelölni nem tudjuk. Az általános felfogás az, hogy általában a 9—14 hónapban; ekkor tehát a lélek mint szellem is tevékeny.

Amikor a gyermek beszélni kezd, csak egyes szavakat ejt ki. Régebben azt gondolták, hogy ezek a kiejtett szavak tényleg csak szavak, míg ma azt gondolják, hogy a gyermek ezekkel a szavakkal mondatokat fejez ki.[1] Ezek az u. n. *mondatszók* vagy *egyszavú*[1] *mondatok*. Pl. a „mama" szó azt jelenti: mama, gyere ide. Tehát ezek a szavak nem szavak, hanem mondategységek.

Ez a mondatszavas beszéd körülbelül egy fél évig tart. Lassan észreveszi a gyermek, hogy minden szó, valamely dolgot jelöl s ez a gyermek életében egyik legfontosabb fölfedezés.[2] Ekkor kezd föllépni a gyermekben a kérdezés, mi a szellemi fejlődésre nagyfontosságú.

Amikor a mondatszók elmaradnak, a gyermek két-három szóval fejezi ki gondolatait. Ekkor a gyermek még nem ragoz, hanem csak egymás mellé rakja a szavakat. És mert ekkor az igét főnévi igenév (infinitivus) alakjában használja, azért a beszédet *infinitivu-*

[1] E. Meumann: Die Sprache des Kindes. 1903.
[2] W. Stern: Die Kindersprache. 1907, 157 oldal.

sos beszédnek mondjuk. Pl. ember állni udvar = egy ember áll az udvarban. Lassan ragozni is kezd a gyermek, de mondatai főképen főmondatok és csak jóval később használ mellékmondatokat is. A gyermek már ragoz, de a mondatszerkezetben sok a hiba.

Ha a gyermek a népiskolábalépés korában is rosszul ragoz és mondataiban még mindig sok a hiba, ez két okra vezethető vissza: a) vagy gyengeelméjűségre, b) vagy vigyázatlanságra és figyelmetlenségre. A második esetben a gyermeket kigyógyíthatja a bajból az iskola, mert minden hibáját javítja.

A nyelvtani formák közül a gyermek először a főnevek többesszámát használja és csak azután a többi eseteket is. Az igénél az idő és mód egyszerre lép föl. Jellemző, hogy a gyermek „én" személyes névmást kezdetben nem használja, hanem e helyett nevét mondja. Ennek nem az az oka, mintha a gyermek nem tudna „én"-jéről, hanem az, hogy környezete mindig nevéről szólítja, (Piroska, akarsz cukrot? Piri tukjot), és ő ezt szokja meg.[1]

263. Midőn a gyermek beszélni tanul, a szülők kötelessége, hogy a szavakat tisztán ejtsék ki, sőt erre kényszerítendő a gyermek környezete is. Mindenki, ki a gyermek körül van, tisztán ejtsen ki minden szót, hogy ezt szokja meg a gyermek. Nem szabad megengednünk a *selypítést;* de a szülőknek s a környezetnek sem szabad selypíteniök csak azért, hogy a gyermeket utánozzák és ezzel kedvtelésüket növeljék. Ha a szülők s a környezet selypítenek, akkor a gyermek is így tanul meg beszélni, mert így hallja a szavakat. Ez később meglehetős kellemetlenséget okoz neki, mert erről le kell szoknia. A selypítő gyermek kétszer tanul beszélni: először selypítve s azután rendesen, ami által első fáradozása majdnem fölösleges volt és ennek nagy részben a szülők az okai. De a selypítő gyermek néha nem is szokik le a selypítésről, míg ha a szülők s a környezet tisztán ejtik ki a szavakat, ritkán lesz selypítő a gyermek.

Ha valamit rosszul vagy hibásan ejt ki a gyermek, az kijavítandó, hogy a helyes kiejtést szokja meg. És később, midőn a gyermek már folyékonyan beszél, a szülőknek nem csak a szavak helyes kiejtésére kell vigyázniok, hanem a mondatszerkezetre s a nyelv sajátságaira is kell ügyelniök, hogy mind a kettő a nyelv szellemének megfelelő legyen. Ha így fognak eljárni a szülők, akkor nem fog megtörténni az, ami mostanában elég gyakori eset, hogy a gyermek csak egy nyelvet beszél és azt is rosszul.

264. Midőn a gyermek a népiskolába kerül, már beszél, de szóbősége még kicsiny s a gondolatmenet is nagyon szakadozott és hézagos. Ezen az iskolának segítenie kell. Az iskola úgy segít ezen, hogy igazi fogalmakat nyujt s ezzel együtt szavakra is tanítja a gyermeket, hogy szóbőségét gyarapítsa, megtanít az ítéletalkotásra s rávezeti a helyes következtetésre. Ha a gyermek

[1] J. A. Gheorgor: Grammatische Entwicklung der Kindersprache. 1908.

jól következtet és a következtetéseket a megfelelő módon fejezi ki, akkor jól is beszél.

A népiskola a jó és következetes beszédre *kérdések* által tanít. Kezdetben olyanok legyenek a kérdések, hogy a gyermek egy-két mondattal megfelelhessen rájuk. De amint a gyermek nő, ismeretei gyarapodnak, gondolkodása fejlődik s a beszédben nagyobb és nagyobb készségre tesz szert, a kérdések általánosabbak és általánosabbak legyenek, hogy a gyermek megtanulhasson huzamosabb ideig folyékonyan és következetesen beszélni. (Erről még lesz szó.)

Továbbá kezdő fokon, a népiskola első és második osztályában, rövid *elbeszéléseket* mondjunk el a gyermekeknek és mondassuk el velük, ami szintén következetes beszédre serkent, mert az események egymásutánt követelnek. Később ezek az elbeszélések hosszabbak és hosszabbak lehetnek, hogy a gyermek hosszasabban is beszéljen. Ezt a célt szolgálják a tantárgyak is.

A *fogalmazás* szintén fejleszti a beszédben való ügyességet, mert a gondolatoknak következetes egymásutánban való leírását követeli. Általában minden tantárgy fejleszti a beszédképességet, ha a tanító magyarázata és feladott kérdései következetesek.

Végül nem szabad megfeledkeznünk a *leckéről* sem, de róla később bővebben szólunk.

Éppen így járunk el a középfokú iskolákban is, csakhogy a tanítvány értelmi fejlődésének megfelelően.

265. Megkülönböztetünk többféle beszédet aszerint, hogy miképen közvetítjük gondolatainkat.

a) Az első a *szóbeszéd*, amikor gondolatainkat szavakkal fejezzük ki. A szóbeszéd a tanítás közvetítője s erre akkor tanítjuk a tanítványokat, amikor megkívánjuk tőlük, hogy a magyarázatot és megtanult dolgokat élő szóval adják elő. Szóbeszéd nélkül nem volna lehetséges nevelés, hiszen a nevelés szóbeli tanítást követel. (I. könyv.)

b) A második az *írásbeszéd*, amikor gondolatainkat nem élőszóval, hanem írásban közöljük. Hogy mennyire szükséges napjainkban az írás és olvasás, azt fölösleges itt fejtegetni, annyira köztudomású. Az iskolai nevelés már korán felismerte az írásbeszéd nagy fontosságát s ezért a népiskolába utalta az *írást* és *olvasást*, mint tantárgyat. Sőt az írás és olvasás már kezdettől fogva tárgya a népiskolának.

Azonban az még nem elég az írásbeszédhez, hogy valaki írni és olvasni tudjon. A fő dolog az, hogy az olvasottakat értse és fogalmazni tudjon, mert csak akkor állítható a nevelés szolgálatába. De minderről később lesz szó.

c) Végül van a *jelbeszéd*, amikor jelekkel közöljük gondolatainkat. Ezt nem tanítja az iskola, de az iskolai nevelő használja, amennyiben magyarázatát és előadását bizonyos mozdulatokkal kíséri.

MÓDSZER.

A MÓDSZER FOGALMA.

266. Midőn fogalmakat alkotunk, a fogalmakból ítéleteket s az ítéletekből következtetéseket alakítunk, mindannyiszor bizonyos ismeretekhez jutunk. És ha mindezt ismételve alkalmazzuk, újabb és újabb ismeretekhez jutunk. Azonban ezek az ismeretek csak akkor vezetnek el valamely tudományhoz, ha a fogalmak alkotása, az ítéletalkotás és az ítéletekből következtetések alakítása bizonyos rendben történik. Fogalmaknak puszta összekötése ítéletekké, s az ítéletekből következtetések alakítása ad ugyan ismereteket, de nem adja meg az ismeretek összefüggő egészét, nem ad rendszeresen tagozott egészet, nem ad tudományt. Tehát a nevelésnek is, ha az ismeretek összefüggő egészére törekszik, az ismeretközlésben bizonyos rendet kell tartania, bizonyos meghatározott úton kell haladnia. Azt az utat, amelyet gondolkodásunknak meg kell tartania, hogy a tudás valamely területén tökéletes és összefüggő ismeretekhez jusson, tehát amelyet a tanításnak is meg kell tartania, hogy a tudás valamely területén összefüggő ismereteket nyujthasson, *módszernek* nevezzük. Tehát a *tudományos módszer értelmes, szabályozott és egységes eljárás a tudás valamely meghatározott területén.*

SZÜKSÉGES-E A MÓDSZER AZ ISKOLAI NEVELÉSBEN?

267. Hogy szükszéges-e a módszer az iskolai nevelésben, e kérdés eldöntésénél legcélszerűbb lesz a népiskolai nevelésre tekintenünk, mert ha itt szükséges, akkor a magasabb iskolákban még inkább. Tehát kérdésünk ez: szükséges-e a módszer a népiskolai nevelésben?

A népiskolának az a célja, hogy ismereteket nyujtson, még pedig minél tökéletesebb és összefüggőbb ismereteket, tehát szüksége van a tudományos módszerekre is, amelyekkel összefüggő ismereteket közölhet. Ezért nem szabad csodálkoznunk, ha a népiskolai tanításnál tudományos módszerekről beszélünk. A népiskola összefüggő ismereteket közöl, különben miképen is haladhatna ismeretről ismeretre; a gyermek tudását akarja gyarapítani s azért tudományokat tanít, ha az egyes tudományoknak az elemeit is. A népiskola nevelési intézmény és célja az Isten dicsőítésére s az örök boldogság megnyerésére képesíteni, amit a földi boldogságra való képesítés által tökéletesít. Már pedig annak megismerése, hogy ki az Isten, miben áll az Isten dicsőítése, miben áll a földi boldogság és melyek a szükséges eszközök és alkalmazásmódjuk, hogy halálunk után, de már itt a földön is boldogok

lehessünk, összefüggő ismereteket kíván s ezért szükséges, hogy módszeresen tegyük ezt. Végül a népiskola a nevelés tökéletesítője az által, hogy a földi boldogság összes életformáinak alapismereteit nyujtja. Ha tehát a népiskola tökéletesíti a nevelést, akkor az ismereteket módszeresen kell közölnie, mert az ismeretszerzés tökéletessége abban áll, hogy módszeresen tesszük azt. Így semmi csodálkozni való nincs azon, hogy a népiskolai neveléssel kapcsolatban tudományos módszerekről beszélünk. Sőt az volna csodálatos, ha összefüggő ismereteket akarnánk közölni módszer nélkül.

A népiskola gondolkodni is tanít. Minden gondolkodásnál kettő jön tekintetbe: a) maga a munka és b) az út és mód, ahogy a munkát végrehajtjuk. E kettő annyira szoros összefüggésben van egymással, hogy egyik a másik nélkül a gyakorlatban lehetetlen. A népiskola munkája az Isten dicsőítésére s a földi boldogságra való képesítésen át az örök üdvösségre való képesítés tökéletesítése. Ezt egyrészt ismeretek közlése által éri el, amihez pedig az út a tudományos módszerek alkalmazása.

Tehát egészen természetes, hogy *a népiskolának a tudományos módszereket kell használnia.* Ebből következik, hogy *mindegyik iskolának szüksége van a tudományos módszerekre.*

A MÓDSZEREK ALKALMAZÁSÁRÓL ÁLTALÁBAN.

268. Mielőtt az egyes módszerekre áttérnénk, lássuk röviden, hogy mit kell tennünk, ha a módszerek alkalmazásával gyors és biztos sikert akarunk elérni. Evégből a következőkre kell ügyelnünk.

a) A kiindulási pont helyes legyen s a tanítványok mint igazságot ismerjék. Amit nem ismerünk, abból nem indulhatunk ki, még pedig azért, mert nem ismerjük, következőleg a megismerendő igazságot nem köthetjük össze az ismeretlennel. Ezt így szoktuk kifejezni: *az ismertről haladjunk az ismeretlenre!* Mivel pedig az ismert közelebb van hozzánk, mint az ismeretlen, azért az előbbi tételt még ily alakba is szokás önteni: *a közelebbiről haladjunk a távolabbira!*

A kiindulási pontokat az iskola teremti meg; de a legelső kiindulási pontokat, amelyekből kiindulunk, midőn a tanítvány legelőször lépi át az iskola küszöbét, a gyermek a családi nevelés által szerzi meg és ezeket a tanító kérdések által ismeri meg. Minderről már volt szó.

b) A gondolatsorok folytonosak legyenek. A módszerrel összefüggő és rendszeresen tagozott ismeretegészre törekszünk, tehát a gondolatok között nem szabad lennie hézagnak vagy hiányosságnak. Erről még lesz szó a bizonyításnál.

c) A módszer alkalmazásával az a célunk, hogy összefüggő és tudományos egészet adjunk az ismeretek valamely területéről.

Tehát *minden rendű és rangú iskolának mindegyik tudományból, amelyet tanít, befejezett egészet kell adnia.*

*

Lássuk ezek után az egyes módszereket! A következőkben nemcsak az egyes módszerekről lesz szó, hanem a bizonyításról és tudományról is, mint amelyek a módszerrel összefüggésben vannak. Tehát e részt három alrészre osztjuk. Az elsőben a különböző módszerekről, a másodikban a bizonyításról és a harmadikban a tudományról lesz szó.

1.

KÜLÖNBÖZŐ MÓDSZEREK. SYNTHETIKUS MÓDSZER.

269. Gyakran megtörténik, hogy jobban vagy hamarább ismerjük valamely egésznek a részeit, mint magát az egészet. Ekkor a részekkel kezdjük, amelyeknek rendszeres összefüggesztésével alkotjuk meg az egészet és így fokról-fokra haladva az egésznek teljesebb ismeretére jutunk. Ezt az eljárást *synthetikus módszernek* nevezzük. Midőn a részekből alkotjuk meg a részeknek megfelelő egészet, akkor részek alatt nem egynemű (homogen), hanem különnemű (heterogen) részeket értünk, mint pl. a víznél nem a csöppek a víz részei, hanem az oxigén és hydrogén.

E módszer gyakran használatos az iskolákban. Midőn a nevelt pl. a népiskolába kerül, egyet-mást már ismer és tanítás által mindig több és több dolog lesz előtte ismeretes. Ha így a gyermek elégséges számban oly különböző dolgokat ismer, amelyek egy nagyobb egésznek a részei, akkor synthetikusan megalkotjuk a nagyobb egész fogalmát. Így alkotjuk meg pl. a község, járás, megye, ország fogalmát.

A synthetikus módszert csak akkor használhatjuk, ha valamely egésznek a részei, mint szintén egészek, hamarább lesznek ismeretessé a tanítvány előtt, mint az az egész amelyben a részek találtatnak. Tehát helytelen dolog lenne pl. a népiskolában a fát úgy ismertetni, hogy kezdenők a gyökereken, azután a törzsre, ágakra, gallyakra, levelekre térnénk át, mert itt az az egész, amelyben a részek találtatnak, hamarabb ismeretes a tanítvány előtt, mint maguk a részek. De viszont helytelen eljárás lenne az is, ha pl. a község ismertetésénél előbb ismertetnők a községet és csak azután a házat, utcát, teret stb.

Hogy a synthetikus módszerrel célt érjünk, a megfelelő részekből kell kiindulnunk és semmit sem szabad elhagynunk, hogy az egészet fölépíthessük.

270. A synthetikus módszernél az egyszerűbből mint adottból indulunk ki, hogy az összetetthez és összetettebbhez érjünk.

Innen a tanításnak egyik alapelve: *az egyszerűbbről haladj az összetettebbhez.* Ezért a synthetikus módszer az általános fogalomból és általános ítéletből indul ki s így halad a kevésbbé általánoshoz és egyes dologhoz. A synthetikus módszernek azt az alakját, amelyben az általános fogalomból és általános ítéletből indulunk ki, hogy a kevésbbé általános és különöshöz érjünk, *deduktiv módszernek* nevezzük.

A deduktiv módszer alapját alkotja a következtetésnek, mert benne a zárótétel kevésbbé általános a föltételnél, vagy különös esete a föltételnek. Mivel pedig a következtetések nagyon gyakoriak minden iskolában, azért *a deduktiv módszer általános alkalmazásnak örvend minden iskolában.* Különösen szembetünő ez az erkölcsi téren. Az erkölcsiség deduktiv elvé a természettörvények, amelyek általános igazságok. Ezeket az általános igazságokat azután fejtegetjük és az egyes különös esetekre akalmazzuk, ami következtetés által történik. Így tehát *az erkölcsi téren magunkviseletének meghatározása deduktiv módszerrel történik.* Ez természetes is. Az iskola tudományokat tanít s ezért az egyes tudományokat a nekik megfelelő tárgyalásmód szerint tanítja. De az erkölcsbölcselet tárgyalási módja a deduktiv módszer. És mert mindegyik iskola tanít valami szűk erkölcsbölcseletet akár önállóan, akár a vallástan keretében, különben nem ismertethetné meg magunkviseletének a módját, azért mindegyik iskola az erkölcsi téren a deduktiv módszert alkalmazza.

271. A synthetikus módszert akár mint synthetikus módszert, akár mint dedutiv módszert a következő esetekben használjuk: a) fogalomalkotásnál, ha meghatározásról van szó; b) ítéletalkotásnál, ha az alany terjedelméből valamit kiemelünk s az új alanyhoz az előbbi állítmányt függesztjük; vagy ha az állítmány tartalmából valamit kiemelünk és ezt az előbbi alanyhoz csatoljuk; c) szabályoknál és törvényeknél, ha azokat konkrét esetekre alkalmazzuk. Sőt bármely módszernek egy meghatározott dologra való alkalmazása is synthesis, mert általános szabályt meghatározott dologra alkalmazunk.

A nevelés megkezdésének a lehetősége is dedukción alapszik. U. i. A tulajdonképeni nevelés addig nem kezdhető meg, míg a gyermek nem alkotja meg ezt az általános igazságot: a szülőket tisztelet illeti meg, amiben benne van a szülők iránt való engedelmesség is. (I. könyv). Ekkor a gyermek aláveti magát szülőinek és dedukcióval megismeri, hogy szülőinek szavát meg kell fogadnia és magukviseletét követnie kell. — Éppen így *az iskolai nevelés lehetősége is dedukción alapszik.* U. i. a gyermek, amikor a népiskolába kerül, a tanítót a szülőknek tartozó engedelmességnél fogva fogadja el nevelőjének (I. könyv), amiből dedukcióval megismeri, hogy tanítójának szavát meg kell fogadnia, magaviseletét követnie kell. Így van ez a magasabb iskolákban is.

272. Midőn az ember az összetett egészet ismeri meg a maga egészében és azután a részeket is akarja ismerni, akkor az egészet részeire bontja, amelyekből áll, hogy a részek által az egésznek behatóbb ismeretére jusson. Ezt az eljárást *analytikai módszernek* nevezzük. Tehát ez éppen ellenkezője a synthetikus módszernek, mert nem a részekből indul ki, hogy a részekből álló egészet megismerje, hanem megfordítva: az egészből indul ki, hogy részekre való osztás által ismerje meg teljesebben az egészet.

Az analytikai módszerrel az összetett egészet nem egynemű (homogen), hanem különnemű (heterogen) részeire bontjuk. Tehát bizonyos mennyiségű vizet nem úgy bontunk fel, hogy különböző palackokba öntjük, hanem alkotó részeire osztjuk: oxigénre és hydrogénre. Éppen így a fa részei a gyökér, törzs, levél stb.

Ez a módszer nagyon gyakori minden iskolában, mert a tanítvány sok dolgot előbb ismer meg a maga egészében és csak azután ismeri meg behatóbban a részek által. Pl. amikor a gyermek a népiskolába kerül, több, sőt sok ismeretet hoz magával, amelyeknek legnagyobb része a dolgok egészére vonatkozik. Hogy a népiskola ezeket az ismereteket behatóbbakká tegye s a későbbi tanításra alkalmassá, részeire bontja az egészet, vagyis analytikus módszerrel él.

273. Az analytikus módszerrel az egészet részeire bontjuk. Hol van a bontás határa?

Mindegyik iskola tudományokat tanít, de az egyetemet kivéve nem célja a tudományokat kimeríteni, hiszen pl. a népiskola a földi boldogulás összes életformáihoz csak a szükséges alapismereteket nyujtja, más szavakkal: a parasztosztálynak szükséges ismereteket nyujtja: a középfokú iskolák pedig a különböző árnyalatú középosztályok közös ismereteit adják. (I. könyv.) Ezért *mindegyik iskola a részekre való bontásban addig megy el, ameddig azt különleges célja megköveteli.* Igy a részekre való bontásban pl. a népiskola addig megy el, ameddig ezt a parasztság szükséges tudása megköveteli. És hogy *hol van az a határ, ameddig az egyes iskoláknak a részekre való bontásban el kell menniök, csak tapasztalat által dönthetjük el.*

274. Az analytikai módszer az összetettből indul ki, hogy a kevésbbé összetetthez vagy az egyszerűhöz jusson. Mivel pedig az általános fogalom és általános ítélet tartalmilag egyszerűbb a a részleges vagy egyedi fogalomnál, illetőleg ítéletnél, azért az analytikai módszer az egyes dolgokból indul ki, hogy így az általánoshoz jusson. Az analytikai módszernek azt az alakját, amelyben az egyes dolgokból indulunk ki vagy az egyes tapasztalati jelenségekből, hogy az általánoshoz jussunk, *induktiv módszernek* nevezzük.

Ha most meggondoljuk, hogy mily sok az az ismeret, amelyet úgy szerzünk, hogy az egyesből kiindulva haladunk az általá-

noshoz, akkor könnyen beláthatjuk, hogy *az induktiv módszernek tág tere van a különböző iskolákban.*

275. Az analytikai módszert akár mint analytikai módszert, akár mint induktiv módszert a következő esetekben használjuk: a) fogalomalkotásnál, mert az abstractio analysis; b) az ítéletalkotásnál, ha általánosítunk, tehát a különös meghatározottságoktól eltekintünk; c) midőn a dolgok összehasonlítása által hasonlóságokat állapítunk meg és törvényeket állítunk fel; d) ha az okozatról az okra, következményről az előzményre haladunk, vagy ítéleteket, tételeket, szabályokat alapjaikra vezetünk vissza, e) ha egyes dolgot, hasonlatot, példát mondunk, hogy az általánosat, lényeget, fogalmat megalkossuk.

A nevelés csak azután kezdődhetik, amikor a gyermek már megalkotta ezt az erkölcsi igazságot: első nevelőjét tisztelnie s neki engedelmeskednie kell (I. könyv), amiből dedukcióval azt kapja, hogy nevelője szavát megfogadja és cselekvésmódját kövesse. (272.) De hogy a neveltel a nevelés megkezdhető legyen, az ide szükséges első igazságot, t. i. az első nevelőt tisztelnünk kell s neki engedelmeskednünk kell, a nevelt első nevelőjére vonatkoztatva indukcióval kapja. U. i. a nevelt úgy ismeri meg azt az igazságot, hogy első nevelője részéről tapasztalja a jóságot, szeretetet, gondosságot és e tapasztalati tények őt arra vezetik, hogy ezt az embert, t. i. első nevelőjét tisztelje, szeresse. Tehát *a nevelés megkezdésének a lehetősége dedukción alapszik, amihez a kiinduló pontot a gyermek indukcióval alkotja meg.*

276. Ha módszeresen akarunk haladni az ismeretszerzésben, akkor valamely ismeretből kell kiindulnunk, hogy az eddig még ismeretlenhez jussunk. Amiből kiindulunk, az a könnyebb és amihez haladunk, az a nehezebb. Más szavakkal így mondjuk: az ismert és ismeretlen úgy viszonylik egymáshoz, mint az egyszerű és összetett, amikor az egyszerű és összetett alatt azt értjük, amit a logika ért alattuk. Igy megkaptuk a módszer felosztásának az alapját. Amikor az egyszerűbbtől haladunk az összetettebbhez, akkor *synthesist* kapunk és amikor az összetettből haladunk az egyszerű felé, akkor *analysist* kapunk. Tehát a synthesisre és analysisre visszavezethető minden rendszeres gondolkodás, mely ismeretszerzésre törekszik. Mivel pedig a nevelés ismeretközlésre is törekszik, azért a módszeres eljárásnál más utat nem követhet, mint amit a logika már megjelölt vagyis *a neveléstan is módszernek a synthesist és analysist fogadja el.*

Az ismeretek tanító közlésénél megismerő tehetségünk természetének megfelelően analysisből indulunk ki (szemléltetés), de csak azért, hogy általános elvekhez jussunk és ez általános elvek alapján lássuk az összetettséget és konkrét dolgokat. Innen van ez a tanítástani elv: *analysis, ha szükséges, synthesis ha lehetséges.*[1]

[1] „Analyse, wenn nötig, Synthese, wenn möglich." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre[4] 1909, 457 oldal.)

Minden analytikus eljárásnak synthesissel kell záródnia a tanításban, mert az általánosat, amelyet kaptunk, a különösre kell alkalmaznunk, mert csak akkor tudjuk meg, hogy a tanítványok megértették-e a dolgot; az alkalmazás pedig mindig synthesis. Így tehát *a tanításban az analysis a középen áll a felfogás synthesise és az alkalmazás synthesise között.*[1]

Az egész tanítás a synthesisen és analysisen alapszik, amit majd a következő könyvben, a tanítástanban mutatunk ki részletesen. Itt még csak azt jegyezzük meg, hogy ha azt mondjuk „nemcsak — hanem általában," akkor anlytikusan járunk el. A „mert" kötőszó is analytikai utat jelez, mert bizonyos alapra mutat, amelyre tételünket vezetjük. Ide tartozik még a célzatos „hogy" kötőszó is. — A synthetikus eljárásnak pedig jellemző kötőszava a „tehát", „következőleg" és sokszor az „azért" is. Ide tartozik még a következményes „hogy" kötőszó is.

Továbbá a mutatás a készségeknél (írás, rajz) synthetikus, mert részekből rakunk össze valamit. Éppen így synthetikus az az eljárás a szemléltetésnél, hogy valaminek a keletkezését mutatjuk meg. Az előadási tanítás többnyire synthetikus és csak akkor analytikus, amikor a tanítvány előtt lévő tárgyakkal vagy a tanítvány gondolatvilágával kötjük össze. A magyarázó tanítás analytikus. Valaminek a megtanulása és begyakorlása természete szerint synthetikus.

KISÉRLETI MÓDSZER.

277. Az iskolában az analytikus és synthetikus módszernél nagy haszonnal értékesíthető az u. n. *kisérleti (experimentalis) módszer,* amely mindig tényekkel és összetett lényekkel dolgozik. *A kisérlet valamely természeti folyamat szándékos létesítése vagy megváltoztatása avégett, hogy azt megvizsgáljuk.*

A kísérleti módszer összetett egészet az analysis segítségével szétbont s azután a részeket a synthetikus módszer által ismét egésszé köti össze. Pl. így tudja meg a tanítvány, hogy a fény hét színből áll, a víz az oxigén és hydrogén vegyülete stb.

A kísérleti módszer a *természettudományoknál* használatos és mindig valamely eszköz segítségével visszük keresztül. Ezért szükséges is, hogy az iskolai nevelőnek elégséges *kisérleti eszköz* álljon rendelkezésére.

Minden olyan kísérlet, mely játékszámba megy, elvetendő,

[1] „Der analytische Unterricht bedarf auch eines synthetischen Abschlusses; das Allgemeine, welches er findet, muss auf das Specielle angewendet werden, weil darin die Probe für das Verständnis liegt; alles Anwenden aber ist synthetisch, denn es wird dabei zu besonderen Bedingungen herabgestiegen, so erscheint also die Analyse im Unterrichte in die Mitte genommen zwischen eine Synthese der Auffassung und eine Synthese der Anwendung." (Ugyanott 455 oldal).

mert nem tanít. A kísérleti eszköz lehetőleg egyszerű legyen, hogy a tanítvány megérthesse. A kísérlet sikerüljön s ezért előre kell rá készülnünk. Végül a kísérlet eredményét a tanítvány foglalja szavakba, hogy tanulja meg megfigyeléseit szóval is kifejezni.

A kísérleti módszer lényegében analytikai módszer s ezért legyen róla ennyi elég.

RATIONÁLIS MÓDSZER.

278. A *rationális módszer* tárgya fogalmak és ítéletek s ezért főképen a mathematikai tudományokban van alkalmazása. Két faját ismerjük:

a) Ha e módszernél a föltett kérdést egyszerűbb és ismeretes tételre vezetjük vissza, akkor *rationális-analytikus módszernek* nevezzük. Pl. a középiskolában $\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$ képlet helyességét akarjuk bebizonyítani. Bizonyítás

$$\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$$

Ha ez a képlet helyes és a derékszögű háromszög befogói a, b, átfogója pedig c, akkor

$$\left(\frac{a}{c}\right)^2 + \left(\frac{b}{c}\right)^2 = 1$$

$$\frac{a^2}{c^2} + \frac{b^2}{c^2} = 1$$

$$a^2 + b^2 = c^2$$

mely utolsó egyenlet Pythagoras tétele. Mivel pedig Pythagoras tétele igaz, azért a felállított képlet is igaz.

b) Ha általános, egyszerű, vagy nyilvánvaló tételt veszünk kiinduló pontul és következtetésekkel haladunk lefelé, akkor *rationális-synthetikus módszert* kapunk. Legyen pl. a középiskolában ismét $\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$ képlet igazsága bizonyítandó. Ekkor Pythagoras tételéből indulunk ki. Legyenek a derékszögű háromszög befogói a, b, átfogója pedig c. Lesz:

$$a^2 + b^2 = c^2$$

$$\frac{a^2}{c^2} + \frac{b^2}{c^2} = 1$$

$$\left(\frac{a}{c}\right)^2 + \left(\frac{b}{c}\right)^2 = 1 \quad \text{tehát}$$

$$\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$$

RENDSZER.

279. Mindegyik iskola az ismeretek minden ágában, amelyeket tanít, összefüggő és összetartozó egészet akar közölni. Hogy

ezt megtehesse, a különböző területű ismereteket valamely átfogó főgondolat mint középpont köré kell csoportosítania, amely középpontból a részek egymással és a középponttal következtetések és bizonyítások által összeköttessenek és így szerves egészet alkossanak. E csoportosítást *rendszernek* nevezzük.

A rendszer is módszer, amely azt mutatja, hogy a tanítandó egészet, pl. a számtant, történelmet, vallástant stb. mily összefüggésben adjuk elő. És midőn ezt meghatároztuk, e rendszeren belül érvényesítjük az egyes módszereket.

A rendszer rendkívüli fontosságú az iskolában és hogy mennyire fontos, azt mindegyik iskolai nevelő saját tapasztalatából tudhatja legjobban. Rendszer nélkül lehetetlen összefüggően tanítani; a munka csupán kapkodás lesz, ami kín az iskolai nevelőnek és gyötrelem a tanítványnak. Rendszer nélkül hiányzik az ismeretek folytonossága és egységessége, ami az *észfejlesztésnek* a kárára s az *emlékező tehetség* rovására van, mert az ész az összefüggéstelen dolgokat sehogyan vagy nagyon nehezen érti meg, az emlékezet pedig a szakadozott dolgokat hamar elfelejti, mert nincs támasztéka.

280. Tehát *rendszer szükséges az iskolában.* Azonban a rendszerhez nem elégséges csupán az, hogy az egyes tárgyakat, illetőleg anyagukat rendszerbe foglaljuk. Ha csupán ezt tesszük meg, az iskola munkája mégis rendszertelen lesz; az egyes tárgyakat ugyan rendszeresen adjuk elő, de a nevelésben nem lesz rendszer. A tárgyakat nem azért tanítjuk, hogy párhuzamosan haladjanak egymás mellett, mintha mindegyiknek más és más célja volna. Oh nem! Hogy mely tárgyak s belőlük mennyi tanítandó az egyes iskolákban, azt az iskolák különleges célja határozza meg, amely különleges cél az iskolák általános céljának van alárendelve, az előbbi az utóbbinak eszköze. Ami az iskola végső célja, arra kell irányulnia minden tárgynak. Mivel pedig mindegyik iskolának az a célja, hogy a földi boldogságra való képesítésen át az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére képesítsen, azért az iskolában minden ismeretszerzésnek és minden ismeretközlésnek ezt a célt kell szolgálnia akár közvetlenül, akár közvetve. Tehát **a tanításban az átfogó fő-fő gondolat,** amely köré mindent csoportosítanunk kell, a részeket meghatároznunk és összekötnünk, **a földi boldogságra való képesítésen át az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére való képesítés.**

Ez természetes, mert az iskola a nevelés tökéletesítője az által, hogy a földi boldogulás különböző életformáira való képesítés által az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére képesít. A földi boldogságra és boldogulásra való képesítés meghatározza a tárgyakat, a végső célra való képesítés pedig egy célra irányítja azokat, ami által megtanulja a tanítvány, hogy egy meghatározott életformát miképen kell betöltenie, hogy végső célját elérhesse. Így lesz egység a tanításban, mert minden egységes

középpont felé mutat; az ismeretek összefüggők lesznek és mind egy közös csomópont felé futnak.

281. Ha az ismereteknek ezt a központosítását elhanyagoljuk, vagy teljesen figyelmen kívül hagyjuk, akkor az egyes tárgyakban lehet ugyan rendszer, de nem lesz rendszer az iskolai tanításban a maga egészében tekintve. Mindegyik tárgy külön célt fog követni és nem lesz, ami ezeket a különböző célokat szerves egészbe fogja, vagyis az egész tanítás rendszer nélkül lesz. És ne mondja senki, hogy a különböző célokat a földi boldogságra való képesítés kötné szerves egészbe. Nem kötné, mert nem is köthetné. A földi boldogságnak nincs meg az a tulajdonsága, hogy mint egységesítő lépjen föl, mert magában véve sem értéke, sem értelme. A földi boldogság lényege az erényesség (I. könyv); azonban az erényesség nem magáért van, hanem más célra mutat s ezen cél felé irányítja magát a földi boldogságot is minden járulékával, mert amiért a lényeg van, azért vannak a lényegnek megfelelő járulékok is. A földi boldogság lényege pedig teljesen és tökéletesen az Isten dicsőítéséért s az örök üdvösség megnyeréséért van, tehát ezért van az egész földi boldogság is minden járulékával együtt. Ebből következik, hogy *a földi boldogságra való képesítés nem egységesítő a tanításban.* Tehát a tanítás központja és egységesítője csakis az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére való képesítés lehet, vagyis **a tanításban csak akkor lehet rendszer, ha a vallás alapján áll.**

A tanítás csak eszköze a nevelésnek, tehát a nevelés lényege után igazodik. Azonban nevelés és vallásos nevelés a valóságban azonosul (I. könyv) s ezért a tanításnak a vallásosságra való képesítésnek kell lennie, vagyis a tanításban mindent a vallásosságra való képesítés egységesít. Minthogy a vallásosságra való képesítés vallásos nevelés, azért **a tanításban csak akkor van rendszer, ha a nevelés vallásos.**

Ha az egyes tudományokat magukban vesszük és úgy tanítjuk azokat, amint azt a megfelelő tudományok megkövetelik, akkor az egyes tudományokat rendszeresen tanítjuk. De ha az egyes tudományokat a nevelés szolgálatába állítjuk, akkor az egyes tudományok különleges célja a nevelés céljának eszköze lesz és ezért tanítás által a különleges célokat mind a nevelés céljában kell egységesítenünk. És mert a nevelés a vallásosságra való képesítés, azért **a tanításban csak akkor van rendszer, ha a nevelés vallásos.**

Tekintve, hogy nevelés és vallásos nevelés a valóságban azonosul és ez biztos ismeret (I. könyv), azért **az is biztos ismeret, hogy a tanításban csak akkor lehet rendszer, ha a nevelés vallásos.**

282. A tanításban csak akkor lehet rendszer, ha a nevelés vallásos. Minthogy pedig a vallásos nevelés föltétlenül megköveteli a vallásos ismeretek közlését, vagyis vallástan tanítását, míg

a többi tárgy csak a földi boldogulásra való képesítésen át tökéletesíti a nevelést, azért **a tanítás rendszerének a képviselője a vallástan tanítása.** Amelyik iskolában tanítanak vallástant, ott már megvan a tanítás rendszerességének a lényege, amelyet azután tökéletesíthetünk az által, hogy minden tárgyat az iskola különleges céljának megfelelően minél rendszeresebben igyekszünk előadni.

A mondottakból az is következik, hogy **vallástan tanítása nélkül az iskolai tanításban nem lehet rendszeresség.**

283. De az még nem elég a nevelés rendszerességéhez, hogy a tanításban legyen rendszer, mert a nevelés nemcsak tanításból áll. Szükséges, hogy az iskola egész munkáját, tehát nemcsak a tanítást, szintén rendszerbe öntsük. Tehát nem elégséges csupán az, hogy az, amit a tanítvány tanul, végeredményben az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére való képesítést szolgálja, hanem a tanítvány minden cselekedetét is e célra kell irányítanunk és arra törekednünk, hogy minden alkalommal ténylegesen is e célra törekedjék. Sőt ez a fontosabbik és egyedül fontos a nevelésben, mert ha ezt elhanyagoljuk, a nevelés rendszertelen lesz, bár a tanításban talán lesz rendszer.

Midőn a nevelő és iskolai nevelő a maga és neveltjeinek, illetőleg tanítványainak minden gondolatát és cselekedetét, minden vágyát és az egész életet az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség felé irányítja és arra törekszik, hogy mindez ténylegesen is megtörténjék, akkor a nevelés rendszeres. Rendszeres, mert az életet valódi súlypontja felé irányítja s ebben az irányban tartja is. **E rendszer nem más mint a nevelés, más szóval: a vallásos nevelés.** (I. könyv).

Tehát a rendszeren kívül minden módszer csak az ismeretközlésre vonatkozik, míg a rendszer átfogja a nevelés és iskola egész munkáját, minden tevékenységét és minden néven nevezendő nevelés minden egyes mozzanatát a földi boldogságra való képesítésen át a végső célra való képesítésnek rendeli alá.

Nevelés és vallásos nevelés a valóságban azonosul és a nevelés képviselője a példa (I. könyv.) Minthogy pedig a rendszer vonatkoztatva a nevelésre nem más, mint maga a nevelés, azért **a nevelés rendszerességének a képviselője a példa.** A nevelő kifogástalan példája nemcsak azt eredményezi, hogy magaviselete tökéletesen egyezik a nevelés által megkívánt magaviselettel, hanem azt is, hogy lelkiismeretes és szorgalmas munkájában, hiszen ez is a magaviselethez tartozik.

284. Mindegyik iskola különleges céljának megfelelően bizonyos alcél szerint csoportosítja az ismereteket. E csoportosítást és az ismereteknek az iskola különleges céljának megfelelően való közlését *alrendszernek* nevezzük. Az alrendszerről és *főrendszerről* lásd azt amit az I. könyvben mondottunk.

Itt vessük föl a kérdést, hogy mely iskolának vannak alrendszereik? Az I. könyvben kaptuk, hogy a) *a népiskolai nevelés-*

nek nincsenek alrendszerei; b) *a népiskolán kívül minden más iskolának alrendszere is van;* c) *az iskola alaptípusa a népiskola.*

TANÍTÁSI MÓDSZER.

285. A módszer azt az utat mutatja, amelyen a gondolkodásnak járnia kell, hogy az ember összefüggő és rendszeresen tagozott ismeretkört sajátíthasson el, vagy közölhessen. Azonban a tanításnál a módszer egymagában még nem elégséges a sikerhez, hanem szükséges az iskolai nevelő részéről az egyes módszereket bizonyos alakba öntenünk, hogy az ismeretközlésnek haszna és eredménye legyen. A tanításban a módszer az alakkal együtt jár, egyik a másik nélkül haszontalan, sőt lehetetlen is. Az alakot, amelybe a tanításnál az egyes módszereket öltöztetjük, *tanítási módszernek,* vagy *didaktikának* nevezzük.

A didaktika is módszer, de már nem az ismeretszerzésnek, hanem az ismeretközlésnek a módszere, tehát az iskolai nevelőnek mutatja az utat, hogy a módszeres tárgyalás miképen menjen végbe.

Az eddig tárgyalt módszerek az ismeretközlés tartalmával foglalkoztak, míg a didaktika a tanítás alakjával foglalkozik. Ezért a tanítási módszert *tanítási alaknak* is mondjuk.

A tanítási módszerről, mert nem a tanítás tartalmával, hanem alakjával foglalkozik, később lesz szó.

2.

BIZONYÍTÁS.

A BIZONYÍTÁSRÓL ÁLTALÁBAN.

286. *Bizonyítani annyit tesz, mint valamely állítás igazságát alapjaiban, vagy alapjai által kimutatni. De bizonyítani annyit is tesz, mint valamely tétel hamisságát kimutatni;* de ez mindig visszavezethető az előbbire.

A bizonyítás következtetés, csakhogy a következtetésben eltekintünk az egyes ítéletek tartalmától, illetőleg az ítéletek tartalmára csak annyiban vagyunk tekintettel, amennyiben az ítéleteknek valami tartalom megfelel és az ítéleteknek csak alaki vagyis sorrendi egymásrakövetkezőségét vesszük tekintetbe, míg a bizonyításnál a tartalmi egymásrakövetkezőségre vagyunk tekintettel. A bizonyítás mindig következtetésekkel történik, vagyis ha a következtetés ítéleteit összeköttetésben tekintjük a megfelelő tartalommal, akkor a következtetésből bizonyítás lesz.

A BIZONYÍTÁS SZÜKSÉGESSÉGE AZ ISKOLÁBAN.

287. Az iskola ismereteket közöl, amelyeket nemcsak odavet a tanítványok elé, hanem megértésükre törekszik. Az ész fejlesztése is azt követeli, hogy a tanítvány mindent, amit tanul, értsen, mert az ész célja az értés. Érteni pedig annyit tesz, mint valamit alapjaiban vagy okaiban ismerni. Ha az iskolának értésre kell törekednie, akkor bizonyítania is kell, mert a bizonyítás födi fel az igazság alapjait és okait.

Továbbá az iskola összefüggő és rendszeresen tagozott ismeretköröket nyujt, amelyekben egyik igazság a másiknak alapja vagy a tárgyi rendben, vagy megismerésünkben, amennyiben a tárgyi rend későbbi igazságából jutunk el a tárgyi rend előbbi igazságának a megismerésére. Ha az ismeretközlés úgy halad, hogy egyik igazság a másiknak alapja akár a tárgyi rendben, akár megismerésünk részére, akkor azt kimutatnunk is kell, hogy alapja, vagyis bizonyításra van szükség.

A nevelés célja, ami pedig az embernek is célja, szintén bizonyítást követel. Az ember csak akkor érti önmagát, ha ismeri végső célját. De célunk megismerése az ész feladata s eszünk ezt csupán akkor ismeri meg, ha okról-okra haladunk, fokozatosan mutatjuk ki, hogy mint következik egyik igazság a másikból, míg végül a legfőbb igazsághoz, az Istenhez érünk, aki a mi végső célunk és rendeltetésünk.

Végül a nevelés rendszere, tehát maga a nevelés és így az iskolai nevelés is követeli, hogy benne mindent az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére vonatkoztassunk, ami csak úgy lehetséges, hogy észszerű okát és alapját mutatjuk ki annak, hogy mindent, amit gondolunk, teszünk és tanulunk és amit még a jövőben is tenni, gondolni és tanulni fogunk, a végső célra való tekintettel kell gondolnunk, tennünk és tanulnunk.

Tehát a nevelésben mindenütt bizonyítással találkozunk, bizonyítás által kötjük össze egymással a nevelés egyes mozzanatait és bizonyítással vonatkoztatunk mindent végső célunkra. *A bizonyítás a rendszer lelke,* bizonyítás nélkül nincs rendszer, következőleg *a bizonyítás nagyon szükséges az iskolai nevelésben.*

Az iskolának minden igazságot bizonyítania kell. És midőn így bizonyítások által összefüggő ismeretegészet közlünk, a bizonyítások összefüggő vonalát *módszernek* nevezzük. Tehát a bizonyítás arra vonatkozik, hogy egyes igazságokat mutassunk ki alapjaikban, míg a módszer több összefüggő igazságra vonatkozik.

A BIZONYÍTÁS SZABÁLYAI.

288. A bizonyítás nagyon fontos az iskolában és ezért ismernünk kell a szabályait is.

a) A iskolai nevelő annyira világosan és érthetően magyarázzon, hogy a tanítvány képes legyen követni és megérteni az okoskodást.

b) Ha a tanítvány magyarázat folytán más ítéletre jut, mint az iskolai nevelő, akkor többnyire az iskolai nevelő a hibás, mert bizonyítása közben az okok és okozatok láncolatában ugrást tett. Midőn az okok és okozatok láncolatában egy vagy több okot kihagyunk úgy, hogy a tanítvány a bizonyítás további menetét már nem érti, a bizonyítást *szakadásosnak* mondjuk.

Hogy mikor szakadásos valamely bizonyítás, azt mindig a tanítvány felfogó képessége határozza megy, hiszen az iskolai nevelőnek a tanítvány értelmi felfogó képességéhez kell ereszkednie, hogy megértethesse magát. Ki a tanítvány gondolkodásmódját ismeri; ki nem restel tanítványai gondolkodásmódja szerint gondolkodni s hozzá még készül is mindegyik tanítására, ritkán esik e hibába. Különben kérdezés által hamar megtudjuk, hogy honnan szakadásos a bizonyítás.

Ahonnan a bizonyítás szakadásos, vagyis ahonnan kezdve valamit nem értenek a tanítványok, onnan újra kell kezdenünk a bizonyítást. Ezért arra szoktassuk a tanítványokat, hogy rögtön jelentkezzenek, amint valamit nem értenek. Ide azonban szükséges, hogy a tanítvány bizalommal legyen nevelőjével szemben; bizonyos legyen benne, hogy jelentkezésének nem lesznek kellemetlen következményei, hanem feleletet kap; az iskolai nevelő pedig örömest és készségesen adja meg a felvilágosításokat.

c) A bizonyításnál ismert dologból indulunk ki, hogy helyes következtetések által oly igazsághoz jussunk, amelyet még nem ismerünk, vagy alapjaiban és okaiban akarunk megismerni. Így kell eljárnia az iskolai nevelőnek is. Minden új dolognál, amelyet bizonyítani akar, olyanból kell kiindulnia, amit a tanítványok már ismernek és tudnak; más szavakkal: *az ismertről az ismeretlenre kell haladnia.* Ez az emberi ész működésének az útja, e nélkül tudásról és ismeretközlésről nem beszélhetünk.

Tehát mindig ismert dologból indulunk ki s következtetésekkel haladunk tovább és tovább. Az ismert dolog a közelebbi értelmünkhöz és amihez következtetésekkel eljutunk, a távolabbi. Ezért mondjuk, hogy *a közelebbiről a távolabbira kell haladnunk.* A tanításnak ez az elve tulajdonképen nem más, mint az előbbinek más szavakkal való kifejezése.

289. A bizonyítás az iskolában nehéz és fárasztó, nagyon igénybe veszi a szellemet. A tanítványt azért fárasztja, mert szelleme a legerősebb munkában van, az iskolai nevelőt pedig azért, mert folytonosan figyelnie és keresnie kell az utat és módot, hogy miképen is férkőzhetnék legkönnyebben és legjobban a tanítvány eszéhez, miképen tehetné érthetővé a szóban lévő dolgot. Ha tehát a tanítvány fáradt, pihentessük őt, vagy oly valamihez fogjunk, aminél szintén tanul, de az inkább szórakozást jelent számára. Ez leginkább a népiskolára áll. Így elérjük

azt, hogy a drága idő nem vész kárba, a tanítvány pihenése alatt is tanul és gyüjti az erőt a további szellemi munkához.

A bizonyítás a tanítás legnehezebb része s azért ügyelnünk kell, hogy ne legyen száraz és unalmas, hanem élet és elevenség legyen benne, sőt fűszerezni lehet példával is. Az iskolai nevelő ne essék fölösleges ismétlésekbe s ne legyen hosszadalmas, mert mindez untatja a tanítványt. Tulajdonképen itt dűl el, vajjon valaki tud-e tanítani vagy sem; itt mutatja meg az iskolai nevelő rátermettségét.

A bizonyítás a tanítás legnehezebb, de legháládatosabb része is, mert ez által mindent okaiban ismer meg a tanítvány, ami által jobban és biztosabban megtartja a tanultakat. A bizonyítás a tanításnak a legnehezebb része s ezért azt, amennyire lehetséges, szemléltetéssel kössük össze, hogy az érzékek is segítsék az észt működésében.

MIT KELL BEBIZONYÍTANUNK AZ ISKOLÁBAN?

290. Az ész fejlesztése tulajdonképen nem más, mint a helyes gondolkodásra való képesítés. A gondolkodás három alaptörvénye pedig: az ellentmondás elve, a megfelelő alap elve s a harmadik a lehetőség kizárásának elve. Minden ismeretünk e három alapelven nyugszik. Szükséges-e a gondolkodás ezen alapelveit bizonyítanunk?

Nem szükséges, mert lehetetlen is. Az értelem első tárgya a lény. Amint a kis gyermek megismeri ezt vagy azt a lényt, azzal egyidőben megismeri a gondolkodás alaptörvényeit is, nem mintha tudna róluk mint alaptörvényekről, hanem úgy, hogy minden meghatározott ítéletnél ténylegesen használja azokat, ha szüksége van rájuk. E három alaptörvény nem bizonyítható be, hanem amint a lény megjelenik értelmünk előtt, a három alaptörvény igazsága szembeszökő lesz. Ezeket a gyermek már magával hozza az iskolába; sőt lehetetlen lenne tanítás, ha a gyermek nem volna emez elvek birtokában.

Bár ezeket az alaptörvényeket nem bizonyítjuk az iskolában, mert nem is bizonyíthatjuk, mégis vannak iskolák, amelyekben határozottan megjelöljük ezen alaptörvények alaptörvényvoltát.

Gondolkodásunk alaptörvényei minden ismeretünk bizonyítékai. De ezt nem szabad úgy értenünk, hogy az iskolában, midőn valamely új dologhoz jutunk, az alaptörvényekből kiindulva a bizonyítás egész láncolatán kell végigmennünk, vagy pedig egészen az alaptörvényekig kell felhatolnunk. Nem így cselekszünk. A gondolkodás három alaptörvénye a lény tárgyilagosságán alapszik. Ezen alapelvekből bizonyos elveket vezetünk le, ezekből ismét más elveket, és így tovább, amelyek mind tárgyilagosak. Tehát midőn valamit bizonyítunk, amaz elvből indulunk ki, amelyet a tanítvány már ismer, vagy amaz elvig haladunk, amely

előtte már ismeretes és nem az alaptörvényeknél kezdjük a bizonyítást és nem az alaptörvényekig hatolunk fel a bizonyításban.

Az alapfogalmakat és alapítéleteket sem bizonyítjuk, mert ezek a gondolkodás három alaptörvényére támaszkodva közvetlenül világosak értelmünk előtt. Végül nem bizonyítjuk a közvetlen tapasztalati és tudati tényeket sem, pl. a tüz éget, a nap világít, az ember gondolkodik, az embernek van teste stb.

Hát akkor mit bizonyít az iskola? Mindent, ami az alapfogalmak vagy alapítéletek s a közvetlen tapasztalati és tudati tények között van, vagyis bizonyítjuk mindazokat a fogalmakat és ítéleteket, amelyeket analysis vagy synthesis által nyerünk. Minthogy pedig az iskola nem foglalkozik az alapfogalmakkal és alapítéletekkel, de nem foglalkozik a közvetlen tapasztalati és tudati tényekkel sem, hiszen ezeket mint készet mintegy öntudatlanul alkalmazza a tanítvány minden meghatározott fogalom és meghatározott ítélet megalkotásánál, azért *az iskola mindazt bizonyítja, amit tanít.*

A bizonyításnak több faja van, amelyekről a következőkben lesz szó.

A.

DEDUKCIÓ.

A DEDUKCIÓRÓL ÁLTALÁBAN.

291. Midőn általános igazságból indulunk ki, hogy folytonos következtetésekkel amaz igazságból más, kevésbbé általános igazságot levezethessünk, vagy egyes esetre következtethessünk, ezt *dedukciónak (lehozás)* nevezzük. A dedukció az általánosból halad a kevésbbé általánosra és különösre, az okból a hatásra, a részekből az egészre, az alapból a következményre s a tárgyilag előbbiből a tárgyilag későbbire. A tudományos tanítás mindig dedukciókkal történik. A dedukció által mindig biztos ismereteink vannak, mert az igazságból csak igazság származhat, ha a dedukcióba nem csúszik hiba.

292. A dedukció minden iskolában alkalmazásban van. Lássuk ezt külön a népiskolánál és külön a többi iskolánál.

a) A dedukció már a népiskolában is alkalmazásban van, mert a népiskola is tudományokat tanít (amiről később lesz szó) s a tudományok nem lehetnek meg dedukciók nélkül. Az ismeretközlésnek nemcsak az a célja, hogy a gyermek megismerje az igazságokat, hanem az is, hogy a megismert igazságokat alkalmazni is tudja. Ha pedig az igazság alkalmazásáról van szó, ez dedukció nélkül nem lehet meg.

Továbbá a népiskolának az is célja, hogy segítse az embert az örök üdvösségre s a földi boldogságra való törekvés önállósí-

tásában. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a gyermek képes lesz az örök üdvösségre és a földi boldogságra vonatkozó igazságokat meghatározott viszonyokra és meghatározott cselekedetekre alkalmazni, mert az ember mindig meghatározott viszonyok között van és meghatározott cselekedetekkel működik. Ez pedig ismét dedukciót követel. Tehát *a nevelés természete követeli, hogy a népiskola dedukciókkal is éljen.*

Valahányszor oly igazság birtokában vannak a gyermekek, hogy belőle más igazságokat is levezethetünk és e levezetést a parasztság szükséges tudása megköveteli, mindannyiszor kell is alkalmaznunk a dedukciót. Ez természetes, mert azért ismertettük meg amaz igazságokat, hogy segítségükkel más igazságokra is taníthassunk. *Különösen a vallási és erkölcsi igazságoknál nagyon használatos a dedukció,* mert itt általános igazságból indulhatunk ki, t. i. amint ismeretes lesz a gyermek előtt az Isten, továbbá az ember és Isten között lévő viszony s ebből az Isten akarata mint zsinórmérték (természettörvények, természetfölötti kinyilatkoztatás), már dedukcióval haladhatunk a többi erkölcsi igazságra. A vallási és erkölcsi téren biztos ismeretekre van szüksége a gyermeknek, hogy az ész a helyes utat mutathassa az akaratnak. Ezért itt amaz eljáráshoz fordulunk, mely az erkölcstörvények megismerésének természete miatt a legbiztosabban vezet az igazsághoz. Ez pedig a dedukció.

b) Ha a népiskolában használatos a dedukció, akkor természetes, hogy a többi iskolában még inkább és ugyanazon okokból, mint a népiskolában.

Tehát *a dedukció mindegyik iskolában használatos.*

*

A dedukciónak két faját különböztetjük meg: a *megalapozást* és *cáfolatot.* Lássuk ezeket egyenkint!

A) MEGALAPOZÁS.

293. A *megalapozás (demonstratio)* abban áll, hogy valamely tétel igazságát egy másik tétel igazságából levezetjük.

A dedukcióból a legtöbb esetben a megalapozást használjuk, mert fő célunk a tételek igazságát kimutatni.

A megalapozást következtetésekkel vezetjük keresztül. Mivel a következtetésekről már eleget beszéltünk, azért a megalapozásról is elég legyen ennyi.

B) CÁFOLAT.

294. A *cáfolat (refutatio)* abban áll, hogy bizonyos tétel hamisságát mutatjuk ki már ismert tételből való levezetés által.

Ez a bizonyítás csak akkor lehetséges, ha a tétel valamely igazsággal ellentétben áll. Sokszor valamely tételt úgy bizonyítunk, hogy kimutatjuk ellentétének a lehetetlenségét. Pl. ha amaz állítást akarjuk megcáfolni, hogy a világ örökkévaló, akkor bebizonyítjuk ellentétét, t. i. a világ nem öröktől fogva való.

A cáfolat előfordul minden rendű és rangú iskolában és különösen az erkölcsi és vallási téren. És itt a népiskola a többi iskolától eltérően sajátságos és eredeti módon jár el.

Az erkölcsi téren szükséges a cáfolat a népiskolában is, mert a gyermek sokat lát, sokat hall és bizony sok rosszat is és ezt olyanokon is tapasztalja, akiken nem volna szabad észrevennie (apján, anyján, nevelőin). Ezért kötelességünk ezt vagy azt a rosszat megcáfolni. De jól válasszuk meg a módot, ha eredményt akarunk elérni. Az erkölcsi téren a cáfolattal nemcsak azt akarjuk elérni, hogy a gyermek megismerje a rossz jogosulatlanságát, hanem azt is, hogy a rosszat megútálja, a jót megszeresse. És a nevelésben ez utóbbi a fontosabb és szükségesebb. Ha most hosszasan kezdünk bölcselkedni a szóban lévő rosszról, nem sokra megyünk, sőt semmire sem megyünk; a gyermeket untatja a hosszadalmas filozofálás. Legyen a cáfolat rövid és velős. Ezért dedukcióval kimutatjuk ugyan a rossz jogosulatlanságát és undokságát, *de még inkább történetekben és elbeszélésekben.* Természetes, hogy az elbeszélésben ott kell lennie az erkölcsi igazságszolgáltatásnak is. Így élettel cáfoljuk a rosszat s ezért van óriási haszna és hatása a történetnek és elbeszélésnek. (Az elbeszélésekről később még lesz szó.)

A bűn bűnhődésének föltétlenül benne kell lennie az elbeszélésben, mert a gyermek így megtanulja meg-megismerni a bűn undokságát. Különösen jó, ha *az olvasókönyvben van sok erkölcsi elbeszélés.*

Midőn így cáfoljuk a rosszat, a vele ellentétes erkölcsi jót helyezzük a kellő világosságba, mert akkor, amikor megútáltatni akarjuk a rosszat, egyúttal megkedveltetni akarjuk a jót is. Sőt ez utóbbi, t. i. a jónak a megkedveltetése előbbrevaló, hiszen belőle kell származnia a rossz megútálásának és nem megfordítva. Első az erkölcsi jónak a megszerettetése s azután erre támaszkodva következik az erkölcsi rossznak a megútáltatása.

Tehát a népiskolában is van cáfolat. És mit cáfoljunk? *Mindenekelőtt az erkölcsileg rossz cselekedeteket cáfoljuk s ezt történetekkel és elbeszélésekkel tegyük.* Midőn így cáfoljuk a népiskolában az erkölcsi rosszat, mindenekelőtt dedukcióval kell kimutatnunk ama rossz jogosulatlanságát és csak azután élhetünk történettel vagy elbeszéléssel. A dedukció az észt győzi meg és megmutatja az akaratnak a cselekvés irányát, a történet és elbeszélés pedig az akaratot igyekszik megnyerni a jónak és elfordítani a rossztól. Az elbeszélés megmutatja a bűn undokságát és erkölcsi igazságszolgáltatásával büntetésreméltó voltát is. Sőt azt kell mondanunk, hogy az elbeszélés erkölcsi igazságszolgáltatásá-

val cáfol. Hogy a rossz útálatos és büntetésreméltó, azt a gyermek dedukció által tudja meg; és hogy a rosszat miképen bünteti az Isten már a földön is, azt az elbeszélés igazságszolgáltatásával állítja a gyermek elé. *Az elbeszélésnek mint cáfolatnak az ereje igazságszolgáltatásában van.*

A magasabb iskolában is jó cáfolatul az elbeszéléseket használnunk, de már nem a mindennapi erkölcsi botlásoknál, hanem a nagyobbaknál. Itt az elbeszélések való történetek legyenek, mert az érettebb tanítványokat a való történetek ragadják meg. Sőt nagyon jó itt tekintélyérvekkel is élni, mert ez is nagy hatással van a még nem egészen érett észre s az ingadozó akaratra. Mégis ezekben az iskolákban is a cáfolat főereje az ész meggyőzésében van, míg a történetek és tekintélyérvek csak segítik az észt az akarat irányításában. A népiskolában pedig a cáfolat ereje az elbeszélésen és történeten nyugszik, míg az ész meggyőzése inkább az elbeszélés jobb megértését célozza.

295. A vallási és erkölcsi téren sok a tévely; pl. azt mondják, hogy nincs Isten, nincs másvilág, az ember állatból fejlődött, az embernek nincs szabad akarata stb. Szabad-e ezeket cáfolnunk az iskolában? Lássuk e kérdést előbb a népiskolánál s azután a többi iskolánál.

a) Minden igazság egyúttal ellentétének a cáfolata is és ezért, midőn a népiskolai gyermek megismeri az igazságot, egyúttal megismeri az ellenkezőnek a cáfolatát is. De mert e tévelyek közül némelyik annyira elterjedt és a destruktiv hirlapok révén már a falu népe előtt is ismeretes, azért megemlíthetjük a felsőbb osztályokban, hogy vannak gonosz és megátalkodott emberek, kik pl. tagadják az Isten létét, de csak szívükben képesek ezt megtenni, mert a józan ész meghajlik az Isten előtt. És mert van Isten, akit semmiféle tagadással nem taszíthatnak le trónjáról, de ők félnek Tőle, mint ítélő Bírótól, azért szeretnék, ha nem volna s ezért tagadják a poklot is.

E tévelyeket nem cáfoljuk egyenesen és közvetlenül, hanem hivatkozunk a tanultakra, t. i. hogy van Isten, akinek létét még a népiskolákban is képesek vagyunk bebizonyítani, mert a világtani érvet még a népiskolai gyermek is megérti, ha felfogó képességének megfelelően adjuk elő, de megérti a célszerűségi érvet is. A többi tévelyt, mely a vallási és erkölcsi téren burjánzik, nem kell cáfolnunk azon egyszerű okból, mert nem is kell azokat felhoznunk. Ha a gyermek megismeri az Istent és arra bírhatjuk őt, hogy az Isten legszentebb akaratát teljesítse is, akkor az összes tévelyeket elveti. **A tévelyek ellen a legjobb harc s a legmegfelelőbb cáfolat a tanításban, de különösen a példában az igazán vallásos nevelés. A mélyen vallásos tanító élő cáfolata minden tévelynek, mert a tanító tekintély a gyermek előtt.**

A népiskolának a feladata az igazság megismertetése, a gyermek kötelessége pedig, hogy az igazságot elfogadja s hozzá

alkalmazkodjék. A tévelyek cáfolata s az igazság ellen felhozható nehézségek leküzdése nem feladata a népiskolának. A népiskola megismerteti az igazságot és teljes erejével még arra is törekszik, hogy az akarat azt elfogadja és megvalósítsa, a többit pedig a további nevelőkre s az Isten kegyelmére bízza.

Hogy a népiskolának nem kell cáfolnia a vallási és erkölcsi tévelyeket, az a népiskola fogalmából is következik. A népiskola a parasztság iskolája. (I. könyv.) Már pedig a parasztembernek nem kötelessége ismerni a vallási és erkölcsi tévelyek cáfolatát. Ez az értelmiségi osztályok kötelessége, hogy tudják megítélni, mit engedhetnek a nép közé és mit nem. A parasztság nem kormányoz s ezért neki csak a kész igazságokra van szüksége, hogy cselekedeteit irányítsák. De az értelmiségi osztályok kormányoznak s ezért az igazságokat a tévelyek és nehézségek cáfolatával együtt kell ismerniök, hogy magánéletük ne legyen a nép félrevezetésére és megbotránkoztatására, hivatali vagy közszereplésükben pedig ne tévedjenek.

b) Az utóbb mondottakból következik, hogy a közép- és felsőiskolákban s vallási és erkölcsi téren a tévelyeket cáfolnunk kell s az igazságok ellen felhozható nehézségeket leküzdenünk kell, mert ezekből az iskolákból a társadalom és állam vezetői kerülnek ki. De még itt sem kell az összes tévelyeket és felhozható nehézségeket cáfolnunk, hanem csak azokat, amelyek gyakrabban fordulnak elő, vagy nagyobb területen dúlják fel az erkölcsi rendet. Igy cáfolnunk kell a következő igazságok ellen irányuló tévelyeket: Isten léte, a mennyország és pokol léte, az emberi akarat szabadsága, az ember teremtményi volta, az erkölcstörvények abszolut érvényessége, a házasság felbonthatatlansága, a tekintély föltétlen szükségessége, a magánvagyon jogosultsága, a hazaszeretet és állam jogosultsága stb.

Minden rendű és rangú iskolában az erkölcsi és vallási tévelyek legjobb cáfolata az igazán vallásos nevelés és az iskolai nevelőnek vértanuságra is képes vallásossága. Ha mindegyik iskolai nevelő a megtestesült vallásosság lenne, a tévelyeket csak mint történeti jelenségeket emlegetnők az iskolában.

B.

INDUKCIÓ.

AZ INDUKCIÓRÓL ÁLTALÁBAN.

296. Ha az ember egy vagy több esetben azt tapasztalja, hogy több egynemű dolog valamely jegyben állandóan megegyezik s ez a közös jegy a dolgokhoz természetüknél fogva járul és nem mint puszta járulék, akkor az a közös jegy általános és

lényeges tulajdonsága a fajnak s így általános törvényt alkotunk. Pl. tapasztaljuk, hogy minden madárnak piros meleg vére van és észrevesszük, hogy ez a madarak természetéhez tartozik. Ezért azt mondjuk, hogy a piros meleg vér a madarak lényeges tulajdonsága. Ugyanígy vagyunk a jelenségekkel és tényekkel is. Így tudjuk pl. hogy a meleg kiterjeszti a testeket. Ezt a bizonyítást *indukciónak (behozás)* nevezzük.

Az indukció az egyesből és különösből halad az általánosra, a kevésbbé általánosról az általánosabbra, a hatásról az okra, a következményből az előzményre, az egészből a részekre, a tárgyilag későbbiből a tárgyilag előbbire. Tehát éppen ellenkezően jár el, mint a dedukció. Legtöbb ismeretünket indukció által szerezzük meg.

297. Az indukció kétféle: *teljes* és *nem teljes indukció.* a) A *teljes indukció* abban áll, hogy megfigyeljük az összes egyes eseteket s belőlük levonjuk az eredményt. Pl.

a látás, hallás, szaglás, ízlés és tapintás kívülről jövő izgatást követel;
tehát a külső érzékszervek, hogy működhessenek, kívülről jövő izgatást követelnek.

Az ilyen eljárásnak a bizonyításnál kevés értéke van, mert ha pl. tudjuk, hogy a látásnak, hallásnak stb. tehát az összes külső érzékeknek kívülről jövő izgatásra van szükségük, akkor már fölösleges külön is mondanunk, hogy a külső érzékszerveknek kívülről jövő izgatásra van szükségük. Így a teljes indukció csak valami kényelmes összefűzés. A teljes indukciónak kevés értéke van már azért is, mert a legtöbb esetben lehetetlen a keresztülvitele.

b) A *nem teljes,* vagyis a *tulajdonképeni indukció* abban áll, hogy nem az összes, hanem csak néhány esetet figyelünk meg és e néhányból alkotjuk meg az általános ítéletet.

Ismereteink megszerzésében a nem teljes indukcióra támaszkodunk s ezért a továbbiakban indukció alatt a nem teljes indukciót értjük.

AZ INDUKCIÓ SZÜKSÉGESSÉGE AZ ISKOLÁBAN.

298. Minden időben az indukció volt az ismeretszerzésnek és ismeretközlésnek a legalkalmasabb eszköze és így lesz továbbra is. A neveléstudomány is a tanításnál az indukciót sürgeti. És méltán!

a) A gyermek, amikor az iskolába kerül, az alapelveken kívül más általános, vagy kevésbbé általános igazságot, amelyből más igazság lehozható lenne, nem sokat ismer. Az alapelveket és alapítéleteket sem ismeri mint általánosakat, bár mint általánosakat használja minden meghatározott ítéletnél. Ha tehát a népiskolába lépéskor a gyermek az alapelveken és alapítéleteken kívül

nem sok általános vagy kevésbbé általános igazságot ismer, akkor ezek nem is lehetnek a népiskolában a tanítás kiinduló pontjai, hanem előbb megismertetnünk kell vele az általános igazságokat, hogy belőlük más igazságok levezethetők legyenek. Ezért az egyes és különös esetekből, konkrét adottságokból kell kiindulnunk, hogy az általánoshoz és általánosabbhoz emelhessük a gyermeket s azután az általános igazságokat deduktiv elvként felhasználhassuk. Ezt pedig az indukcióval érjük el.

Midőn a tanítvány a népiskolából a középfokú iskolák közül valamelyikbe kerül, innen pedig a főiskolákba kerül, akkor az alsóbbfokú iskolában még nem ismert meg annyi általános igazságot, amelyekből mindaz levezethető volna, amit a felsőfokú iskolában tanulnia kell. Tehát sok általános igazságot előbb meg kell alapoznunk, hogy kiinduló pontul felhasználhassuk. Ezt pedig indukcióval érjük el. Továbbá a felsőbbfokú iskola az alsóbbfokúra épít, tehát szüksége van amaz igazságokra, amelyeket az alsóbbfokú iskola indukcióval már megalapozott. De nemcsak szüksége van reájuk, hanem a tanítás tökéletesebb volta miatt ezeket jobban is meg kell alapozni, tehát indukciókkal él.

b) Ugyanígy vagyunk az okkal és hatással is. Az ok sokszor messze van a tanítvány értelmétől, míg a hatás közelebb, hiszen ez tapasztalata körébe esik. Kíváncsisága, illetőleg tudásvágya a „miért" után kutat és kérdései is a „miért"-et keresik. Ez azt bizonyítja, hogy a hatást felfogta, de nem ismeri a hatást előidéző okot. Ekkor tehát a hatásból indulunk ki, hogy az okot ismeretessé tehessük, vagyis indukcióval élünk.

c) Továbbá gondolkodásunk nem mindig halad úgy, hogy azt, ami a tárgyi rendben előbbi, előbb ismerjük meg és csak azután megyünk a tárgyilag későbbire. Nagyon gyakran megtörténik, hogy a tárgyilag későbbit előbb ismerjük meg, mint a tárgyilag előbbit és ezért így kell eljárnunk a tanításban is, vagyis indukciókkal kell élnünk.

d) Az iskolának a végső célja az Isten dicsőítésére való képesítés, amihez szükséges, hogy a tanítványokkal megismertessük az Istent. Azonban az Istent, a nevelés legfőbb célját, nem dedukcióval ismerjük meg, hanem indukcióval s ezért így járunk el az iskolai tanításban is.

Tehát igaza van a neveléstudománynak, amikor azt mondja, hogy **az iskolában a bizonyítások közül az indukció az uralkodó bizonyítás.** Mindazáltal a dedukciónak is tág tere van az iskolában, mert az iskola tudományokat tanít s a tudományok nem lehetnek meg dedukciók nélkül; de meg minden indukció dedukcióval végződik.

299. Hogy az iskolában a bizonyítások közül az indukció az uralkodó, azt az egyes iskolák különleges célja is bizonyítja.

a) *Népiskola.* A népiskola összefüggő ismereteket közöl, tehát rendszeresen tagozott ismeretegészet nyujt, vagyis tudományokat tanít. Azonban még sem célja a tudományokat teljesen ki-

meríteni, vagy valamely tudományhoz a kedvet és hajlandóságot fölkelteni. A népiskolának a célja a szellemnek általános kiképzése az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére való tekintettel, mert a földi boldogság összes életformáinak csak elemi alapismereteit nyujtja. Ezért minden tudományból annyit közöl, bár kerek egészet, hogy a gyermek ezt további tanulmányainál alapul használhassa, az életben ezzel boldogulhasson és továbbképzésében erre támaszkodhasson. Tehát a gyermeknek nem szükséges tudnia, hogy az egyes igazságok mennyire általánosak, az egyes tudományokban mennyire alkalmaztatnak, mert ez a tudományos kiképzés dolga. Elégséges, ha ismeri a szükségesebb igazságokat és belőlük a magára és jövendő életére vonatkozó szükséges igazságokat levonja. Igy a népiskola csak egyes általános igazságokat ismertet meg, ami indukció útján történik s azután a megismert igazságokból a szükségesebb igazságokat levonja, de nem meríti ki azokat teljesen.

b) Ugyanezt kell mondanunk amaz iskolákról is, melyek a népiskola és középiskola között vannak, mert ezek az iskolák is különleges céljuknak megfelelően csak általános kiképzést adnak, bár kissé behatóbbat, mint a népiskola.

c) *Középiskola.* A középiskola a középosztálynak nevel és ezért az a különleges célja, hogy a főiskoláknak adja át a tanítványait, tehát fölkeltse a kedvet a tudományok műveléséhez és lerakja a tudományos kiképzés alapjait. Ezért már a középiskola is tudományos kiképzést ad, csakhogy e kiképzésnek valamely irányban való betetőzését a főiskolákra bízza. Tehát a középiskolának úgy kell eljárnia a tanításnál, ahogyan azt a tudományos kiképzés követeli. Minthogy pedig a tudományos kiképzés abban áll, hogy a tudományokat természetüknek megfelelően adjuk elő s a legtöbb tudomány természete indukciót követel, azért a középiskola is leginkább az induktiv bizonyítással fog élni.

d) *Főiskola.* A mondottakból következik, hogy a főiskolákban is az indukció az uralkodó bizonyítás.

Tehát *az egyes iskolák különleges célja is azt mondja, hogy az iskolának uralkodó bizonyítása az indukció.*

ELJÁRÁS AZ INDUKCIÓNÁL.

300. Az indukció által biztos ismereteink vannak, ha azt tapasztaljuk, hogy a kérdéses jelenség állandóan föllép, amikor az a bizonyos ok jelen van és azt tapasztaljuk, hogy annál a bizonyos oknál mindig a kérdéses jelenség lép föl. Tehát az indukciót jogossá teszi az okozati összefüggés. Mivel pedig megfigyeléseink szerint a hatás mindannyiszor föllép, valahányszor az ok jelentkezik és megfordítva: ha az ok föllépett, a hatás is jelentkezik, azért az az ok a dolognak faji vagy nemi (generalis) lényege, természete. A nem (genus) vagy faj tárgyai különböznek egymástól az ő faji,

illetőleg egyedi különbségeik által, mégis megegyeznek a nemi (generalis), illetőleg faji természetben. Ezért ha egyes esetek megfigyelésénél azt vesszük észre, hogy bizonyos jelenség nem az egyedi, hanem a faji vagy nemi természetből folyik, akkor jogos az a következtetés, hogy a jelenség mindama dolgoknál megvan, amelyek ugyanama fajba vagy nembe tartoznak és kimondhatjuk az általános tételt.

Az ilyen igazságoknál, mint: a tehén kérődzik, az iskola elégséges számú megfigyelést és konkrét esetet állíthat a tanítvány elé, hogy biztosan következtethessen valamely általánosabb ítéletre, mert ezeknél az igazságoknál a nevelő a tanítványnak iskolán kívül szerzett tapasztalataira is hivatkozhat és mert ezek az igazságok általánosan ismeretesek. Itt a néhány eset, amelyre az iskola hivatkozik, elégséges ahhoz, hogy a tanítvány a kérődzést a tehén természetéhez tartozónak fogja fel és ezen az alapon kimondja az általános igazságot: a tehén kérődző állat.

Vannak azonban igazságok, amelyeket indukció által nyerünk s amelyeknél az iskola, pl. a népiskola nem képes elegendő számú megfigyelést vagy konkrét esetet a tanítvány elé állítani úgy, hogy belőlük a dolog természetén át az általánosra mehessen. És mégis, nemcsak biztos igazság birtokába jut a tanítvány, hanem ő maga is biztos lesz ama tétel igazságáról. Hogyan történik ez?

Az iskolának nem feladata, hogy újabb és újabb igazságok után kutasson, hanem a már kész igazságokat közli a tanítványokkal. Ezért az iskola nem végzi mindama megfigyeléseket és kísérleteket, amelyeket a tudomány végez, hogy bizonyosságot szerezzen. Az iskola csak egy-két konkrét esetet mutat be, amelyek az iskolai nevelő tekintélyére támaszkodva teljesen meggyőzik a tanítványt. Ekkor az iskolai nevelő tekintélye mintegy kiegészíti és teljesebbé teszi az indukciót, az egy-két bemutatott konkrét eset pedig az iskolai nevelő szavahihetőségét igazolja. Tehát *többször az iskolai nevelő tekintélyében van az ok, amely miatt a tanítvány az indukció útján nyert igazságoknál teljes bizonyosságot szerez.*

A tudomány az indukciónál így jár el: megfigyel egy vagy több esetet, e megfigyelt tényeket visszavezeti a dolog természetére s azután kimondja az általános igazságot. Pl. hogy a tehén kérődző állat, ezt így kapta a tudomány. Észrevette, hogy egyes tehenek kérődzenek, de észrevette azt is, hogy valahányszor a kérődzés elmarad egyes teheneknél, azok a tehenek megbetegszenek, sőt meg is döglenek. Így tehát a kérődzési mivolt a tehén természetéhez tartozik. Mivel pedig minden tehén természete ugyanolyan, azért dedukcióval kimondjuk: a tehén kérődző állat. Így jár el a tudomány. Azonban az iskolában, pl. a népiskolában nem vagyunk képesek mindig a dolog természetére visszavezetni a megfigyelt eseteket, hanem a megfigyelt eseteket általánosítjuk, vagyis általános tételbe foglaljuk. Ha a népiskola első osztályában a tehén kérődzéséről van szó, akkor a gyermekek tapasztalatból már tudják, hogy az ő teheneik kérődznek. De a gyermek tapasz-

talata arra már nem terjed ki, hogy a kérődzés elmaradása a tehén megbetegedését, sőt elpusztulását vonja maga után, tehát a gyermek megfigyeléseire és tapasztalatára támaszkodva nem mondhatjuk, hogy a kérődzés a tehén természetéhez tartozik. Azonban az indukciónál a logikai művelet megköveteli, hogy a megfigyelt eseteket a dolog természetére vezessük vissza, mert csak így jogos az általános ítélet kimondása. Ekkor a nevelő tekintélye pótolja a tanítvány tapasztalatlanságát, vagyis a tanítvány a nevelő tekintélyénél fogva fogadja el azt, hogy a megfigyelt esetek a dolog természetéhez tartoznak. Tehát *valahányszor az indukciónál a a logikai műveleteket hiánytalanul nem tudjuk keresztülvezetni, mindannyiszor a hiányzó műveleteket a nevelő tekintélye helyettesíti.*

Végül vannak olyan látszólagos indukciók is, amelyeknél az általánosítás a tények óriási számán nyugszik és az így nyert végkövetkezmény ellen még sohasem merült fel tapasztalat. Pl. minden holló fekete, minden hattyú fehér. *Az ilyen látszólagos indukciók végső következményét a tanítvány a tények óriási száma miatt s a tanító tekintélyére támaszkodva fogadja el.*

301. Az indukció támogatója lehet a dedukciónak. Lássuk ezt előbb a népiskolánál s azután a középiskolánál!

a) *Népiskola.* A népiskolában az indukció támogatója a dedukciónak, amennyiben az egyes erkölcsi igazságokat, amelyeket dedukció által nyer a gyermek, példákkal is megvilágítjuk. Ez az ú. n. *sokratesi indukció.* E példák *történetek* és *elbeszélések.* A népiskolában az erkölcsi igazságok magyarázatánál történeteket és elbeszéléseket mondunk el a gyermekeknek s belőlük levonjuk az *erkölcsi tanulságot,* amely oly erkölcsi igazságot tartalmaz, amelyet a gyermekek már ismernek, vagy dedukció által már megismertek. Az erkölcsi tanulság az általános igazság, a történetek és elbeszélések pedig a konkrét esetek.

Ezt az eljárást a gyermeki akarat természete követeli. A gyermek nem elégszik meg azzal, hogy esze valamit megismert, hanem akaratának támasztékot is keres a példában s e példákat a tanító példáján kívül a történetek és elbeszélések állítják eléje. Az erkölcsi téren a dedukció lehetne az uralkodó bizonyítási mód; de a gyermeki akarat gyöngeségére való tekintettel a dedukciót indukcióval támogatjuk. Ekkor az indukciónak nem az a célja, hogy a gyermek még bizonyosabb legyen a dedukció által nyert erkölcsi tétel bizonyosságáról, hiszen teljes bizonyosságot szerzett a dedukció által. Ekkor az indukciónak az a célja, hogy a gyermek akaratát mozgassa meg és tegye hajlandóvá a jó gyakorlására. Tehát *amikor az erkölcsi igazságoknál a dedukciót támogatjuk indukcióval, akkor a dedukció célja az ész meggyőzése, az indukció célja pedig az akarat megindítása.*

b) *Középfokú iskolák.* Így van ez a középfokú iskolákban is. Emez iskolák alsóbb osztályaiban úgy járunk el, mint a népiskolában, míg a magasabb osztályokban nem annyira történetké-

ket és elbeszéléseket mondunk el az egyes erkölcsi és vallási igazságoknál, hogy az akaratot megindítsuk, hanem inkább tekintélyekre hivatkozunk, bár ekkor is a tekintély szavait többször bizonyos keretbe foglaljuk, vagyis történetkével együtt adjuk. E tekintélyekre való hivatkozás tulajdonképen indukció s ezért itt is a dedukcióval nyert igazságot indukcióval támogatjuk. Itt is, mint a népiskolában, *a dedukció meggyőzi az észt, az indukció pedig az akarat megindítását célozza.*

302. Végül *minden iskolában az iskolai nevelő példáját is úgy lehet felfognunk, mint induktiv bizonyítást,* amellyel a dedukció által nyert igazságokat támogatjuk az akarat megindítása végett. U. i. a tanítvány így okoskodik:

ezt iskolai nevelőm teszi;
azt szabad tennem, amit iskolai nevelőm tesz,
tehát nekem is szabad úgy cselekednem.

A tanítvány okoskodása az egyes esetből indul az általánoshoz és ebből dedukcióval magára vonatkoztatja az igazságot.

C.

VALÓSZÍNŰSÉGI BIZONYÍTÁS.

A VALÓSZINŰSÉGI BIZONYÍTÁSRÓL ÁLTALÁBAN.

303. A dedukció és indukció teljes bizonyosságot ad a dologról. Azonban sokszor nem vagyunk képesek teljes bizonyossággal meggyőződni valaminek az igazságáról, hanem csak valószínűvé tehetjük. Ezt a bizonyítási módot *valószínűségi bizonyitásnak* nevezzük.

Ennek három faja van: *hasonlósági bizonyitás (analogia), párhuzamos (congruens) bizonyitás és föltevés (hypothesis).* Lássuk ezeket egyenkint!

A) HASONLÓSÁGI BIZONYÍTÁS.

304. A *hasonlósági bizonyitás (analogia)* abban áll, hogy hasonló tüneményekből hasonló okokra következtetünk, ezen elv alapján: hasonlókból hasonlók lesznek.

Ez a bizonyítási mód az iskolákban is használatos. Jó szolgálatot tesz a hasonlósági bizonyítás akkor, amikor valamely bebizonyított tételt szemléltetni akarunk. Ha az iskolai nevelő bebizonyított tételét hasonlattal, példával, parabolával még nagyobb világosságba akarja helyezni, akkor tulajdonképen hasonlósági bizonyítással is él. Igy pl. a pásztor és nyáj viszonyából levezethetők mindazon kötelességek, amelyek a felebbvalónak a kötelességei. Vagy Jézus a tékozló fiú történetében oly megkapóan festi

az isteni irgalmat, hogy az ilyen hasonlat csak egy Isten elméjében születhetett meg s az ember nem tudja megindulás nélkül olvasni, ha csak kőből nincs a szíve.

Az iskolában az ilyen bizonyításnak eléggé fontos szerepe van, hogy a tanítvány az ismeretlen viszonyokat az ismertek szerint megítélhesse.

A hasonlósági bizonyítás alapján küzdhetünk a *babona* ellen is, mert a babona éppen abban áll, hogy bizonyos ok és a neki tulajdonított hatás között semmi hasonlóság nincs.

B) PÁRHUZAMOS BIZONYÍTÁS.

305. A *párhuzamos (congruens) bizonyítás* abban áll, hogy a már valamely oldalról megvilágított igazságot más oldalról akarjuk megmutatni annak kimutatása végett, hogy ezzel az igazsággal más igazságok is megférnek. Ez a bizonyítási mód nem bizonyítja magát a tételt, hanem igazságát már föltételezi.

E bizonyítási mód gyakran használatos az iskolákban. Többször megtörténik, hogy elbeszélések vagy történetek keretében elfogadott igazságból indulunk ki, hogy ez által még érthetőbbé és szebbé tegyünk egy másik és már megismert igazságot. Így e két igazság egymást erősíti, hogy annál jobban megjegyezze a tanítvány és felbuzduljon követésükre. A dorgálás, korholás és dícséret is sokszor nem egyéb, mint kongruens bizonyítás. *Az iskolai nevelő példája is sok esetben mint kongruens bizonyítás fogható fel,* amennyiben az iskolai nevelő bizonyos cselekedete, vagy bizonyos cselekedeteinek összesége valamely már ismert erkölcsi igazságot szembetűnőbben állít a tanítványok elé s az összes erkölcsi igazságok harmóniáját mutatja be. Sőt vannak egyes tantárgyak, amelyeket mint párhuzamos (congruens) bizonyítást foghatunk fel; de erről később lesz szó.

C) FÖLTEVÉS.

306. A *föltevés (hypothesis)* oly tétel, amely nincs bebizonyítva és mégis igazságnak gondoljuk, hogy vele bizonyos igazságokat magyarázhatunk. A föltevésnek magában véve nincs tudományos értéke, mert nincs bebizonyítva.

Mely iskolában és mikor használhatjuk a föltevést?

a) *Népiskola.* A föltevésnek oly dolgoknál, amelyek a vallási és erkölcsi renddel nincsenek összefüggésben, a népiskolában is van helye. Ilyen pl. a földrengés hypothesise.

A vallási rendet érintő kérdésekben nagyon óvatosan kell bánnunk a föltevésekkel. Ha a gyermek megértheti, tehát nem zavarják meg őt, felhozhatjuk, pl. az angyalok bukásának hypothesisét; de ha megzavarhatják, hallgatnunk kell és hagynunk kell,

hogy érettebb korában ismerje meg azokat, amikor megismerésük már nem jár veszéllyel.

b) A népiskolánál magasabb, de a középiskolánál alacsonyabb iskolák még nem adnak tudományos kiképzést, bár magasabbat adnak, mint a népiskola. Ezért ezekben az iskolákban már felhozhatunk más hypothesiseket is, melyeket a magasabb kiképzés megkövetel, de nem mindegyiket, mert ezek az iskolák nem készítenek elő a főiskolákra.

c) *Középiskola.* A középiskola kezdi meg a tudományos kiképzést, amelyet azután a főiskolák betetőznek. Mivel pedig a tudományos kiképzéshez a hypothesisek is szükségesek, azért a középiskola mindama hypothesisekről beszél, amelyeket a középiskolai tanítási anyag megkövetel.

Hogy mely hypothesisek tanítandók az egyes iskolákban, azt a tanítási anyag részletezésénél a tanítástan mondja meg.

3.

TUDOMÁNY.

TANÍT-E AZ ISKOLA TANULMÁNYOKAT?

307. Midőn valamely dolgot vagy jelenséget alapjaiban és okaiban ismerünk, *tudást* kapunk. Ha pedig a tudás valamely területén ezek az ismeretek összefüggő egészet alkotnak, létrejön a *tudomány.*

Hogy az iskola tanít-e tudományokat, e kérdés eldöntésénél legcélszerűbb azt vizsgálni, vajjon tanít-e a népiskola tudományokat. Mert ha a népiskola tanít, akkor a magasabb iskolák is tanítanak, hiszen mindegyik iskola közvetlenül vagy közvetve a népiskolából kapja tanítványait. Tehát tanít-e a népiskola tudományokat?

A nevelés célja azt követeli, hogy a gyermek bizonyos ismereteket szerezzen, amelyek az Isten dicsőítésére, az örök üdvösség megnyerésére s a földi boldogságra vonatkoznak. Ha ezek az ismeretek egyedülállók, nincsenek vonatkozásban egymással, akkor csak bizonyos ideig maradnak a gyermek ismeretei s azután elfelejti azokat. Az ész, még a gyermeki ész is érteni akar s azért összefüggő ismereteket követel; az emlékezet pedig megkívánja, hogy az ismeretek szoros viszonyban legyenek egymással, hogy azokat megtarthassa. Az egymagában álló ismeret árva és célnélküli, mert nincs, amire mutasson, vagy amire támaszkodjék.

Gondolkozásunknak valamibe kapaszkodnia kell, hogy tovább és tovább haladhasson, újabb és újabb ismereteket szerezhessen. Tanítani is csak akkor vagyunk képesek, ha az új dolgot valamiképen összefüggésbe hozzuk a régebbi ismeretek közül valamelyikkel vagy többel, és így ismertetjük meg azt. A gondolkodás,

valamint a tanítás megkívánja, hogy az ismeretek egymásból folyjanak, egymással viszonyban és vonatkozásban legyenek. E nélkül nincs gondolkodás, nem lehetséges tanítás.

Továbbá a nevelés a „miért"-et és „miként"-et is megmondja, mert az ész nemcsak megismerni, hanem érteni és tudni is akar, hiszen csak így emelkedik és emelkedhet az igazságokon át céljához, a legfőbb igazsághoz, az Istenhez. Ha most a különböző ismeretek egyes csoportjait egységbe fűzzük, tudományt kapunk.

Végül a népiskola a nevelés tökéletesítője az által, hogy a földi boldogság összes életformáinak elemi alapismereteit nyujtja s így képesít a végső célra. Azonban ez módszeres és rendszeres eljárást igényel, következőleg tudományok tanítását is. Tehát *a népiskola tudományokat tanít.* Ebből egyúttal következik, hogy *minden rendű és rangú iskola tudományokat tanít.*

Hogy minden iskola tudományokat tanít, azt általánosan is bebizonyíthatjuk. U. i. mindenek előtt az iskola fogalma követeli a tudományok tanítását, mert az iskola a tudományos ismeretek közlése által nevel. (I. könyv.) Továbbá minden iskolának módszeresen kell eljárnia; már pedig módszer és tudomány két összetartozó dolog. Végül mindazon okok, melyek azt mondják, hogy a népiskola tudományokat tanít, azt is mondják, hogy az iskolák tudományokat tanítanak. Tehát *minden rendű és rangú iskola tudományokat tanít.*

308. Az iskola nemcsak tudományokat tanít, hanem bizonyos készségeket is. A társadalom mostani fejlettségében a tudományok elsajátításához majdnem föltétlenül szükséges az írás és olvasás; de e kettő a földi boldogulásnál is majdnem nélkülözhetetlen. Ezért kell lennie oly iskolának is, mely írni és olvasni tanít. Mivel pedig az írás és olvasás nem tudomány, hanem készség, azért *az iskola készségeket is tanít.*

MILYEN TUDOMÁNYOKAT S BELŐLÜK MENNYIT TANÍTANAK AZ EGYES ISKOLÁK?

309. Mindegyik iskola a földi boldogulás valamely életformájára képesít és így tökéletesíti a nevelést. A valamely életformára való képesítés meghatározza azt, hogy az egyes iskolák mit tanítsanak. Ezért *azt, hogy az egyes iskolák milyen tudományokat és belőlük mennyit tanítsanak, az egyes iskolák rendeltetése határozza meg.* Pl. a parasztság szükséges tudása a meghatározója annak, hogy milyen tudományokat s belőlük mennyit tanítson a népiskola. Vagy: a középosztály szükséges közös tudása és az egyetemre való előkészítés a meghatározója annak, hogy milyen tudományokat és belőlük mennyit tanítson a középiskola.

310. Az egyes iskolák tananyagát most nem részletezzük, mert ez a tanítástan feladata; de a vallástanról mégis megemlékezünk, mert neki különös fontossága van az iskolában tanítandó

tudományok között. De itt azért is beszélünk a vallástanról külön, mert az, amit most fogunk róla mondani, ide tartozik.

Az iskola nevelési intézmény, a nevelés lényege pedig az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére való képesítés. Hogy az ember az Istent dicsőíthesse és örök üdvösségét megnyerhesse, vallásra van szüksége, még pedig az egész vallásra és nemcsak a felnőttnek, hanem a gyermeknek is. Aki már eszével él, azt az egész vallás kötelezi. Már pedig a népiskola és fölfelé minden iskola arra képesíti a tanítványt, hogy eszével élni tudjon, minden cselekedete értelmes természetének megfeleljen, következőleg mindegyik iskola minden egyes tanítványának szüksége van az egész vallásra. Tehát az egyes iskolák a többi tudományból csak annyit tanítanak, amennyit annak az iskolának tanítania kell a földi boldogulás amaz életformájának megfelelően, amelyre képesít, de a vallástant egészen tanítják. A vallástanból is csak annyit tanít mindegyik iskola, amennyit belőle a földi boldogság megfelelő életformája megkövetel; mivel pedig mindegyik életforma az egész vallást követeli, azért mindegyik iskola az egész vallástant tanítja. (Erről még lesz szó).

Igen, **mindegyik iskola egész terjedelmében tanítja a vallástant,** bár nem minden részletében. Egész terjedelmében, mert mindenkinek az egész vallásra van szüksége, bár nem kell tudnia minden aprólékos részletében is. Erre az egyes iskoláknak nincs is annyi ráérő idejük s az egyes iskolák tanítványai nem is képesek mindent megérteni.

III.

TANÍTÁSI MÓDSZER.

A TANÍTÁSI MÓDSZER FOGALMA.

311. A módszerrel arra törekszünk, hogy a tanítványt ismeretek birtokába juttassuk. A módszer eltekint attól, vajjon az iskolai nevelő egymaga, vagy tanítványaival együtt és közösen keresi-e az igazságot. A módszer csupán az ismeretek tartalmával foglalkozik s ezért utat jelöl, hogy miképen ismerhető meg az igazság; utat jelöl, amelyen haladva a különböző igazságok birtokába juthatunk, vagy másokat juttathatunk. Tehát a módszer nem ad felvilágosítást arról, hogy az iskolai nevelő a maga részéről milyen alakba öltöztesse az egyes módszereket, hogy az ismeretközlésnek sikere és eredménye legyen. A módszer a gondolkodás részére jelöl utat, hogy igaz tartalmú ismeretek birtokába juthassunk. Ez az út az ismeretközlésnél, tehát a tanításnál is nem elégséges, hanem az útnak még bizonyos alakot is kell adnunk, hogy tudást nyujthassunk. Ezt az alakot *tanítási módszernek* vagy *tanítási alaknak (didactica)* nevezzük. Az ismeretközlésnél a módszer és

bizonyítás a tanítási alakkal együtt jár, egyik a másiktól elválaszthatatlan.

A módszer és bizonyítás a tanítás tartalmával, a tanítási módszer vagy didaktika pedig a tanítás alakjával foglalkozik. Igaz ugyan, hogy a tanítási alaknál nem tekinthetünk el teljesen a tartalomtól, mert akkor, amikor tanítunk, gondolkodunk és gondolkodásra serkentünk; már pedig a gondolkodás minden tartalom nélkül lehetetlen. Azonban a tanítási alaknál a tartalmat csak annyiban vesszük tekintetbe, amennyiben a didaktikában használt módszernek valami tartalom megfelel. És azért, mert a tanítási módszer a tanítás alakjával foglalkozik, míg a többi módszer a tartalommal, a tanítási alakot külön részben kezeljük.

312. Azt mondottuk az első könyvben, hogy tanítani annyit tesz, mint külső eszközökkel arra törekedni, hogy a nevelt bizonyos szellemi tartalmat elsajátítson. A szellemi tartalom elsajátítása módszer és bizonyítás által történik és hogy a szellemi tartalmat mással is elsajátíttathassuk, külső eszközökre van szükségünk, e nélkül nincs ismeretközlés. E külső eszközök a beszéd és írás, az iskolában pedig a beszéd, mert a nevelés szóbeli tanítást követel. (I. könyv). Hogy a módszernek és bizonyításnak haszna legyen, bizonyos alakba öntjük és csak azután élünk a tanítás külső eszközével, a beszéddel. Tehát a tanítási alak az összekötő kapocs a tanítás külső eszköze s a módszer, illetőleg bizonyítás között. Ezért *a tanítási alak szükséges a tanításban és szorosan oda tartozik a tanításhoz.*

313. Az iskolának ismereteket kell közölnie, hogy megtaníthassa a tanítványt jól ítélni és biztosan következtetni. Ide pedig szükséges, hogy maguk a tanítványok ezt sokat gyakorolják. Ezért a tanításnak és tanítási módszernek olyannak kell lennie, hogy a tanítványokat önmunkásságra és öntevékenységre serkentse. Tehát a tanítási módszernek az a célja, hogy az ismeretközlésnél a tanítvány öntevékenységét fölkeltse, mert e nélkül a kívánt eredmény nagyon is kétséges.

Az öntevékenység fölkeltése még nem biztosítja a sikert. Ez csak előföltétele a sikernek, mert a tanítványnak mint a nevelés cselekvő tényezőjének (I. könyv) magának is részt kell vennie tökéletesedésében, tehát az ismeretek és erények megszerzésében. Midőn az öntevékenységet már fölkeltettük, ennek állandósítására is kell törekednünk, hiszen a tanítványnak nem egy-két, hanem sok ismeretet kell szereznie, napról-napra kell tanulnia. Ez pedig az öntevékenységnek csak folytonos igénybevételével történhet. Az öntevékenység állandósítása szintén a tanítási módszer feladata.

Tehát *a tanítási módszer célja a tanitvány öntevékenységének a fölkeltése, állandósítása és benne önállósítása.* E végből az iskolai nevelőnek ismernie kell a tanítvány értelmi felfogó képességét, hogy hozzászabhassa az okok és okozatok láncolatát s azután ezt módszerbe és bizonyításba foglalhassa. Tehát szigorú mód-

szerességgel kell tanítania s úgy kell magyaráznia, hogy mintegy maga a tanítvány jöjjön rá az igazságra.

314. A tanítási módszer azt mondja, hogy mely alakba öntsük a módszert és bizonyítást, hogy ismeretközlés lehetséges legyen. Ez az alak az, hogy az iskolai nevelő egymaga vagy tanítványaival együtt keresi-e az igazságot; vagyis *a tanítási módszer az a mód, ahogyan az igazság felé vezető utat megjáratjuk a tanítvánnyal.*

Ezt az utat háromféleképen járathatjuk meg a tanítvánnyal: a) vagy elől megy az iskolai nevelő s a tanítvány csak követi őt; b) vagy ismét elől megy az iskolai nevelő, de már a tanítványnak is van része az igazság fölkeresésében; c) vagy pedig az iskolai nevelő s a tanítvány egymás mellett haladnak és együttes erővel keresik az igazságot. Ennek megfelelően háromféle tanítási módszert különböztetünk meg. Az első az, amelyben az iskolai nevelő folytonosan beszél s a tanítványok ez alatt folytonosan hallgatnak és figyelnek. E tanítási módszert *előadásnak* vagy *előadási módnak* nevezzük. A tanítási módszer másik faja a *kérdező mód* vagy *kérdező alak,* amely abban áll, hogy az iskolai nevelő kérdez és kérdéseire a tanítványok felelnek s így ismerik meg az igazságot. Végül van a harmadik, t. i. a *párbeszédes* vagy *dialogikus mód,* amely abban különbözik a kérdező alaktól, hogy míg ebben az iskolai nevelő kérdez, hogy valamire rávezesse a tanítványokat, addig a párbeszédes alakban a tanítvány is kérdezi nevelőjét, hogy kétségeit eloszlassa, nehézségeit megoldja. Lássuk ezeket egyenkint![1]

1.

ELŐADÁSI MÓD.

AZ ELŐADÁSI MÓDRÓL ÁLTALÁBAN.

315. Amikor az iskolai nevelő a tanítványokat előttük valamely ismeretlen igazságra akarja rávezetni s ezt úgy teszi, hogy róla folytonosan beszél s ezalatt a tanítványok folytonosan hallgatnak és figyelnek, a tanítási módszernek ezt a faját *előadásnak* vagy *előadási (akroamatikus) módnak* nevezzük.

Az előadási mód a hallgató részéről nagy figyelmet igényel és föltételezi, hogy a hallgató képes figyelemmel kísérni a beszélőt és vele gondolkodni. De még azt is föltételezi, hogy a hallgató képes felkutatni a közbeeső és netalán hiányzó okokat. Az előadási mód bizonyos önállóságot tételez föl a tanítványok részéről

[1] A tanítási módokat a legjobban tárgyalja O. Willmann „Didaktik als Bildungslehre[4]“ című művében. (1909) és nagy tanítványa, L. Habrich, Pädagogische Psychologie“ című művében. (I.[6] 1921, II.[5] 1921, III.[2] 1922)

a gondolkodásban úgy, hogy csak az utat jelöli meg, amely irányban gondolkodnunk kell s a többit a hallgatóra bízza. Ezért a népiskolában és a középiskolák alsóbb osztályaiban, ahol az iskolai nevelőnek a gondolkodásban még járatlan hallgatókkal van dolga, az előadási móddal nagyon óvatosan kell bánnia és csak akkor szabad használnia, amikor elkerülhetetlen. Az előadási mód tulajdonképen a középfokú iskolák magasabb osztályaiban és a főiskolában otthonos, ahol a tanítványok hosszabb ideig is képesek figyelni s a gondolkodásban is némileg önállók.

316. Az előadási módnak hátránya az, hogy a tanítvány nem működik közre az igazság fölkeresésénél, hanem mindent az iskolai nevelő végez: ő ítél, ő következtet, a tanítvány pedig csak követi az iskolai nevelő gondolatmenetét. Itt a tanítványnak az ítélet megalkotásában nincs része, hanem készen kapja; azonban már része van a dolgok megértésében, mert neki magának kell értenie természetes eszével.

Az előadási módnak még az is hátránya, hogy nem állapítható meg, hol lesz szakadásos az iskolai nevelő magyarázata a tanítvány részéről. Az iskolai nevelő folytonosan beszél, a tanítvány pedig folytonosan hallgat és ezért, hogy honnan veszítette el a tanítvány a magyarázat fonalát, nem tudjuk. És ha a felelés alkalmával ezt meg is tudjuk, a magyarázatot újra kell kezdenünk, ami időveszteséggel jár. Ha pedig a tanítvány magyarázat közben feláll és megmondja, hogy nem érti a dolgokat, akkor a többi tanítvány figyelmét szakítja meg, mert ők meg értik. Röviden: az előadási módnak hátrányai vannak.

Az előadási mód az iskolai nevelőnek is kísértés, hogy gondolkodási módja szerint beszéljen, ami által nem lesz tekintettel a tanítvány felfogó képességére. Nagy gyakorlata legyen az iskolai nevelőnek a tanításban, hogy előadásában ne veszítse szem elől a tanítvány felfogó képességét.

ELJÁRÁS AZ ELŐADÁSI MÓDNÁL.

317. Az előadási mód néhány tárgy vagy tárgyak egyes részeinek természete miatt a népiskolában is és a középiskolák alsóbb osztályaiban is otthont talált. Hogy az előadási mód hátrányai mellett mégis haszonnal járjon az említett iskolákban, azért a következőkre kell ügyelnünk.

a) Az előadási módot csak akkor szabad használnunk, ha másképen nem ismertethetjük meg a dolgot.

b) Szükséges, hogy az iskolai nevelő ismerje a tanítvány felfogó képességét, hozzá alkalmazkodjék és mindegyik tanítására készüljön. E nélkül az előadási mód hajítófát sem ér, mert, ha az iskolai nevelő nem találja el a hangot, a tanítványok legfölebb bámulni fognak, de őt figyelemmel kísérni és gondolkodni nem. Készülnie is kell az iskolai nevelőnek, hogy magyarázata ne

legyen szakadásos. Mindent úgy kell előadnia, hogy a kis tanítvány csapongó képzeletét megkösse és figyelmét lekösse, tehát érdekesen és vonzóan. De az érdekesség alatt ne azt értse, hogy a tanterem visszhangozzék a hahotától, bár nevetni és nevettetni is szabad. A vonzó előadás abban áll, hogy fölkeltjük a tanítvány érdeklődését, lekötjük figyelmét s ezt állandósítjuk.

Az érdekes és vonzó előadásnak egyik főkelléke, hogy az iskolai nevelő mestere legyen a beszédnek; következetes, egymásból folyó és ismétlésekbe nem eső mondatokkal adja elő magyarázatát. Az előadás nyelvezete egyszerű legyen, de nem közönséges; a közönséges beszéd fölött álljon, mert az iskolai nevelő a beszédben is példaképe a tanítványnak. A tanító előadását a hang színezésével, arcjátékával és gesztikulációval is kísérje, mert ez is élénkíti az előadást.

c) Sokáig se tartson az előadás, mert ez fárasztja és később úntatja a kisebb tanítványokat. Ezért ha az iskolai nevelő észreveszi, hogy a tanítványok fáradtak, pihentesse őket, engedje ki őket a szabadba, vagy, hogy az idő kárba ne vesszen, olyan tárgyat vegyen elő, amely nekik inkább szórakozást jelent.

d) Az előadási módnál nagyon jó, ha az iskolai nevelő bizonyos résznél, lehetőleg kerek egésznél megállapodik, az elmondottakat néhány szóval kikérdezi s azután folytatja az előadást. Így némileg pihennek is a tanítványok, de azt is megtudjuk, vajjon megértették-e a mondottakat. Ez különösen akkor hasznos, ha nehezebb dologról van szó, vagy a tanítványok előtt nem annyira érdekesről. Így a figyelem is jobban fenntartható.

e) Végül az elmagyarázott részt meg kell tanulnia a tanítványnak a tankönyvből. E megtanulás nélkül a magyarázatnak vajmi kevés haszna van, mert a tanítvány elfelejti.

318. A középiskolák magasabb osztályaiban és a főiskolákban már nyugodtan élhetünk az előadási móddal. Sőt itt előnyösebb is az előadási mód a kérdező módnál, mert a fegyelmezettebb gondolkodás jobban szereti, ha a megismerendőt egyhuzamban adják be neki. Az, aki már kissé tud gondolkodni, az előadásban felhozott előzményekből maga is megalkotja a zárótételeket; gondolkodása nemcsak kíséri az előadó magyarázatát, hanem vele együtt gondolkozik; sőt az előadó magyarázata a próbaköve az ő helyes vagy helytelen gondolkodásának.

AZ ELŐADÁSI MÓD FAJAI.

319. Az előadási mód *tisztán előadó* vagy *előadva-kifejtő.*

a) *Tisztán előadó* akkor, ha az iskolai nevelő az anyagot úgy adja elő, mint egészen újat, amelyet a tanítványnak csak elsajátítania kell. Ezt akkor használjuk, amikor oly dolgot adunk elő, amelyhez nincs előismerete a tanítványnak s eddig még az iskolában sem szerzett hozzá előismereteket. Így adjuk elő a

meséket, *elbeszéléseket, történeteket, történelmet, földrajzi leírásokat,* a *természetrajzban a külföldi állatok leírását stb.*

Az elbeszélés és történet legjobban megfelel emez előadási módnak, mert itt az egyes részek egymásból folynak s ezért egységes egészet alkotnak. Innen van az, hogy a tanítványok szívesen hallgatják az elbeszéléseket és a történeti dolgokat, egyszeri hallásra is eléggé könnyen tudják elmondani; persze, hogy itt-ott kisegítő kérdésre is van szükség.

A leírás is egységes egészet alkot, mert egységes egészet tárgyal; de itt a részek nem folynak egymásból, hanem egymáshoz illenek, egymáshoz tartoznak. Ezért a leírás leghálásabb tárgya a szerves egész és amit mint szerves egészet foghatunk fel.

b) *Előadva-kifejtő mód* pedig az, amelyben az iskolai nevelő már előfogalmakból és előismeretekből indul ki s így vezeti a tanítványokat az új dologra. Az előadási módnak e faját akkor használjuk, amikor a tanítvány előismeretéből kiindulva kérdések alapján nem képes lehozni az új dolgot, bár az új dologhoz előismeretei megvannak. Így pl. a népiskolában a gyermek tudja, hogy a víz párolog. Ebből az előismeretből kiindulva az előadva-kifejtő móddal megmagyarázzuk a gyermeknek a felhő keletkezését.

Az előadva-kifejtő mód leghálásabb tárgya a logikai egész, amikor a gyermek és tanítvány előismereteiből kiindulva következtetésekkel vezetjük rá egyes igazságokra. Tehát az előadva-kifejtő móddal élünk a *számtannál, mértannál, vallástanban* stb.

2.

KÉRDEZŐ MÓD.

A KÉRDEZŐ MÓDRÓL ÁLTALÁBAN.

320. Amikor az iskolai nevelő a tanítványokat előttük valamely ismeretlen igazságra akarja rávezetni s ezt úgy teszi, hogy kérdez, a tanítványok pedig kérdéseire felelnek, a tanítási módszernek e faját *kérdező (erotematikus) módnak* nevezzük.

A kérdező mód sokkal háladatosabb tanítási alak, mint az előadási mód. Ezt a tapasztalatot is bizonyítja, amely azt mondja, hogy a kérdező mód szerint tanított tárgyakat jobban tudják a tanítványok, mint azokat, amelyeket egyszerűen előadunk. U. i. a folytonos kérdezés következtében a tanítvány figyelme éberebb, mert nem tudja, hogy mikor kerül rá a sor és a feleletekben hasonló korú és hasonló képzettségű társainak a gondolkodásmódját látja. A kérdező mód által a tanítvány maga jön rá az igazságra, bár az iskolai nevelő segítsége mellett, hiszen a tanítvány következtet és ő formálja meg az ítéleteket.

A népiskolában s a középiskolák alsóbb osztályaiban a

tanítvány öntevékenységének fölkeltésénél és állandósításánál a legjobb eszköz a kérdező mód, mert a tanítványt gondolkodásra serkenti. Itt a tanítvány valóban dolgozik, az iskolai nevelő pedig csak segít. Így a kérdező mód közvetlenebb is, mint az előadási alak, mert a tanítvány ténylegesebben vesz részt az igazság fölkeresésében.

Az iskolai nevelőnek a tanítvány értelmi színvonalához kell leereszkednie. Ha most az iskolai nevelő a kérdező módot használja s kérdései a tanítványok feleleteihez alkalmazkodnak és belőlük folynak, akkor az iskolai nevelő állandóan a tanítványok értelmi színvonalán mozog. Ez roppant erőssége a kérdező módnak.

A kérdező mód sokkal jobb az előadásnál. A tanítvány benne magához hasonló társainak a gondolkodásmódját figyelemmel kísérheti, a feleleteket bírálhatja s róluk ítélhet. Minden bírálat és ítélet pedig fejleszti az észt, mert gondolkodást tételez föl. Ez a birálat és ítélet nincs meg az előadásnál, mert a tanítvány az iskolai nevelőnek minden szavát készpénznek veszi.

Az iskolai nevelő a kérdező mód által jobban hozzáférkőzhet a tanítvány értelméhez, mert látja a nehézségeket, amelyeken megakad, tehát biztosabban is vezetheti igaz ítéletre. A nevelés sikeréhez elengedhetetlenül szükséges, hogy az iskolai nevelő megismerje tanítványai gondolkodásmódját; már pedig ehhez az egyik és legbiztosabb kulcsot a kérdező mód szolgáltatja.

Végül ez a tanítási mód a gondolkodásban önállóságra neveli a tanítványt, mert arra kényszeríti őt, hogy ő maga kutassa az okokat és ő maga vonja le a következményeket.

MIKOR HASZNÁLJUK A KÉRDEZŐ ALAKOT?

321. A kérdező alak sokkal jobb az ész fejlesztésénél, mint az előadási mód s ezért az iskolai nevelő, ahol csak teheti, ezt a tanítási alakot használja. Az előadási módot, amennyire lehetséges, keverje a kérdező alakkal.

A kérdező mód önállóságra nevel és ezt kell használnunk különösen ott, ahol az embernek nagy önállóságra van szüksége. Ez pedig a cselekedeteknek erkölcsi oldalukról való megítélése. Tehát az *erkölcsi tanulságok* levonásánál, valamint az általános erkölcsi igazságoknak egyes esetekre való alkalmazásánál föltétlenül a kérdező mód használandó. A tanítvány az előadási módnál is megkapja a helyes erkölcsi tanulságot és megismeri az általános erkölcsi igazságnak adott esetre való alkalmazását; de mindezt készen kapja, míg a kérdező alaknál ő ítél és ő formálja meg az erkölcsi tanulságot. És mert ő ítélt, készségesebben is alkalmazkodik az erkölcsi törvényhez. A kérdező alak jobban tanítja meg a tanítványt a cselekedetek erkölcsi megítélésére. Önálló is lehet e tekintetben, mert, ha az előzmény, amelyből

az erkölcsi tanulság levonandó, vagy az általános igazságból kiindulva az egyes cselekedetek erkölcsi értéke megállapítandó, jól volt megalapozva, akkor a tanítvány kérdések alapján, de sokszor anélkül is, maga is képes megmondani, hogy ez vagy az a cselekedet erkölcsileg véve jó volt-e vagy rossz és miért; maga is képes megmondani, hogy adott esetben miképen kell cselekednie és miért.

Mindenütt, ahol csak lehet, a kérdező alak használandó, de az erkölcsi tanulságok levonásánál és az általános erkölcsi igazságoknak egyes esetekre való alkalmazásánál mindenkor már azért is, mert mindenkor lehetséges is. Soha ne adjuk készen az erkölcsi tanulságot s az általános erkölcsi igazságot sohase mi alkalmazzuk az egyes esetekre, hanem kényszerítsük a tanítványt, hogy ezt ő maga tegye.

322. A kérdező alakot mind az *indukciónál*, mind a *dedukciónál* használjuk.

a) Az *indukciónál* gyakran keresztülvihető, mert az egyes tárgyakból, konkrét esetekből és jelenségekből indulunk ki, hogy általánosabbra jussunk és az egyes dolgokat szemléltetés segítségével vagy más úton-módon megismerhetik a tanítványok. Ha most kérdéseink következetesek, a tanítvány magától is rájön az általánosabbra, bár az általánosabb megnevezését többször az iskolai nevelő mondja meg.

b) A *deduktiv módszernél* valamely általánosabb igazságból indulunk ki, amely a tanítványok előtt ismeretes, vagy tanítás által lett ismeretessé s ezért a dedukciónál is alkalmazható a kérdező alak. E két bizonyításnál, t. i. az indukciónál és dedukciónál az iskolai nevelő kérdései megszabják a tanítvány gondolkodásának az irányát és ha a kérdések jók, a tanítvány feleletei is megfelelők lesznek.

323. Továbbá midőn a szemléltetésnél a tanítvány figyelmét ide-oda irányítjuk, ez többnyire kérdések által történik; vagy midőn valamely általános igazságot egyes esetekre vonatkoztatunk és nemcsak a vallási és erkölcsi téren, hanem más tereken is *(számtan, mértan, természettan, nyelvtan stb.)* ez mind kérdések által történik. És hányszor történik meg, hogy a tanítási anyagot (pl. katekizmust) kérdésekre osztjuk fel és bár a föltett kérdésekre többször az iskolai nevelő felel meg, mégis a kérdés már irányt ad a tanítvány gondolkodásának sőt gondolkodásra serkenti is őt. Végül a felelés és ismétlés folytonos kérdezés és a feleletében megakadt tanítványt ismét csak kérdéssel segítjük előre.

MELY ISKOLÁBAN HASZNÁLJUK A KÉRDEZŐ ALAKOT?

324. Az előadási mód föltételezi, hogy a hallgató képes figyelemmel kísérni az előadót és képes okfejtését megérteni;

vagyis az előadási mód föltételezi, hogy a hallgató a gondolkodásban már némileg önálló. De hogy a hallgató a gondolkodásban némileg önálló lehessen, erre rá kell őt segítenünk. És hogyan? Úgy, hogy a gondolkodni tanulót rávezetjük a helyes gondolkodás útjára és módjára. Ezt pedig akkor érjük el, ha gondolkodtatunk vele és hogy valóban jól gondolkodik-e, azért gondolatainak szavakban való kifejezését is követeljük tőle. Az előadási módnál azt nem vagyunk képesek ellenőrizni, vajjon gondolkodik-e a tanítvány, hiszen folytonosan a nevelő beszél. De már a kérdező alaknál, amelynél az iskolai nevelő minden kérdését a tanítvány felelete kíséri, nagyon is ellenőrizhetjük a tanítvány gondolkodását és irányíthatjuk azt. Ezért a gondolkodni még csak most kezdőknél és azoknál, kik a gondolkodásban még vajmi kevés önállóságot mutatnak, a tanítási alak csak a kérdező mód lehet. Ha pedig valaki már annyira önálló a gondolkodásban, hogy a huzamosabb és egyfolytában való beszéd is képes gondolkodását egy irányban tartani sőt gondolkodásra késztetni, annál már az előadási mód a tanítási alak. Tehát *a népiskolában és a középiskolák alsóbb osztályaiban az uralkodó tanitási módszer a kérdező alak, mig a középiskolák magasabb osztályaiban és a főiskolákban az uralkodó tanitási módszer az előadási mód.*

A kérdező módot nem úgy kell értenünk, mintha a tanítvány az iskolai nevelő kérdései alapján mindenkor rájönne az igazságra. Többször rájön, többször nem jön rá. És amikor nem jön rá, akkor is, ha a kérdések következetesek, az igazság már ott él a lelkében, csak szavakkal nem tudja kifejezni. Ezt azután az iskolai nevelő végzi el. Ezt tapasztaljuk különösen az erkölcsi igazságoknál. Ha az előzmény és a kérdések helyesek, akkor a tanítvány jól vonatkoztatja az erkölcsi igazságot az egyes cselekedetekre, bár az erkölcsi igazságnak a megnevezését talán nem adja meg szóban; a tanítvány az *erkölcsi tanulságot* jól vonja le, bár az erkölcsi ítéletet néha nem helyesen öltözteti szavakba. Mindenesetre a kérdés gondolkodásra serkent és a gondolkodás irányát megszabja, ha mindjárt az iskolai nevelő felel meg rá.

A KÉRDEZŐ ALAK FAJAI.

325. A kérdező alak *tisztán kérdező,* vagy *kérdezve-kifejtő.*

a) *Tisztán kérdező* akkor, ha összetartozó egészet kérdésekre és feleletekre bontunk, hogy a tanítvány így könnyebben elsajátíthassa. Így csakis a logikai egészet lehet tanítanunk, mert csakis ez bontható fel egész terjedelmében kérdésekre és feleletekre. Így tanítjuk pl. a *katekizmust,* vagy így magyarázzuk a *számolásnál* pl. a kamatszámítást. A tisztán kérdező alaknál sokszor az iskolai nevelő felel a föltett kérdésekre.

b) *Kérdezve-kifejtő* pedig akkor, ha kérdésekkel, amelyekre a tanítvány felel, vezetjük rá az igazságra. Ezt akkor használjuk,

amikor a tanítvány csupán kérdések segítségével maga is rájöhet az igazságra. Azonban ez nagyon ritkán történik meg s ezért a kérdezve-kifejtő alak főképen a kikérdezéseknél használatos.

326. A kérdező módnál adottból haladunk az általánosra, valamint az alapra és okra, vagy megfordítva: az általánosból, illetőleg az okból és alapból haladunk a különösre, illetőleg a hatásra és következményre. Az első esetben *analytikai úton*, a második esetben pedig *synthetikus úton* megyünk előre.

A kérdező módot használjuk tapasztalati és racionális elemeknél.

a) Midőn tapasztalati dolgoknál és jelenségeknél használjuk a kérdező módot és analytikai úton haladunk, akkor *tapasztalati analytikus kérdező módnak* nevezzük. Ekkor szükséges, hogy a dolog vagy jelenség annyira világosan álljon a tanítvány előtt, hogy az elvont (abstract) dolog rája építhető legyen. Pl. a *természetrajzban* csak akkor alkothatjuk meg a nemet vagy fajt, ha elegendő számú egyedet ismerünk; a *természettanban* csak akkor alkothatjuk meg a törvényt, ha elegendő számú megfigyelés folytán a dolog természetéből folyónak mondhatjuk a törvényt; a *nyelvtannál* pedig csak akkor állíthatjuk fel a szabályt, ha elegendő számú példánk van.

A tapasztalati analytikus kérdező módnak az a kis hibája van különösen a népiskolában, hogy sokszor nincsen elégséges előföltételünk, amelyekre támaszkodva az elvont (abstract) dologra áttérjünk, mert annyi szemléletet, jelenséget és példát nem mutathatunk be s a tanítványnak iskolán kívül szerzett tapasztalataira vagy megfigyeléseire sem hivatkozhatunk. *A hiányzó előfeltételeket az iskolai nevelő tekintélye pótolja.* (Lásd az indukcionál!)

A *tapasztalati synthetikus módnál* pedig a dolgot részeiben már ismerniök kell a tanítványoknak. Ez különösen a *nyelvtanban* használatos, ahol az egésznek a részeit analytikai úton ismeri meg a tanítvány. Pl. ez a mód használatos a mondatrészek és beszédrészek fölkeresésénél, amelyek az alany és állítmány viszonyából vezettetnek le.

b) A *racionális analytikus kérdező mód* szintén kétféle: *analytikus* és *synthetikus.*

A *racionális analythikus kérdező módnál* a felállított tételt egy második, ezt egy harmadik stb. tételre vezetjük vissza, míg végül oly tételhez jutunk, amely már ismeretes a tanítvány előtt. Így fejtjük meg pl. az összetett *számtani példákat.*

A *racionális synthetikus kérdező mód* pedig a tanítvány előtt ismeretes általános igazságból indul ki s logikai következtetésekkel jut el valamely másik igazsághoz. Így alkalmazzuk pl. az erkölcsi igazságokat egyes esetekre.

327. Amint felosztjuk a kérdező, éppen úgy felosztjuk az előadó módot is. Tehát van a) *analytikus* és *synthetikus előadási mód* és b) *tapasztalati* és *racionális előadási mód.* [a] A tapasztalati előadási mód *tapasztalati analytikus* és *tapasztalati synthe-*

tikus előadási mód; β) a racionális előadási mód *racionális analytikus* és *racionális synthetikus előadási mód.*

KÉRDÉS.

328. A kérdező alak sikere a föltett kérdésektől függ. A kérdező módnál kérdésekkel vezetjük rá a tanítványt az igazságra s ezért a kérdező mód lelke a kérdés. Ha a kérdés ennyire fontos, akkor a neveléstannak a kérdésről is kell beszélnie.

Mi a kérdés? *A kérdés nem teljes itélet teljes nyelvtani mondatban.* Hiányzik belőle vagy az alany, vagy az állítmány, vagy a kettő közül az egyiknek közelebbi meghatározottsága. Pl. Ki fedezte fel Amerikát? Itt az alany után kérdezősködünk. Mit csinált Kolombus? Itt az állítmány után kérdezősködünk. Mit fedezett föl Kolombus? Itt az állítmány közelebbi meghatározottsága után kérdezősködünk. A kérdés azt követeli, hogy azt, ami belőle hiányzik, ítéletbe foglalva mondjuk. És ebben áll a kérdés pedagógiai értéke, mert arra ösztönöz, hogy a kérdésből hiányzót keressük.

329. A kérdés kétféle: *vizsgáztató* és *kutató.*

a) *Vizsgáztatónak* akkor mondjuk a kérdést, amikor az után tudakozódunk, hogy mit tud a tanítvány. Ezt a kikérdezéseknél és ismétléseknél használjuk, valamint akkor, amikor új dolgot adunk elő és kiinduló pontot keresünk a tanítvány előismereteiben.

b) *Kutatónak* vagy *sokratesinak* pedig akkor mondjuk a kérdést, amikor valamely igazságra akarjuk rávezetni a tanítványokat. Ezt a kérdést a magyarázatoknál használjuk.

330. A kérdés még háromféle lehet: a *tanítást megelőző,* a *tanítást kisérő* és a *tanítást követő.*

a) A *tanítást megelőző* kérdésekkel azt akarja elérni az iskolai nevelő, hogy fogódzó pontokat kapjon a magyarázathoz és a tanítvány érdeklődését fölkeltse.

b) A *tanítást kisérő* kérdésekkel a tanítványt a magyarázandó rész megismerésére vezetjük.

c) A *tanítást követő* kérdéseknek pedig az a céljuk, hogy az iskolai nevelő megbizonyosodjék arról, mennyit és hogyan értették meg a tanítványok a magyarázatot és levonatja az *erkölcsi tanulságot.* Ez az u. n. *kikérdezés.*

Észrevesszük, hogy a tanítást megelőző és a tanítást követő kérdések azonosak a *vizsgáztató kérdésekkel,* a tanítást kisérő kérdések pedig azonosak a *kutató kérdésekkel.*

HOGYAN TEGYÜK FÖL A KÉRDÉST?

331. Mivel a kérdés a kérdező mód lelke, azért tudnunk kell, hogy miképen adjuk fel azt. A kérdés föltevése mindig attól

függ, hogy mire vonatkozik, vagyis mi hiányzik a kérdésből, hogy ítéletet kapjunk. E végből a következőkre kell ügyelnünk.

a) Ha a kérdéssel valaminek a meghatározása után tudakozódunk, akkor a kérdésben benne kell lennie a meghatározandó dolognak. Pl. ki az Isten?; mik az angyalok?; mi a háromszög?; mi az ember = miből áll az ember? Ekkor tulajdonképen a logikai állítmány után tudakozódunk.

b) Ha valaminek a száma után tudakozódunk, akkor e kérdésben benne van e szó: hány, mennyi és még ama dolognak a megnevezése is, aminek a száma után tudakozódunk. Pl. hány Isten van?; mennyi a háromszög szögeinek összege?

c) Ha valaminek a felosztása után tudakozódunk, akkor a kérdésben mindig benne van a felosztandó dolog. Pl. hogyan osztjuk fel a természetrajzot?; hányféle az imádság?

Ha pedig meghatározott alap szerint akarjuk a felosztást, akkor a kérdésben benne lesz az alap megnevezése is, amely szerint a felosztást akarjuk. Pl. hányfélék a háromszögek szögeik szerint?

d) Ha valaminek az oka után kérdezősködünk, akkor a kérdésben benne van az is, aminek az oka után kérdezősködünk. Pl. miért kell minden embernek meghalnia?; mi okból van nappal és éjjel?

e) Ugyanígy járunk el, ha cél után tudakozódunk. Pl. mi végett vagyunk a világon?; miért van telekkönyv?

f) Ha valaminek a milyensége vagy tulajdonsága után tudakozódunk, akkor tekintettel kell lennünk arra, hogy a tulajdonság alapjában lényeges, levezetett vagy esetleges-e. Mivel pedig a népiskolában és a középiskolák alsó osztályaiban a tanítványok még nem tudják, hogy mi az a lényeges vagy esetleges tulajdonság, azért a kérdést úgy tesszük föl, hogy a tanítvány biztosan következtethessen arra, milyen tulajdonságok után is kérdezősködhetünk. Pl. milyen a víz halmazállapota?

g) Ha a tanítvány történeti esemény vagy elbeszélés elmondásában megakad, akkor a kérdés az emlékezetet segíti. Ekkor a kérdésben olyan szavakkal élünk, melyek a tanítvány emlékezetébe hozzák a történet vagy elbeszélés megkezdését, illetőleg folytatását. Pl. a népiskolában a gyermeknek Jézus születéséről kellene beszélnie s nem tud belekezdeni. Ekkor így tesszük fel a kérdést: mit parancsolt Augusztus római császár?

h) Ha a magyarázatnál a tanítvány előismeretei után tudakozódunk, hogy belőlük kiindulhassunk, akkor a kérdések a megmagyarázandó dolog után igazodnak úgy, hogy alapot nyerjünk a magyarázathoz. Pl. ha arról van szó a népiskolában, hogy az árnyékáról miképen számítható ki valamely tárgy magassága, akkor a kérdések, amelyekkel a gyermek előismeretei után tudakozódunk, körülbelül a következők lesznek. Kivezetjük a gyermekeket a toronyhoz, ami falun mindig keresztül vihető s azután felhívjuk figyelmüket az árnyékra. Ekkor azt kérdezzük: mindig

egyforma hosszúságú a torony árnyéka? (Nem, hanem változik.) És a torony magassága is változik? (Az ugyanaz marad.) Ezután leszúrunk a földbe különböző hosszúságú botot s a botok árnyékára hívjuk fel a gyermekek figyelmét, miközben azt kérdezzük amit előbb. Ez által megismerjük a gyermekek előismereteit, t. i. a tárgy árnyékának a hosszúsága változik, de a tárgy magassága ugyanaz. Ezután már belefogunk a magyarázatba.

332. Az eddig mondottak a vizsgáztató kérdésekre vonatkoztak. Lássuk most, hogy miképen tegyük föl a kutató kérdéseket.

Kutató kérdésekkel bizonyítani akarunk. Mivel az iskolában főképen indukciókkal és dedukciókkal bizonyítunk, azért a kérdés föltevésének a módját csak e kettőnél tárgyaljuk.

a) *Dedukció.* Ha dedukciókkal bizonyítunk, akkor következtetésekkel élünk. A következtetésben a zárótétel fejezi ki az eredményt s ezért a kérdés a zárótétel után igazodik, vagyis a zárótétel után kutatunk. Ha összetett következtetésről van szó, akkor az egymásután következő kérdések az egymásután következő egyszerű következtetések zárótételeire vonatkoznak. Nem szabad azonban azt gondolnunk, hogy így a kérdések szakadatlan láncolatát kapjuk. Többször meg kell állapodnunk s a középtételt és föltételt az előadási mód által mélyebben kell megmagyaráznunk, hogy a zárótétel annál világosabban álljon a tanítványok előtt. Pl. legyen az összetett következtetés a népiskolában:

Aki rosszat tesz, az megbántja az Istent;
aki bűnt követ el, az rosszat tesz,
tehát aki bűnt követ el, az megbántja az Istent.
Aki megbántja az Istent, annak bocsánatot kell kérnie Tőle;
aki bűnt követ el, megbántja az Istent,
tehát aki bűnt követ el, annak bocsánatot kell kérnie az Istentől.
Aki bocsánatot akar kérni az Istentől, meg kell aláznia magát Előtte;
aki bűnt követ el, annak bocsánatot kell kérnie az Istentől,
tehát aki bűnt követ el, meg kell alázkodnia az Isten előtt.
A bűnös megalázkodása a bánat és gyónás:
aki bűnt követ el, meg kell aláznia magát az Isten előtt,
tehát a bűnösnek meg kell bánnia és gyónnia bűneit.

Itt az egymásután következő kérdések ezek: kit bánt meg az, aki bűnt követ el?; mit kell tennie a bűnösnek?; miben áll a bocsánatkérés?; mikor alázkodik meg a bűnös az Isten előtt? Hogy a népiskolai gyermekek az így egymásután következő kérdésekre megfelelhessenek, azért az első kérdés előtt röviden megmagyarázzuk, illetőleg átismételjük, hogy mi a bűn. A második kérdés előtt megmagyarázzuk a bocsánatkérést, a harmadik kérdés előtt, hogy miben áll a bocsánatkérés az Isten előtt, végül a negyedik kérdés előtt megmagyarázzuk, hogy mikor alázkodik meg a bűnös az Isten előtt. E közbeeső magyarázatok vagy az előadási vagy a kérdező mód szerint történnek.

b) *Indukció.* Az indukciónál a kérdésekkel kissé másképen járunk el. Itt a kérdések a középfogalmat helyettesítő egyedi

fogalmakra, konkrét esetekre vagy egyes jelenségekre vonatkoznak és csak azután kérdezünk az általános törvény vagy szabály után. Pl. midőn a népiskolában az árnyékból akarjuk meghatározni a tárgyak magasságát (lásd előbb), akkor megkérdezzük a gyermekektől, hogy mennyi a legkisebb bot hosszúságának és árnyékának a hányadosa. (Mivel a népiskola semmit sem tanít a hasonló háromszögekről, azért itt induktive járunk el.) Ugyanígy megkérdezzük, hogy mennyi a második és harmadik bot hosszúságának és árnyékának a hányadosa. A gyermekek elvégzik az osztásokat és legnagyobb csodálkozásukra állandó hányadosokat kapnak. Ezután megkérdezzük tőlük, hogy ha ismeretes az osztó és hányados, miképen kapják meg az osztandót. A gyermekek megfelelnek s a szorzások elvégzése után az egyes botok hosszúságát kapják meg. A következő kérdés pedig: mit nyerünk akkor, ha az állandó hányadost megszorozzuk a torony árnyékának a hosszúságával? (A torony magasságát.) Ezután megmagyarázzuk, hogy mindezt egyszerűbben is lehet végeznünk és felállítjuk az általános szabályt.

A KÉRDÉS TULAJDONSÁGAI.

333. Jó kérdések a következő tulajdonságokkal bírnak.

a) A kérdésre feleletet várunk s ezért nem szabad oly nehéznek lennie, hogy a tanítvány részéről lehetetlen legyen reá a felelet. Az ilyen kérdésnek nincs haszna, mert nem serkent gondolkodásra, sőt sokszor lehangolólag hat a tanítványokra és elkedvetleníti őket. A kérdés mindenkor olyan legyen, hogy a többség megfelelhessen rá, mert az a cél, hogy mindenki gondolkodjék és nemcsak kettő-három, az élesebb eszűek.

A mondottak csak olyan kérdésre vonatkoznak, amelyre az iskolai nevelő a tanítványoktól feleletet vár. Többször azonban nehezebb kérdést is kell feladnunk, különösen a magyarázatoknál; de ekkor is a kérdésnek olyannak kell lennie, hogy, ha a tanítvány nem is tud rá megfelelni, legalább gondolkodásának az irányát szabja meg. Ha a kérdés legalább is a gondolkodás irányát képes megszabni, akkor még inkább serkenti a tanítványokat a gondolkodásra, a tehetségesebbek bizalmát emeli, kitartásukat fokozza s a gyöngébbeket ösztönzi.

b) A kérdésnek annyira könnyűnek sem szabad lennie, hogy a tanítvány mintegy játszva adja meg rá a feleletet. Az ilyen kérdésnek szintén nincs haszna, mert nem késztet gondolkodásra és bizony sokszor elbizakodottá teszi a tanítványt. Ha azután az ilyen elbizakodott tanítvány nehezebb kérdést kap és nem tud rá megfelelni s ez néhányszor megismétlődik, hamar beállhat a csüggedtség, amit később a hanyagság követ. A tanulás nem játék, hanem komoly munka s ezért a kérdés olyan legyen, hogy a felelet szellemi munkájába kerüljön a tanítványnak, a tanítvány

kénytelen legyen gondolkodni. Hogyan is taníthatnánk meg valakit gondolkodni, ha nem késztetnők őt gondolkodásra!

Mindazáltal többször kénytelenek vagyunk nagyon könnyű kérdéseket feladni. Ekkor a felelő tanítványnak egymásután több kérdést adunk fel, hogy ne bizakodjék el.

c) A kérdés annyira világos legyen, hogy a tanítvány megértse. Talányos kérdésre nem adhat határozott feleletet, hanem zavarba jön.

A kérdés világosságához tartozik az is, hogy a tanítvány minden szavát megértse. Ha olyan szónak is kellene lennie a kérdésben, melyet a tanítvány nem ért, a szót előbb megmagyaráznunk kell, vagy szómagyarázattal, vagy fogalomalkotással.

d) A kérdés határozott legyen, vagyis olyan, amelyre csak egyféleképen lehet megfelelni. A határozatlan kérdés vagy tévútra vezet, vagy megakasztja a gondolkodást. Mindenesetre célt téveszt.

e) A kérdést úgy fogalmazza meg az iskolai nevelő, hogy ne foglalja magában a feleletet is. A kérdésből mindig hiányoznia kell annak, amire feleletet várunk. Rossz kérdés pl. száz egység után számítjuk a percentet? Az ilyen szájbarágott kérdések károsak; játékká alacsonyítják a tanítást, de nevetségessé tehetik a tanulást is és sokszor, ami eléggé gyakori eset, megzavarják a tanítványt s helytelen feleletre ragadják.

f) A kérdés ne legyen hosszú, lehetőleg egy, esetleg két mondatra szorítkozzék. Kezdetben, a népiskola első, de még második osztályában is olyan legyen a kérdés, hogy reá egy-két mondattal megfelelhessen a gyermek. Később azonban, amint a tanítvány esze fejlettebb, több az ismerete s az igazságok összefüggését is észreveszi, de a beszédben való készsége is fokozódott már, a kérdés mindinkább általánosabb lehet, hogy a tanítvány minél többet beszéljen s így megtanuljon folyékonyan és következetesen beszélni. A kérdés általánossága a tanítvány értelmi fejlettsége után igazodik.

A magyarázatnál, midőn valamely újabb igazságra akarjuk rávezetni a tanítványt, nem baj, ha a tanítvány csak egy-két mondattal felel a kérdésre, mert a tanítvány értelmi színvonalához való leereszkedés meg is követeli, hogy az okok és okozatok láncolatát szorosabbra fogjuk s ezért a kérdés is olyan, hogy egy-két mondattal megfelelhet rá a tanítvány. De már a kikérdezéseknél, és ismétléseknél általánosabbaknak kell lenniök.

g) A kérdések egymásból folyók és következetesek legyenek úgy, hogy a feleletekkel együtt kerek egészet alkossanak, teljes előadást adjanak. Csakis az egymásból folyó kérdések késztetnek gondolkodásra, fejlesztik az észt, míg a szertelen kapkodó és összefüggéstelen kérdések megzavarják a tanítványt, mert hézagot és ürt lát közöttük, amelyet nem képes betölteni.

334. Amit eddig a kérdés tulajdonságairól mondottunk, az

a kérdés tartalmára vonatkozik. Azonban a kérdésnek alakja is van s ezért e tekintetben is van tulajdonsága.

Mivel a kérdés nyelvtani mondat, azért alakilag a nyelvtan törvényeinek kell megfelelnie. Különösen vigyázzunk a kérdés szórendjére, mert ez módosíthatja értelmét, tehát módosíthatja magát a feleletet is.

335. A kérdés feladásának a módjára is van két szabály.

a) A kérdések az egész osztályhoz intéztessenek és csak azután hívandó fel valamelyik tanítvány felelésre. Ennek az a célja, hogy mindegyik tanítvány kénytelen legyen figyelni és gondolkodni, mert egyik sem tudja, hogy mikor kerül rá a sor. Ezzel elejét vesszük az elhamarkodott feleletnek.

b) Midőn az iskolai nevelő kérdez, ne használjon segítségül könyvet. Nem szép, ha az iskolai nevelő kérdései föltevésénél minduntalan a könyvbe néz. De ez az érdeklődés rovására is van, sőt az iskolai nevelő tekintélyének is árt, mert azt a hitet kelti föl a tanítványokban, hogy nem uralkodik az anyagon és csak akkor tud kérdezni s a feleleteket ellenőrizni, ha könyvbe néz. Általában könyvet csak akkor használjon, ha leckét ad fel.

336. Midőn a tanítvány feleletében megakad, az iskolai nevelő kérdésekkel segíti őt. E kérdéseket *kisegítő kérdéseknek* nevezzük.

A kisegítő kérdéseknek is olyan tulajdonságokkal kell bírniok, mint más kérdéseknek, hiszen ezek is kérdések. Általában mindannyiszor szükség van kisegítő kérdésre, valahányszor a gyermek megakad feleletében, vagy nem tud megfelelni. És ha még kisegítő kérdésre sem tud választ adni, másik tanítvány szólítandó fel. Ha ez sem tud megfelelni, akkor egy harmadikat szólítunk fel. Az iskolai nevelő csak akkor feleljen, ha nem találkozik tanítvány, aki megfelelni tudna, de előbb mindig kisegítő kérdést kell alkalmaznunk.

A hibás feleleteket is a tanítványok javítják ki; az iskolai nevelő csak a végső esetben tegye azt, ha ha kisegítő kérdésekkel nem boldogul. Amikor az iskolai nevelő felel meg a föltett kérdésre, előbb a kisegítő kérdésekre feleljen meg és csak azután a föltett kérdésre.

FELELET.

337. A feladott kérdésre adott válasz a *felelet*. A felelet mindig a kérdés kiegészítése, tehát mindig teljes ítélet.

A feleletek mindig mondatokban történjenek és sohasem egy szóval. Az alsó fokon azért, hogy a tanítvány így is gyakorolja magát a helyes mondatképzésben, a felsőbb fokon pedig azért, mert itt általánosabbak a kérdések s az általánosabb kérdésre már lehetetlen is az egy szóval való felelet.

Amint a kérdésnek világosnak és határozottnak kell lennie,

éppen úgy a feleletnek is. A feleletet szabályos mondatszerkezettel, helyes szórenddel és megfelelő hangsúlyozással adja meg a tanítvány. Nem szabad megengednünk *idegen szavak, rosszul képzett szavak és idegenszerűségek* használatát, mert mindez rontja vagy ronthatja a nyelvérzéket. A felelet magyaros és következetes legyen, szorosan simuljon a föltett kérdéshez, hiszen a tanítvány feleletei által tanul jól magyarul beszélni és következetesen gondolkodni. Amint tehát eltér a kérdéstől vagy másról kezd beszélni, az iskolai nevelő vezesse vissza őt a szóban lévő tárgyhoz. A kérdéstől való elkalandozások azt bizonyítják, hogy a tanítvány nem gondolkodott felelés előtt, vagy nem tudja a dolgot, vagy nem értette meg jól a kérdést.

Az iskolai nevelő ne ismételje a feleleteket vagy egy részüket. A feleleteknek ez az állandó ismétlése nemcsak időrabló, hanem útálatos is; az iskolai nevelő mintegy visszhangja tanítványai feleleteinek. Amint a tanítvány megfelelt, minden ismétlés nélkül adja fel a kérdést.

338. Mindig megkövetelendő a tanítványtól, hogy felelése előtt felálljon és állva beszéljen. Ezt az *illem* és tiszteség is megköveteli. Ügyeljünk arra is, hogy a testtartás ne legyen hanyag vagy erőltetett, hanem egészen természetes.

Továbbá kívánjuk meg a tanítványoktól azt is, hogy szemünkbe nézzenek és így feleljenek. Általában szoktassuk a tanítványokat arra, hogy annak a szemébe nézzenek, akivel beszélnek. Amelyik tanítvány nem mer másnak a szemébe nézni, hanem szemeit lesüti, ha tekintete más tekintetével találkozik, annál valami hiba van s kutatnunk kell utána. A gyermekek és ifjak nyiltak és őszinték, lelküket nem terheli nagy bűn s ezért bátran állják másnak a tekintetét. Ha tehát valamelyik tanítvány még sem mer másnak a szemébe nézni, keresni kell az okát, hogy gyógyíthassunk. Ha ennek az oka *szégyenlősség*, akkor *önérzetére* iparkodjunk hatni, biztassuk és bátorítsuk őt, hogy *félénkségét*, mert ez az oka szégyenlősségének, legyőzhesse. Ha az ok valami *csíny*, szintén önérzetére hassunk. Ha pedig az ok valami *bűn*, akkor *lelkiismeretét* igyekezzünk felrázni s őt *bánatra* bírni. A gyermeknél és ifjúnál a szemlesütés nem jó jel, tehát annak forrását keresnünk és megszüntetnünk kell.

339. Végül ne engedjük meg a feleletnél a *súgást*. Csúnya is az, ha a feleletében megakadt tanítványt társai súgásokkal igyekeznek kisegíteni. A tanítványt az iskolai nevelő segíti ki kérdéseivel és ha végképen megakad, tehát nem tud megfelelni, csak akkor segítik ki őt társai, de nem súgásokkal, hanem az iskolai nevelő szólít fel egyet, ki azután feláll és hangosan felel.

A TANÍTÁS MENETE.

340. Ha akár az előadási, akár a kérdező mód szerint akarunk tanítani, mindenekelőtt az szükséges, hogy az egész tanítási

anyagot kisebb egységekre osszuk fel, tehát oly egységekre, amelyeket a meghatározott tanítási idő alatt (egy óra, két óra alatt) elvégezhetünk. E kisebb egységeket *tanítási egységeknek* nevezzük. E tanítási egységeknél a tartalom megmondja, hogy mely módszer szerint járjunk el, továbbá a tartalom és a tanítási (didaktikai) módszerek közül melyiket használjuk. Most nem erről lesz szó. Most azt fogjuk tárgyalni, hogy a tartalomtól független bármely tanítási egységet, mily egymásután következő lépésekben kell tárgyalnunk, hogy a tanítvány a tartalmat elsajátíthassa. Az egymásután következő lépéseket együttesen a *tanítás menetének* és a lépéseket egyenkint *tanítási fokozatoknak*, még pedig *alaki fokozatoknak* nevezzük. Tehát *a tartalomtól független, minden tanítási egységben megtartandó egymásután következő lépéseket tanítási menetnek nevezzük.*

341. Az iskola valamely életformára való képesítésen át képesít a végső célra. E képesítések azt követelik, hogy az ember ismeretek birtokában legyen és ezeket az ismereteket alkalmazni és hasznosítani tudja. Így a tanításban mindenekelőtt két részt különböztetünk meg: a) az ismeretek elsajátítását, és b) az ismeretek alkalmazását.[1]

Azonban az iskola nem törekedhet pusztán arra, hogy tanítványai a szükséges ismereteket elsajátítsák s azután alkalmazni tudják. Az iskola a nevelés tökéletesítője s ezért a nevelés eszközeit, tehát a tanítást is tökéletesíti. A tanítás tökéletesítése pedig abban áll, hogy az ész természetének megfelelően járunk el, vagyis megértésre, tehát az okokból való megismerésre törekszünk s az így megismert dolgot a már meglévő ismeretek közé állítjuk. Ezért az ismeretek elsajátítása és az ismeretek alkalmazása közé egy középtagot kell felvennünk és ez a megértés.[2] Az ismeretek elsajátítása azt mondja, hogy ismerem a dolgot anélkül, hogy érteném. Pl. ismerem Pythagoras tételét, de nem tudom, hogy miképen keletkezik, nem tudom bebizonyítani. A megértés azt jelenti, hogy okaiban ismerem a dolgot és meglévő ismereteim közé szervesen beleállítom. Az ismeretek alkalmazása pedig azt

[1] „Die Aneignung eines geistigen Inhaltes ist ein complexer psychischer Vorgang, in welchem die psychologische Analyse in erster Linie auf zwei Momente trifft: das Aufnehmen des Inhaltes, bei welchem sich das Subjekt rezeptiv verhält, und eine Aktion des Subjektes, die in einer wie immer gearteten Verarbeitung, Betätigung, Anwendung, Ausübung besteht." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 443 oldal.) — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. I. kötet, 6 kiadás, 271 oldal.

[2] „Zwischen dem Aufnehmen und dem Verarbeiten eines Wissensinhaltes bietet sich als Mittelglied zunächst das Behalten oder Merken dar, welches mit dem Aufnehmen noch nicht gegeben ist, aber die Voraussetzung des Verarbeitens bildet. Nennen wir das mit dem Behalten verbundene Anfnehmen eines Inhaltes dessen Auffassen, so tritt zwischen diesem und dem Verarbeiten noch ein weiteres Mittelglied hervor: das Verstehen oder Begreifen, die geistige Bewältigung, die zugleich ein Fassen und ein Verarbeiten ist." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 443 oldal.) — L. Habrich: Pädagogische Psyhologie. 1. kötet, 6 kiadás, 272 oldal.)

jelenti, hogy a megismert és megértett dolgot használni is tudom akkor, amikor szükségem van rá.

Mivel az emberi ész természete az értés, azért nem elégséges csupán a megismerés, vagyis az ismeretek elsajátítása, hanem értenünk is kell a dolgot. Értés nélkül az ismeret vérszegény, sőt célnélküli, mert az ész nem tudja megmondani, hogy miképen állt elő ez az ismeret. Így *a megértés az ismeretnek a célja.* Azonban az iskola a földi boldogulás valamely életformáján át képesít a végső célra s ezért szükséges, hogy a megértett ismereteket használni is tudjuk földi boldogságunk és örök üdvösségünk érdekében. Így azután *az alkalmazás a megértésnek a célja,* mert csak azt tudom igazán alkalmazni, amit értek. Összefoglalva: *a megismerésnek a célja a megértés és a megértésnek a célja az alkalmazás.* Tehát itt is úgy érvényesül a célsorozat, mint a nevelésnek bármely mozzanatában.

A mondottakból következik, hogy *minden tanítási egység három tagozatú: megismerés, megértés, alkalmazás.*[1]

E három tagozat teljesen megegyezik az aristotelesi-scholastikai bölcselet fokozataival. U. i. az aristotelesi-scholastikai bölcselet a megismerésnek három fő törvényét állította fel: a) minden értelmi megismerés az érzékekből indul ki (omnis cognitio intellectualis incipit a sensu; vagy más fogalmazásban: nihil est in intellectu, quod non est prius in sensu); b) a tudás okokból való megismerés (cognoscere est scire per causas); c) amit nem ismerünk, nem akarhatjuk (nihil est volitum, quod non est praecognitum.) E három fokozat teljesen megfelel az ember természetének (érzék, értelem, akarat.)

342. Aki tanítani akar, az kénytelen valamiképen rendezni anyagát s ezért az alaki fokozatok oly régiek, mint maga a tanítás.

A tanítás menetéről mint ilyenről először Comenius írt,[2] de művéből még alig csillámlik ki a tanítás menetének tulajdonképeni mivolta. Pestalozzinál már többet találunk (Hogyan tanítja Getrud gyermekeit), de még itt sem találjuk a tanítási menet fölépítését. Herbart volt az első, ki a tanítás menetét élesen részekre osztotta. Herbart már beszél a tanítás fokozatairól, de sehol sem említi, hogy az egy leckeórára fölvett anyagot miképen kell feldolgoznunk. Már pedig a tanítási menet az egy leckeórára fölvett anyag feldolgozására vonatkozik. Mégis Herbart műveiből[3] kihámozható, hogy miképen gondolta a tanítási menetet. Herbart

[1] „Damit ergibt sich eine dreigliedrige Reihe der Aneignungstufen: Auffassen (Aufnehmen und Merken verbindend), Verstehen, Verarbeiten; oder Kenntnis, Verständnis, Fertigkeit, und ihr entspricht die Reihe der vom Lehrer warzunehmenden didaktischen Vermittelungen: Darstellen, Erklären, Befestigen." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 444 oldal).

[2] Nagy oktatásban: Fordította: Dezső Lajos, 1896.

[3] Allgemeine Pädagogik 1806 és Umriss pädagogischer Vorlesungen 1835 és 1842-ben bővítve.

két fokozatot vesz föl, de mindegyiket két részre osztja. A két fokozat elmélyedés és gondolkodás, mert előbb az egyes dolgoknál kell időznünk és vizsgálatukba elmélyednünk, hogy tovább haladhassunk; vagyis a már tanultakat rendszerbe foglaljuk és alkalmazzuk. Az elmélyedés két részből áll: világosság és associacio, mert előbb kiemeljük az összetartozandókat (világosság), hogy összehasonlítás által fogalmat nyerhessünk. A gondolkodás is két részre oszlik: rendszer és módszer, mert előbb a most tanultat a már tanultak rendszerébe állítjuk (rendszer), azután pedig a megszerzett és rendezett ismeretet alkalmazzuk (módszer). Tehát Herbart tagozata: világosság, associacio, rendszer és módszer.

Herbart fokozatai az ő associaciós lélektanának a következményei, amely szerint a fogalom úgy áll elő, hogy képzeteket társítunk egymással s ezért is tette az associaciót a fogalomalkotás (rendszer) elé. Herbart tanítása a fogalomalkotásról hamis, tehát tanítási menete sem megfelelő.[1]

A tanítási menet fölépítése nem Herbartnak, hanem T. Zillernek volt fenntartva,[2] ki Herbart hatása alatt kezdett pedagógiával foglalkozni. Ziller több fokozatot vesz föl, mint Herbart, még pedig úgy, hogy a Herbart-féle fokozatok elé még egyet tett, t. i. a célkitűzés fokozatát és a világosság fokozatát két részre osztotta: analysisre és synthesisre. Tehát Ziller fokozatai: cél, analysis, synthesis, associacio, rendszer, módszer. Mivel Ziller fokozatai tulajdonképen Herbart fokozatai, azért szintén elvetendők.[3]

Ziller tanítási menetét tovább fejlesztette W. Rein, ki lényegében ugyanazokat a tanítási fokozatokat állítja fel, mint Ziller, csak a fokozatok elnevezései mások, jobban simulnak a fokozatok tartalmához.[4] Fokozatai: előkészítés, az új anyag átnyujtása (Darbietung), összefűzés (Verknüpfung), összefoglalás és alkalmazás. Reinnak csak az az érdeme, hogy e fokozatokat az elmélet teréről a gyakorlat terére vitte át.

A tanítási menet fejlődésének a legnagyobb lökést F. W. Dörpfeld adta.[5] Dörpfeld csak három fokozatot különböztet meg:

[1] L. Habrich: Pädagogische Psychologie I. kötet, 6 kiadás, 267 és következő oldalai.

[2] Ziller tanítási menetét a leggondosabb kifejtésben 1876-ban adta ki „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" címen, amelyet később Just „Allgemeine Pädagogik" címen adott ki. (2. kiadás 1892-ben) — Lásd még Molnár Oszkár: „A tanítási módszer történeti fejlődése" (1926) című művének 32—42 oldalait.

[3] L. Habrich: Pädagogische Psychologie. I. kötet, 6 kiadás, 268 oldal. — O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 446—447 oldal.

[4] Rein fő művei, melyekben a tanítási menetet adja: Pädagogik in systematischer Darstellung.[2] 1912 és a nyolc kötetből álló Theorie und Praxis des Volksunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen, melynek 1878-ban megjelent első kötetében fejti ki tanítási menetét. — Lásd még Molnár Oszkár: „A tanítási módszer történeti fejlődése" (1926) című művének 43—46 oldalait.

[5] A tanítási menettel foglalkozó művei: Denken und Gedächtnis, mely 1866-ban jelent meg s benne a tanítási menet lélektanát adja; Die schulmässige Bildung der Begriffe, mely 1877-ben jelent meg s benne a tanítási

szemlélés, gondolkodás és alkalmazás, amelyeket még alfokozatokra oszt. A szemlélés célja a fogalomalkotáshoz való előkészítés, t. i. a feldolgozandó tárgyhoz szükséges régi ismeretek felújítása és szemléltetés; a gondolkodás célja a fogalomalkotás és az alkalmazás célja a most tanultak gyakorlása. Dörpfeldnek nagy érdeme, hogy a tanítási menet fokozatait úgy állapította meg, amint az ismeretszerzés történik s ebben egyezik a scholastikusokkal. Így azután a tanítási menet sok görbe vargabetűn át oda tért vissza, ahonnan Herbart kizökkenteni akarta.[1]

A munkaiskola (Arbeitschule) pedagógiai irányzat is állított fel fokozatokat. A. Fischer[2] négy fokozatot különböztet meg: élmény, munkaterv, munka, ellenőrzés. Mester János szerint[3] a munkaiskola formális fokozatai a következők: Első fokozat: élménynyujtás, amely nem más, mint hangulatkeltés és az az anyagközlésben szemléltetés. Második fokozat: a probléma-tudat ébresztése, vagyis a célkitűzés. Harmadik fokozat: a munkaterv elkészítése, vagy a fölvétel keresése és igazolásának módszerei, amely nem más, mint a fölvett dolog tárgyalása. Negyedik fokozat: a munka és pedig első sorban a szellemi munka fokozata, amely nem más, mint a magyarázat összefoglalása, a lényegeseknek a kiválasztása. Ötödik fokozat: a kifejezés foka, vagyis a testi munkának, a kézügyességnek és a mozdulatoknak érvényre juttatása. Hatodik fokozat: a kritika és a meggyőződés, vagy kritikai alapon alkotott meggyőződés. Hetedik fokozat: a rendszerbefoglalás és begyakorlás, vagyis a most tanultaknak a régebbi ismeretek közé illesztése és gyakorlása.

343. Minden tanítási egységnek három tagozata van: ismeretszerzés, megértés és alkalmazás. E tagozatokat még további részekre is oszthatjuk. Így az ismeretszerzés tagozata elé a cél kitűzését és az előkészítést kell tennünk. A cél kitűzését azért, mert a tanítványoknak meg kell mondanunk, hogy miről lesz szó; az előkészítést pedig azért, mert a tanítványnak már meglévő ismeretéből kell kiindulnunk. A tagozatok közül az ismeretszerzést és megértést összeköthetjük egymással és mint egy tagozatot foghatjuk fel, amelyet azután három részre osztunk: tárgyalásra, összehasonlításra és összefoglalásra. Végül az alkalmazás tagozata megmarad. Az így nyert részeket *tanítási* vagy *alaki fokozatoknak* nevezzük.

menet logikáját adja; Der didaktische Materialismus, mely 1876-ben jelent meg s benne a tanítási menet fokozatait adja. — Lásd még Molnár Oszkár: A tanítási módszer történeti fejlődése (1926) című művének 46—52 oldalait.

[1] A tanítási menetre lásd az említett műveken kívül még a következő műveket: Weszely Ödön: Nevelés- és tanítástan.[5] 1921; — Vágvölgyi Béla: A tanítás fokozatainak elmélete és gyakorlata. 1904; K. Richter: Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen.[3] 1908; — Th. Wiget: Die formalen Stufen des Unterrichts.[3] 1908; — E. Sallwürk: Die didaktischen Normalformen.[7, 8] 1920 és Principien und Methoden der Erziehung. 1906; — F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung.[3] 1930; — Mihályfi Ákos: Az igehirdetés.[3] 1927.

[2] Psychologie der Arbeit. Die Arbeitschule. 1925.

[3] A munkaiskola lélektani alapvetése és új formális fokozatai. 1928.

Tehát a tanítási egységnek általában hat fokozata van: cél, előkészítés, tárgyalás, összehasonlítás, összefoglalás és alkalmazás. Lássuk ezeket röviden egyenkint!

a) *Cél.* „Minden tanítást a cél kitűzésével kell kezdeni. A tanulónak tudnia kell, hogy mit akarunk elérni. Egyáltalában nem vezethetjük végig a tanulót az egész tanításon bekötött szemmel, hogy azután végül rámutassunk az eredményre: íme! itt van, ezt akartuk elérni. A tanuló így azt sem tudja, hogyan jutott ehhez az eredményhez. Pedig az út ismerete, amely a tudáshoz vezet, épp oly fontos, mint maga az ismeret. Mert így tanul meg a gyermek gondolkozni és önállóan is munkálkodni.[1]

A cél kitűzése mindig röviden történjék; arra elégséges egy mondat, mert ezzel csupán felhívni akarjuk a tanítványok figyelmét a szóban lévő tárgyra. A cél kitűzésének szavakba való foglalása mindig úgy történjék, hogy ez valóban azt fejezze ki, amiről, tanulni fog a tanítvány. A cél tehát határozott tárgyra vonatkozik. Az ilyen célkitűzések: ma folytatjuk azt, amit a mult órán abbahagytunk; ma tovább megyünk — helytelenek, mert nem fogják meg a tanítvány figyelmét. De a cél érdeket keltő is legyen, vagyis nem elég a tárgy puszta megnevezése, hanem oly képzeteket is kell hozzáfűznünk, melyek nemcsak a figyelmet, hanem az érdeklődést is felköltik. Tehát nem elég az, hogy ezt mondjuk: ma Pythagoras tételéről fogunk tanulni, hanem ezt kell mondanunk: ma megtanuljuk, hogy a derékszögű háromszögben az átfogó négyzete egyenlő a befogók négyzetének az összegével.

Legcélszerűbb a célt — ha lehetséges — kérdés alakjában föltenni, mert a kérdés mindig alkalmasabb az érdeklődés fölkeltésére. A tanítás végén pedig megvizsgáljuk, kaptunk-e feleletet kérdésünkre és milyen feleletet kaptunk.

b) *Előkészítés.* Minden rendszeres tanítás ismertből indul ki, hogy az ismeretlent megismertethessük. Ezt tesszük az előkészítésben, mert a célban megadott dologra vonatkozó előismeretek után kutatunk, hogy így rávezessük a tanítványokat az ismeretlenre. Az előkészítésben alapot keres az iskolai nevelő, hogy arra építse föl magyarázatát, de egyúttal a tanítvány érdeklődését is fölkeltse s a figyelmet, amelyet a cél kitűzésével már fölkeltett, erősítse és fokozza. Az előkészítésben kezdi sejteni a tanítvány, hogy az, amit most tanulni fog, nem egészen új előtte, belőle már tud valamit, vagy legalább is eddigi ismeretei alapot szolgáltatnak neki az új dologhoz, ami még jobban fölkelti érdeklődését és kedvet ad a tanuláshoz.

Az előkészítésben puhatolódzik az iskolai nevelő az után, hogy melyek a szóbanlévő tárgyhoz a tanítvány előismeretei. E puhatolódzás a szó szoros értelmében csak a népiskola első és második osztályában van, mert itt a tanító csak körülbelül ismeri a tanítványok előismereteit. A népiskola többi osztályában és a

[1] Veszely Ödön: Nevelés- és tanítástan.[5] 1923, 168 oldal.

középiskolákban e puhatolódzás már elmarad, mert az iskolai nevelő már tudja, hogy a szóban lévő tárgynál melyek a tanítvány előismeretei, hogy ezek a további tanításhoz alapul szolgálhassanak. Tehát a népiskola magasabb osztályaiban és a középiskolákban az előkészítés abból áll, hogy az iskolai nevelő kérdések alapján a tanítvány emlékezetébe idézteti azt, amit ő már tanult és ami kiinduló pontul fog szolgálni a szóban lévő dolog tanításához.

Néha oly dolgot kell tanítanunk, amelyekhez a tanítványnak megvannak ugyan az előismeretei, hogy a dolgot megérthesse, de magáról a dologról még semmit sem hallott s ezért az előkészítésben nem is tud hozzászólni. Ilyen pl. a számtanban a hármasszabály, amelyhez a tanítvány előismeretei az arányok és az alapműveletek, amelyek alapján megismeri a hármasszabályt, de magáról a hármasszabályról még semmit sem hallott. Ez esetben az előkészítés abból áll, hogy egy hármasszabályi példát fejtetünk meg egységrehozatal által s azután a tárgyalás fokozatában megmutatjuk formuláját az arányok segítségével.

Általában az előkészítés arra való, hogy megvessük az alapot, amelyből kiindulva a szóbanlévő dolgot kifejtjük. Mivel az előkészítésben a tanítványnak már meglévő ismereteit ujítjuk fel, azért itt a *kérdező tanalakot* kell használnunk.

Az előkészítés ne legyen hosszú. Elégséges erre annyi idő, hogy az iskolai nevelő tájékozódva legyen, mennyi s milyenek a tanítvány előismeretei, hogy belőlük kiindulva s rájuk támaszkodva tovább haladhasson. Ügyes iskolai nevelő, ki ismeri tanítványait, még a népiskola első osztályában is az előkészítésben hamar megveti további tanításának az alapját. A népiskola többi osztályában és a középiskolában már könnyebben megy az előkészítés, mert itt az iskolai nevelő már az iskola által nyujtott ismeretekből indul ki, míg különösen a népiskola első osztályában azt kutatja, hogy a gyermek mily ismereteket hoz magával az iskolába.

c) *Tárgyalás.* A tárgyalás a tanításnak talán a legnehezebbik része. E fokozatban az iskolai nevelő fejtegeti a szóban lévő dolgot, értelmez és magyaráz. E fokozatban lehetőleg a *kérdező alakot* kell használnunk, mert ez jobban serkent gondolkodásra és alkalmasabb a figyelem fenntartására, míg az *előadási módhoz* csak akkor forduljunk, amikor a fölvett anyagot másképen tárgyalnunk nem lehet. Itt van helye a *szemléltetésnek,* valamint a *különböző bizonyitási eljárásoknak* is.

A népiskola első osztályában megtörténik, hogy a tárgyalás összekeveredik az előkészítéssel. Ez a *beszéd- és értelemgyakorlatoknál* fordul elő. E tárgy anyaga a gyermek környezete. Már pedig sok olyan dolog van ez anyagban, amit a gyermek otthon iskolába lépése előtt majdnem teljesen megismert s ezért e dolgok tanításánál a tárgyalás fokozata összekeveredik az előkészítés fokozatával, mert csak itt-ott kell valamit javítanunk vagy bővítenünk. Igy pl. mikor a háziállatokról egyenkint van szó, vagy midőn a

gyermek a gyakorlat által ismer meg egyes erkölcsi igazságokat (szülőknek való engedelmesség).

d) *Összefoglalás.* E fokozat a tanítás menetében a legfontosabb fokozat, az előbbi fokozatok mind ezért az egyért vannak. Ha meghatározásról van szó, akkor itt adjuk a dolog *meghatározását* s ezért e fokozatot a *fogalomalkotás* fokozatának is nevezhetjük. Ha a tárgyalásban az *induktív bizonyítást* használtuk, akkor e fokozatban adjuk az indukció betetőzését, a *dedukciót.* Ha a tárgyalásban *dedukcióval* éltünk, akkor a tárgyalásban magyarázzuk a föltételt és középtételt s az összefoglalásban adjuk a zárótételt. Ha olvasmányról, történetről, elbeszélésről van szó, e fokozatban adjuk az *erkölcsi tanulságot.* Általában az összefoglalás fokozata a tárgyalás fokozatának az eredménye s ezért az összefoglalásban adjuk a meghatározást, az általános ítéletet, a törvényt, a szabályt.

e) *Összehasonlítás.* E fokozatban az iskolai nevelő a most tanultakat belekapcsolja a már tanultakba, hogy a tanítvány ismeretei között összefüggést és rendszert lásson. Ez úgy történik, hogy fölöleszti mindazon ismereteket, amelyek a tárgyalt dologgal vonatkozásban, összefüggésben, rokonságban vagy hasonlóságban vannak. Így veszi észre a tanítvány csak igazán, hogy az ő ismeretei mennyire szoros összeköttetésben vannak egymással. Ez a fokozat egyúttal *ismétlés* is. Amelyik iskolai nevelő minden lehetséges alkalommal és helyesen vezeti keresztül az összehasonlítás fokozatát, annak nem kell sok időt pazarolnia az ismétlésekre s a tanítvány is kevesebb erőfeszítéssel tanul az ismétléseknél.

Az összehasonlításra csak annyi idő fordítandó, amennyi elégséges az új ismeretnek a régebbi ismeretek között való elhelyezésére.

Észrevesszük, hogy az előkészítés és összehasonlítás között bizonyos hasonlóság van, amennyiben mindegyik fokozatban a tanítványnak már meglévő ismereteit újítjuk fel. Mégis nagy a különbség e két fokozat között, mert az előkészítésben ama régebbi ismereteket újítjuk fel, amelyek a szóban lévő dologhoz csak alapot adnak, míg az összehasonlításban a most tanultat a már meglévő ismeretek közé állítjuk úgy, hogy ez ne csak a kiinduló pontul használt, hanem a többi ismerettel is szerves egészet alkosson.

f) *Alkalmazás.* Végül van az alkalmazás fokozata, amely abban áll, hogy az iskolai nevelő gyakoroltatja azt, amit most tanított. Tehát e fokozatban az összefoglalásban kapott általános ítéletet, szabályt vagy törvényt egyes esetekre alkalmazzuk, *példákat* fejtetünk meg vagy mondatunk és *írásbeli dolgozatokat* adunk. Ide tartozik a *leckének* a feladása is.

Még megjegyezzük, hogy az alkalmazás fokozata tulajdonképen az egész nevelésen át tart, mert a tanítványnak ahhoz kell alkalmazkodnia, amit tanult és úgy kell cselekednie, ahogyan azt tanulta.

3.

PÁRBESZÉDES MÓD.

344. A *párbeszédes* vagy *dialogikus mód* abban különbözik a kérdező módtól, hogy míg ebben az iskolai nevelő kérdez, hogy valamely igazságra rávezesse a tanítványokat, addig a párbeszédes alakban a tanítvány is kérdezi nevelőjét, hogy kétségeit eloszlassa, nehézségeit megoldja. Itt az iskolai nevelő és tanítvány mintegy társalognak és ezen a módon tanul a nevelt.

Ez a tanítási mód már jártasságot tételez föl a gondolkodásban; de föltételezi azt is, hogy a tanítvány a szóban lévő dolgot eléggé ismeri is. Mivel mindez a népiskolába és középiskolába járó tanítványoknál hiányzik, azért az iskolai nevelő ezt a tanítási alakot nem használhatja ezekben az iskolákban. De ha valamit kérdez a tanítvány, hogy a dolgot megértse, vagy jobban értse, készségesen kell megadnunk a feleletet akár az előadási módnál, akár a kérdező módnál, de a tanítási időn kívül is.

Van egy pedagógiai irányzat, az u. n. munkaiskola (Arbeitschule), amely azt követeli, hogy a népiskolában (ez az irányzat egyelőre csak a népiskolát akarja hatalmába keríteni) csak párbeszédes tanítási alakot használjunk, vagyis a népiskola társalogva a tanítványokkal közölje az ismereteket, illetőleg a tanítványok társalogva tanítójukkal szerezzék meg ismereteiket.[1] Sőt vannak egyesek ez irányzat képviselői között, akik azt kívánják, hogy a tanító soha se kérdezzen, hanem csak a gyermek és a tanító a gyermekek által feladott kérdésekre feleljen, mert a gyermeknek magától, tehát a tanító vezetése nélkül kell rájönnie az igazságokra.[2]

Tehát ez az irány azt tanítja, hogy ne a tanító kérdezzen az iskolában, hanem a gyermek kérdezze tanítóját és társait, hogy a tanító, de főképen a társai által kapott feleleteken át ismerje

[1] Drozdy Gyula: Neveléstan. 1931.

[2] „Die Tätigkeit des Lehrers im idealen Fall gleich Null sei." (Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 1917, I. kötet, 106 oldal.) — A Néptanítók Lapja 1932 évi január 2-iki számában a 21. oldalon ezt olvassuk: „A munkaiskola hívei az oktató kérdéseire úgy tekintenek, mint a gyermek önálló munkásságának, tevékenységének és kifejlődésének legnagyobb akadályára . . . Az új iskola hívei a kérdve — kifejtő tanítási alak helyébe a tanuló kérdezését és a szabad beszélgetést teszik. A tanuló kérdezése magában még nem öntevékenység, hanem csak kiinduló pontja egy önálló gondolkodási folyamatnak és munkának. A kérdésnél fontosabb a felelet s ha ezt mindig az oktató adja, nem tettünk még egy lépést sem az önállóság felé. A tanulónak a tanulóhoz kell beszélnie, az oktató csak akkor szól a dologhoz, ha a gyermekek nem tudnak helyesen megfelelni. Ezzel a kérdezés, a formális kérdőpontok föltevése is mindjobban a háttérbe szorul, hogy a tanulók szabad beszélgetésének adjon helyet." — H. Gaudig pedig ezt mondja: Die Frage (t. i. die Lehrerfrage) tötet oder gefährdet doch aufs schlimmste die Spontaneität, die Eigentätigkeit, die Eigenartigkeit." (Die Idee der Persönlichkeit. 1923, 91. oldal.)

meg az igazságokat. Ez a 6—11 éves gyermek teljes félreismerésén alapszik.[1] Hogy a gyermek az ő kérdései s a tanító feleletei által ismerje meg az igazságokat, oda a logikai gondolkodásban nagy gyakorlatra van szükség. És hol van ettől a gyermek? A népiskola logikai, időbeli és térbeli egymásutánt tanít. A gyermek a logikai egymásutánban beható vezetés nélkül még megmoccanni sem tud, nemhogy logikai egymásutánban ő adja fel a kérdéseket. Ezt nagyon is tapasztaljuk a vallástanban, számtanban és nyelvtanban. A térbeli egymásutániság a részek egymásmellettisége. Itt esetleg adhat fel a gyermek kérdéseket, de teljes rendszertelenséggel. Az időbeli egymásutániság a történések és emberi cselekedetek egymásutánisága. Itt is megbukik a gyermek kérdéseivel, mert pl. az emberi cselekedeteknél az egymásutániságot képtelen kérdéseivel felaprózni annál is inkább, mert az akarat szabad s ezért a cselekvéssorozat az egyik embernél ilyen, a másiknál olyan. A gyermek a legteljesebb vezetésre szorul és csak akkor tud valamit. És ha igaz az, hogy a gyermek képes a kérdésekben a logikai egymásutánra, akkor már ismeri a szóban lévő dolgot legalább is annyira, amennyire a népiskolai gyermeknek ismernie kell. Így a munkaiskola vallja, hogy a gyermeknek kell iskolába járnia és tételéből a következtetések sorozatán át hallgatagon vallania kell, hogy a gyermeknek nem kell iskolába járnia. Tehát tétele összeegyeztethetetlen elemeket foglal magában, vagyis *a munkaiskola nyilvánvaló ellentmondást tanít.*

De hogyan is volna lehetséges, hogy a gyermek a saját kérdései alapján jöjjön rá az igazságokra? A népiskola vallási, és erkölcsi, természettudományi, matematikai (számtani) és történeti igazságokat tanít. Ez igazságokra az emberiség csak hosszú századokon át jutott és bizony sok nagyon görbe vargabetűn át. Már most ha a gyermeknek a saját kérdései alapján kell rájönnie az igazságokra, akkor a 6—11 éves gyermek a genie-nél is lángeszűbb, amit igazán nem mondhatunk el a népiskolai tanítványokról.

A tanító kérdései ellen való hadakozás a kérdés félreismerésén alapszik.[2]

[1] „In der Grundschule (megfelel a magyar népiskola négy alsó osztályának) sind dieser Arbeit natürliche Grenzen durch die Ausdrucksfähigkeit der Sieben-bis Zehnjährigen gezogen. Ihre Gesammtheit hat noch nicht die Reife, die für einen Ablauf von Unterrichtsstunden unter völligem Zurücktreten des Lehrers nötig wäre, wenn nicht ein unfruchtbares Schwätzen geduldet werden soll“ (Weigl-Battista: Die Volksschule, 1931. 104 oldal.)

[2] „Der Hauptgrund dieser Gegnerschaft gegen die Lehrerfrage liegt in ihrer scheinbaren Unvereinbarkeit mit einer spontanen Denkbewegung der Schüler.“ (Eggersdorfer: Jugendbildung.[3] 1930, 413 oldal.)

IV.

AZ ISMERET FORRÁSAI.

AZ ISMERETFORRÁSRÓL ÁLTALÁBAN.

345. Amikor egy dolgot egy másiktól képesek vagyunk megkülönböztetni, azt mondjuk, hogy a dolgot ismerjük. Ez még nem teljes ismeret, mert szükséges a dolognak az igazságáról is megbizonyosodnunk, hogy az és nem más és miért az s nem más. Tehát tudnunk kell, hogy melyek azok a források, amelyek által az igazság birtokába jutunk vagy juthatunk. E forrásokat *ismeretforrásoknak* nevezzük.

Ismeretforrásnak az emberi természetben fekvő azt az eszközt értjük, amelynek helyes használata által az igazság megismerésére jutunk. Tehát az ismeretforrások nem lehetnek mások, mint az ember tehetségei és képességei, amelyek által összeköttetésbe léphetünk mindazzal, ami valamiképen megismerésünk tárgya lehet. Az ember tehetségei nem magukban abszolut véve és pusztán alanyilag tekintve ismeretforrások, hanem annyiban, amennyiben valamely tárgyra vagy dologra irányulhatnak, azzal foglalkozhatnak, hogy igazságát megismerhessük.

Az iskola és általában a nevelés ismereteket közöl, igazságokat tanít s ezért a neveléstannak az ismeretforrásokat is kell tárgyalnia, hogy a nevelő a dolgok igazságáról meg is győzhesse neveltjeit és tudja, hogy mely eszközökkel szerezhető és adható bizonyosság az igazságról. Tehát legalább a nevelőnek kell tudnia, hogy melyek az ismeretforrások s a nevelésben miképen és mikor alkalmazandók.

Három ismeretforrásunk van: a *tapasztalat*, az *értelem* és a *hit*. Lássuk ezeket egyenkint!

1.

TAPASZTALAT.

346. A tapasztalathoz tartozik a *belső tapasztalat*, vagyis a *tudat* és a *külső* vagy *érzéki tapasztalat*.

a) TUDAT.

347. A tudat által megismerjük azokat a belső tényeket, amelyek fizikai életünkben végbemennek: megismerjük létünk konkrét állapotait és tevékenységeit; megismerjük személyi voltunkat s azt, hogy van testünk és vannak érzékszerveink. A tenyésző élettevékenységek a tudaton kívül esnek; elérik céljukat

anélkül, hogy mi arról tudnánk; de már az ember érzéki, értelmi és erkölcsi életéről a tudat értesít bennünket. Tudat nélkül az érzéki és értelmi megismerésnek nem volna haszna, ítéleteket és következtetéseket nem alkothatnánk, mert nem tudnók, vajjon mi tesszük-e vagy más valaki. Tudat nélkül az erkölcsi élet is csirájában volna megfojtva, mert csak akkor vagyunk képesek a jó és kívánatos után törekedni, ha tudjuk, hogy mi vagyunk azok, akik a jót és kívánatosat megismertük és mi törekszünk utána.

348. A tudat ismeretforrás és az iskola használja is mindannyiszor, valahányszor szükség van reá. Így pl. midőn az akarat szabadságáról van szó, a tudatra is hivatkozunk, de csak annyiban, amennyiben a különböző rangú iskolák tanítványai a belső megfigyelésre képesek.

A tudatot mint ismeretforrást gyakran használja az iskola, de már ritkábban, hogy vele bizonyítson is. Ez természetes. Az iskolábajárók ugyan sokat tanulnak olyasmit, amihez a tudat bizonysága szükséges és elégséges is e bizonyosság, de nem szükséges azt még külön is kiemelnünk. Mégis a tudatra való hivatkozásnak eléggé tág tere van az iskolában, midőn az erkölcsi rendet érintő dolgokról van szó. Ennek az az oka, hogy a cselekedet legsajátosabb ténye az embernek, amelynek forrása saját természete s ezért az erkölcsileg jó és erkölcsileg rossz cselekedeteknél gyakran hivatkozunk a tudatra.

A tudatra való hivatkozás gyakran akkor fordul elő, amikor a tanítvány valami rosszat tesz és azt tagadni próbálja. Ekkor *önérzetét* iparkodunk felrázni, hogy lássa be, hogy a rossz tényleg tőle származik s azután *megbánásra* igyekezünk őt bírni. Midőn így az önérzetre hatunk, tulajdonképen a tudatra hivatkozunk. Az önérzetet és a helyes *önbizalmat* másképen nem is tudjuk kifejleszteni, mint úgy, hogy a tanítványt értékének a tudatára hozzuk.

A tudatra hivatkozunk akkor is, amikor a tanítvány jót tesz és a jó cselekedet értékét akarjuk kiemelni. Ekkor ama tapasztalatra hívjuk fel figyelmét, hogy mennyire jó érzés hatja át az embert, ha erkölcsileg jócselekedetet visz véghez s mily nyugtalanság fog el minket, ha rosszat teszünk. Ekkor a tudatra való hivatkozást az *érzelmek fölkeltésével* kötjük össze, mert így biztosabb és maradandóbb a siker.

349. Lássuk még az öntudat fejlődését röviden.[1]

A neveléstanban az öntudat fejlődése annyiban fontos, amennyiben ez a szellemi értékkel való állásfoglalásban nyilatkozik meg. Pl. van öntudata egy gonosztevőnek is, de volt öntudata egy Aquinoi szent Tamásnak is. És mégis mily nagy a különbség e két öntudat között.

[1] Lásd erre: Várkonyi Hildebrand: A pszichologia alapvetése, 1926, 101—107 oldal.

Az ember tudatos lény; de azt az időpontot, hogy mikor kezd öntudatos lenni, nem tudjuk meghatározni. A gyermek kezdetben csak ösztönszerűen érzi és tudja magát, tudása alig van önmagáról. De már az első hetekben is észrevehetjük rajta, hogy pl. anyjához vonzódik, bár csak ösztönszerűen, míg másoktól ugyancsak ösztönszerűen idegenkedik. Ez a vonzalom és idegenkedés azon alapszik, hogy már érzi psychikai világának önállását és összefüggését. Ezt a különállást és lelki tartalmainak egységes „én"-ben való összefüggését a kis gyermek mindjobban megismeri, amint fejlődik.

A gyermek öntudatának fejlődésében két mozzanat nagyon fontos: a) az első fogalmak megalkotásának ideje és b) annak ideje, hogy mikor érzi a gyermek azt, hogy a benne és rajta végbemenő tüneményeknek ő az alanya és mikor fejezi ki ezt az élményét.

Fogalmakat nagyon korán alkot a gyermek, korábban, mint a közfelfogás tartja. Természetes, hogy itt nem logikai és módszeres fogalomalkotásról van szó. Amikor a gyermek az első fogalmakat megalkotja, már van öntudata, mert a fogalomalkotás megköveteli az érzetek tudatos szemlélését.

Az öntudat akkor alakul ki, amikor mástól való külön voltát tudja s ezt ki is fejezi. Ekkor a gyermek már magáról is beszél, először harmadik személyben s azután első személyben. Amikor a gyermek észreveszi, hogy ő alanya vagy okfeje bizonyos dolgoknak, akkor az öntudat már fölébredt.

Az „én" öntudatosulásának fontos következményei vannak. Az első következménye az, hogy a gyermek magával is kezd foglalkozni. Eddig csak a külső világ érdekelte, most pedig a maga belső világa felé is fordítja figyelmét. A második következmény az, hogy kezd az emberektől visszahúzódni (diákszoba). A harmadik következmény az, hogy egy új lelkiállapot után vágyakozik és ez összeesik a pubertás korával. Az öntudat legmagasabb fejlődési foka az, amikor az ember újra meg újra feldolgozza gondolat- és érzésélményeit s kutatja, mi az ember célja, helyzete a világban. Ekkor indul meg a világnézet kialakulása. Nevelési szempontból a világnézet kialakulása a legfontosabb, mert ez vezet a nevelés céljának a megvalósulásához.

Szorosan véve a világnézet kialakítását nem tekinthetjük az öntudat újabb fejlődési fokának, mint az előbbi hármat. U. i. az a belső munka amellyel világnézetünket kialakítjuk, lélektanilag nem különbözik a gondolat- és eszmealkotás más folyamaitól, amelyekkel tetszésszerinti dolgokat ölelünk fel; a különbség csak az, hogy a világnézet kialakításában mi vagyunk a fő tárgy és a középpont.

b) KÜLSŐ TAPASZTALAT.

350. Tudatunk által ismeretes lesz előttünk, hogy van testünk és vannak külső érzékszerveink, amelyek által a minket

körülvevő testekről szerezhetünk tudomást. Midőn külső érzékszerveink közvetítésével jutunk el a minket körülvevő anyagi világ egyes tárgyainak vagy jelenségeinek az ismeretére, ezt *külső* vagy *érzéki tapasztalatnak* nevezzük. Az így szerzett ismeretet, ha érzékszerveink egészségesek és azokat a megfelelő föltételek mellett a megfelelő módon használjuk, mindig igazságnak fogadjuk el.

Amikor látunk, hallunk, tapintunk, ízlelünk és szagolunk valamit, akkor külső tapasztalat által ismerünk. Ha most e megismerési módot magasabb megismerési tehetségünk az ő figyelmével támogatja, az iskolában és általában a nevelésben *szemléltetésnek* nevezzük. Hogy a szemléltetés mennyire fontos a nevelésben és miképen kell azt keresztülvezetnünk, arról már volt szó.

351. A gondolkodás ama megismerő tevékenység, amely arra vonatkozik, ami az érzéki tapasztalaton kívül fekszik. A gondolkodás tárgya nem esik érzékeink alá, hanem fölöttük áll, a szellemihez és istenihez emelkedik. De gondolkodni nem vagyunk képesek mindaddig, míg az érzékek nem működnek. A gondolkodás az érzékeket használja fel, hogy neki az anyagot összehordják s azután tulajdonképeni tárgyához fölemelkedjék. Ezért nagyon fontos a megismerési források közül a külső tapasztalat és az iskolában, illetőleg a nevelésben a szemléltetés.

Szemléltetés nélkül nincs igazi tanítás, mert mintegy az érzékek segítsége nélkül akarjuk gondolkodásra és ismeretekre tanítani a tanítványt, tehát nem a természetes módon és úton. Hiába mondjuk neki, hogy valami ez vagy az, nem fogja ismerni és még kevésbbé fog gondolkodni, ha nem visszük érzékei elé, mert érzékei semmit sem fogtak fel. A pusztán odavetett szó semmit sem érzékít meg, hanem amilyen gyorsan kiröppent a szájból, éppen olyan gyorsan elszáll a tanítványok emlékezetéből is.

Szemléltetés nélkül nincs igazi tanítás, mert az érzékek nem gyüjthetnek anyagot s anyag hiányában a gondolkodás is áll, az ész nem fejtheti ki tevékenységét. Sőt a szemléltetés annyira fontos, hogy oly dolgoknál is igyekszünk szemléltetni, vagyis valami módon érzékelhetővé tenni a szóban levő dolgokat, amelyek nem esnek érzékeink alá.

2.

ÉRTELEM.

AZ ÉRTELEMRŐL MINT ISMERETFORRÁSRÓL ÁLTALÁBAN.

352. A második ismeretforrás az értelem. Minden értelmi ismeretünk kiinduló pontja az érzéki megismerés. Azt, amit érzékeink segítségével megismerünk, az értelem feldolgozza. Egyet-

len egy olyan ismeretünk sincs, amely úgy született volna, vagy amelyet egyenesen és közvetlenül értelmünkkel szereztünk volna. Minden értelmi megismerés kiinduló pontja az érzéki megismerés. Az érzékek által kapjuk az anyagot, azután az értelem elvonás (abstractio) által megalkotja a fogalmakat. Az értelem nem áll meg a fogalomalkotásnál, hanem a fogalmakat egymással összehasonlítja és néha közvetlenül is képes meghatározni két fogalom megegyezőségét vagy nem-megegyezőségét. Így keletkeznek a közvetlen analytikai ítéletek. Azonban az ember a tudat és a külső tapasztalat által már közvetlen synthetikus ítéleteket is kapott. Ha most az értelem a közvetlen synthetikus és közvetlen analytikus ítéleteket egymással összehasonlítja, tehát következtet, akkor újabb igazsághoz jut el. Így az ítélet és következtetés, amelyek az értelem tevékenységei, ismeretforrások. Legtöbb és legfontosabb ismereteinket következtetések által szerezzük meg.

AZ ÉRTELEM MINT A NEVELÉS FŐ ISMERETFORRÁSA.

353. Az értelem által való ismeretszerzés gerince a tanításnak, mert az ember célja csakis az értelem által ismerhető meg, oda nem ér föl a tudat, de a külső tapasztalat sem. A földi boldogság is csak az értelem által ismerhető meg, mert lényege szellemi javak birtokában áll. Ezért **a nevelésben és iskolában minden az értelmi megismerést szolgálja.** A szemléltetés, a tudatra való hivatkozás azért van, hogy az értelmet hozzuk működésbe s azután az értelem emelkedjék, ameddig csak emelkedni képes. Az értelmi megismerés annyira fontos, hogy e nélkül még gondolni sem lehet tanításra, mert a tanítás bizonyos viszonyt fejez ki az értelemhez, hiszen szellemi javakat közöl.

A nevelés lényege is azt követeli, hogy értelmi ismereteket nyujtsunk, mert az ember célja érzékfölötti dolog, de ilyen a földi boldogság is. Nevelés is csak azért lehetséges, mert van értelmünk. Értelem nélkül nem vagyunk emberek, hanem állatok s így nem lehetne szó nevelésről, legfölebb idomításról. **A nevelői és iskolai tanítás gerince és súlypontja az értelmi megismerés.**

MI AZ ISKOLAI TANÍTÁS ANYAGA?

354. Az iskolai tanítás gerince az értelmi megismerés. Ezért az iskolában mindazt kell tanítanunk, ami az értelmi megismerés körébe esik. Persze, hogy mindegyik iskola ezt nem tanítja egész terjedelmében, hanem belőle csak annyit, amennyit fő és különleges célja megkövetel. Tehát a népiskola annyit tanít belőle, amennyi

a parasztság szükséges tudásához szükséges (I. könyv); a középiskola annyit, amennyi a középosztály szükséges közös tudásához és az egyetemre való előkészítéshez szükséges (I. könyv).

Az iskola nevel. Hogy ténylegesen is nevelhessen, azért főképen az értelmi megismerés a célja a tanítás terén, mert nevelés csak ott lehetséges, ahol értelem is van. És ha az értelmi megismerés az iskola feladata, akkor mindegyik iskolának az értelmet megismerési körének egész területén kell működtetnie. Az értelem érteni és tudni akar és nemcsak egyes dolgokat, hanem mindent, amire működési köre kiterjed. És mert az az értelem természete s az ész célja is, hogy értse és tudja mindazt, amit megérthet és tudhat, azért mindegyik iskola csak akkor jár el az értelem természetének megfelelően, ha mindazt tanítja, amire az emberi értelem tevékenysége kiterjed. Ezt kívánja az a körülmény is, hogy az iskola a nevelés tökéletesítője. Ha tökéletesítője, akkor az értelem természetének megfelelően fog eljárni, vagyis működteti az értelmet mindama területeken, amelyeken működhet. Tehát **mindegyik iskolában mindazt kell tanítanunk, amire az emberi értelem megismerése kiterjed,** csak nem olyan terjedelemben, amilyenben azt az emberiség ismeri.

Ezzel a legáltalánosabban megadtuk mindegyik iskolának a tanítási anyagát, teljes részletezését pedig későbbre hagyjuk.

355. Lássuk ezek után, hogy mi az értelmi megismerés tárgya, vagyis mit kell tanítanunk mindegyik iskolában. Itt is csupán általánosságban jelöljük meg az iskolai tanítás anyagát, azaz azt, ami az értelmi megismerés körébe esik. Tehát itt is csak azt fogjuk tárgyalni, amiről kivétel nélkül mindegyik iskolának kell tanítania. A teljes részletezés nem ennek a résznek, hanem tanítástannak a feladata.

a) Értelmi megismerésünknek első tárgya az érzéki dolgokban az értelmi rész, vagyis az érzéki dolgok lényege. Tehát mindegyik iskolának mindenekelőtt az érzéki dolgokat kell megismertetnie, hogy azután elvonással a lényegükbe hatolhasson, amire az ítéletek, következtetések és zárótételek következnek.

Bár az érzéki dolgok fontos szerepet játszanak az iskolai tanításban, azért mégsem bírnak cél jellegével, hanem megismertetésük csak szükséges föltétel, hogy az iskola célját elérhesse. És mert az iskolai tanítás csak akkor érheti el célját, ha szellemi megismerésünk természetének megfelelően jár el, ez pedig az érzéki dolgok tanítását is követeli, azért mindegyik iskolában tanítjuk az érzéki dolgokat is, bár a különböző iskolákban különböző szempontokból és különböző terjedelemben.

b) Értelmi megismerésünk második tárgya mi magunk vagyunk lényegünk szerint. És mert az ember lényeges alakja a lélek, azért mindegyik iskolában meg kell ismertetnünk a lelket is, mégpedig mindama következményekkel, amelyek belőle folynak. Ez természetes is. A nevelés tárgya az ember és csakis az ember,

következőleg fontos feladata a nevelésnek, hogy tárgyával megismertesse neveltjét.

c) Végül megismerésünk harmadik tárgya az Isten, ki az ember célja és rendeltetése. Ezért az iskolának az Istenről is kell beszélnie. Az Isten megismertetése az iskola lényegéhez tartozik.

A mondottakból következik, hogy **mindegyik iskolában mindazt kell tanítanunk, ami az értelmi megismerés körébe esik, mint: a) az érzéki dolgokban az értelmi rész, vagyis a tárgyak lényege, b) lelkünk és c) végül az Isten, de csak oly terjedelemben, amilyenben azt az egyes iskolák fő és különleges célja megköveteli.**

Még megjegyezzük, hogy ez a sorrend nem azt jelenti, hogy tényleg is ebben a sorrendben kell tanítanunk. Mindent a maga idejében kell tanítanunk, amikor a tanítvány valaminek a megértésére képes és mindenből annyit, amennyinek a megértésére képes.

356. Az Isten szintén tárgya mindegyik iskola tanítási anyagának. Ha pedig az Istenről kell beszélnünk, akkor az ember és az Isten között lévő viszony s a belőle folyó következmények, szintén tanítási anyaga minden iskolának, mert hogyan is beszélhetnénk az Istenről, ha a következményeket nem vonnók le. A tanítvány megismeri az Istent, az ember és Isten között lévő viszonyt s a belőle folyó következményeket. E következmények közül pedig az egyik az, hogy nemcsak ismernünk kell a következményeket, hanem azokat akaratunknak elfogadnia és megvalósítanai is kell. Sőt ez a legfontosabbik következmény. Így itt vagyunk a vallásnál. Tehát az elfogadás és megvalósítás a lényeges, mert ez a nevelés célja, tehát lényege is és ezért a megismerés is ezt célozza. Tehát **az értelem mint ismeretforrás azt követeli, hogy mindegyik iskola vallásos legyen. És ez** — mint már többször mondottuk — **teljesen biztos ismeret, amely ellen logikailag megokolt ellenvetés nem tehető.**

MEGISMERHETI-E AZ ISKOLAI TANÍTVÁNY AZ ISTENT?

357. Az Isten teljes bizonyossággal megismerhető. Ezt tanítja a Szentírás.[1] Ugyanezt tanítja a katholikus egyház is[2] és a leghatározottabban kárhoztatja az ellenkező véleményt. De ugyanezt tanítja a filozófia perennis is.[3] Igaz, hogy pl. Aquinoi szent

[1] Pl. midőn ezt mondja: „Invisibilia enim ipsibus, a creatura mundi, per ea quae facta sunt, intellecta, conspiciuntur: sempiterna quoque eius virtus et divinitas." (Sz. Pálnak római levele I. 20.)

[2] Schütz Antal: Dogmatika 1923, I. kötet, 123 és következő oldalai.

[3] Az Isten létének a bizonyítása a legklasszikusabban Aquinoi szent Tamásnak Summa Theologikájában található fel. — Isten létének a bizonyítására lásd az I. könyvben az e tárgyra vonatkozó műveket.

Tamás az Isten megismerését nagyon nehéznek mondja.[1] Ez azonban az Istennek tudományos megismerésére vonatkozik[2] és nem azt mondja, hogy az iskolai tanítvány az Isten népies fogalmát nem ismerhetné meg.

Bár az Isten léte megismerhető teljes bizonyossággal, más kérdés az, hogy az iskolai tanítvány is megismerheti-e.

Igaz, hogy az Isten lényegét senki sem ismeri teljesen és tökéletesen; azonban annyit mégis tudunk belőle, amennyi szükséges, hogy megismerjük Őt, mint végső célunkat, még pedig teljes bizonyossággal annyira, hogy ez az ismeret elégséges ahhoz, hogy megismerhessük amaz eszközöket is, amelyek által az Istent dicsőíthetjük és örök üdvösségünket megnyerhetjük.

Megadhatjuk-e tehát az Isten meghatározását a tanítványoknak úgy, hogy megértsék. E kérdés eldöntésénél csak a népiskolára leszünk tekintettel, mert akkor, ha ez itt lehetséges, a magasabb iskolákban még inkább.

358. Az Isten szintén tárgya a népiskola tanítási anyagának. De mondhatja valaki — miképen lehetséges az apró gyermeknek az Istenről beszélni, amikor ez annyira magas fogalom, hogy a népiskolai gyermek nem értheti meg. A gyermeki ész nem képes az Isten megismerésére.

Igaz, hogy az Isten fogalma magas fogalom; de nem igaz, hogy a gyermek nem érthetné meg. Minden, ami körülöttünk van és történik, arra kényszerít minket, hogy mindig magasabbra és magasabbra emelkedjünk, míg végül az Istenhez érünk. A gyermek kíváncsi, akarja tudni ezt is meg azt is és nem elégszik meg csupán azzal, hogy valamit lásson, halljon, tapintson, röviden: érzékeljen, hanem az okot keresi, az ok után kutat. És keresi nemcsak az egyes dolgok okát, hanem azt is akarja tudni, hogy mindennek a maga összességében mi az oka s végül keresi, hogy miért kell így és nem úgy cselekednie. Ha a gyermek mindezeket tudni akarja, meg is mondjuk neki, hogy ez az Isten. Ne feledjük el, hogy a gyermek csak olyan dolgok után kérdezősködik, amiket megérteni képes. Ha a gyermek kíváncsiságát és tudásvágyát kérdés kíséri, akkor azt valamiképen meg is értheti, ellenben csak bámul és hallgat. Végül minden egyes alkalommal észrevesszük, hogy a gyermek megnyugszik, amikor a végső okot megismeri.

Továbbá az Istennek mint végső oknak a megismertetését kívánja az is, hogy az iskola a nevelés tökéletesítője. Ezért az iskola mindenekelőtt a kíváncsiságot tudásvággyá fejleszti, vagyis a lényeget, az okot, a célt tárja fel a tanítványok előtt. Az ok ismerete pedig az okok láncolatos ismeretét is követeli, különben

1 „Veritas de Deo per rationem investigata, a paucis hominibus et per longum tempus et cum admixtione multorum errorum proveniret: a cujus tamen veritatis cognitione dependet tota hominis salus, quae in Deo est." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a, qu. 1, a. 1.)

2 Schütz Antal: Dogmatika 1923, I. kötet, 128 oldal.

az iskola nem lesz a nevelés tökéletesítője. Az okok láncolata végül az Istenre mutat, mint minden dolog legutolsó és legáltalánosabb alapjára. Mivel pedig az iskola egységes és ha van is az iskolánál tagozódás, ezt nem az iskola lényege eszközli, azért a népiskolának is az okok láncolatos sorozatán át végül az Istenre kell mutatnia.

Legfőképen a cselekedetek kényszerítik a gyermeket arra, hogy az Isten után kérdezősködjék s a népiskolát is leginkább ez kényszeríti, hogy megismertesse az Istent. A gyermeknek már legzsengébb korától kezdve bizonyos irányban kell cselekednie s ugyanezt tapasztalja szülőinél is. De miért? E kérdést számtalanszor fölveti s ha nem is veti föl így formálisan, észrevehető rajta, hogy keresi az okot, tehát felelnünk kell. A gyermeknek tudnia kell, hogy miért kell így és nem úgy cselekednie, miért kell ezt és nem azt tennie. Ha ezt tudnia kell, akkor nekünk kötelességünk megmondani, hogy mindezt végelemzésben az Isten kívánja, aki mindeneknek ura, teremtője s a mi végső célunk s ezért akarja, hogy értelmes természetünknek megfelelően cselekedjünk. Ezt azután a népiskola jobban és jobban bővíti és mélyíti.

A gyermek sokat lát, sokat hall, sokat tanul és mindez okra mutat, vagy célt keres. Már megismerésünk természete olyan, a gyermeknél is, hogy a „mi okból" és „mi célból" kérdések izgatják legjobban. Legyen ez az ok és cél közelebbi vagy távolabbi, alacsonyabb vagy magasabbrendű, értelmünk mindig utána kutat. Ha most az Istenre vetjük tekintetünket, nem mondhatjuk, hogy annyira távol volna a gyermeki észtől s annyira magas volna, hogy nem érthetné meg. Az Isten az okok láncolatában az első a tárgyi rendben s a célok egymásutánjában az utolsó. És mert első és utolsó, azért nagyon közel áll eszünkhöz. Az Isten lényegébe sohasem hatolhatunk be egészen; de az Isten mint első ok és végső cél nagyon is közel áll eszünkhöz, hiszen minden reá mutat és nagyon közel áll a gyermeki észhez is, amint ezt a tapasztalat bizonyítja.

Nincs természetesebb valami, mint a népiskolában beszélni az Istenről. Ezt a nevelés követeli. A népiskola nevelési intézmény s ezért kötelessége megismertetni az Istent. Amint nem beszélünk a népiskolában az Istenről, megszünt a népiskola létjogosultsága is. Sőt mert a nevelés az Isten dicsőítésére való képesítés, azért kell, hogy a gyermek valamit megértsen az Istenről, különben lehetetlen lenne a gyermeket nevelnünk, következőleg a nevelés meghatározását sem tudnók megadni. De mert a nevelés meghatározását meg tudjuk adni s a népiskoláról is teljes bizonyossággal tudjuk, hogy nevelési intézmény, azért a népiskolai tanítvány képes a szükségeseket megérteni az Istenről, különben a népiskola oly intézmény lenne, mely célját nem valósítja meg.

Nevelni annyit tesz, mint az embert az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére képesíteni; az ember örök üdvös-

sége szintén az Isten. Hogy az embert erre képesíthessük, megismertetnünk kell vele az Istent és nem a nevelés végén, vagy derekán, hanem mindjárt akkor, amikor értelme ébredezni kezd, amikor az ész tevékenységét kifejteni kezdi. Az ember már mint gyermek is cselekszik és cselekedetei már akkor is viszonyban vannak végső céljával, következőleg végső célját ismernie kell, tehát ismernie kell az Istent is. Hogy a nevelést az ember legzsengébb korában kell kezdenünk, (I. könyv) ez azt bizonyítja, hogy az Isten is nagyon korán megismertethető. Ezt annál inkább is meg kell tennünk, mert az Isten mint első ok és végső cél nagyon is közel áll az emberi értelemhez, akinek felfogására és megismerésére még a gyermek is képes és sokszor jobban, mint a felnőtt, mert nála még tiszta a szív s az akarat nem annyira romlott, hogy a józan észt tévútra befolyásolja. Ezért már a családnak is kötelessége gyermekével megismertetni az Istent s ezt a tudást a népiskola tovább fejleszti és tudatosabbá teszi.

Az Istent mint első okot és végső célt a népiskolai gyermek nagyon jól megérti, ha az Isten létének a bizonyítására szolgáló világtani és célszerűségi érvet a megfelelő formában adjuk elő. Ez már közel kétezeréves tapasztalat.

Végül — és ezt az istenhívőknek mondjuk — szent Pál apostol tanítása szerint az Isten nemcsak a tudás, hanem a hit tárgya is, a hit pedig kegyelem, melyet az Isten senkitől sem tagad meg. A hit kegyelme megvilágosítja az észt, hogy azt, amit természetes erejével megismert, még jobban megismerhesse, az akarat pedig ezt az igazságot elfogadja s hozzá mint zsinórmértékhez alkalmazkodjék. A népiskola végezze hűen és lelkiismeretesen kötelességét s akkor az Isten segítsége sem marad el.

Tehát **a népiskolai gyermek megismerheti az Istent.** Ebből következik, hogy **mindegyik iskola megismertetheti az Istent.**

359. Megkülönböztetünk kétféle istenfogalmat: népieset és tudományosat. A népies inkább ama viszonyt fejezi ki, amelyben a világ az Istenhez áll, míg a tudományos azt jelenti, amint magában véve van, amennyire gyönge értelmünkkel felfoghatjuk. A népies fogalom is személyes lénynek mondja az Istent, aki mindeneket teremtett s ítélni fog eleveneket és holtakat. A népies fogalom is vallja a tudományosat, de csak hallgatólagosan, míg kifejezetten mindig a személyes Istennek teremtői voltára, gondviselésére és mint ítélő bíróra vonatkozik. A tudományos fogalom az Isten metafizikai lényegét állítja elénk, t. i. hogy önmagától való s ebből vezeti le az Isten végtelen tökéletességeit. E kettő közül melyiket tanítsuk a népiskolában?

Mivel a népies fogalom megértése könnyebb s a tapasztalat szerint a gyermek ezt meg is érti, azért ezzel kezdjük meg az első osztályban, sőt még a másodikban is ezt tartjuk meg. Így megtanulja a gyermek, hogy az Isten az ég és a föld teremtője, a mi legfőbb urunk és atyánk, aki végtelenül jó és végtelenül igazságos és hogy ő a mi örök üdvösségünk is. Ezt a gyermek minden különösebb nehézség nélkül megérti. A harmadik osztály-

ban már átmegyünk a tudományos meghatározásra, amely a népiest is magában foglalja s ennek alapján megismertetjük az Isten tulajdonságait. Így megtanulja a gyermek, hogy Isten az alapja az erkölcsnek és a társas életnek; Ő végtelenül szent, végtelenül igaz, végtelen szeretet, mindentudó, mindenható stb. Tehát állandóan a lényeges meghatározásban vagyunk, csak nem tudjuk lényegét teljesen kimeríteni.

De még mindig nem feleltünk meg arra a kérdésre, hogy a népiskolai gyermek megérti-e az Isten tudományos meghatározását.

Hogy a népieset megérti, azt könnyű belátni, mert a népies fogalomhoz sok hasonlóságot talál az ő életében is. Lát maga körül parancsolókat, jutalmazókat, büntetőket; továbbá szeretik is őt és gondoskodnak róla. Ezt mindennap tapasztalja a gyermek. Ha most a gyermeknek e mindennapi tapasztalatát általánosítjuk, amely általánosításra a tapasztalat szerint képes a gyermek, akkor az Isten népies fogalmát ismeri meg. De a népiskolai gyermek az Istennek tudományos fogalmát is képes megérteni, hiszen a népies fogalom mintegy lépcső a tudományoshoz. Ezt is bizonyítja a tapasztalat. Az igaz, hogy a gyermek jobban tudja, hogy melyek az Isten tulajdonságai, mint lényeges meghatározását elmondani. De ennek csak az az oka, hogy kicsiny szótárában az „önmagátólvalóság" szó ritkán fordul elő, míg a „jó", „bölcs", „szép", „igazságos" stb. mindennapi szavak.

Tehát a népiskolai gyermek megérti az Isten metafizikai meghatározását is. És ha ezt megérti a népiskolai gyermek, akkor még inkább a magasabb iskolák tanítványai. Ezért **a nevelés-tan mint teljesen biztos igazságot tanítja azt, hogy az iskolai nevelés alatt állók megértik az Isten fogalmát.**

360. Amennyire természetes, hogy a népiskolában az Istenről beszélünk, éppen annyira természetes az is, hogy lelkünkről is beszélünk, mert csakis lelkünk révén ismerhetjük meg az Istent, lehetünk boldogok. Istenről beszélni s e közben lelkünkről hallgatni — ellenmondás. A cselekedeteket az ember hajtja végre: értelmünk átgondolja s akaratunk véghezviszi. Tehát a cselekedetnek oka is van s ezért nem hallgathatunk a lélekről. Továbbá a tanítás gerince az értelmi megismerés; e nélkül nincs tanítás, nincs nevelés. De az értelmi megismerő tehetség és lelkünk egy és ugyanaz a dolog, következőleg a lélekről is kell beszélnünk. Végül a nevelés tárgya az ember. Ha a népiskolai gyermek nem érthetné meg, hogy mi az ember, mi a lélek, akkor olyan valamivel állanánk szemben, ami sajátos tárgyával nem foglalkozhat, mert a nevelés nem foglalkozhatna az emberrel, vagyis nevelés nem volna lehetséges.

3.

HIT.

A HITRŐL ÁLTALÁBAN.

361. A harmadik ismeretforrás a *hit*, amely abban áll, hogy valakire vagy valamire hivatkozunk s ezt a valakit vagy valamit elegendő érvnek tartjuk, hogy ezt vagy azt igaznak fogadjuk el.

Ha személy az, akire támaszkodva valamit igaznak fogadunk el, akkor e személyt *tekintélynek* nevezzük. A tekintélynek két faját különböztetjük meg: az *emberi és isteni tekintélyt*. Lássuk ezeket egyenkint!

a) EMBERI TEKINTÉLY.

362. Az emberi tekintély, vagy rövidebben: a tekintély nagyon fontos az iskolában s általában a nevelésben. A gyermek, aki még nem tud önállóan cselekedni s az ifjú, ki még folytonos támogatásra szorul s eszének teljes kifejlődéséhez még nem jutott el, kell, hogy egyes igazságokat tekintély alapján ismerjen meg, hogy később az ész fejlesztésének az útján önálló belátáshoz jusson. Végül vannak egyes igazságok, különösen a térben és időben távollévők, amelyeket csak tekintély alapján ismerhet meg a nevelt, mert tapasztalata körébe nem esnek és értelmével sem ismerheti meg azokat. Pl. Szent István volt az első magyar király.

Az iskolában a tekintély nem lehet más, mint az iskolai nevelő, aki egyes ismereteiben megint más tekintélyekre támaszkodik.

363. Nem mondhatjuk-e, hogy az iskolában a tankönyv írója is tekintély, hiszen a tanítvány könyvből is tanul s amit belőle olvas, azt igaznak tartja?

Igen, a tanítvány könyvből is tanul s ezt igaznak fogadja el; de nem a tankönyv írójának a tekintélye alapján, hanem az iskolai nevelő tekintélye alapján. Az iskolai nevelő tekintélye födözi a tankönyv írójának a tekintélyét s ezért a tulajdonképeni tekintély az iskolai nevelő. *Az iskolában a tekintély mint ismeretforrás az iskolai nevelő.*

Később azonban, amikor a tanítvány az iskolát elhagyja, az író is tekintély lesz az ember előtt. Ezért az iskolában gyakran figyelmeztessük a tanítványokat, hogy ne fogadjanak el mindent készpénznek, amit nyomtatásban látnak, mert nagyon sok toll meg van fizetve, vagy pedig szíve gonosz indulatai szerint ír. Különösen arra figyelmeztessük őket, hogy ha később a vallás, erkölcs, egyház, papság, haza tekintély, magántulajdon

stb. ellen olvasnak valamit, ennek ne adjanak hitelt, mert az mind hazugság. Itt bizonyságul hívjuk fel a tanítványok figyelmét a tanultakra, de egyúttal mutassunk rá e hazugságok okára és céljára.

364. *Legszembetünőbb a tekintély a példánál.* A példa is tanítás, csakhogy néma tanítás. A példával mindenekelőtt támogatjuk, amit szóval is tanítunk s a tanítvány a példát érvnek és oknak fogja fel, hogy hasonlóképen cselekedjék, mert gyönge akaratereje a példában látja támasztékát. A tanítvány a tekintély elve alapján követi az iskolai nevelő példáját és szerinte cselekszik.

Tekintély nemcsak a példaadásban van, hanem a tanításban is, mert több olyan dolog van, aminek az igazságáról csak tekintély alapján bizonyosodhat meg a tanítvány. Általában a tanítványnak akkor van szüksége a tekintélyre mint ismeretforrásra, amikor oly dolgokról van szó, amelyek térben vagy időben messze vannak tőle. Ilyenek pl. a földrajzi, történelmi és természetrajzi igazságok.

Tekintély van a *parancsnál* és *tilalomnál* is, hiszen a tanítvány többször csak az iskolai nevelő tekintélye alapján teljesíti a parancsokat és kerüli a tilalmakat. Végül pedig *az iskolai nevelő tekintélye az indukciót egyes esetekben kiegészíti és teljesebbé teszi,* amint erről már volt szó.

365. Hogy a tanítvány kövesse az iskolai nevelő példáját és követésére kötelezve is legyen; továbbá hogy a tanítvány az iskolai nevelő tekintélyét elfogadja az ismeretszerzésnél, azért szükséges, hogy az iskolai nevelő mint tekintély igazolja magát a tanítvány előtt. Valakit csak akkor fogadhatunk el tekintélynek az ismeretszerzésnél, ha valamiképen igazolja magát előttünk, hogy tényleg elfogadhatjuk, sőt el is kell fogadnunk tekintélynek. Így van ez az iskolában is.

Erről az igazolásról már volt szó és ezt találtuk: *az iskolai nevelő tekintélyét a szülő igazolja gyermeke előtt, a szülő tekintélyét pedig maga a gyermek igazolja.*

b) ISTENI TEKINTÉLY.

366. A pusztán természetes eszünkkel megismerhető rendet *természetes rendnek* nevezzük. Azonban az emberiség ténylegesen sohasem élt a természetes rendben, hanem mindig természetfölötti rendben. Tehát *jelenleg természetfölötti rendben élünk,* vagyis a rendet nem csupán természetes eszünkkel ismertük és valósítottuk meg, hanem az Istennek természetfölötti tanítása is közreműködött benne. A mostani rend pedig, amelyben jelenleg élünk Jézus Krisztus óta, kétszeresen természetfölötti rend, mert az ígért Megváltó is megjelent már s a megváltás nagy művét befejezte.

A természetfölötti rendben van néhány igazságunk, az ú. n. hittitkok, amelyeket eszünkkel nem vagyunk képesek megérteni, de emberi tekintély sem érteti meg velünk. Ilyen pl. az áteredő bűn titka, a megtestesülés titka, a Szentháromság titka, az Oltáriszentség titka stb. Mivel ezeket az igazságokat is tanítjuk, sőt kell is tanítanunk az iskolában, mert ezeknek az igazságoknak

közlése nélkül a katholikus vallás tanításáról nem lehet szó, azért az iskolában azt a megismerési forrást is használjuk, akinek a tekintélye alapján ezeket az igazságokat hisszük és elfogadjuk. Ha tanítunk oly igazságokat, amelyeket csak az isteni tekintély alapján hiszünk és fogadunk el s a mostani természetfölötti rendben kell is tanítanunk a nevelés lényege szerint, akkor természetes, hogy *az iskolában az isteni tekintély is szerepel ismeretforrásként.*

367. Az emberi tekintélynek, vagyis a szülői és iskolai nevelői tekintélynek igazolnia kell magát a gyermekek, illetőleg a tanítványok előtt. Hát az isteni tekintélynek is kell igazolnia magát a neveltek előtt?

Természetes, hogy kell, mert sem az egyház, sem a nevelés, sem az Isten nem követel vakhitet.[1] Itt is az úttörést a szülők kezdik meg, de a munka oroszlánrészét mégis az iskola vállalja magára.

Az isteni tekintély igazolása az iskolában így történik. A tanítvány természetes eszének és a hit kegyelmének a segítségével megismeri, hogy van Isten, aki végtelenül szent és végtelen igazság, tehát aki nem csalhat, de nem is csalatkozhat, mert végtelenül bölcs és mindentudó, következőleg mindaz, amit az Isten végtelen bölcseségénél fogva a természetfölötti kinyilatkoztatás által jónak látott az emberekkel közölni, a legteljesebb igazság. Továbbá a tanítvány megismeri az evangéliumnak csodáit s végül Jézus feltámadását, amiből biztosan következtethet Jézus istenségére. Tehát igaz, hogy egy Istenben három személy van; igaz, hogy Jézus Krisztus valóságos Isten és valóságos ember; igaz, hogy az Oltáriszentség Jézus Krisztusnak valóságos teste és valóságos vére a kenyér és a bor külső színe alatt stb., bár ezek az igazságok értelmünk felfogó képességét messze meghaladják. Mégis hisszük ezeket az igazságokat s a tanítvány is hiszi és elfogadja a végtelenül szent és végtenül igaz Isten tekintélye alapján.

A tanítvány az iskolában megtanulja, hogy az, amit az Isten mond, mind teljes igazság, bár némely dolog felfogására képtelen az emberi értelem. Itt az Isten tekintélye az ismeretforrás és e tekintély az által igazolja magát a tanítvány előtt, hogy természetes eszével képes megismerni, hogy van Isten és természetes eszével képes megismerni Őt, mint végtelenül igazat és végtelenül szentet. Mivel pedig a tanítvány saját természetes eszével ismeri meg Isten létét, valamint végtelenül igaz voltát és végtelen szentségét, továbbá a tanításnál főtényező maga a tanítvány (I. könyv), azért azt kell mondanunk, hogy *tulajdonképen maga a tanítvány igazolja az isteni tekintélyt.* És ez teljesen rendjén is van, mert ezt kívánja meg az emberi akarat szabadsága, amennyiben az Isten megismerése kötelességekkel jár, e kötelességek elfogadása az akarat dolga s így nem külső ok, hanem maga a tanítvány veti alá magát az Istennek.

368. Más kérdés az, hogy valóban tett-e az Isten eszünket meghaladó kijelentéseket s e valóban megtörtént dolgot hogyan tudhatja meg a tanítvány.

Ezt a tanítvány már nem az isteni tekintély által tudhatja meg, hanem az iskolai nevelő tekintélye alapján, aki meg folytonosan az egyház tekintélyére hivatkozik, az egyház tekintélyét pedig az Isten tekintélyére vezeti vissza, az Isten tekintélyét pedig maga a tanítvány igazolja.

369. Végül az ész fölött álló s a természetfölötti kinyilatkoztatás által nyert igazságok csakis a hit tárgyát alkolják; a hit pedig kegyelem, amelyet az Isten senkitől sem tagad meg. Ezeknél az igazságoknál a hit kegyelme föltétlenül szükséges, de ebbe a nevelés nem szólhat bele, mert a kegyelem az Istennek ingyenes ajándéka. Mégis kötelessége a nevelésnek arról gondoskodni, hogy a kegyelem megelőző föltételei meglegyenek a tanítványnál, t. i. a jót tegye, a rosszat kerülje, gyakran imádkozzék a hit kegyelméért és gyakran járuljon a szentáldozáshoz.

[1] „Credere in Christum est per se bonum et necessarium ad salutem; sed voluntas non fertur in hoc, nisi secundum quod a ratione proponitur." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 1a 2ae, qu. 19, a. 5.) „Quae subsunt fidei . . . sub communi ratione credibilis . . . sunt visa ab eo, qui credit. Non enim crederet, nisi videret ea esse credenda." (Ugyanott 2a 2ae, qu1 , a. 4, ad 2.)

370. Még egy fontos kérdés vár eldöntésre s ez az, hogy a hittitkokat bizonyossággal ismeri-e meg a tanítvány.

A természetfölötti bizonyosság, vagyis a hit valamennyi bizonyosság között a legmagasabb és legerősebb, bár a kinyilatkoztatott igazságok szükségessége nem a legmagasabb s az ezen igazságokba való belátás nem a legvilágosabb. Hogy mégis a hit a legmagasabb és legtisztább bizonyosság, annak oka az akaratban van, amely ráparancsol az észre, hogy a kinyilatkoztatott igazságokat fogadja el és ez nagyobb erősséget ad a bizonyosságnak, mint a puszta értelmi alap. Mindazáltal az ész nem alap nélkül fogadja el a hit tárgyát, mert az akarat nem tud parancsolni az észnek minden alap nélkül. Itt az alap, amelyen az ész engedelmeskedik az akaratnak és elfogadja a hit tárgyát, a következő.

Az ész belátja, hogy van Isten, aki végtelenül szent és igaz. De az ész azt is tudja, hogy az Isten kijelentéseket tett az embereknek. És ezért az ész az Isten végtelen szentségére és igazmondására támaszkodva az akarat hatalma alatt elfogadja a hit tárgyát és teljesen bizonyos lesz róla.

IDEGEN TEKINTÉLYEK.

371. Az iskola sokszor idegen tekintélyeket állít a tanítványok elé, különösen akkor, amikor erkölcsi igazságokról van szó, vagy a történelem tanítása alkalmával, vagy ha azt akarja, hogy valami jobban ragadja meg a tanítvány akaratát. *Ezek az idegen tekintélyek az idegen példák,* amikről már volt szó az első könyvben.

Az iskolában mind a három ismeretforrást alkalmazzuk, *de legfőképen az értelmet, amelynek alárendelve van a tapasztalat, míg a tekintélynek igazolnia kell magát előtte, hogy ismeretforrás lehessen.*

MÁSODIK FEJEZET.

A SZELLEMI MEGISMERŐ TEHETSÉG MÁS KÉPESSÉGEI.

372. A szellemi megismerő tehetség érteni és tudni akar. Hogy érthessen és tudhasson s a megértett dolgokat újabb igazságok megismerésénél felhasználhassa, még más képességei is vannak, amelyekről alább lesz szó.

I.

FIGYELEM.

A FIGYELEMRŐL ÁLTALÁBAN.[1]

[1] A figyelemre lásd a következő műveket: a) Kornis Gyula: A pszichológia és logika elemei.[6] 1924, 57 és következő oldalai; b) E. Dürr: Lehre von der Aufmerksamkeit. 1907; c) Th. Ribot: Psychologie de l'attention.[10] 1908; d) W. Ostermann: Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischer Nutzanwendung.[3] 1912; e) H. Walsemann: Das Interesse[3]

373. *Figyelem az, hogy magasabb megismerő tehetségünk, t. i. az ész minden más tárgy kizárásával csupán egy dologra fordítja tekintetét.*

A figyelem minden további működésnek alapja és nélkülözhetetlen föltétele s ezért a nevelésnek, de különösen az iskolának nagy gondot kell fordítani reá. Már a szemléltetésnél is azt tapasztaltuk, hogy az érzéki észrevevésnek csak akkor veszi hasznát az ész, ha figyelmével segítségére siet neki. Tanítani annyit tesz, mint másban tudást okozni az ő természetes esze által.[1] Tehát mindenekelőtt az szükséges, hogy maga a tanítvány forduljon a tárgy felé, vagyis figyeljen. Csak ott, ahol figyelem van, lehet egyúttal szorgalom is és a tudásban való előhaladás. *A figyelem foka egyúttal az iskola értékének is a foka.* (Baumgartner) Aki összefüggő és szerves egészben lévő ismereteket akar elsajátítani, annak állandó s naponkint ismétlődő figyelemre van szüksége. Mivel pedig az iskola ilyen ismereteket nyujt, azért *a figyelem az iskolának az életeleme.*

A figyelem nemcsak a tudásnak a megszerzése szempontjából szükséges, hanem *az ember erkölcsösségének a fejlődése is nagyban függ az önkényes, vagyis az akarati figyelemtől,*[2] mert állandóan figyelemmel kell kísérnie saját magaviseletét, hogy az az erkölcstörvényekkel megegyezzék.

374. A figyelem *belső* és *külső.* A belső figyelem az adott meghatározás által adott figyelem; a külső pedig oly dolgoknak a távoltartása, melyek mellett a belső figyelem lehetetlen lenne.

A figyelem még *önkénytelen* és *önkéntes* vagyis *akart.* Önkénytelen a figyelem, ha fölkeltője valami külső ok, mely mintegy meglepi az embert. Ekkor a külső ok hatását felfogjuk, oda figyelünk; de ez a figyelem nem akart, tehát nem akaratunktól függ. Az önkénytelen figyelem föltételei: a) az inger erőssége, b) az újság és ritkaság vagy ellentétesség és c) negativ föltétele,

1920; f) J. Fröbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. II. kötet, 3 kiadás, 1929, 67 és következő oldalai; g) P. Vogt: Philosophische Propädeutik I. Psychologie. 1909, 249 és következő oldalai; h) J. Lindworsky: Experimentelle Psychologie[4] 1927, 213 és következő oldalai; j) J. Geyser: Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. I. kötet, 3 kiadás, 1920, 154 és következő oldalai; k) C. Gutberlet: Experimentelle Psychologie mit besonderen Berücksichtigung der Pädagogik. 1915, 55 és következő oldalai; l) J. Donat: Psychologia [4, 5] 1923, 195 és következő oldalai; m) O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 508 és következő oldalai; n) L. Habrich: Pädagogische Psychologie, II. kötet, 5 kiadás, 1921. 78 és következő oldalai; o) Th. Waitz: Allgemeine Pädagogik.[4] Kiadta: O. Willmann. 1898. 342 és következő oldalai.

[1] Ez Aquinoi szent Tamás meghatározása. (I. könyv.)

[2] „J'affirme, en me basant sur l'expérience, que le developpement de la personnalité morale dépend en grande partie de l'éducation de l'attention volontaire." (Gillet: L'Éducation du Coeur. 10 ezer, 1910, 189. oldal.) — „Aufmerksamkeit ist der Masstab des Fortschrittes in der Wissenschaft und zugleich in der Charakterbildung." (P. Vogt: Philosophische Propädeutik. I. Psychologie. 1909, 261 oldal.) — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. II. kötet, 5 kiadás, 94—95 oldal.

hogy idegen képzetek ne zavarják a figyelmet. De fiziologiai föltételek is szükségesek, mint: a) ne legyen a nevelt fáradt, b) ne legyen túlságosan meleg, c) ne legyen rossz levegő stb.

A gyermek jobban hajlamos az önkénytelen, mint az önkéntes figyelemre. Az önkénytelen figyelemnél is nagy koncentráció lehetséges; pl. a gyermek a játéknál megfeledkezik az egész világról. Ezért Herbart azt ajánlja, hogy az iskolai nevelő, amennyire lehetséges, az önkénytelen figyelem fölkeltésére törekedjék.

Az akarat hatalma alatt is keletkezik figyelem s ez az önkéntes vagy akarati figyelem. A nevelésben ennek a figyelemnek van csak tulajdonképeni értéke. A nevelés felhasználja az önkénytelen figyelmet is, de legfőbb célja az akarati figyelem létesítése, mert *csak az akarati figyelem által szerezhetünk állandó tudást és lehetünk erényesek.*

Az önkéntes figyelem akaratunktól függ. De ekkor is szükséges, hogy a figyelem tárgyában mindig valami újat keressünk, hogy a figyelmet fenntarthassuk. Ezért az önkéntes figyelem annál könnyebb, minél több ismerete van az embernek.[1]

375. Az egészen kis gyermek még nem tud figyelni; de megvan a képessége, hogy később figyelni tudjon. Mikor kezd a gyermek figyelni, a kort pontosan meghatározni nem tudjuk; de biztosan tudjuk, hogy előbb az érzéki tárgyak felé fordul figyelme s csak azután az értelmi dolgok felé, mert tudattartalma is először csak az érzéki tárgyakra irányul. Legfontosabb az akarati figyelem. Hogy mikor jelentkezik ez a figyelem először, ennek az idejét sem tudjuk meghatározni. Valószínű, hogy akkor, amikor a kis gyermek észreveszi, hogy tudattartalmai bizonyos értékeket is képviselnek. Azonban ennek előfeltétele az öntudat fölébredése s ezért mondhatjuk, hogy az öntudat fölébredésével rövidesen az akarati figyelem is jelentkezik. Amikor a gyermek a népiskolába kerül, már képes akarati figyelemre is.

A felnőtt hosszabb ideig tud figyelemmel foglalkozni, mint a gyermek. Ennek az az oka, hogy több és összefüggőbb ismerete van, tehát hosszabb soron megy át anélkül, hogy az ismeretek összefüggésének a hatását átlépné.[2] Ezért a figyelem állandósága a neveltknél évről-évre növekszik, mert ismereteik is évről-évre gyarapodnak.

[1] „Man muss am Objekt immer etwas Neues zu finden suchen, um es festzuhalten. Deshalb ist die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit um so leichter, je reicher an Kentnissen der Geist ist.“ (J. Frőbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. II. kötet, 3 kiadás, 1929, 83 oldal.)

[2] „Dass der Erwachsene sich viel länger mit demselben Gegenstand beschäftigen kann als das Kind, liegt daran, dass er mehr Vorstellungen hat, die er der Reihe nach durchwandern kann, ohne die Grenzen des Zusammengehörigen zu überschreiten.“ (Ugyanott, 79. oldal.)

376. A figyelemnek a nevelésben és tanításban való szükségessége oly régi, mint amilyen régen tanítanak és nevelnek az emberek, tehát nem Herbart födözte fel, mint némelyek gondolják.[1]

Ha a figyelem annyira fontos, hogy nélküle alapos és összefüggő ismereteket szereznünk nem lehet, akkor a tanítványt tanítanunk is kell arra, hogy figyelni tudjon és oda kell hatnunk, hogy a figyelem fenntartassék, fokoztassék és állandósíttassék. Lássuk ezután, hogy miképen kelthető föl a figyelem.

A tanítvány figyelmét fölkelteni szükséges. Ez úgy történik, hogy mindenekelőtt megmondjuk, miről lesz szó. Ez által lekötjük a tanítvány érdeklődését, hogy mely irányban figyeljen.

Azután mindamaz ismereteket, melyek a szóban lévő tárggyal rokonok és vele vonatkozásban vannak a tanítvány emlékezetébe idéztetjük. Az újnak a régivel való összekötése nemcsak azért szükséges, hogy a tanításhoz kiinduló pontot kapjunk s így észrevétlenül menjünk a tárgy fejtegetésébe; nemcsak azért szükséges, hogy az új dolgokat a régebbi ismeretek közé szervesen beillesszük, hanem azért is, mert tudvalévő, hogy sem a teljesen ismert, sem a teljesen ismeretlen nem érdekel bennünket. A teljesen ismert azért nem, mert azt már megszoktuk; a teljesen ismeretlen pedig azért nem, mert nem ismerjük és megismeréséhez nincs kiindulópontunk. Midőn tehát a tanításban összekötjük az újat a régivel, egyúttal megmutatjuk azt is, hogy a tanítvány régebbi ismeretei milyen vonatkozásban vannak az új dologgal, vagyis az ismeretlent összekötjük az ismerttel. Ha nem így járnánk el, lehetetlen lenne a tanítás, mert valamiből ki kell indulnunk, hogy okoskodással tovább haladhassunk és ez a valami csak ismert dolog lehet.

377. Legnehezebb a figyelem fölkeltése a népiskolában s itt is az alsóbb osztályokban.

A gyermek, amikor a népiskolába lép, sok képzetet és fogalmat hoz magával, amelyek azonban nagyon lazán függnek össze azzal a tartalommal, amit az iskola nyujt. Ezért van az, hogy kezdetben nagyon nehéz a gyermekek figyelmét fölkelteni és összpontosítani. Szükséges mindenekelőtt a gyermekek ismereteit átalakítani, a hézagokat kitölteni, hogy figyelemre szoktathassunk.

A népiskola alsó fokozatain még az is nehézzé teszi a figyelem fölkeltését és különösen fenntartását, hogy a gyermek tulajdonképen most kezdi megtanulni, hogy figyelnie is kell.

Bár nehéz a népiskola alsó fokozatain a figyelemnek különösen a fenntartása, mégis nem annyira nehéz, mint amilyennek látszik, u. i. a gyermek e fokozatokon legtöbbször oly dolgokról

[1] Willmann azt állítja, hogy a figyelmet a tanítás szempontjából először Herbart vizsgálta. (Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 508 oldal).

hall, amelyekről otthon is hallott valamit s ez fölkelti érdeklődését. És mert ez ismert dolgok által előtte ismeretlen dolgok ismeretére vezetjük őt, ami kíváncsiságát kielégíti, azért figyelme lassan-lassan állandósul és erősödik. Ha a tanító ügyes a tanításban és szeretettel bánik a gyermekekkel, akkor az érdeklődés által fölkeltett figyelmet fenn is tarthatja.

A FIGYELEM FENNTARTÁSA.

378. Ha már fölkeltettük a figyelmet, akkor azt fenntartanunk és erősítenünk is kell, mert csak a folytonos és naponkint ismétlődő figyelemmel lehet tanulni.

a) E végből az iskolai nevelő minden magyarázatát vonzóan adja elő, a népiskolában és a középfokú iskolák alsóbb osztályaiban lehetőleg a kérdező alakkal éljen, mert itt ez az alak jobban biztosítja a tanítványok öntevékenységét, ami által a figyelem éberebb, de erősebb is lesz. Azonban az érdeklődés fenntartásának az alapja nem a vonzó előadás vagy magyarázat. Az alap az, hogy megismertetjük az okot, a lényeget, a célt s az ismereteket egymásba fűzzük, mert megismerő tehetségünk ezek után törekszik s ezeknek a szolgálatába állítja figyelmét, míg a vonzó előadás az érdeklődés fokozásának és erősítésének csak külső eszköze, mintegy fűszere. Ha tehát az ok, lényeg, alap és cél megismerésére vezetjük a tanítványt, ismereteit következetes előadással vagy magyarázattal egymásba fonjuk s ezt tetszetős külsőbe öltöztetjük, meglesz az érdeklődés, következőleg a figyelem is.

Az érdeklődés megtartásánál maga az iskolai nevelő is érdeklődjék a tárgy iránt. A tanítványok nagyon jó bírák; hamar észreveszik, ha valamit kedvetlenül ad elő az iskolai nevelő. A kedvetlenség azután rájuk is átragad s beáll az unalom, később pedig a figyelmetlenség. És ha az iskolai nevelő az előadási módot kénytelen használni, akkor folyékony és világos előadásra törekedjék, mesteri nyelvezettel beszéljen és mindig a tanítványok értelmi felfogó képességének a színvonalán mozogjon.

b) Az iskolai nevelő mindent, amennyire lehetséges a gyakorlati élettel is hozzon összeköttetésbe, hogy lássák a tanítványok, a tanultak miképen értékesíthetők az életben. A tanítványok így fognak érdeklődni, tehát figyelni is, mert a szóban forgó dolog felhasználhatóságát is látják. Ez kötelessége is az iskolának, mert kötelessége valamely életformához a tudást megadni.

c) Szükséges még fölkeltenünk a tanítványokban a *tanulás után való vágyat* is, vagy ami ezzel egyjelentőségű: a *tudásvágyat*. E nélkül folytonos és állandó figyelemről alig lehet szó. Ezt pedig úgy érjük el, hogy vonzó előadással vagy magyarázattal az okra, lényegre és célra mutatunk, az ismeretek között kapcsolatokat létesítünk s a tanultak gyakorlati alkalmazását megmutatjuk.

d) Ügyeljen az iskolai nevelő arra is, hogy a tanítvány eszét

ne fárassza ki. A szellemileg elfáradt ember nem képes figyelni. Ez még inkább érvényes a tanítványra. Ha a tanítvány elfáradt, másra kell áttérnünk, valami olyan dologra, aminél esze pihen s az inkább üdülést és szórakozást jelent számára. Az *órarend* tehát úgy készítendő el, hogy a nehéz tárgyak után könnyebbek következzenek, mert nemcsak az ész kellő munkálkodásáról, hanem kellő pihenéséről is kell gondoskodnunk. Ezért a tananyagot is úgy kell megválasztanunk, hogy hasznos és értékesíthető legyen s az érdeklődés fölkeltésére alkalmas. De az egyes órákra is csak annyit szabad fölvennünk, amennyit a tanítvány megerőltetés nélkül megemészteni képes.

Az észnek éppen annyira szüksége van a pihenésre, mint a testnek. A figyelemhez szükséges, hogy az ész felfogó képességének teljes birtokában legyen. Amilyen mértékben fárad az ész, olyan mértékben gyengül a figyelem is és ha az ész kimerült, a figyelem is megszűnik. Tehát nem szabad kifárasztanunk az észt, hanem ha fáradni kezd, megfelelő pihenési időt kell adnunk neki, hogy újra összeszedhesse magát. A gyakorlatban minden 50 perces tanítás után 10 percig pihentetjük az észt. Ez a 10 perc a tapasztalat szerint teljesen elegendő ahhoz, hogy az ész kipihenje fáradtságát, de egyúttal lendületét ne veszítse el a további gondolkodáshoz.

Míg az ész képes működni, addig figyelem is van, legalább is az akarat befolyása alatt. És hogy az ész felfogó képességének a birtokában legyen folytonosan, azért *az iskolában délelőtt és délután is kell tanítanunk, nem pedig csak délelőtt.* De erről később lesz szó.

e) Néha megtörténik és különösen a népiskolákban, hogy a gyermekek a legnagyobb igyekezet mellett sem képesek figyelni, mert bizonyos bágyadtság vesz rajtuk erőt. De még ekkor is képesek érdeklődni olyan dolgok iránt, amelyek szórakoztatják őket. Ilyenek a történetek és elbeszélések. Ezek nagyon megfelelnek a gyermek természetének, mert életet s elevenséget lát bennük s ezért érdeklődése fölébred még bágyadtságában is, amikor az elveszettnek hitt figyelem újra helyreáll.

Tehát akkor, amikor a népiskolai tanító észreveszi, hogy tanítványait az unalom bizonyos neme fogja el úgyannyira, hogy a további tanítás lehetetlennek látszik, mondjunk el nekik történetet vagy elbeszélést és lehetőleg a szóban lévő dologgal kapcsolatban s a tapasztalat bizonyítja, hogy ezzel újra felvillanyozzuk tanítványainkat, lehangoltságukat megtörjük.

A FIGYELEM FENNTARTÁSÁNAK KÜLSŐSÉGEI.

379. Az eddigiekben azt vizsgáltuk, hogy mit kell tennünk a figyelem fenntartásánál a figyelem természeténél vagy a tanítvány természeténél fogva. De a figyelemhez külső körülmények

is szükségesek,[1] s róluk most lesz szó. E külső körülmények a következők.

a) Az iskolai nevelő mindaddig ne kezdje meg a tanítást, míg a figyelem előföltétele — a csend és nyugalom — nem állott be s az előkészületek nem történtek meg. A figyelemhez szükséges, hogy a tanítványt semmi se zavarja és figyelmének a folytonosságát semmi se szakítsa meg. Már pedig a zaj és nyugtalanság zavarja a tanítványt, figyelmét szétforgácsolja, ami a tanítás és tanulás hátrányára van. Ha pedig nem történtek meg a szükséges előkészületek, akkor a folytonos kapkodás megszakítja a figyelmet.

A előkészületekhez tartozik nemcsak a szemléltető, kísérletező és más eszközök előkészítése, hanem az is, hogy az iskolai nevelő ne menjen készületlenül az iskolába. Az iskolai nevelőnek mindig kell készülnie, hogy előadása, illetőleg magyarázata ne legyen szakadozott vagy darabos, ne legyenek benne hézagok. A darabos és hézagos tanítás folytonosan megszakítja a figyelmet s e folytonos megszakítás végül a figyelem megszünését vonja maga után. A darabos és hézagos tanítás megszakítja a figyelmet, mert a következőket nem érti a tanítvány, értés hiányában pedig figyelni sem képes. Készületlen tanítás kín az iskolai nevelőnek, mert folytonosan figyelemre kell intenie s e folytonos intésekkel maga szakítja meg folytonosan a tanítást; de gyötrelem a tanítványnak is, mert küzdenie kell önmagával. A készületlen tanítás nem számol a tanítványok értelmi felfogó képességével, ami ismét a figyelem rovására van, mert a tanítás vagy „magas," tehát a tanítvány képtelen figyelemmel kísérni, hiszen nem érti, vagy annyira gyerekes, hogy a tanítvány érdeklődését nem köti le s ezért nem is figyel. A tanítvány csak akkor figyel, ha képes megérteni a mondottakat s a megértés szellemi munkájába kerül. Ezt az iskolai nevelő csak akkor éri el, ha mindig lelkiismeretesen készül.

b) Az iskolai nevelőnek nem szabad úgy ülnie vagy állnia, hogy a fény bántsa a tanítványok szemét. A tanítványnak, különösen pedig a gyermekeknek a figyelme mintegy a szemében székel. Ha a szemét valami izgatja, hamar figyelmetlen lesz, mert testtartásának oly helyzetet fog keresni, hogy a fény ne bántsa őt. E folytonos mozgolódásban felbomlik a rend, felbomlik a csend, aminek természetes következménye azután a figyelmetlenség.

Általában arra törekedjünk, hogy a tanítványoknak egyik érzékét se bántsa valami külső hatás. Tehát ne legyen zaj vagy zúgás az iskolában; ne legyen túlságos meleg, mert ez bágyaszt; ne legyen léghuzamos az iskola stb.

c) Figyelés alatt bizonyos testtartást követeljünk a tanít-

[1] J. Geyser: Lechrbuch der allgemeinen Psychologie.[3] I. kötet, 1920, 155. oldal.

ványoktól, hogy elejét vegyük a folytonos forgolódásnak, ami a figyelemre káros hatású. E testtartás meghatározása az iskolai nevelő dolga; azonban olyant írjon elő, amely természetes, tehát nem fárasztja a testet. Ezért már a padnak is olyannak kell lennie, hogy a tanítvány bírja benne a hosszabb ülést. Erről gondoskodni az iskolafenntartó kötelessége.

Az elemi iskolákban legcélszerűbb az a testtartás, amelyben a gyermekek mellükön keresztbe fonják karjaikat. A gyermek, ha kezei szabadon vannak, mindjárt babrál és játszik. Ezért kezeit meg kell kötnünk, amit legcélszerűbb módon a mellen való keresztbefonással érünk el. Ez nem esik nehezére a gyermeknek. A magasabb iskolákban nem kell keresztbe fonatnunk a karokat, mert a tanítványok a népiskolákban már megtanulták, hogy tanítás alatt figyelniök kell s ezért nem szükséges mesterséges módon megkötnünk karjaikat.

Az iskolai nevelő bizonyos testtartást ír elő a tanítványoknak. Ha a tanítvány a test fáradtsága, vagy más ok következtében eltér az előírt testtartástól, de ez az ő és mások figyelmére nincs befolyással, akkor békében kell hagyni őt, mert nem a a testtartás a lényeges, hanem a figyelem.

d) Tapasztalati tény az, hogy a tanítványok akkor tudnak legjobban figyelni, ha a beszélő előttük van, őt látják. Ezért az iskolai nevelőt folytonosan kísérik szemeikkel, amint ide-oda mozog, ide-oda járkál. Az iskolai nevelő tehát a tanítványok előtt legyen s ne a padok között vagy hátul. Ha az előadás vagy magyarázat tárgyának a természete megengedi, az asztalnál üljön, különben pedig a padok előtt álljon.

e) Az iskolai nevelő a maga természetes hangján beszéljen; ne kiabáljon, de ne is susogjon. Erről már volt szó a csendnél.

f) Végül oly helyen építtessék föl az iskola, amely távol van korcsmától, csapszéktől, kovácsműhelytől stb., hogy ezek a zajos helyek ne vonják el a tanítványok figyelmét, ne zavarják az iskolai nevelőt. Továbbá arra is kell ügyelni, hogy az utca zaja ne hallatszék be az iskolaterembe. Ezért a tanterem benn legyen az udvarban s az alsó ablakszemeket festessük be, hogy ne legyenek átlátszók, ami által elejét vesszük a kitekintgetésnek és kíváncsiskodásnak, ami a figyelem hátrányára van. Minderről gondoskodni az iskolafenntartó kötelessége.

380. Ha valamelyik tanítvány figyelmetlenkedik, nézzünk rá, hogy így tartsuk vissza a figyelmetlenségtől. Ha ez nem használ, néhány pillanatra szakítsuk félbe a tanítást és ismét nézzünk rá; a nagy csend észretéríti a figyelmetlenkedőt. Ha még ez sem használ, szólítsuk néven, de mindjárt folytassuk is a tanítást. Ha a tanítvány még mindig figyelmetlenkedik, ültessük magunk elé, hogy elejét vegyük további figyelmetlenségének. És ha még ez sem használ, büntetnünk kell a tanítványt; de büntetnünk csak akkor szabad tanítás közben, ha a figyelmetlenség oly

természetű, hogy másokat is zavar, különben csak tanítás után vonjuk őt kérdőre.

A figyelmetlenkedőket állandóan kísérjük szemmel. Általában követeljük meg a tanítványoktól, hogy mindig reánk nézzenek. Ha az iskolai nevelő s a tanítványok tekintetei folytonosan találkoznak, nem lesz figyelmetlenség.

Ha az általános figyelem valamely ok miatt megszűnik, pl. a tanítványok nevetnek, várjunk kevés ideig, azután néhány csendesítő szó után jártassuk végig nyugodt tekintetünket a tanítványokon s folytassuk a tanítást.

A FIGYELEM ÁLLANDÓSÍTÁSA.

381. Az egyszeri figyelemhez elégséges az iskolai nevelő részéről az érdeklődés fölkeltése, vonzó előadás, lebilincselő magyarázat és más egyebek. Azonban a tanítványnak nem csak egyszer-kétszer kell figyelnie, hanem hosszú hónapokon át mindennap és napjában is többször. Ezért a figyelmet állandósítanunk kell.

Hogy a figyelmet állandósítsuk, mindenekelőtt azt tesszük meg, ami a figyelem fölkeltése és fenntartása érdekében szükséges. De ez még nem elégséges, hanem a tanítványnak akarnia is kell, hogy figyeljen. Tehát a tanítvány akaratára is kell hatnunk, hogy a figyelem nap-nap után ismétlődő és állandósítható legyen. Mivel pedig az akaratra csak az észen át hathatunk úgy, hogy valami jót állítunk eléje, mint kívánatosat, azért a tudásvágyat állítjuk eléje, mint kívánatosat s a tudásvágyon át a földi boldogságot és örök üdvösséget. Tehát fölkeltjük a tanítványban a *tudásvágyat*, ami rátermettség és lelkiismeretesség mellett mindig sikerül s akkor lehetetlen, hogy ne figyeljen a tanítvány, mert tudást s hozzá még összefüggő tudást szerezni csak állandó figyelem mellett lehet.

Ha a tanítvány akar tudni, akkor fog is figyelni s örömmel hallgatja azt, akitől valamit tanulhat. A tanítványtól nem is kívántatik más a figyelemhez, mint az akarat, mert azt, ami még szükséges a figyelemhez, azt az iskolai nevelő végzi el.

A figyelem állandósításához szükséges a tudásvágy állandósítása. A tudásvágyat pedig állandósítjuk, ha a tudásnak gyakorlati hasznát megmutatjuk. A tudásnak a gyakorlatban való alkalmazása mindenkor fontos tényezője volt a tudásvágynak és kétszeresen ez az iskolábajáróknál, akiket a tudomány magában véve még nem ösztönöz, de haszna már serkent tanulásra.

Még valami szükséges a figyelem állandósításához. Ez a következő. A figyelemhez szükséges, hogy a tárgy érdeket keltsen bennünk. Az érdek kétféle: *tárgyi* és *formális*. A tárgyi érdek az, hogy akarom ismerni a dolgot, mert még nem ismerem. Minél inkább akarok valamit tudni, annál érdekesebb számomra

az a tárgy. Ez a tudásvágy, amiről már volt szó. — A formális érdek abban áll, hogy erőink sikeres tevékenysége örömet okoz nekünk. A formális érdek annál nagyobb, minél nagyobb a sikerből származó gyönyörűség. A formális érdek nagyon fontos a nevelésben és tanításban, mert támogatója a tudásvágynak. Ezért a tanítandó anyag, a gyakorlat, a példa mindig a tanítvány erőihez mért legyen. De nagyon könnyűnek sem szabad lennie, mert csak a nehézségeknek van vonzó erejük.

MEGFIGYELÉS ÉS FIGYELMESSÉG.

382. Az iskola ne csak arra törekedjék, hogy a tanítványok figyelni tudjanak, hanem arra is, hogy *megfigyelni* is képesek legyenek s megfigyelésük helyes és pontos legyen.

A megfigyelő képesség fejlesztésénél nagyon alkalmas eszköz a *szemléltetés*, amiről már volt szó.

383. *Figyelmességre* is szoktassuk a tanítványokat. Ez lényegében nem különbözik az *udvariasságtól*. Erről pedig már volt szó s azért elégséges, ha a figyelmességet csak megemlítjük.

384. Mondottuk, hogy a figyelem eszköze a fegyelmezésnek. Eszköze, mert a fegyelem külső magunkviseletét szabályozza; ez pedig megköveteli, hogy állandóan figyelemmel kísérjük magunkat, mert csak így vagyunk képesek külső magunkviseletében bizonyos előírt szabályokhoz alkalmazkodni.

II.

EMLÉKEZET.[1]

[1] Az emlékezetre lásd a következő műveket: a) Kőrösi-Szabó: Az elemi népoktatás enciklopédiája. 1911. I. kötet, 272 és következő oldalai; b) H. Elbinghaus: Über das Gedächtnis. 1893, c) J. Frőbes; Lehrbuch der experimentellen Psychologie. II. kötet, 3 kiadás, 1929, 124 és következő oldalai; d) Roloff-Willmann: Lexikon, der Pädagogik. II. kötet 1913, 195 és következő oldalai; e) D. J. Mercier: Psychologie, I. kötet, 11 kiadás, 1923, 304 és következő oldalai; f) A. Lehmen: Lehrbuch der Philosophie. II. kötet. Kosmologie und Psychologie.[3] 1911, 450 és következő oldalai. g) P. Vogt: Philosophische Propädeutik I. Psychologie. 1909, 220 és következő oldalai; h) J. Geyser: Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. II. kötet, 3 kiadás, 1920, 187 és következő oldalai; j) Kornis Gyula: A pszichologia és logika elemei.[6] 1924, 42 és következő oldalai; k) G. O. Rayneri: Pädagogik in fünf Büchern. Olaszból németre fordították: A. Keel és F. X. Kunz. 1909, 394 és következő oldalai; l) O. Willmann: Philosophische Propädeutik. I. Empirische Psychologie[3], [4] 1913, 75 és következő oldalai; m) C. Gutberlet: Experimentelle Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. 1915, 34 és következő oldalai: n) A. Stöckl: Lehrbuch der Pädagogik. 1873, 208 és következő oldalai; o) Th. Waitz: Allgemeine Pädagogik.[4] Kiadta: O. Willmann. 1898, 355 és következő oldalai; p) J. Hoffmann: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung[2], [3] 1922, 67 és következő oldalai, r) E. Meumann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses[2] 1908, s) J. Frőbes: Psychologia speculativa. 1927,

385. Az ember az egyszer megszerzett képzeteket és élményeket megtartja, sőt visszaidézni is képes. A képességet, amelynél fogva ezt megteheti, *érzéki emlékező tehetségnek* nevezzük. Az ember nemcsak érzeteket és észrevevéseket tart meg és képes visszaidézni, hanem fogalmakat, ítéleteket és következtetéseket is. E képességet *szellemi emlékező tehetségnek* mondjuk.[1]

A szellemi emlékező tehetség sohasem működik az érzéki emlékezet nélkül, mert, amint működni kezd, az érzéki képzelő erő működése is hozzájárul, hogy a visszaidézendő dolgot érzéki képbe öltöztesse, vagy legalább is bizonyos szóhoz fűzze. Minthogy pedig az érzéki képet vagy szót, amely a gondolatnak mintegy érzéki kifejezése, az érzéki emlékező tehetség őrzi, azért a szellemi és érzéki tehetség működésében mindig együtt jár. Innen kell magyaráznunk azt, hogy gyöngül a szellemi emlékező tehetség, amint az érzéki gyöngül, még pedig ugyanazon mértékben.

A következőkben az érzéki és szellemi tehetséget nem választjuk el egymástól, hanem közös néven nevezzük *emlékező tehetségnek* vagy *emlékezetnek* és együtt tárgyaljuk.[2]

386. Az emlékezet *mechanikai* és *értelmi emlékezet.* A mechanikai emlékezet abban áll, hogy azt, amit tanultunk, csak abban a sorban tudjuk visszaidézni, amelyben tanultuk. A mesterséges emlékezetfejlesztést *mnemotechnikának* mondják. Ez abban áll, hogy a nehezebben megjegyezhető fogalom — vagy gondolatsorokat más egyszerűbb nevekkel vagy jelekkel helyettesítjük, amely nevek vagy jelek a hasonlóság vagy ellentét révén a helyettesített fogalmat vagy gondolatsort juttatják emlékezetünkbe. Ennek a középkori pedagógiában nagy szerepe volt, de ma mint mesterségeset nem nagyon használják. Talán a *fonomimikában* használják a népiskola első osztályában, mert a jel eszébe juttatja a gyermeknek a hangot. — Az értelmi emlékezet pedig abban áll, hogy a tanult fogalmakat vagy gondolatsorokat nemcsak tanult egyidejűségükben és egymásra következésükben tudjuk visszaidézni, hanem tetszésszerinti rendben és egymásutánban is és más

I. kötet 177 és következő oldalai. II. kötet 99 és következő oldalai; t) L. Habrich: Pädagogische Psychologie. I. kötet, 6 kiadás, 1921, 190 és következő oldalai; u) J. Donat: Psychologia[4,5] 1923, 115 oldal és 170 és következő oldalai.

[1] Egyesek a szellemi emlékező tehetséget külön tehetségnek mondják, pedig ez nem más, mint az értelem, amikor megtartja a megszerzett ismereteket. „La mémoir ne constitue pas une faculté à part. Elle désigne, en effet, soit la conservation d'idées acquisses, soit la connaissence du passé. Or, la conservation d'idées acquises ne demande pas une faculté autre que celle de les acquérir: l'intelligence étant spirituelle et par suite incorruptible, on ne s'expliquerait même pas comment elle perdrait son savoir acquis." (D. J. Mercier: Psychologie. II. kötet, 11 kiadás, 1923, 91 oldal.)

[2] „Utraque memoria similibus legibus regitur et etiam coniunctim agere solet." (J. Donat: Psychologia[4,5] 1923, 115 oldal.)

ismeretekkel való összeköttetésükben is, vagyis következtetve emlékezünk.

387. Az emlékezet tulajdonságai: a) a tanulási képesség, b) az emlékezet erőssége és c) az emlékezet hűsége.

A tanulási képesség a gyermekeknél sokkal kisebb, mint a felnőtteknél. Pohlmann kísérletei szerint, amit a mindennapi tapasztalat is bizonyít, a tanulási képesség a 7. évtől a 14. évig folytonosan nő, a 14—15 év között visszaesés tapasztalható a nemi érés kezdetének a bekövetkezésével s azután ismét emelkedés. Az emlékezet erőssége az értelmes tanulással nő. Az emlékezet hűsége függ a beszédbeli képesség fejlettségétől, az emlékezet anyagának a terjedelmétől és az ismétléstől.

388. Valamit tudni s azt később elfelejteni, nem tudás. A tudás tulajdonképen akkor lesz tudás, ha azt, amit eszünk megértett, képesek vagyunk megtartani és alkalomadtán visszaidézni, hogy ismét az ész rendelkezésére bocsáthassuk. Emlékezet nélkül nincs igazi tudás (tantum scimus, quantum memoria tenemus) és ebben van az emlékezet jelentősége.[1] Hogy ismereteinket gyarapítjuk, azt az emlékezetnek köszönhetjük. De az akarat nevelése is követeli az emlékezetet. És mert a neveléshez bizonyos tudás föltétlenül szükséges, azért *csak az emlékezet által lehetséges nevelés.* Tehát az iskolának a tanítvány emlékezetét fejlesztenie és erősítenie kell.

AZ EMLÉKEZET FEJLESZTÉSE.

389. Az újszülöttnek nincs emlékezete; csak a 3—4-ik hónapban vesszük észre az emlékezetnek valami nyomát. Oly emlékezések, melyek egész életünkön át kísérnek minket, csak a 3—4-ik évben szereztetnek. Mindazáltal az emlékezet fejlesztése tulajdonképen csak az iskolaköteles korral kezdődhet, amikor a gyermek már összehasonlítani és különböztetni tud s némileg ítélni és következtetni is képes.

Az emlékezet fejlesztésénél két dolog jön tekintetbe: a) mennyire képes a nevelt tanulni, a tanultakat felfogni, vagyis mekkora a tanulási képesség és b) mennyire képes a tanultakat megtartani. A lélekbuvárok azt mondják, hogy a 7—14 év között a tanulási képesség kisebb, mint a megtartási képesség; de a tanulási képesség folytonosan erősödik s a megtartási képesség állandóan csökken úgy, hogy a 14—20 éves korban a tanulási képesség nagyobb, mint a megtartási képesség. A tanulási és megtartási képesség a nevelés alatt levőnél legerősebb a 20—25 éves korban.

Mi az oka annak, hogy a 14—15 éves kor után mind a

[1] Az emlékezet jelentőségéről lásd szent Ágoston Vallomásait. Fordította: Vass József, II. kötet, 1917, 66—89 oldal.

mechanikai, mind az értelmi, de különösen az értelmi emlékezet gyöngül? Ennek oka a következő. A nevelt eddig tanult, de inkább csak kívülről tanult, amikor az emlékezet, ha valamit visszaidézett, csak a tanult sorban idézte vissza. Ez pedig nem értelmi, hanem mechanikai emlékezet. Az értelmi emlékezet, vagyis a következtetve emlékezés az érett kor tulajdonsága. A 14—15 éves korral kezdődik a nemi érés ideje s ezzel a nevelt a tanulás és megtartás terén is akarna a férfi korhoz hasonlítani, vagyis következetesen emlékezni. Azonban ezt a 14—15 éves korig nem sajátította el, tehát most kezdi elsajátítani. És mert minden kezdet nehéz, nehezen megy az értelmi emlékezés. Másrészt mivel a nevelt az értelmi emlékezés után vágyik, a kívülről tanulás, a mechanikai emlékezés nem ízlik neki s ezért megy nehezen a mechanikai emlékezés.[1]

390. Az emlékezet fejlesztésénél négy lépés van: a) Bizonyos rendben tanuljunk. Az össze-vissza egymásra halmozott ismereteket nehezen tartja meg az emlékezet, mert nem lát közöttük összefüggéseket. Már pedig az emlékezetnek annál könnyebb a megtartás, minél inkább egymásra támaszkodhatnak az ismeretek. b) Ismereteink ne legyenek felületesek s ezért figyelemmel és mindent alapjaiban kell tanulnunk. Így lesz az ismeretek között összefüggés. c) Gyakran kell gondolnunk a tanultakra, vagyis ismételnünk kell, hogy az emlékezet megszerezhesse a megtartás készségét. d) Amit emlékezetünkbe akarunk idézni, azt mindig bizonyos elvekből kiindulva tegyük. Ily összeköttetések lehetnek: viszonyok, hasonlóságok, ellentétek stb.

391. Lássuk ezek után részleteiben, hogy mit kell tennie az iskolának az emlékezet fejlesztése érdekében.

a) Az iskolában az emlékezet fejlesztése a szemléltetéssel kezdődik. U. i. szemléltetés által képzeteket adunk és minél világosabbak és határozottabbak ezek, a tanítvány annál inkább megtartja emlékezetében és képes visszaidézni. *A szemléltetés első anyagszállítója nemcsak az észnek, hanem az emlékezetnek is.*

b) Az emlékezet fejlesztésénél a figyelem fölkeltése és állandosítása nélkülözhetetlen. Emlékezetünk csak azt tartja meg, amit az ész figyelmével megragadott s emellett a tapasztalat fényesen bizonyít.

c) Az emlékezet fejlesztésénél fontos az, hogy a tanítvány tiszta képzetek és világos fogalmak birtokába jusson s a tanultak között össszefüggést lásson. Amit nem értünk, vagy homályosan ismerünk, azt hamarosan elfelejtjük s éppen olyan hamar felejtjük el az összefüggéstelen ismereteket is. Emlékezetünkbe idézünk egyes dolgokat akkor, amikor az észnek rájuk szüksége van, hogy tovább működhessen. De ha valamit nem értünk, vagy fogalmaink nem támaszkodhatnak más fogalmakra és ismereteink között

[1] J. Hoffmann: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung.[2], [3] 1922, 72 oldal.

nincs összefüggés, akkor az ész nem tudja az emlékezettől visszakérni a megtartottakat, mert nem is tudja, hogy mit csináljon a már tanultakkal. Ezért sohasem szabad megengednünk, hogy a tanítványok értelem nélkül tanuljanak és minden új dolgot a már tanultakba kell belekapcsolnunk.

d) Az emlékezet csak azt tartja meg és bocsátja az ész rendelkezésére, amit az ész már feldolgozott. Ezért az emlékezet fejlesztésénél a legszükségesebb, hogy az ész ténylegesen is feldolgozza a nyujtott ismereteket. Ez pedig csak akkor történhet meg, ha az ész természetének megfelelően járunk el, vagyis az okra, alapra, lényegre, célra mutatunk, mert ezeket keresi az ész s azután az egyes ismereteket összefűzzük. Az ok és alap feltüntetése, a lényeg feltárása s a cél megnevezése, valamint az ismereteknek szerves egészbe való illesztése az ész fejlesztéséhez tartozik. Ezért *az ész helyes fejlesztése egyúttal az emlékezetnek is helyes fejlesztése,* hiszen az emlékezet nem más, mint maga a megismerő tehetség, amikor a megértett dolgokat megtartja.

e) Az emlékezetet még nagyon erősíti a tanulás, mert itt a régebbi ismeretekre állandóan szükség van. Ha tehát az iskolai nevelő arra ösztönzi tanítványait, hogy szorgalmasan és kitartóan tanuljanak s a tanítványok ténylegesen is szorgalmasak, akkor az emlékezetet is fejleszti. *Szorgalom nélkül az emlékezet fejlesztése üres beszéd.*

f) Az emlékezet fejlesztésénél az érzelmek fölkeltése akadályozó voltuk miatt kerülendő. Az érzelmek fölkeltésénél az érzelmek játszák a főszerepet, tehát az akarat az érzéki vágyótehetséggel együtt; ez pedig a megértésnél akadályoz, mert az ész munkájánál, mi az emlékezetnél a legelső föltétel, idegen tényező is szerepel, t. i. az érzelmek, amelyeknek nem céljuk a megismerés, hanem az akarat erősítése. De ha a tanítvány már megértette a dolgokat és szükségét látjuk az érzelmek fölkeltésének is, akkor, de csakis akkor az érzelmekre is hathatunk.

g) Tapasztaljuk, hogy a népiskolai gyermek könnyebben és jobban tart meg emlékezetében kisebb történeteket és elbeszéléseket, mint elvont okoskodásokat. Ezért a népiskola legalsó fokán inkább *történeteken* és *elbeszéléseken* fejlesztjük a gyermek emlékezetét. Ha mégis előfordul olyan dolog, ami elvont okoskodást követel, lehetőleg elbeszélés alakjában adjuk be a gyermekeknek. Az elbeszélés mindig kövesse az elvont okoskodást, vagyis előbb okoskodunk azután okoskodásunkat elbeszéléssel támogatjuk. Így járunk el pl. az erkölcsi igazságoknál, ahol az elbeszélés cselekménye egyúttal okadatolása az erkölcsi igazságnak. De amint a gyermek nő, esze és emlékezete fejlődik és erősödik, az elvont dolgokat kevésbbé öltöztessük elbeszélésbe, végül pedig az elbeszéléseket hagyjuk el, hogy a gyermek szokja meg az elvont okoskodásokat segítség nélkül is emlékezetében tartani. Mindazáltal az ilyen elbeszélések nem küszöbölhetők ki teljesen a népiskolából.

Midőn azt mondjuk, hogy az elbeszéléseket hagyjuk el, ez nem azt jelenti, hogy a gyermek értelmi fejlődésével az elbeszélések lassan-lassan kiszoríttassanak a népiskolából. Ez csupán azt jelenti, hogy az igazság megismertetésénél mellőzzük az elbeszéléseket mint fő érveket: de akkor, amikor a gyermek okok és érvek alapján már megismerte az igazságot, elbeszélések által szebbé s egyes konkrét esetekben érthetőbbé kell tennünk azt, hogy az akaratot jobban megragadja. Így az emlékezet is jobban megtartja azt, amit az ész érvek és okok alapján megismert.

h) Az emlékezetet nagyon fejleszti a *beszéd* is, mert fejlesztő hatással van az észre, az ész fejlesztése pedig együtt jár az emlékezet fejlesztésével. Aki beszél, folytonosan régebbi ismereteire támaszkodik, tehát állandóan az emlékezetet veszi igénybe, különben nem beszélhetne huzamosabban. Ezért a tanítványnak is minél többet kell beszélnie. És mert a népiskolában s a középiskolák alsóbb osztályaiban a tanítási módok közül a kérdező alaknál beszél legtöbbet, azért *a népiskolában s a középiskolák alsó osztályaiban a tanítási módok közül a kérdező alak jobb emlékezetfejlesztő az előadási módnál.*

A feleléseknél is kissé általánosabban adjuk fel a *kérdéseket,* hogy a tanítvány kénytelen legyen hosszasabban beszélni.

i) Az emlékezet fejlesztésével az ismeretek állandósítására törekszünk. Az ismeretek állandósításának egyik kiváló eszköze pedig az *iskolai könyvtár.* Természetes, hogy az csak akkor válik be, ha a tanítvány megszereti a könyvet s még a népiskolában esze már annyira ki van művelve, hogy segítség nélkül is képes megérteni az értelmi fejlődésének megfelelő olvasmányokat s belőlük az *erkölcsi tanulságot* levonni.

Az iskolai könyvtárban ismeretterjesztő s a népiskolában és a középiskolák alsóbb osztályaiban főképen erkölcsnemesítő könyvek legyenek, hogy mindamaz erkölcsi igazságok, amelyeket a tanítvány ezekben az iskolákban tanul s amelyek az emberi cselekedetek szabályozói, a tanítványban minél jobban megrögzíttessenek.

Az iskolai könyvtár segíti a tanítvány önállóságát, segíti őt a folyékony beszédben, szóbőségét emeli s nyelvérzékét fejleszti.

j) Gyakran megtörténik, hogy a tanítványt cserben hagyja az emlékezet, egyre-másra nem tud visszaemlékezni. Tudja a dolgot, de felelése alkalmával megakad s nem képes tovább menni. Ekkor *kérdésekkel* megyünk a tanítvány segítségére s így idéztetjük emlékezetébe a továbbiakat. Ekkor a kérdés segíti az emlékezetet. De a kérdés az észt is segíti működésében. Ezért a kérdésnek olyannak kell lennie, hogy azt a részt, amelynél a tanítvány megakadt, összekösse az ezután következő résszel. Így a kérdésnek magában kell foglalnia azt, ami a tanítvány emlékezetéből kiesett, de úgy ám, hogy ez összekösse az elmondott s a még elmondandó részeket. Így segítjük a megakadt emlékezetet a *történeteknél, elbeszéléseknél, leírásoknál.* Pl. a népiskolai gyermek

beszél Nándorfehérvár ostromáról; de Dugonics hőstetténél megakadt, mert, bár tudja a dolgot, a hőstettet az ostrom leírásával nem tudja szervesen összekötni. Ekkor a kérdésnek olyannak kell lennie, hogy a hézagot áthidalja. Tehát a kérdés ez lesz: milyen erővel támadtak a törökök? Felelet: olyan erővel támadtak a törökök, hogy egy felmászott a vár fokára stb. Ha pedig a népiskolai gyermek most sem tudna megfelelni, így adjuk fel a kérdést: hogyan került egy török a vár fokára?

Ha azonban logikai folytonosságról van szó s a tanítvány megakad, akkor a kérdést úgy adjuk fel, hogy következtetve emlékezzék. Így segítjük a tanítványt a *vallástannál, számtani példák megfejtésénél, számtani és mértani levezetéseknél stb.*

Végül ha a tanítvány valaminek csak a nevére nem emlékszik, akkor itt kérdés nem segít, hanem kénytelenek vagyunk a nevet megmondani Pl. ki volt II. József nevelője? Ha a tanítványnak nem jut eszébe, kénytelenek vagyunk megmondani: Bajthay.

392. Az emlékezet fejlesztésénél a tanítványnak is van dolga, nemcsak az iskolai nevelőnek. A tanítványnak az a kötelessége, hogy figyeljen és szorgalmasan tanuljon, vagyis ugyanazt akarja, amit az iskolai nevelő céloz. Az iskolai nevelő azt akarja, hogy a tanítvány tudjon, mert ez szükséges föltétele a földi boldogulásnak és örök üdvösségnek. Ha a tanítvány is ezt akarja, akkor a nevelés eléri célját, még pedig minden téren, tehát az emlékezet fejlesztésénél is. Az emlékezet fejlesztésénél a tanítvány akarata abban nyilatkozik meg, hogy figyelmesen hallgatja a magyarázatot és szorgalmasan tanul.

A tanítvány akarata fontos tényező az emlékezet fejlesztésénél. Ezért — amint ezt már a figyelem fejlesztésénél is mondottuk — a tudást mint kívánatosat állítsuk a tanítvány elé, a tudóson át pedig az örök üdvösséget és földi boldogságot. Ez által nemcsak a figyelem ébredt föl és lesz állandó, hanem az emlékezet is erősödik, mert a tanítvány akar tudni, tehát akar tanulni is.

393. Az emlékezet fejlesztésének s ezzel együtt az ismeretek állandósításának még négy hatalmas eszköze van: a) A tanítványnak a megmagyarázott részt meg kell tanulnia s ezt *lecke* feladásával érjük el. A lecke nemcsak az emlékezetet, hanem az észt is fejleszti. b) Ha valamit nagyon fontosnak tartunk s jól akarjuk a tanítványok emlékezetébe vésni, azt szóról-szóra tanultatjuk meg. Ez az *emlézés.* c) Gyakrabban vesszük elő ugyanazt a dolgot, hogy a tanítványok emlékezete minél hívebben és pontosabban megtarhassa. Ez az ismétlés. d) Folytonosan alkalmazzuk ugyanazt a dolgot, hogy a tanítványok benne minél nagyobb készségre tegyenek szert. Ez a *gyakorlás.*

Mivel az iskolában e négy eszközzel állandósítjuk az ismereteket és roppant fontosságúak, azért róluk még külön is szólunk.

LECKE.

A LECKÉRŐL ÁLTALÁBAN.

394. Több olyan tárgya van az iskolának, amelyeknél nem elégséges csupán az iskolai nevelő magyarázata, hogy a tanítvány tudja azt, hanem az is szükséges, hogy még külön is tanulja vagy csinálja azt.

A tanítvány a magyarázat által megérti a dolgot, tehát tudja is. Most azonban arra kell törekednie az iskolai nevelőnek, hogy a tanítvány a megértett dolgot továbbra is emlékezetében tartsa, vagyis az ismereteket állandósítania kell, mert ebben van az igazi tudás. Ezért a tanítványoknak a megértett dolgot még külön is kell tanulniok vagy gyakorolniok, hogy az emlékezet megtarthassa.

Midőn az iskolai nevelő valamit felad a tanítványoknak, hogy azt tanulják meg vagy készítsék el, azt mondjuk, hogy *leckét* adott.

A LECKE SZÜKSÉGESSÉGE.

395. Leckére szükség van az iskolában, mert bármennyire is jól magyaráz az iskolai nevelő, bármennyire is jól figyel a tanítvány, mégis lecke nélkül sok elmosódnék emlékezetéből, sokat felejtene a magyarázatból. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a tanítvány, bár tudja elmondani a magyarázatot, hiányosan és kapkodva mondja el; folytonosan segítenünk kell őt kérdezésekkel, mert emlékezetéből kiestek a magyarázat egyes láncszemei. A lecke segít ezen a bajon. A lecke segítségével azt, ami a magyarázatból az emlékezetben megmaradt, a tanítvány rendbe hozza, egymásutánba állítja, sőt a magyarázatból arra is fog emlékezni, amit lecke nélkül végleg elfelejtett volna. Tehát *a lecke fejleszti az emlékezetet.* És mert az emlékezet az, ami megőrzi azt, amit az ész már feldolgozott és ismét az ész rendelkezésére bocsátja, ha szüksége van reá, azért *a lecke az észt is segíti működésében.*

A lecke jótékony hatással van a gondolkodásra, mert arra kényszeríti a tanítványt, hogy mindent rendszeresen s a kellő egymásutánban adjon elő. Így *a lecke a tanítvány előadási képességét is fejleszti.*

Lecke nélkül folytonosan és minduntalan kellene ismételnie az iskolai nevelőnek, különösen akkor, ha valamit az előadási móddal magyarázott. És bár az ismétlés nagyon fontos és szükséges, annyi idő még sem áll rendelkezésére, hogy mindig ismételtessen; de ez untatná is a tanítványokat. Tehát *leckére szükség van az iskolában.*

396. Leckére más okból is szükség van. Ez a következő.

A gyermek és ifjú életeleme, mindennapi kenyere a játék és üdülés. Ez igaz. Azonban csak annyit játszik, illetőleg üdül, amennyit testének fejlődése és erősödése megkíván. Ha még ezen felül is van szabad ideje, azt nem játékra, illetőleg üdülésre fordítja, mert teste-lelke már nem igényli, hanem kószál, csavarog és csatangol. Szabad ideje van, játszani, illetőleg üdülni pedig nincs kedve, tehát pajkosságokon jár az esze, rosszban töri a fejét, hogy üres idejét valamivel kitöltse. E pajkosságokból és rosszaságokból később nagyobb rosszak fejlődnek, mert a gyermek és ifjú kószál s így a szülői háztól messze és felügyelet nélkül van. Azonban a lecke ezt megakadályozza, mert a tanítvány idejének egy részét leköti s csak annyi szabad időt enged neki, amennyi okvetlenül szükséges a játékra és üdülésre, hogy a test és lélek felfrissüljön. Tehát a tanítványnak fölösleges szabad ideje nincs, amelyben csintalanságokat és rosszaságokat követhetne el. Így a lecke sok rossztól tartja vissza őt. Ezt a tapasztalat is bizonyítja. Az ú. n. nagy szünidőben (vakáció) rakoncátlanabbak a tanítványok, mint az iskolábajárás hónapjaiban s ennek az oka főképen az, hogy nincs elfoglaltságuk, túlságosan sok szabad idejük van. Tehát **a nevelés nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is azt parancsolja, hogy a tanítványok szabad idejének egy részét leckével kössük le.**

A tanítvány az iskolán kívül idejét *játékkal*, üdüléssel és lecketanulással tölti el. A lecketanulás (írásbeli feladat) lesz a játékban és más szórakozásban elfáradt test pihenése, a játék és szórakozás pedig pihenése lesz a leckében (írásbeli feladat) elfáradt szellemnek.

Megjegyezzük, hogy *a lecke egyúttal a felügyeletet is helyettesíti.*

A LECKE FAJAI.

397. A lecke kétféle: a) olyan, amelyet könyvből kell tanulnia a tanítványnak s ez a *tulajdonképeni lecke* és b) olyan, amely írással van összekötve (írás, számtani vagy mértani vagy nyelvtani gyakorlat, fogalmazás, fordítások) s ezt *írásbeli feladatnak*, röviden *feladatnak* vagy *dolgozatnak* nevezzük. Lássuk ezeket egyenkint!

a) A TULAJDONKÉPENI LECKE.

398. A tulujdonképeni lecke az, hogy a tanítványnak könyvből kell tanulnia valamit. A tulajdonképeni leckéről mindaz érvényes, amit általában mondottunk a leckéről.

Lecke szükséges az iskolában; de vele csak akkor érünk célt, ha a következőkre ügyelünk.

a) Leckére csak olyasmit szabad feladnunk, amit már előbb megmagyaráztunk, tehát amit a tanítványok esze már feldolgozott, különben a lecketanulás „magolás" lesz, aminek nincs haszna. Ez a népiskolára vonatkozik. Azonban a középiskolák magasabb osztályaiban, ahol a tanítványok már jól értik az olvasottakat, a könnyebb részeket, amelyeket a tanítványnak magyarázat nélkül is meg kell értenie, magyarázat nélkül is feladhatjuk. Ekkor is magyarázunk, de nem azt, ami a könyvben van, hanem a leckére adott dolgot más oldalról világítjuk meg.

b) A leckét mindig ki kell kérdeznünk, amikor nem egykét, hanem sok tanítványnak kell felelnie.[1] A leckét magunknak kell kikérdeznünk; tehát nem végeztethetjük a tanítványokkal, amint az némelyik népiskolában szokás.

Ha a kikérdezésnél olyan hibára akadunk, amelyet több tanítvány követ el, akkor azt a részt újra kell magyaráznunk, mert bizonyos, hogy az első alkalommal nem jól értették meg a tanítványok.

c) Leckére csak annyit szabad adnunk, amennyit a tanítvány megtanulhat s a játékra, illetőleg üdülésre is elégséges idejének kell maradnia. A kelleténél több lecke elkedvetleníti a tanítványokat, mert kevés idejük van a játékra, illetőleg üdülésre, megutáltatja velük a könyvet, felületessé s végül hanyaggá és (falun) iskolakerülővé teszi őket.

A leckeadásban mértéket kell tartanunk. De amint a tanítvány nő és fejlődik, érettebb lesz, osztályból-osztályba, iskolából-iskolába lép, mindig több és több leckét adjunk, de sohasem annyit, hogy játék-, illetőleg üdülési idejét is lefoglalja.

d) A lecke felmondásánál sohase engedjük meg a lecke egyhangú eldarálását, ami népiskolában gyakori, hanem kívánjuk meg tőle, hogy úgy beszéljen, amint máskor beszélni szokott. A leckének egyhangú eldarálása untat és álmosít; ezt pedig meg kell akadályoznunk, mert a *figyelem* és érdeklődés rovására van. Ha a tanítvány az ő természetes beszédmodorán mondja fel a leckéjét, ez *beszédképességét* is fejleszti, élénkséget is kelt s megszoktatja őt, hogy többek előtt értelmesen és hangsúlyozottan beszéljen.

399. Hogyan tanuljon a tanítvány, hogy a legrövidebb idő alatt a legjobban tudja az anyagot.[2] Általában kétféleképen szokás tanulni: a) Az anyagot kis részekre osztjuk s a részeket egyen-

[1] Tehát nagyon helytelen a középiskolában az az eljárás, hogy 50—60 tanuló közül óránkint 2—3 felel, mert 25—30-nak kell felelnie.

[2] E kérdést kísérletileg próbálták eldönteni. Ennek különösen a külföldön egész irodalma van. (Ebbinghaus: Grundzüge der Psychologie. I. kötet. 2 kiadás, 1905, 633 és következő oldalai; L. Habrich: Pädagogische Psyhologie. I. kötet, 6 kiadás, 1921, 202 és következő oldalai; O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 522 és következő oldalai stb.) Nálunk e kísérleteket ismertették: Pekár Károly (Melyik a tanulás leggazdagabb módja? Magyar Pedagogia. 1903, VII. és Népművelés. 1906, II.) és Révész Géza (A gazdasági tanulás módszeréről. Magyar Pedagogia. 1908, XVII.)

kint tanuljuk meg. Ez a *feldaraboló (fractionáló) tanulás.* b) Az anyagot a maga egészében többször átolvassuk és így tanuljuk meg. Ez az *egybefoglaló (globalis)* tanulás.[1] Hogyan tanuljon a tanítvány?

A feldaraboló tanulásnak az a hátránya van, hogy az anyag logikai összefüggését önkényesen darabokra szakítja, ami által a tanulás gépies lesz. Tehát ez a tanulási mód csak oly anyagnál alkalmazható, amelynek részei között nincs logikai összefüggés; pl. idegen szavak tanulásánál, a történelemben az évszámok tanulásánál stb. Hogy valamelyik tanítvány e módon tanul-e, azt hamar észrevesszük, mert gyakran akadozik. U. i. a tanítvány az általa alkotott részek között nem tud hirtelen kapcsolatot teremteni, mert tanulása közben e kapcsolattal nem törődött.

Az egybefoglaló tanulási mód jobb a feldarabolónál, mert ez értelmes tanulás és a figyelmet nagyobb erőfeszítésre ösztönzi. Mindazáltal nagyon jó, ha a nehezebb részeknél valami külső jellel is megyünk az emlékezet segítségére; pl. aláhúzzuk a nehezebb mondatokat; megjegyezzük, hogy a könyv melyik oldalának melyik részén van stb. Legjobb, ha az anyagnak egyszeri-kétszeri elolvasása után próbáljuk magunkban elmondani s ott, ahol megakadunk, a könyvből olvassuk a dolgot akár többször is.

A tanulást maga a könyv is elősegítheti úgy, hogy a fontosat kiemeli s az egymáshoz tartozó dolgokat feltűnő nyomással állítja elénk.

Még az a kérdés, hogy mikor tanulja a tanítvány leckéjét: reggel, délben, avagy este. A tanítvány az időben nem válogathat, mert időbeosztása olyan, hogy csak késő délután tanulhat. De ez a legjobb idő is a tanulásra, mert az előtte lévő üdülési idő, amely az iskolai és házi munka között van, fizikailag alkalmassá teszi a tanulásra és a következő éjjeli pihenés lehetségessé teszi a tanultak megtartását.

b) AZ IRÁSBELI FELADAT.

400. *Írásbeli feladatnak,* röviden: *feladatnak* vagy *dolgozatnak* azt a leckét mondjuk, amely írással is van összekötve; pl. írás, számtani vagy mértani vagy nyelvtani feladat, fogalmazás, fordítások. Ha a lecke általában fontos és szükséges az iskolában, akkor az írásbeli feladat még inkább.

A *tulajdonképeni lecke* befolyással van ugyan a következetes gondolkodásra, mert folytonossághoz és rendszerhez szoktatja az észt, mégis a tanítványt nem kényszeríti annyira gondolkodni, mint az írásbeli feladat, mert a leckénél mindent készen kap s ezért itt inkább az emlékező tehetségnek van dolga. Ha a tanít-

[1] Kornis Gyula: A pszichologia és logika eleme.[6] 1924, 48 és következő oldalai: — J. Frőbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. I. kötet, 1917, 569 és következő oldalai.

vány jól akarja elkészíteni az írásbeli feladatot, akkor nemcsak a magyarázatra kell emlékeznie, nemcsak az egyes leckéket kell tudnia, hanem még magának is kell gondolkodnia arról, hogy miképen is csinálja azt; magának a tanítványnak kell megítélnie, vajjon jól dolgozik-e vagy sem. A lecke az észnek már megadja az utat, amelyen haladnia kell, míg az írásbeli feladatnál ezt az utat magának a tanítványnak kell megkeresnie s ezért *az írásbeli feladat jobb észfejlesztő, mint a tulajdonképeni lecke.*

Azonkívül az írásbeli feladat még *önállóságra* is nevel, mert arra ösztönzi a tanítványt, hogy az iskolai nevelőnek és minden könyvnek a segítsége nélkül csupán a saját erejére támaszkodva dolgozzék.

Végül pedig az írásbeli feladat mindig oly dolgoknak a gyakorlása, melyeknél a gyakorlás éppen annyira fontos, mint maga az értés, mert gyakorlás nélkül azt a dolgot hamar elfelejtenők, sőt csak gyakorlás által fogjuk tudni. Tehát *írásbeli feladatot is kell adnunk az iskolában.*

401. Az írásbeli feladat szükséges az iskolában; de vele csak akkor érünk célt, ha a következőkre ügyelünk.

a) Irásbeli feladatra csak olyasmit szabad feladnunk, amit már megmagyaráztunk, tehát amit a tanítványok már értenek. Ez természetes is. Az írásbeli feladatnál segítség nélkül dolgozik a tanítvány s magának kell keresnie a megoldás útját. Ha tehát a tanítvány nem értené a dolgot, megfejteni, megoldani vagy elkészíteni sem tudná a feladatot. A feladott feladat annál célravezetőbb, minél világosabban állítja a tanítvány elé, hogy a félmegoldásnak és a „talán"-nak itt nincs értéke és hogy a legkisebb hiba semmivé teszi az eredményt.[1]

b) A dolgozatokat átnézzük, kijavítjuk és ha valahol hiba van, a tanítványoknak megmagyarázzuk, hogy miért nem jó.

Ha a dolgozatok átnézésénél olyan hibára akadunk, amelyet többen követtek el, azt a részt újra kell magyaráznunk, mert az első alkalommal nem jól értették meg a tanítványok.

c) Hogy mennyit szabad feladnunk írásbeli feladatra, erre vonatkozólag az érvényes, amit a leckénél mondottunk.[2]

d) Végül pedig követeljük meg a tanítványoktól, hogy füzeteiket, irkáikat tisztán tartsák, rendesen és szépen írjanak.

[1] „Eine Aufgabe im didaktischen Sinne ist um so zweckentsprechender, je bestimmter sich die Voraussetzungen ihrer Lösung übersehen und dem Schüler aneignen lassen, und je schärfer Lösung und Nichtlösung, Treffen und Verfehlen einander gegenübertreten, also je weniger Raum für das Vielleichtkönnen und das Halb- und Halblösen übrig bleibt." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre[4] 1900, 377—378 oldal.)

[2] Feladatot lehetőleg mindennap kell adnunk az iskolában. Erre nagyon ráillenek a következő latin szavak: gutta cavat lapidem non vi, sed saepe canendo: sic homo fit doctus non vi, sed saepe studendo.

EMLÉZÉS.

AZ EMLÉZÉSRŐL ÁLTALÁBAN.

402. Azt, hogy a tanítványok szóról-szóra tanulnak valamit, *emlézésnek* nevezzük és ha ez az iskolai nevelő előmondása után történik, *emléztetésnek* mondjuk.

Míg a tanítvány nem tud folyékonyan olvasni s az olvasottakat sehogyan vagy nehezen érti meg, addig csak emléztetés lehetséges. Tehát *emléztetés csak a népiskolában van,* más iskolában nincs és itt is csak az első osztályban és még némileg a második osztályban.

Emlézés is főképen csak a népiskolában van, mert a magasabb iskolák tanítványai már saját szavaikkal is el tudják mondani az olvasottakat, még a nehezebb részeket is. Ezért itt, midőn az emlézésről van szó, csak a népiskolára vagyunk tekintettel, bár az elmondandókat a magasabb iskolákra is alkalmazhatjuk.

403. Az emlézés gépiesen fejleszti az emlékezetet, mert a gondolatokat szavakhoz, mondatokhoz vagy mondatok egész sorához fűzi. Ez azonban nem káros, hanem hasznos ott, ahol a tanítvány még szertelen gondolkodásában és kifejezésbeli készsége is csekély. Ekkor a mondat vagy a mondatok egész sora korlátok között tartja a tanítvány gondolkodását és kifejezésbeli készségét fejleszti. Az emlézésnek az is a haszna, hogy kitartó munkára ösztönzi a tanítványt és arra szoktatja őt, hogy türelmetlenségét és szórakozottságát legyőzze.

Mivel a tanítványok csak a népiskolában és a középiskolák alsó osztályaiban szertelen gondolkodásúak és nincs kifejezésbeli gyakorlottságuk, azért *főképen a népiskolában és a középiskolák alsóbb osztályaiban van emlézés.*

AZ EMLÉZÉS MÓDJA.

404. Emlézés szükséges a népiskolában és a középiskolák alsó osztályaiban, de vele csak akkor érünk célt, ha a következőkre ügyelünk.

a) Amit a gyermek beemléz, azt értenie is kell, különben a beemlézett dolog az emlékezetnek csak hiábavaló megterhelését jelenti. Nincs is haszontalanabb valami, mint az értelem nélkül való magolás, mert ez nem tudás, hanem fölösleges és céltalan időpazarlás. Az emlékezet az észre támaszkodik, tőle kapja a megőrzendő anyagot, hogy alkalomadtán ismét az ész rendelkezésére bocsássa. De akkor, ha az ész nem ért, nem is támogathatja

az emlékezetet. Innen van az, hogy azt, amit értelem nélkül vagy felületesen tanulunk, mint haszontalant el is felejtjük. Az értés nélkül való tanulás erőszak az emlékezettel szemben s ezért hamarosan lerázza és kirázza magából.

Az értés nélkül való tanulásnak még más hibája is van. Az emlékezet arra való, hogy megőrizze azt, amit az ész már megemésztett, de csak azért, hogy ismét az ész rendelkezésére bocsássa, amikor szüksége van reá. De ha az ész nem ért valamit s ezt a meg nem értett dolgot tartja meg az emlékezet, akkor az ész nem tudja azt visszakérni tőle, mert értés nélkül nincs szüksége reá. Innen van az, hogy a meg nem értett dolgok teher az emlékezetnek. Ezért *az emlékezet fejlesztését mindig az ész fejlesztése előzi meg.* És hogy értik-e a gyermekek a beemlézett dolgot, azt úgy tudja meg a tanító, hogy kérdések alapján saját szavaikkal mondatja el velük, összefüggésbe hozza a korábban tanultakkal, vagy alkalmaztatja egyes konkrét esetekre.

b) Tartózkodnunk kell attól, hogy az emlézés és emléztetés túlságba menjen. A túlságos emléztetésnek az a nagy hátránya van, hogy erősíti ugyan az emlékezetet, de csak rövid időre, tehát az ismereteket nem állandósítja.

A túlságos emlézésnek és emléztetésnek még az a nagy hátránya is van, hogy — mint a tapasztalat bizonyítja — az ész fejlesztése nagyon elmarad, mert az emlézés minden időt igénybe vesz, ami által az ész fejlesztésére, vagyis a dolgok megértésére kevés idő marad. Az értés mindig fontosabb, mint a szóról-szóra való tanulás, mert azt, amit értünk, megtartani is képesek vagyunk. Az értelem nélkül való emléztetés kín a tanítónak és gyötrelem a gyermeknek. Azt, amit ért a gyermek hamarosan beemlézi; itt az ész és emlékezet munkája együttvéve jóval kevesebb időt igényel, mint az értelem nélkül való magolás egymagában.

A túlságos emléztetés akadályozza a gyermeket abban hogy gondolatait önállóan is kifejezhesse. Menjünk be ilyen népiskolába s csakhamar tapasztaljuk, hogy itt még a felsőbb osztályokban sem tudnak 3—4 sort elmondani. Kiesett a gyermek emlékezetéből egy szó vagy a szavak egymásutánja s ezzel kiesett onnan minden. És midőn a tanító magyaráz, a gyermek még kérdések alapján is alig képes valamit elmondani, mert a szavak egymásutánját nem volt képes olyan hamar megjegyezni, az önálló elmondáshoz pedig nincs gyakorlottsága. A túlságos emléztetésnél az emlékezet egyedüli támogatója a szavak egymásutánja s ha ez megbolygattatik, az emlékezet felmondja a szolgálatot. A túlságos emlézésnél a gyermek nem tud élni szóbőségével, a beszédben való önállósága kevés, mert állandóan a könyv betűihez ragaszkodik. Ez az oka annak, hogy a gyermek megakadás esetén még kérdések segítségével sem tud megmozdulni, hanem kénytelenek vagyunk neki a folytatásból valamit szóról-szóra idézni, hogy tovább beszélhessen.

Emlézés szükséges az iskolában, de csak mértékkel, különben többet ártunk vele mint használunk.

405. Az emlézésnél a szó és mondat az, amely fonálon azután a gondolathoz jut a gyermek. Azonban sokkal helyesebb az emlékezet fejlesztésének az a módja, mely előre teszi a gondolatot s a gondolatok következetes összekapcsolásával jut el a dolgok emlékezetére. Ezt *értelmi emlékezetnek* nevezzük. Ez jobb és biztosabb út az emlézésnél, mert gondolkodást is föltételez. Tehát gondolkodva emlékezünk. Az emléztetés csak némely esetben használatos az iskolában, míg a gyakrabbi az értelmi emlékeztetés.

Az értelmi emlékeztetés használatos oly tárgyaknál, amelyeket saját szavaival kell visszaadnia a gyermeknek. Az első osztályban az *elbeszéléseknél, történeteknél, beszéd- és értelemgyakorlatoknál;* a felsőbb osztályokban a *történelemnél, természetrajznál, természettannál, földrajznál.* Így emlékezik a gyermek még a *számtannál, fogalmazásnál* is, vagy ha általános igazságot konkrét esetre alkalmaz.

A *vallástannál* egyszerre van emlézés és értelmi emlékezés, mert itt a gyermeknek sokat szóról-szóra kell tanulnia; de ezt kérdésekre osztjuk fel, amely kérdésekre való felelet megköveteli, hogy következtessen is a gyermek, tehát gondolkodjék.

A népiskolánál magasabb iskolákban túlnyomó az értelmi emlékezés; az emlézés ritkábban fordul elő.

406. Az értelmi emlékezésre tanítanunk is kell a gyermeket a népiskolában. Tehát meg kell őt tanítanunk arra, hogy miképen kell tanulnia.

Sok népiskolai gyermek szóról-szóra tanul mindent s ez rengeteg fáradtságába és sok idejébe kerül. Vannak egyes dolgok, amiket kell emléztetnünk, hogy állandó tudása maradjon a gyermeknek; van azonban sok olyan dolog is, amit elégséges saját szavaival elmondani s mégis állandó tudása marad.

Hogy erre képes legyen a gyermek, azért mindenekelőtt magyarázatunk legyen világos és érthető. Azután pedig olvasmánykezelés alkalmával mutassuk meg, hogy miképen kell tanulnia a történelmet, földrajzot stb. Magyarázatunk közben mindig bővítsünk a könyv anyagán s e bővítéseket is követeljük meg a megfelelő helyeken. Ha e bővítéseket szigorúan és következetesen követeli a tanító a feleléseknél, a gyermek lassan-lassan magától is rájön arra, hogy miképen kell valamit saját szavaival elmondania, vagyis értelmesen emlékeznie. U. i. ha a gyermek a bővítéseket a megfelelő helyekre beszúrja, ez által ugyan nem módosul a folytatás értelme, de megváltozik a szavak egymásutánja, vagy oly szavak használata is szükségessé válik, amelyek nincsenek a folytatásban. Így észreveszi a gyermek, hogy ugyanazt az értelmet, mely a könyvben van, a szavak más egymásutánjában vagy más szavakkal is lehet visszaadnunk s ez ráve-

zeti őt a saját szavaival való elmondásra, vagyis hogy az értelmet adja vissza s ne a szavakat.

Végül ha észrevesszük, hogy valaki szóról-szóra mond fel olyan leckét, amelyet saját szavaival kellene elmondania, állítsuk meg és kérdések alapján mondassuk el vele, midőn kérdéseink lehetőleg olyanok legyenek, hogy az új leckét a régiekkel kénytelen legyen keverni. E kérdések arra kényszerítik a gyermeket, hogy saját szavaival kösse össze az újat a régivel, ami által lassan-lassan belejön a saját szavaival való elmondásba.

MIT KELL EMLÉZTETNÜNK?

407. Emlézés szükséges. Most az a kérdés, hogy mit kell emléztetnünk, mert természetes, hogy nem mindent, hiszen ez lehetetlen is lenne.

a) Mindenekelőtt azt kell emléztetnünk, ami természete szerint másképen nem tanulható meg. Ilyenek pl. az imádságok és költemények; továbbá az erkölcsi igazságok jobb megrögzítésére szolgáló közmondások és szólásmódok, mint: ősz fej előtt süveget emelj, lustaság az ördög párnája, nem ver az Isten bottal stb.

b) Emléztetnünk kell azt is, ami a tanításban nagyon fontos, hogy jobban bevésődjék az emlékezetbe. Ilyenek pl. a meghatározások a *vallástanban, nyelvtanban,* egyes szabályok és törvények stb.

Legtöbbet emléztetünk a vallástanban, mert itt nemcsak a meghatározásokat emléztetjük, hanem majdnem minden kérdést és Jézus Krisztus egyes kijelentéseit is.

c) Emléztetjük még minden tárgy keretében a fontosabb, szebb és a nehezebben megtanulható részeket, különösen ha elvont dolgokról van szó, hogy a gyermek szóbősége gyarapodjék és kifejező képessége fejlődjék.

d) Végül emléztetjük a felosztásokat, összehasonlításokat, megkülönböztetéseket és összefoglalásokat, mert ezeket a gyermek így könnyebben tartja meg.

3.

ISMÉTLÉS.[1]

408. Az emlékezet fejlesztésének s az ismeretek állandósításának legjobb és leghathatósabb eszköze az *ismétlés.* A leckével és mindkét fajával, továbbá az emlézéssel és az értelmi emléke-

[1] Roloff—Willmann: Lexikon der Pädagogik. V. kötet, 1917, 812 és következő oldalai: b) L. Habrich: Pädagogische Psychologie. I. kötet, 6 kiadás, 180 és következő oldalai; c) O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 526 és következő oldalai.

zéssel arra törekszik az iskolai nevelő, hogy az ész által felfogott dolgot az emlékezet megtartsa. De ez a megtartás csak rövid ideig tart. Ezért szükségünk van oly eszközre is, amely az ismereteket hosszabb időre állandósítja. Ez az ismétlés. Az ismétlés nemcsak állandósítja az ismereteket, hanem készségesebbé is teszi az emlékezetet a visszaidézésben.

Tapasztalati dolog, hogy azt, amit a tanítvány megtanult, később elfelejti, ha soha többé nem térünk vissza rá. Ezért gyakrabban kell emlékezetébe idéztetnünk a tanultakat, vagyis ismételtetnünk kell. Ugyanezt tapasztaljuk a felnőtteknél is. Ezért az ismétlés roppant fontosságú. E nagy fontosságát a rómaiak is felismerték és közmondásban örökítették meg: ismétlés a tudás anyja (repetitio est mater studiorum.)

Az ismétlés nagy fontossága abban áll, hogy ha valamely dolgot folytonosan elővesszünk, ez annyira elfoglalja az elmét, hogy azt bebizonyítottnak veszi. Ezért különösen a *vallástanban* s az erkölcsi igazságoknál szükséges az ismétlés. Ha folytonosan ismételtetünk, a tanítvány bizonyos idő mulva már nem tudja, hogy mi az alapja az állításnak és mégis erősen hisz benne.

Az ismétlés nemcsak az emlékezetet erősíti, hanem az észt is segíti tevékenységében, amennyiben készségre tesz szert, hogy sajátos működésében folytonosan erősödjék és biztosabb legyen. Ezt a tényt a tapasztalat bizonyítja. Ennek oka a következő. Az értelem oly tehetség, mely arra van alkotva, hogy az önmagukban világos igazságokat s azután a belőlük levezetett igazságokat megismerje. Amint az értelem előtt valamely önmagában világos igazság megjelenik, azt rögtön megismeri s minden okoskodás nélkül bizonyosnak tartja. Itt az értelem semmiféle erőfeszítést nem tesz. Ha most az értelem előtt más igazságok is megjelennek, melyeket deduktiv vagy induktiv úton szerez, ezeket következtetésbe foglalja s megalkotja a zárótételeket. A következtetések előzményei folyton sarkallják az értelmet a zárótételek megalkotására. Az értelem a zárótételek megalkotásával tevékenykedik s e tevékenységét a folyton újabb és újabb előzmények, melyeket különböző módokon szerez, állandóan erősítik és fokozzák. Igy az értelem folytonos tevékenysége által bizonyos készségre tesz szert satátos működésében. És mert e sajátos működéshez az emlékezet is szükséges, hogy az értelem tevékenységéhez a régebbi ismereteket előállítsa, azért az emlékezet is erősödik. Igy azután megvan az út is, amelyen az ész és emlékezet fejleszthető, t. i. állandóan anyagot adunk és alkalmat szolgáltatunk az észnek és emlékezetnek, hogy tevékenykedjenek.

409. Az ismétlés háromféle: *egyszerű, csoportosító* és *összefoglaló.*

a) Az *egyszerű ismétlés* abban áll, hogy a tanultakat abban a rendben ismételtetjük, amelyikben tanítottuk. Ez unalmasnak látszik, de a tanítványnak nem unalmas, mert örül előrehaladásának. Csak azért látszik unalmasnak ez az ismétlés, mert az isko-

lai nevelő szokott türelmetlenkedni. Ezzel az ismétléssel az a célunk, hogy a tanítvány egymásutánban tudja elmondani a tanultakat.

b) A *csoportosító ismétlés* abban áll, hogy az egész évi anyagot bizonyos szempontok szerint csoportosítjuk. Pl. a *történelemnél:* kik voltak a magyar királyok közül a hódítók? Melyek a magyarok történetében a nagy szerencsétlenségek? stb. A *földrajzban:* melyek a szénbányavidékek? Melyek a juhtenyésztő vidékek? Hol laknak a magyarok? stb. A csoportosító ismétléssel az a célunk, hogy a tanítvány az ismereteket összekötni tudja egymással.

c) Az *összefoglaló ismétlés* abban áll, hogy az egész évi anyagot magasabb gondolatok köré csoportosítjuk. Pl. a *történelemnél:* Mi a magyar nemzet hivatása? (Hogy a katolicizmus védője legyen a Kelettel és Déllel szemben. Itt a tanítvány a magyar történeten végig megy s elmondja, hogy miképen teljesítette a magyar e hivatását.) Miben nyilvánult az Árpádok nagysága? stb. A *földrajzban:* Miért földrajzi egység Magyarország és hogyan nyilvánul meg ez? Az éghajlat befolyása hazánkra, stb. Az összefoglaló ismétléssel az a célunk, hogy a világnézet megalkotásában segítsük a tanítványt.

410. Ismétlés a tudás anyja; de csak akkor, ha azt az iskolai nevelő okosan vezeti keresztül. E végből a következőket kell tennünk.

a) Mindenek előtt a tartalmakat össze kell kötnünk. Ezt az összekötést *társításnak (associatio)* mondjuk, amelynek Aristoteles szerint négy faja van: *egymásmellettiség, egymásutániság, hasonlóság, ellentét.*

Minden új dolgot össze kell kapcsolnunk a társítás szerint mindama dolgokkal, amit a tanítványok már tanultak. Ennek nemcsak az a nagy haszna van, hogy a tanítottakat fölelevenítjük, tehát ismételünk, hanem még az is, hogy a tanítvány észreveszi, hogy ahhoz, amit most tanul, már megvan az alap. Ezt az ismeretközlés sikere is megköveteli, mert az ismertből kell kiindulnunk, hogy az ismeretlenhez jussunk és az újat a már tanultakba szervesen bele kell illesztenünk. Tehát ez még nem is mondható a szorosan vett ismétlésnek.

b) Az ismétlés azt követeli, hogy a régebben tanultak alkossák fő anyagát. Midőn új dolgot adunk elő s ezt a régebbi ismeretek közé szervesen beillesztjük, vagy az új dolog megmagyarázásához a régebbi ismeretekben alapot keresünk, tagadhatatlan, hogy ismételünk, mert a régi ismereteket felújítjuk. Ennél az ismétlésnél a régi ismereteket nem egész terjedelmükben és összefüggésükben újítjuk fel, hanem csak azt és annyit, ami és amennyi az új dologgal viszonyban és vonatkozásban van. A szoros értelemben vett ismétlés pedig megköveteli, hogy a régi anyagot egész terjedelmében és teljes összefüggésében vegyük elő.

Ezt úgy érjük el, hogy a havi anyagot ismételjük. Ez egy-

szerű ismétlés. De ismételnünk kell akkor is, ha valamely tárgyból kerek egészet befejeztünk. Ez is többnyire egyszerű ismétlés, de lehet csoportosító ismétlés is. Végül arra is kell ügyelnünk, hogy az év vége felé elégséges időnk legyen az egész anyag átismétlésére. Az évvégi ismétlések egyszerű, csoportosító és összefoglaló ismétlések.

c) Hasznos a havi és évvégi ismétléseknél az anyagot kissé bővíteni, hogy a tanítvány az ismétléseknél is tanuljon valami újat. Ekkor a régi ismeretek a fő anyag, az új dolog pedig ennek kiegészítése, míg ha a tanításnál új dolgot adunk elő s hozzá alapot keresünk a régebbi ismeretekben, vagy az új dolgot beillesztjük a régebbi ismeretek közé, akkor az új dolog a fő anyag, a régebbi ismeretek pedig ennek mintegy a keretét alkotják.

Ezzel az eljárással azt is elérjük, hogy az ismétlés nemcsak az ismeretek állandósítása lesz, hanem a tanítványok továbbképzése is.

d) Végül az iskolai nevelő tartsa meg élénkségét az ismétléseknél is, hogy az ismétlés valóban a tudás anyja legyen.

4.

GYAKORLÁS.

411. Az ismeretek állandósításának egy másik hatalmas eszköze a *gyakorlás*, amely abban áll, hogy a tanítvány a tanultakat példák és feladatok körében ismétli s a tanultakat egyes konkrét esetekre alkalmazza.

A gyakorlásnak ott van fontossága, ahol a tanítványnak bizonyos készségre van szüksége, hogy azt a dolgot elsajátíthassa, pl. *írásnál, olvasásnál, rajznál,* vagy ha valamely dolgot csak akkor tud, ha azt konkrét esetekre is tudja alkalmazni, pl. *számtannál, mértannál, természettannál, nyelvtannál, fogalmazásnál, fordításoknál,* adott cselekedetek erkölcsi megítélésénél. Tehát a gyakorlás és írásbeli feladat majdnem ugyanaz a dolog, kevés különbség van közöttük.

A gyakorlás fejleszti az emlékezetet és készségesebbé teszi a visszaidézésben, mert állandóan a régebbi és új ismereteket alkalmazza. Különösen az ész művelését segíti, mert értelmi emlékezést követel. De a gyakorlati életre is előkészít, ha a példák és feladatok a gyakorlati élet követelményeihez alkalmazkodnak. Sőt kell is, hogy a példákat és feladatokat a gyakorlati életből merítsük, mert a tanítványnak a dolgot nemcsak tudnia kell, hanem később alkalmaznia is kell a gyakorlati életben és tulajdonképen ez alkalmazásban van a tudás. Ezt követeli az iskolától az, hogy mindegyik iskola a nevelés tökéletesítője a földi boldogulás valamely életformájára való képesítés által.

A gyakorlás ismétlés is, ha a példák és feladatok kissé

összetettebbek, mert ekkor a régebbi ismeretekre is állandóan szükség van, amelyeket egymással s az újabb ismeretekkel össze kell kötnünk. Sőt szükséges is, hogy a példák és feladatok összetettebbek legyenek, mert a tanítványt nemcsak a tudás gyakorlati alkalmazása ösztönzi tanulásra, hanem éppen ilyen fokban erőinek sikeres kifejtése is.

Mivel a gyakorlás tartalmilag majdnem megegyezik az írásbeli feladattal és az egyes tárgyaknál miként való keresztülvitelét a tanítástan fejtegeti, azért itt róla többet nem szólunk.

III.

KÉPZELŐDÉS.[1]

A KÉPZELŐDÉSRŐL ÁLTALÁBAN.

412. Ha meglévő képzeteink elemeiből új képzeteket alkotunk, akkor *fantázia képeknek* nevezzük s a képességet, mely a fantázia képeket alkotja, *képzeletnek* mondjuk, magát a működést pedig *képzelődésnek* nevezzük.

A képzelet *visszaidéző (reproductiv)* és *alkotó (productiv.)* Visszaidéző akkor, ha a korábban szerzett érzéki észrevevéseket a tárgy befolyása nélkül újra a tudatba hozza. Ez egyenlő az emlékező tehetséggel. Alkotó a képzelet, ha nemcsak visszaidézi az érzéki észrevevéseket, hanem átalakítja azokat: valamit elhagy belőlük, vagy összeteszi azokat. A következőkben csak az alkotó képzeletről lesz szó, mert — mint előbb mondtuk — a visszaidéző képzelet egyenlő az emlékező tehetséggel.

[1] J. Frőbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. II. kötet, 3 kiadás, 216 és következő oldalai, 439 és következő oldalai; O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 314 és következő oldalai, 439 és következő oldalai; Roloff—Willmann: Lexikon der Pädagogik. II. kötet, 1913, 903 és következő oldalai, 1205 és következő oldalai; J. Gotthardt; Alte und moderne Bildungsideale, 1913; L. Lemne: Über die Pflege der Einbildungskraft, 1884; D. J. Mercier: Psychologie, I. kötet, 11 kiadás, 251 és következő oldalai; A. Lehmen: Lehrbuch der Philosophie. II. Kosmologie und Psychologie,[3] 1911, 368 és következő oldalai; P. Vogt: Philosophische Propädeutik. I. Psychologie, 1909, 243 és következő oldalai; J. Geyser: Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. II. kötet, 3 kiadás, 1920, 255 és következő oldalai; Kornis Gyula: A pszichologia és logika elemei,[6] 52 és következő oldalai; J. Lindworsky: Experimentelle Psychologie,[4] 1927, 224 és következő oldalai; O. Willmann: Philosophische Propädeutik. II. Empirische Psychologie.[3],[4] 1913, 82 és következő oldalai; J. Hoffmann: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung.[2],[3] 1922, 73 és következő oldalai és más oldalakon; L. Habrich; Pädagogische Psychologie. I. kötet 6 kiadás, 215 és következő oldalai; F. Krus: Pädagogische Grundlagen,[2]. 1920, 328 és következő oldalai; J. Donat: Psychologia,[4],[5] 1923, 110 és következő oldalai; J. Meschler: Leitgedanken katholischer Erziehung,[4],[5] 1913, 87 és következő oldalai; Alban Stolz; Erziehungskunts,[9],[10] 1921, 205 és következő oldalai; J. Frőbes: Psychologia speculativa, I. kötet. 1927 és következő oldalai.

Az alkotó képzelet: a) *változtató (combináló)*, ha az érzéki észrevevéseket elválasztja egymástól vagy összeteszi; pl. a térben és időben elválasztottat egy képzetbe foglalja, vagy azt, amit egységesen fogtunk fel, egymástól elválasztja; b) *meghatározó (determináló)*, ha a külső érzékszervek által nyert észrevevések hiányait korábbiakkal kiegészítjük; pl. a félénk ember a homályosan látott embert fölfegyverzett rablónak látja; c) *elvonatkoztató (abstraháló)*, ha a nyert képzetekből egyes jegyeket elejtünk; pl. az ellenségen csak rosszat, a jó baráton csak jót látunk; d) *teremtő (idealisáló)*, ha a valóság benyomásait nemesítjük, tökéletességekkel ellátjuk, amelyekkel nem bír. Ezzel találkozunk a költészetben és művészetben.

A képzelő tehetség az érzéki megismeréshez tartozik, de, mert képzeteket tesz össze, hogy új képzeteket alkosson, azért föltételezi az ész működését is. Ez az oka annak, hogy a képzeletről a szellemi megismerés körében beszélünk, amint ezt már meg is jegyeztük.

413. A gyermeknél az első productiv tevékenység a képzelet működése, mely először a játékban nyilatkozik meg. A gyermek képzelődése a játékban nem nagy terjedelmű, hanem eléggé szűk határok között mozog, hiszen napokon át ugyanazzal a dologgal foglalkozik a játékban, pl. hogy a ló kocsit húz. Felnőtteknél a képzelet ilyen működése teljesen értéktelen lenne. A gyermeknél a képzelet élénksége nem gazdagságában van, hanem nagy intenzitásában és érzelmeinek könnyű fölkeltésében.

A képzelet fejlődésének két szaka van. Az első a játszó kor, amikor a gyermeket a játék s az elbeszélések érdeklik. Amikor a gyermek eddigi játékaitól elfordul, kezdődik a képzelet átalakulása s ez a második szak. Ekkor a gyermek már az élet valóságai felé fordul és bár továbbra is játszik, játékaiban már bizonyos komolyság van, a játék öncélú jellegét elveszti és rationalizálódik s az eszményképnek nemcsak megalkotásában, hanem hűséges követésében csúcsosodik ki.

414. A képzelet fontossága abban áll, hogy az értelemnek szüksége van a képzeletre, mint általában az érzékek működésére, mert a képzelet adja az értelemnek az anyagot, hogy belőle az érthető megismerési formákat elvonatkoztathassa. A képzelet mintegy érzékíti a gondolatot és szemlélhetővé teszi. Amikor az értelemben egy gondolat megszületik, a képzelet már is érzéki képbe öltözteti.

A magasabb gondolkodási működéshez nagyon szükséges a képzelet jó kifejlesztése, hogy annak hasonmására a gondolkodás a fogalmakat, ítéleteket és következtetéseket a megfelelő rendben és módon tudja értékesíteni. Ez csak alaki oldala a jó képzeletnek, mégis fontos, mert ahogyan működik a képzelet, úgy fog működni a gondolkodás is.[1]

[1] „Alles zusammenhängende und insbesondere daher alles philosophische Denken erfordert, dass wir einzelne Begriffe zum Behufe der Ver-

A képzelődés az ész segítségével a különböző képzetekből a közös tulajdonságot kiemeli, vagy a különböző képzeteket összeteszi, hogy az ember így újabb képzeteket nyerjen. Ezért a képzelődés nagyon fontos az iskolában s általában a nevelésben, mert a tanítvány ez által képes néhány tárgynak vagy példának a bemutatása által általános szabályt vagy törvényt alkotni.

Továbbá a képzelődés által nemcsak általánosítani tudunk, hanem ismereteinket bővíteni is. Az iskolában sokszor kénytelenek vagyunk egyes képzeteket átalakítani és bővíteni, ami gyakran csak képzeltetés segítségével lehetséges. Így pl. midőn az oroszlánt ismertetjük, akkor leírással a tanítvány képzelete elé állítjuk az oroszlánt s a macskával hasonlítjuk össze. Midőn képpel szemléltetünk, szintén a képzelődéshez fordulunk; de a képzelő tehetség működik akkor is, amikor földgömbön szemléltetünk, továbbá a földrajznál, történelemnél stb.

A képzelet azért is fontos a nevelésben, mert az érzéki vágyó tehetség nincs közvetlenül az akarat hatalma alatt, hanem mindenekelőtt a képzelet és a test érzéki szervezetének befolyása alatt[2] s az akarat csak ezeken át uralkodhat az érzéki vágyó tehetségen.

A KÉPZELET FEJLESZTÉSE.

415. A képzelődés azzal dolgozik, amit érzékeink által megismertünk, az emlékezet megtartott és működéséhez még az ész munkája is szükséges. Mivel az ész működése nélkül nincs képzelődés, hiszen az ész szabályozza a képzelődés működését, azért a képzelődés fejlesztésénél első az ész fejlesztése. Sőt *az ész helyes fejlesztése a képzelődésnek is helyes fejlesztése.*

Jó gondolkodás mellett a képzelődés is jól működik. Ha az ész kellőképen van felvilágosítva; tudja, hogy mi a jó, szép és nemes; ismeri az erkölcsi igazságokat és ismeri viszonyukat végső célunkhoz és földi boldogságunkhoz, akkor a képzeletet a helyes mederben tudja tartani és eszközként felhasználni, hogy az ember minél tökéletesebb legyen és minél biztosabban érhesse el földi boldogságán át végső célját. De ide még az is szükséges, hogy

gleichung nebeneinander gestellt festhalten, dass wir Reihen von Begriffen, Urteilen und Schlüssen durchlaufen, Gründe gegeneinander halten und bis in die feinsten Verzweigungen ihrer Konsequenzen zu verfolgen suchen, dass wir unzern Haupt-und Nebengedanken eine fest bestimmte Gliederung zu erteilen, auf grösseren Vorstellungsgebieten eine sich gleich bleibende Ordnung herzustellen und sie in dieser Ordnung leicht und sicher zu überschauen uns bemühen. Dies alles kann nur nach der Analogie mit sinnlichen Anschauungen geschehen und wird daher um so besser ausgeführt werden, je vielseitiger und bestimmter diese letzteren selbst aufgefasst worden sind, je weiter der Sinn für sie entwickelt ist.“ (Th. Waitz: Allgemeine Pädagogik.[4] Kiadta: O. Willmann, 1898, 102 oldal.)

[2] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 17, a. 7.

a nevelt szokjék a jóhoz, állandóan gyakorolja a jót, nehogy rossz irányban befolyásolja az észt s ezáltal a képzelődés elfajuljon.

Azután következik az *emlékezet fejlesztése,* hogy mindent úgy tartson meg, amint azt az ész megértette. A képzelődéshez az ész munkája is szükséges és ezért kell, hogy az emlékezet úgy őrizzen meg mindent, amint azt az ész megértette, különben az ész tévesztené meg a képzeletet.

Ha az észt helyesen fejlesztjük, az emlékezetet a megfelelő módon erősítjük, az akaratot a jóhoz szoktatjuk s mindazt távol tartjuk a neveltől, ami a képzelődés hátrányára lehet (erről később lesz szó), akkor a képzelődést is jól fejlesztjük.

*

A képzelődés legnemesebb feladata és legfontosabb munkája eszményképek megalkotása, amiről alább lesz szó.

AZ ESZMÉNYKÉP FOGALMA.

416. A képzelődés az eszményképek megalkotásában egészen és teljesen az ész uralma, az ész vezetése alatt áll, mert *az eszmény a neveléssel kapcsolatban olyan gondolt személy, akit minden jó tulajdonsággal felruházunk s mint követésre méltó mintát magunk, illetőleg a nevelt elé állítunk.*[1] Erre pedig az érzéki megismerés nem képes, hanem csak az ész.

MI KIVÁNTATIK A NEVELÉSTŐL, HOGY A NEVELT IGAZI ESZMÉNYKÉPET ALKOSSON MAGÁNAK?

417. A képzelődésnek az a tulajdonképeni feladata a nevelésben, hogy eszményképet alkosson, amely a neveltet ösztönözze a jóra és serkentse a tökéletesedésre. Lássuk ezután, hogy mi kívántatik a neveléstől, tehát az iskolától is, hogy a nevelt igazi eszményképet alkosson magának.

Az eszménykép a nevelt elé állítja, hogy milyennek kell lennie, ha jó és tökéletes akar lenni. De az utat is mutatja neki, amelyen haladnia kell, hogy a maga elé állított mintához hasonló legyen. A nevelés az eszményképet szolgálatába állítja, hogy a neveltet segítse célja elérésében. Tehát a nevelésnek olyan képeket kell állítania a nevelt elé, amelyek valóban eszményképek s amelyeknek a követése a végső cél elérését előmozdítja. Ha a nevelés nem vallásos, akkor ilyen eszménykép nem lehetséges, hanem

[1] „Ideale sind lebendige und lebenweckende Bilder von einem Zustande, in welchem eine Hinordnung ihr Ziel, ein Streben seine Erfüllung, ein Ringen seine Krone gefunden hat." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 314 oldal). — Nagyon ajánlatos itt az áttanulmányozásra O. Willmannak „Geschichte des Idealismus" című műve, különösen a második kötete.

torzeszményt állít maga elé a nevelt, amely a romlásba viszi őt. A vallástalan nevelés nem adja meg a módot, hogy igazi eszményképet alkothassunk, mert célunk felől sötétségben hagy s az erkölcsi cselekedeteknek nem adja meg észszerű okát. A nevelt utánzási hajlamánál fogva követi a felnőttek példáját és különösen azokét, akiket tekintélyeknek ismer, de csak abban az esetben, ha ismeri cselekvéseik okát és célját. Azonban a vallásnélküli nevelés erre nem ad felvilágosítást. Így a nevelt alkot magának eszményképet; de, mert az erre vezető utat nem ismeri, azért torzalakot állít maga elé, mint követésreméltót. És mert e torzalakot felismeri rossz pajtásaiban és gonosz környezetében, azért ezeknek a példáját követi.

Továbbá az eszménykép szabályozza is a cselekedeteket, mert az igazi eszménykép, bár mi alkottuk meg, az ember jellegének megfelelő észtörvények szerint van megalkotva, míg a torzképet tetszésünktől függő törvények szerint alkotjuk meg. Ez az oka annak, hogy a tetszésünktől függő törvények szerint megalkotott eszménykép, vagyis a torzkép csak rossz tulajdonságokkal van felruházva, mert ezek felelnek meg szenvedélyeinknek. Tehát vallás nélkül a képzelődés csak vesztünkre van, következőleg **vallás nélkül a képzelet fejlesztéséről nem beszélhetünk.**

Még azt sem mondhatjuk, hogy vallásnélküli neveléssel oly eszményképet állíthatunk a nevelt elé, amely a földi boldogságra való törekvésében lehet vezérlő csillaga. Nem mondhatjuk, mert a földi boldogság lényege az erényesség (I. könyv), az erényesség pedig nem öncél, hanem teljesen és tökéletesen eszköz az Isten dicsőítésében s az örök üdvösség elnyerésében. Vallás nélkül nincs erényesség (I. könyv) legföllebb néha-napján cselekszünk jól. Már pedig az eszménykép azt követeli, hogy mindig és állandóan jól cselekedjünk. És mert erre csakis a vallás ösztönöz bennünket, azért az eszménykép is csak a vallás talajából fejlődhet, vagyis **az igazi eszménykép megalkotása vallásos nevelést követel.**[1] Laikus eszménykép nem más, mint torzalak, amint a laikus erkölcs is csak torzerkölcs.

A képzelődés magában foglalja az ész tevékenységét, de az akarat hajlandóságát is, hogy a magunk elé állított eszményképet kövessük. Az ész és akarat természete megköveteli a neveléstől, tehát az iskolától is, hogy a legfőbb igazságot s a legfőbb jóságot megismertesse a neveltel. Minthogy pedig az eszményképnek az a feladata, hogy segítse a neveltet célja elérésében, vagyis segítse őt abban, hogy a legfőbb igazságot megismerhesse s a végtelen jóságot bírhassa, azért a nevelésnek kötelessége oly eszményképet

[1] Hogy az eszménykép megvalósításához mindenekelőtt szükséges, hogy a vallásról és erkölcsről igazi fogalmaink legyenek, mert az eszme hajlamosít a cselekvésre, arra lásd: A. Eymieu: La gouvernement de soi-même. II. kötet, 59. kiadás 65 és következő oldalait.

állítani a nevelt elé, amelynek követése által valóban elérheti végső célját. Ez az eszménykép olyan ember, akinek egész valója: érzelemvilága, gondolatai, vágyai és cselekedetei ama gondolattól vannak áthatva, hogy ő az Istené s az Isten az övé. Ez a legmagasabb eszménykép, ennél magasabb nincs, bár követésében lehetnek, sőt vannak is fokozatok. Ennek megalkotására kell képesítenünk a neveltet, ami azonban **csak vallásos nevelés mellett lehetséges.**

A mondottakból következik, hogy **az iskola is csak akkor alkottathatja meg tanítványaival az igazi eszményképet, ha vallásos szellemben nevel.**

KIK A NEVELT ESZMÉNYEI?

418. A nevelt első eszményei a szülők, akikhez később az iskolai nevelő csatlakozik.

A nevelés által sok erkölcsi igazságot ismer meg a nevelt és sok erény lesz előtte ismeretessé. A nevelt most mindezt azokban keresi, akiket eszményeinek ismer és fogad el, mert tőlük tanulta az erkölcsi igazságokat, tőlük tanulta megismerni az erényeket. De bármennyire is tökéletes a szülő meg az iskolai nevelő, a nevelt éles szeme, még a gyermek is, fölfedez bennük bizonyos hibákat és tökéletlenségeket, ami által ama belátásra jut s ebben még a tanítás is, különösen az iskolai tanítás segíti, hogy a szülőnél és iskolai nevelőnél magasabb eszményképek is vannak vagy lehetnek s neki ezekhez kell alkalmazkodnia. És mert olyan igazi eszménykép nincs a természetes rendben, vagyis a pusztán eszünkkel megismerhető rendben, aki minden erény birtokában a legmagasabb fokban volna és minden hibától mentes lenne, azért a nevelt maga alkot magának eszményképet.

Azonban ez az eszménykép sem egészen tökéletes. Az eszményképtől megkívántatik, hogy ember is legyen; de ilyen ember nincs a természetes rendben s ezért *a természetes rendben igazi eszménykép nincs.*

A természetes rendben az eszménykép képzelt alak, amelynek sem húsa, sem csontja és bármilyen tökéletesnek is képzeljük, még sem tökéletes egészen. Azért erre az eszményre nem a *föltétlen (absolut)* hanem csak a *viszonylagos (relativ)* tökéletesség illik, t. i. hogy birtokában van mindama jó tulajdonságoknak, amelyek a végső cél eléréséhez szükségesek.

419. Az eszményiségre való nevelés nagyon fontos, mert ez által minden szépre, jóra, nemesre tanítjuk a neveltet. Igaz, hogy a nevelt a nevelés által megismeri cselekvéseinek a zsinórmértékét, képes megítélni tettei erkölcsi értékének a jó vagy rossz oldalát. De a nevelt ezt látni is akarja másokon, mert gyönge akaratereje a példában támasztékot keres.

A nevelt eszményképe kezdetben a szülők, akikhez később

az iskolai nevelő járul. Ezeknek mintegy tökéleteseknek kell lenniök, mert a nevelt szülőin és iskolai nevelőin kívül más embereket is lát, hall és figyeli cselekedeteiket is. Így sok jó tulajdonságot is vesz észre rajtuk s önkénytelenül is összehasonlításokat tesz szülőivel és iskolai nevelőivel. Ha ez összehasonlítás folytán nagy különbségeket vesz észre, csalódottá lesz, ami sokszor egész életére is kihathat.

Midőn a nevelt a nevelés segítségével eszményképet állít maga elé, akkor továbbra is eszményképe marad a szülő és iskolai nevelő, de csak mint eszközök, hogy utánzásuk által a magának alkotott eszményképet megközelítse.

A NEVELÉS ESZKÖZEI AZ ESZMÉNYKÉP SZOLGÁLATÁBAN.

420. Ha a nevelésnek, tehát az iskolának is kötelessége segíteni a neveltet az eszménykép megalkotásában, akkor talán elégséges ide csak a tanítás, következőleg a példa fölösleges a nevelésben, hiszen az ember eszménye után indul, mert ezért alkotta meg.

Igaz, hogy a nevelésnek és iskolának nagyon is kötelessége az eszménykép megalkotása tanítás által; azonban még inkább kötelessége a jó példaadás. A tanítás által megismeri a nevelt, hogy mit és hogyan kell cselekednie; a példa által pedig megismeri, hogy ez tényleg így is van. A nevelt elé idegen példákat is állítunk, amelyek lelkesedésre ragadják őt. Azonban a lelkesedés nem elég; kell, hogy azt cselekedet is kövesse; a cselekedetnek megmozgatója pedig a nevelő példája. A felnőtteknél lehetséges, hogy minden rossz példa ellenére megmaradnak a jó úton eszményeik követésében, mert náluk a nevelés már befejeződött; de a nevelt föltétlenül megköveteli a jó példaadást, amint ezt a tapasztalat bizonyítja is.

A példa segíti a neveltet az eszménykép megalkotásában, de főképen követésében. *A példa az eszménykép szolgálatában áll.* Ha a nevelt a tanultak alapján megalkotja eszményképét s a példában mást lát, kételkedni fog az eszménykép jóságában, mert tapasztalja, hogy azok, akik eszményképe megalkotásában segítették, sőt eszményképe követésében eszközök, eszményképével ellenkezően cselekesznek. Ha a nevelt ezt még egyszer észreveszi, lerontja eszményét s a példa után alkot egyet, mert azt fogadja el igaznak, amit lát, s nem azt, amit hall, ami által a nevelés eredménytelen lesz. Tehát a példának óriási jelentősége van az eszménykép szolgálatában, sőt **jó példaadás nélkül a nevelés és iskola nem képes igazi eszményképet állítani a nevelt elé.**

De a tanítás is az eszménykép szolgálatában áll, mert taní-

tás által tudja meg a nevelt mindazt, ami földi boldogságára és örök üdvösségére vonatkozik.

Tehát **a nevelés eszközei az eszménykép szolgálatában állanak:** a tanítás által megalkotja, a példa segítségével pedig megvalósítani iparkodik eszményét a nevelt. **A példa sokkal fontosabb az eszménykép szolgálatában, mint a tanítás,** mert fontosabb az eszménykép követése, hiszen azért alkotjuk meg.

A TÖKÉLETESSÉGNEK MILYEN FOKA KIVÁNTATIK MEG AZ ISKOLAI NEVELŐTŐL?

421. Minél tökéletesebbek a nevelők, annál nagyobb a neveltre való hatásuk, annál bizonyosabb, hogy a nevelt követni fogja őket. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a nevelők a tökéletesség különböző fokain állanak s így kell lennie olyan foknak is, amelytől lefelé a nevelő már nem képes jó irányban hatni a neveltre, amelyen alul a nevelő már nem eszménykép.

Amikor az iskolai nevelő nevelése befejeződött, már lehet eszménykép. Azonban a nevelés befejezése csak a lehetőségét adja meg annak, hogy az iskolai nevelő eszménykép lehessen. E lehetőséghez még más is szükséges, hogy valóban eszménykép legyen. U. i. az iskolai nevelő a legmagasabb és legtökéletesebb eszményképet állítja tanítványai elé, tehát neki is minél tökéletesebbnek kell lennie, hogy a tanítványok az általa tanított eszményt benne megtestesítve lássák. Ezért az iskolai nevelő nevelése csak akkor fejeződhet be, ha annyira tökéletes, hogy sokak, de nagyon sokak fölött áll. — Az iskolai nevelő mások fölött áll s e mások követik őt. Ezért a tökéletesség magasabb fokán kell állania, mint másoknak. Az eszménykép lehetőleg tökéletes; tehát annak is tökéletesnek kell lennie, akinek követése által eszményképünket megvalósítani akarjuk. Tehát **az iskolai nevelőnek tökéletesnek kell lennie mindabban, ami a neveléshez tartozik s e tökéletesség az iskolai nevelő tulajdonsága.**

Továbbá az iskola a nevelés tökéletesítője (I. könyv) és nemcsak az által, a hogy földi boldogulás föltételeit állítja a nevelés szolgálatába, hanem főképen azáltal, hogy példájával mutatja meg, hogy a földi boldogságot és földi boldogulást minden járulékával együtt miképen kell felhasználnunk végső célunk elérésében. Ha az iskolai nevelő tökéletesíti a szülők nevelői munkáját, akkor a tanításban és példában tökéletesebbnek is kell lennie a szülőknél. E tökéletességnek legalacsonyabb foka az, hogy az iskolai nevelő tökéletesebb legyen, mint az iskolába járó tanítványok szülői közül az, ki leghívebben és leglelkiismeretesebben teljesíti nevelői kötelességét. Mivel pedig akkor, ha a nevelés az egész vonalon és minden tekintetben valóban nevelés, a szülők

általában jól nevelik gyermekeiket, azért **az iskolai nevelőnek a nevelői kötelességeket híven és lelkiismeretesen teljesítő szülők átlagánál jóval tökéletesebbnek kell lennie.** Más szavakkal: **az iskolai nevelőnek mintegy tökéletes embernek kell lennie.**

422. A mondottakból nevezetes következtetéseket vonhatunk le.

a) A népiskola a parasztság iskolája (I. könyv), a parasztság pedig falvakban tömörül. A parasztemberek, bár lehetnek közöttük az életszentség nagyon magas fokán állók, mégis általában az átlagos tökéletességet tüntetik fel. Mivel pedig a tanítónak az átlagosnál jóval tökéletesebbnek kell lennie, azért **a falu legtökéletesebb emberének a tanítónak kell lennie.**

b) A város lakóit általában tökéletesebbnek mondják, mint a falusiakat, bár ehhez sok szó fér. De ha tökéletesebbek is, még akkor is értelmiségükhöz viszonyítva erkölcsi tekintetben csak az átlagos tökéletességet tüntetik fel. Mivel pedig a tanítónak és tanárnak az átlagosnál jóval tökéletesebbnek kell lennie, azért **kell, hogy a város legtökéletesebb emberei a tanítók és tanárok legyenek.**[1]

VALÓBAN ALKOT-E A NEVELT ESZMÉNYKÉPET?

423. Még annak a kérdésnek az eldöntése van hátra, vajjon valóban alkot-e magának eszményképet a nevelt. E kérdés eldöntésénél legcélszerűbb lesz a népiskolai gyermeket venni szemügyre, mert ha ő alkot, akkor a magasabb iskolák tanítványai még inkább.

A gyermek a népiskolában megtanulja, hogy mit kell tudnia, mit kell cselekednie és miképen kell cselekednie. Amint a gyermek mindezt tanulni kezdi, rögtön ráeszmél, hogy mindezt neki kell tudnia, neki kell cselekednie. De a gyermek azt is észreveszi hamarosan, hogy ő még vajmi keveset tud, hiszen ezért jár iskolába; de észreveszi azt is, hogy a cselekedetekben sem tökéletes, mert ismét ezért jár iskolába. Ez észrevevésre rávezeti őt az iskola az által, hogy tanít, magyaráz, figyelmeztet, korhol, buzdít, jutalmaz, büntet és példákat állít eléje. A gyermeknek a tudata megsúgja, hogy azt, amit tanul, neki kell tudnia s azután cselekednie; önmagán szerzett tapasztalata pedig megmondja neki, hogy többet is lehet tudnia és főképen jobban is lehet cselekednie. Így a gyermek elé áll a különbség, hogy mi ő valóban és milyennek kell lennie. Amikor a gyermek e különbségre ráeszmél, már megalkotta eszményét, különben e különbségtevés lehetetlen lenne. Ez az eszmény eleinte nagyon egyszerű, csak vala-

[1] Itt a természetes rendről van szó s ezért a katholikus papság tökéletességi fokát más úton kell meghatároznunk, ami azonban már nem tartozik a neveléstan körébe.

mivel jobb, mint ő maga; de amint értelme fejlődik, ismeretei gyarapodnak, tapasztalata bővül s a jó gyakorlásában állhatatosabb lesz, eszményét is folytonosan tökéletesíti.

Tehát a gyermek valóban alkot magának eszményképet, még pedig csak egyetlen egyet. U. i. midőn különbséget tesz aközött, hogy milyen ő valóban és milyennek kell lennie, e különbségtevés az ő valója s az egy képzeleti alak között történik. És midőn példaképeket állítunk eléje és észreveszi a különbséget önmaga és a példakép között, e különbséget nem az eléje állított példaképre vonatkoztatja, hanem arra, hogy neki milyennek kellene lennie, tehát az egy képzeleti alakra. Így azt kell mondanunk, hogy **a gyermek valóban alkot magának eszményképet, még pedig csak egyetlen egyet.** Ebből egyúttal következik, hogy **a nevelt a nevelés hatása alatt valóban alkot magának eszményképet, még pedig csak egyetlen egyet.**

424. A nevelt megalkotja eszményét s ezt folytonosan tökéletesíti. De ez az eszménykép nem lebeg állandóan előtte, amikor cselekszik. *Szoktatás* által, amiről később lesz szó, önkénytelenül is eszményképe szerint cselekszik és csak akkor jelenik meg előtte az eszménykép, amikor dícséretben vagy figyelmeztetésben részesül, valamit olvas vagy példát állítunk eléje, valamit hall vagy tapasztal, valamit tanul vagy érzelmeire hatunk stb. Ekkor megjelenik előtte az eszménykép s buzdítja, bátorítja, lelkesíti vagy korholja.

425. Ha az eszménykép annyira fontos a nevelésben, akkor mindazt távol kell tartanunk a neveltől, ami a képzelődésre káros és mindannak birtokába kell juttatnunk őt, ami a képzelődésre jótékony befolyással van s az igazi eszménykép megalkotásában segíti át.

a) Hogy mi van jó befolyással a képzelődésre, arról már volt szó, t. i. a *vallásos nevelés* és a *nevelőnek minél tökéletesebb példája.* A képzelődésre még jó befolyással vannak a jó s a nevelt korának és értelmességének megfelelő *olvasmányok,* valamint a kifogástalan *környezet.*

b) A képzelődés kárára van, ami azt túlélénkké teszi, mint: a gyermekek *ijesztgetése, kisértetekről* és *rablókról szóló mesék, kalandos* és *rémes dolgok elmondása, korai* és *túlságos regényolvasás, elkényeztetett s komoly munka nélkül való élet* stb.

A képzelődés kárára van még, ami azt ferde irányba tereli, mint: *erkölcstelen képek szemlélése, szemtelen meg trágár beszédek* és *ilyen dalok hallgatása, szemérmetlen pajtások társasága, nemtelen irányú könyvek olvasása,*[1] *kicsapongás, tétlenség* stb., de *különösen a vallásnélküli és vallástalan nevelés.*

A képzelődés kárára van még, ami azt elnyomja, mint: *a*

[1] Hogy a rossz irányzatú regények mily kárt okoznak az olvasóban, arra lásd: W. Esser: Psychologie. 1854, I. kötet, 207. oldalt.

korai értelemfejlesztés, a nagyon szigorú és kemény bánásmód, tananyaggal való túlterhelés, nagy nyomor stb.

A NEVELÉS ESZMÉNYKÉPE A TERMÉSZETFÖLÖTTI RENDBEN.

426. A természetes rendben az eszménykép képzelt alak, amely nagyon is messze van a teljes tökéletességtől s amelyet nemcsak utánozni és megközelíteni, hanem elérni is lehet. Mindez a mostani természetfölötti rendben Jézus Krisztussal megváltozott. A mai nevelés Jézus Krisztusban teljes és tökéletes eszményképet állíthat a nevelt elé, aki emberi mivoltában minden erénynek legtökéletesebb, illetőleg végtelenül tökéletes és teljesen elérhetetlen példányképe. Jézus Krisztus nemcsak eszménykép, hanem ő maga is segít bennünket kegyelmével, hogy követhessük és kövessük is.

Hogy miképen kell nekünk Jézust követnünk, abban nemcsak a nevelés és a nevelők példája segíti a neveltet, hanem a Boldogságos Szűz és a szentek seregének a példája is. Jézus volt minden idők eszménye: Benne volt az ókor reménye és Benne van a mi bizodalmunk is. Neveljük is a nevelteket Krisztus követőivé. **A nevelés és az iskola jelszava legyen: Krisztus követése.**[1]

Az Isten-ember végtelen magassága ne zavarjon meg minket, mert az eszmény nem azt kívánja, hogy mi követői mindenben egyformák legyünk vele, hanem csak azt hogy közelítsünk hozzá.[2]

427. Föntebb azt mondottuk, hogy a nevelt alkot magának eszményképet s ez képzeleti alak; most pedig azt mondjuk, hogy a nevelt eszménye Jézus legyen, aki valóság. Hát e kettő közül melyik legyen az eszménykép?

Tény, hogy a neveltnek kezdetbeli eszménye képzeleti alak; azonban a nevelésnek s az iskolának arra kell törekednie, hogy a képzelt alakot Jézussal helyettesítse. És ha a nevelés lelkiismeretesen és következetesen jár el minden vonalon, minden fokon és mindegyik nevelőjében, továbbá lelkiismeretes a tanításban és példaadásban, akkor ezt sikerül elérnie annál is inkább, mert ebben az Isten kegyelme is segíti a nevelőt és neveltet. Mire a nevelt a népiskolának búcsút mond, már csak egy eszményképe van s ez Jézus Krisztus, a mi Urunk és Üdvözítőnk.

MÁSODIK SZAKASZ.

SZELLEMI VÁGYÓ TEHETSÉG.

BEVEZETÉS.

428. Az ember minden vágyával és összes erőivel, tehát egész valójával arra törekszik, hogy boldog legyen, még pedig

[1] „Dieu, en effet, est avant tout intelligence. Grâce à elle. Il est Maître de Lui comme de l'Univers. Mais cet idéal, ainsi présenté, paraît bien abstrait. Or nous avons besoin, pour agir, d'un idéal concret. La merveille du Christianisme est précisément de nous présenter cet ideal concret en chair et en os, dans la personne du Christ, de l' Homme-Dieu s'est ainsi fait homme pour permettre à l'homme de devenir comme Dieu.“ (Gillet: L'Éducation du Caractère. 17 ezer, 1921, 51—52 oldal.) — Linus Bopp: Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. 1928, 306—308 oldal. — F. A. Vuillermet: Soyez des Hommes.[26] 1928, 265 és következő oldalak.

[2] „Non est necessarium quod exemplatum exemplari quantum ad omnia conformetur; sed sufficit quod exemplatum aliqualiter imitetur suum exemplar.“ (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 3 a, qu. 24, a. 3, ad 3).

örökre és teljesen boldog. Az ember olyan jó után törekszik, amelyben végképen megnyugodhat s ezért elveszíthetetlennek kell lennie, ha már bírja. Javak itt a földön is vannak, vágyik is utánuk az ember, törekszik is azokat elérni; de ezek nem képesek őt kielégíteni, sőt vágyakozását még inkább növelik. Ha az ember ezeket eléri, még mindig tovább vágyakozik. Neki az örök jó kell, ő az örök boldogság részese akar lenni. Az összes földi javak sem képesek az embernek az örök boldogság után való vágyát oltani és betölteni. Az ember magasabbra tör, a legmagasabb jó után vágyik, mert tökéletesen boldog akar lenni. A tökéletes boldogsághoz szükséges minden jó birtoka és minden rossz távolléte. Ez pedig a földön nem található fel,[1] mert, ha más rosszon nem is, de a legnagyobb földi rosszon — a halálon — mindenkinek keresztül kell mennie, amikor még azokat a földi javakat is itt hagyja, amelyeket életében bírt. Az ember végső célja és rendeltetése az Isten dicsőítésén át az Isten bírása, vagyis az örök üdvösség; Istenben van az ő igazi és tökéletes boldogsága. Csakis az egyezik meg az emberi természet méltóságával és emelkedettségével, hogy megközelítse az Istent, bírja Őt, mint a legfőbb és végtelen jóságot. Innen van az, hogy az ember cselekedetei aszerint jók vagy rosszak, amint alkalmasak vagy nem alkalmasak arra, hogy az örök jót bírhassa.

Továbbá az ember a tökéletes boldogságot csak halála után érheti el, itt a földön sohasem. Ezért az embernek úgy kell berendeznie a földi életét, hogy halála után valóban boldog lehessen. A földi élet a földi boldogsággal és minden tartozékával együtt csupán előkészület az örök üdvösséghez. Hogy a földi életet minden járulékával együtt csupán előkészületül használjuk az örök üdvösség megnyerésénél és mindent megtegyünk, hogy örök üdvösségünket biztosíthassuk, az az akarathoz tartozik. Mivel pedig a nevelés, tehát az iskola is az örök üdvösségre képesít, azért az ész fejlesztésén kívül az akarat fejlesztése is feladata és ez különös módon, mert a nevelés tulajdonképen az akarat fejlesztése. (I. könyv.)

AZ AKARATRÓL ÁLTALÁBAN.[2]

429. A jó után való vágyódás általános a természetben. A

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu 5, a. 3.

[2] Az akarat elméletére lásd a következő műveket: J. Bessmer: Das menschliche Wollen, 1915; — Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a , qu 80—83 és más helyeken; — Notter Antal: A szabad akarat, 1908; — D. J. Mercier: Psychologie, II. kötet, 11. kiadás, 1923; — Garrigou—Lagrange: Dieu son Existence et sa Nature,[5] 1928, 608 és következő oldalai; — Gonzales Zefirin: Tanulmányok Aquinoi szent Tamás bölcsészetéről. Fordította: Michalek Manó, 1885, 371 és következő oldalai. — J. Frőbes: Psychologia speculativa, II. kötet, 1927; — J. Donat: Psychologia.[4], [5] 1923; — J. Frőbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie, II. kötet, 3. kiadás, 1929; — J. Geyser: Lehrbuch der allgemeinen Psychologie, II. kötet, 3. kiadás, 1920; — stb.

természeti vágyódás minden ismeret nélkül mozgatja az ásványokat és növényeket; az érzéki vágyódás mozgatja az állatokat oly jók után, melyek az érzéki megismerés tárgyai; végül az észszerű vágyódás mozgatja az embert ama javak elérésére, melyeket értelmével ismer meg.[1] Az embernek azt a tehetségét, amellyel az értelmével megismert jó után törekszik, *akaratnak* nevezzük. Tehát az akarat értékeli a gondolatokat s azokat tevékenységének tartalmává és zsinórmértékévé teszi.

Mi az akarat? Ha az akaratot fejleszteni akarjuk, mindenekelőtt kell tudnunk, hogy mi az akarat. A sensualizmus tagadja az akaratot, mert csak érzéki vágyódást ismer. Herbart és követői szerint az akarás törekvés vagy vágyódás, a vágyódás pedig nem más, mint eine Funktion des Vorstellens.[2] Meumann szerint az akarat „ein Übergehen von beurteilten Zielvorstellungen und ihrer Zustimmung in Handlungen."[3] Ziehen szerint az akarást érzelmekre kell visszavezetnünk.[4] Ugyan ezt mondja Wundt is, valamint Th. Ziegler is.[5]

Az akarat szellemi tehetség, mert az értelem által megismert jó után törekszik s ezért osztozik az értelem szellemiségében. Bár az akarat szellemi tehetség, vagyis lényegesen független a testtől, mégis ez nem azt mondja, hogy az akarati elhatározás végrehajtása is független a testtől, mert a végrehajtásnál nem egyedül az akarat tevékeny. U. i. más képességek is működésbe jönnek, ha a végrehajtás külsőleg történik. Így működésbe jönnek az agy motórikus középpontjai stb. és végül az izmok.

430. Az ember végső célja az, hogy az Istent dicsőítse s ez által halála után örökre és tökéletesen boldog legyen. És midőn az ember erre törekszik, akkor földi boldogságát is eléri. Hogy az ember megfelelhessen rendeltetésének, szükséges, hogy cselekedeteiben az Istennek az ész által s a természetfölötti rendben még a természetfölötti kinyilatkoztatás által is megismerhető akara-

[1] Ezt gyönyörűen fejti ki Aquinoi szent Tamás: „Omnia suo modo per appetitum inclinantur in bonum, sed diversimode. Quaedam enim inclinantur in bonum per solam naturalem habitudinem, absque cognitione, sicut plantae et corpora inanimata: et talis inclinatio ad bonum vocatur appetitus naturalis. Quaedam vero ad bonum inclinantur cum aliqua cognitione; non quidem sic quod cognoscant ipsam rationem boni, sed cognoscunt aliquod bonum particulare, sicut sensus cognoscit dulce et album et aliquid hujusmodi. Inclinatio autem hanc cognitionem sequens dicitur appetitus sensitivus. Quaedam vero inclinantur ad bonum cum cognitione qua cognoscunt ipsam boni rationem, quod est proprium intellectus. Et haec perfectissime inclinantur in bonum; non quidem quasi ab alio solummodo directa in bonum, sicut ea quae cognitione carent; neque in bonum particulare tantum, sicut ea in quibus est sola sensitiva cognitio, sed quasi inclinita in ipsum universale bonum; et haec inclinatio dicitur voluntas." (Summa theologica, 1a qu. 59, a. 1)

[2] Eisler: Wörterbuch der philosophischen Begriffe III. kötet, 3. kiadás, 1910.

[3] Intelligenz und Wille.[2] 1913, 330 oldal.

[4] Leitfaden der phisiol. Psychologie.[2] 1893, 205 oldal.

[5] Allgemeine Pädagogik.[4] 1914, 72. oldal.

tát fogadja el zsinórmértékül, vagyis akaratát az Isten akarata alá vesse. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy az ember csak akkor érheti el végső célját, ha a cselekvésre nem külső okok kényszerítik hanem az emberbe beleoltott, jellegének teljesen megfelelő észtörvények irányítják, vagyis az akarat szabad.

De szabad-e az akarat?

Az akarat szabad. Ezt bizonyítja a) az emberiség általános közmegegyezése, illetőleg köztudata, amely mindenkor az akarat szabadságát tanította s ezért van jutalom, büntetés, törvény, különben mindez fölösleges lenne; b) tudatunk, amely azt mondja, hogy mindent, mielőtt cselekednénk, megfontolunk és válogatunk az eszközök között; c) a bánat, amelyet az elkövetett rossz cselekedet után érzünk, ami által az ember beismeri, hogy másképpen is cselekedhetett volna; d) hogy az ész képes különbségeket tenni a jó és a rossz között, különben e különbségtevés fölösleges, sőt lehetetlen is lenne. Ezért kell az emberben oly tehetségnek is lennie, amely a jó és rossz között választhat. És mert ez a tehetség az akarat, azért az akarat szabad, ellenkezőleg nem tudna választani jó és rossz között, vagyis nem léteznék jó és rossz az akaratra vonatkozólag. De akkor az ész sem tudna különbséget tenni jó és rossz között, ami a valósággal ellenkezik. Így az ész és akarat egymással szemben állanak, az ember élő ellenmondás lenne.

431. Vannak néhányan, kik tagadják az ember akaratának a szabadságát. Csodálatos, hogy ők mégis nevelésről mernek beszélni, mert lehetetlen azt nevelnünk, akinek föltétlenül azt kell cselekednie, amit cselekszik. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a nevelés mindenütt csődöt mond, ahol az akarat szabadságát tagadják, mert akkor semmi sincs, ami a szenvedélyeket megfékezhetné, hiszen akkor nincs jó, nincs rossz, csupán szükségszerű cselekedetek vannak. Már pedig szükségszerű cselekedetek lehetetlenné tesznek minden nevelést éppen azért, mert szükségszerűek, következőleg kizárják a választásnak még a lehetőségét is. De a tapasztalat azt is bizonyítja, hogy azok, kik tagadják az akarat szabadságát, nevelői munkájukban még is úgy járnak el, mintha az akarat szabad volna. Ők csak szájukkal tagadják az akarat szabadságát, cselekedeteik pedig bizonyítják.

A nevelés föltételezi az akarat szabadságát,[1] sőt bizonyítja is, mert neveléssel azt akarjuk elérni, hogy az akarat választása biztos legyen, az ember céljának és rendeltetésének megfelelő. Ahol pedig választás van, ott szabadságnak is kell lennie.

432. De lehet-e az akaratot fejlesztenünk, vagyis lehet-e

[1] „Erziehung ist unmöglich ohne Freiheit." (F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung[3] 1930, 52. oldal.) — „Alle Hoffnung der Erziehung, alle Arbeit der Belehrung gründet sich auf Überzeugung von der Lenkbarkeit des Willens durch Zunahme richtiger Einsicht und Veredlung der verschiedenen Neigungen." (T. Pesch: Die grossen Welträthsel. 1893, I. kötet, 817 oldal.)

nevelnünk? Az akarat szabad tehetség, a szabadság pedig — mondja az ellenfél — kizárja a nevelést, mert hiába neveljük az embert, ha szabad akaratával bármikor áttörheti a belénevelt jó szokásokat.

Igen, **az akarat szabad tehetség s mert szabad, azért lehetséges nevelés, azért lehet az akaratot fejlesztenünk.**[1] Ha az akarat kötve van, azaz minden körülmények között csak azt teheti, amit tesz, akkor hiábavaló lenne minden igyekezetünk, az akaratot más cselekvésre, más cselekvésmódra nem bírhatnók. De akkor teljesen haszontalan dolog is lenne az emberrel vesződni. Ha pedig azt mondjuk, hogy amelyik oldalon az erősebb indítóokok (motívumok) vannak, az ember amaz oldal felé fog szükségszerűen cselekedni, akkor szintén fölösleges a nevelés, mert az akarat elhatározásánál ezek az indítóokok teljesen egyéniek s ha szükségszerűen húzzák őt az egyik oldalra, akkor szükségszerűen hatnak is és ezért az ember szükségszerűen cselekedne így, vagy úgy, azaz nevelés lehetetlen lenne. De mert az akarat szabad, erre is, meg arra is határozhatja magát, ezt is meg azt is teheti, azért törekedhetünk arra, hogy cselekedeteit a végső cél felé irányítsa, vagyis nevelhetünk. A neveléssel a szükségszerűség ellenkezik, mert ez lehetetlenné teszi.

Hogy miben áll az akarat fejlesztése, erről alább lesz szó.

KÉNYSZER-E A NEVELÉS?

433. Az akarat vak, természete szerint csak az után törekedhet, amit az ész már megismert s mint kívánatosat állított eléje. Ezért a nevelésben az észen át hatunk az akaratra.

Az akarat szabad tehetség; a neveléssel pedig azt célozzuk, hogy mindig fogadja el a helyesen felvilágosított ész szavát és szerinte cselekedjék. Nem kényszer-e tehát a nevelés az akarattal szemben?

a) Nem kényszer, mert nincs fizikai vagy erkölcsi ok, amely az akaratot meghatározott cselekvésre kényszeríthetné. A nevelés nagy erőfeszítéseket tesz; de ez csak segítése az akaratnak, hogy természetének megfelelően cselekedjék. Az akaratot segítjük, hogy önelhatározása a megfelelő irányba terelődjék és támogatjuk, hogy a cselekedetet a megfelelő módon vigye keresztül. Tehát **a nevelés nem kényszer, nem kényszeríti az akaratot.**

b) A nevelés nem köti meg az ember akaratát, csupán

[1] Az akarat, bár szabad, mégis nevelhető, illetőleg művelhető, mert a szabadságnak az akarat csak alanya, oka pedig az ész, mert az észnek különböző fogalmai lehetnek a jóról és ennek megfelelően az akarat is különböző irányok felé fordítható. „Radix libertatis est voluntas sicut subiectum; sed sicut causa est ratio; ex hoc enim voluntas libere potest ad diversa ferri, quia ratio potest habere diversas conceptiones boni." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae qu. 17. a. 1 ad 2.)

befolyásolja, ami még nem rontja le az akarat szabadságát. Mert mi a *befolyásolás?* Az, hogy segítségére sietünk a neveltnek, hogy így vagy úgy fogja fel a dolgot, emez vagy amaz irányban gondolkodjék s ez által így vagy úgy, emez vagy amaz irányban cselekedjék az akarat. A befolyásolás az ész elé érveket állít, hogy így bírjuk valamire az akaratot s még segíti is az akaratot működésében. A nevelésben az észen át hatunk az akaratra, mert másképen nem is hathatunk rá. Mivel pedig az ész nem képes megkötni az akaratot, azért a nevelés sem. A nevelés csak erre törekszik: befolyásolni az akaratot, hogy végső célja felé törekedjék. Tehát **a nevelés befolyásolás és nem kényszer.** (I. könyv.)

c) A nevelés kiindulópontja a neveltben van, mert a gyermek maga igazolja, hogy apja, anyja jogos nevelője. (I. könyv.) Ez igazolás után a gyermek már hallgat szülőire s tanításuk és példájuk szerint cselekszik. Mivel a kiinduló pontot nem a nevelés teremti meg, azért az akarat nem kényszeríthető a nevelés által, hanem csak befolyásolható. És midőn a gyermek a különböző iskolákba kerül, akkor az iskolai nevelőnek jogos nevelői mivoltát a szülő igazolja a gyermek előtt, még pedig úgy, hogy iskolába küldi őt (I. könyv), amikor a gyermek elfogadja a tanítót vagy tanárt nevelőjének, mert szülői nevelési jogának igazolásával tudja, hogy szülőinek engedelmességgel tartozik, amely engedelmesség az iskolábalépés után abban is megnyilatkozik, hogy iskolai nevelőjének engedelmeskedik. Tehát az iskolai nevelés sem kényszeríti az akaratot, hanem a tanítvány maga teszi önmagát az engedelmességre hajlandóvá s őt az iskolai nevelő és a szülő e hajlandóságban megtartani igyekszik. **A nevelés nem kényszer, hanem befolyásolás.**

434. Amikor a gyermek igazolja szülőinek a nevelési jogát, akkor önként aláveti magát szülőinek és mindazoknak, akiknek szülői akarata folytán később alávetnie kell magát. Midőn a gyermek igazolja szülőinek a nevelési jogát, ezzel nemcsak hogy aláveti magát önként szülőinek, hanem kötelezettséget is érez, hogy szülőinek engedelmeskedjék (I. könyv), következőleg kötelezettséget érez azokkal szemben is, akikre őt szülői később a nevelés tökéletesítése végett bízzák. **Ebben az önkéntes alávetettségben és a nyomában föllépő kötelezettségben van alapja annak, hogy az akarat befolyásolható, vagyis a nevelés ténye végrehajtható.** Az akarat azután az önkéntes alávetettségnél és a belőle folyó kötelezettségnél fogva rákényszeríti az ember többi tehetségét és képességét, hogy a nevelő hatalma alatt legyenek. Ennek természetes következménye az, hogy **a nevelésben a nevelő a nagyobbik befolyású tényező.**

MIBEN ÁLL AZ AKARAT FEJLESZTÉSE?

435. Az akaratot mint természetet és mint tehetséget vehetjük. Természet, amennyiben természeti szükségből akarja az egyete-

mes jót és tehetség, amennyiben a részleges javak között válogat, hogy velük mint eszközökkel az egyetemes jót elérje. Mindazáltal ez nem két akarat, hanem egy és ugyanaz az akarat, csak különböző megnyilatkozása szerint mondjuk természetnek vagy tehetségnek.[1]

Most az a kérdés, hogy a nevelés az akaratot mint természetet vagy mint vágyó tehetséget fejleszti-e. E kérdésre az I. könyvben már megfeleltünk s azt kaptuk, hogy **a nevelés az akaratot mint vágyó tehetséget fejleszti.**

436. Az akarat szabad tehetség. A szabadság lényege abban áll, hogy állást foglalunk a dolgok valódi értékének mérlegelése és méltatása alapján, amidőn a dologra vonatkozó minden idegen szempontot és hatást kizárunk. És minél inkább történik ez, annál nagyobb a szabadság. Ez a szabadság pozitív oldaláról tekintve. A nevelés céljánál fogva erre törekszik, mert ez a szabad akarat természete. Tehát **az akaratot fejleszteni annyit tesz, mint arra törekedni, hogy az akarat a dolgok valódi értékének mérlegelése és méltatása alapján állást foglaljon és ennek megfelelően cselekedjék.**

A pozitív értelemben vett szabadság az akarat feladatainak megvalósítása előtt választási szabadsággá lesz, még pedig a) az *ellentmondás szabadsága*, amit *gyakorló szabadságnak* is mondanak: tenni vagy nem tenni; b) *specifikáló szabadság:* így vagy úgy tenni, ahová az *ellenkezés szabadsága* is tartozik: jót vagy rosszat tenni.

A szabadság negatív oldaláról tekintve a kényszerítéstől (physikai determinálás) való mentesség és a kényszerűségtől (az akarat tárgyának tökéletlen ismerete, ösztön, szükséglet) való mentesség.

437. Mikor kezd megnyilatkozni az akarat? Az akaratfejlődés összefüggésben van a figyelemmel, mert minden akarati cselekvés magában foglalja azt is, hogy a figyelem az akarat tárgyára irányuljon. Így minden önkényes figyelem egyúttal akarati tevékenységgel van összekötve.

Mivel a figyelem a második életévben már működik, azért innen kezdve már az akarat irányítja az ember cselekedeteit. Persze, hogy a kis gyermek akarata kezdetben nagyon gyönge, mindenben támogatásra szorul. De éppen arra való a nevelés, hogy az akaratot erősítse, sziklaszilárddá tegye.

AZ AKARAT FEJLESZTÉSÉNEK FONTOSSÁGA.

438. Az akarat fejlesztése nagyon fontos, különösen korunkban, amelyben az akaratgyöngeség általános betegség. A csillogás

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1 a, qu. 83, a. 4. — Lásd még az I. könyvet.

és káprázat elkábítja az embert s vakon megy szenvedélyei után, amelyek romlásba viszik őt. Nincs akaraterő s ez az oka annak, hogy korunk nem tud lábra állani, hanem a piszokban és bűnben fetreng. Az akaratnak ez az általános betegsége orvosokat teremtett, de kevesen keresik az orvosságot a megfelelő helyen. A legnevezetesebb és minden más orvosságot messze felülmúló orvosság, sőt az egyedüli orvosság a jó nevelés. A nevelésnek éppen az a célja, hogy az embert rendeltetése felé irányítsa. És mert ez csak az akarat fejlesztése által érhető el, azért az akarat fejlesztésénél az igazán jó nevelés az elgondolható legjobb orvosszer. Azonban sajnos, hogy korunk a nevelés alapjait tagadja s ez által nélkülözni kénytelen az akaratfejlesztésnek egyedül biztos módját. Korunk beteg s hogy meggyógyulhasson, orvos helyett kuruzslóhoz fordul, igazságok helyett délibábok után szaladgál.

Az akarat fejlesztése nagyon fontos, mert az élet tengelye az akarat. Célunk az, hogy örökre boldogok legyünk; az örök boldogságot pedig elérjük, ha érdemeket szerzünk rá. Az érdem nem abban van, hogy mit tudunk, hanem abban, hogy mit és hogyan cselekszünk, a cselekvés pedig az akarat dolga. Tehát a nevelésben a legfontosabb az akarat fejlesztése. Sőt azt kell mondanunk, hogy nevelés és az akaratnak természete szerint való fejlesztése egymással fölcserélhető fogalom. És ebben áll az akarat fejlesztésének a fontossága. Tehát **az akarat fejlesztésének a fontossága abban áll, hogy azonosul a neveléssel a valóságban, a tárgyi rendben.** (I. könyv.)

439. Az akarat fejlesztése azért is fontos, mert az akarat parancsol a lélek minden tevékenységének.[1] Az akarat parancsol az értelemnek, amikor valamely tárgy felé fordítja tekintetét, vagy onnan elfordítja, erősíti vagy gyöngíti az értelem tevékenységét rokon- vagy ellenszenvével a tárgy iránt. Röviden: az akarat megszabhatja az értelem tevékenységének az irányát. Így azután az akarat befolyása alatt tarthatja az érzéki megismerő tehetséget is ennek az értelemmel való összeköttetése révén s így hatalma alatt tarthatja az érzéki vágyó tehetséget is. Végül az akarat hatalma alatt vannak a test mozgásai, melyekkel a kívüle lévő cél elérésére törekszik. De az akaratnak maga fölött is van hatalma.[2] Az akarat dolga az, hogy annak teljesítésére, amit az ész felfogott, hajlamosak is legyünk. Az akarat magát is mozgatja úgy, hogy akarja a célt s ez által akarja azt is ami a célhoz szükséges.

[1] Ezt Szalézi szent Ferenc így fejezi ki: „Parmi les inombrables multitudes et variétés d'actions, mouvements, sentiments inclinations, habitudes, facultés et puissances qui sont en l'homme, Dieu a établi une naturelle monarchie, et c'est la volonté qui commande et domine sur tout ce qui se trouve en ce petit monde." (Mercier: Psychologie. II. kötet, 11. kiadás, 1923, 232 oldal 1. jegyzet).

[2] „Inclinatio (agentis) ad agendum quod intellectu conceptum est, pertinet ad voluntatem." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1ª, qu. 19, a. 4.)

A nevelésnek legtöbb baja van az érzéki vágyó tehetség megnyilatkozásaival, a szenvedélyekkel. Már pedig az akarat az, ami uralkodhat a szenvedélyeken és erős elhatározással a legnehezebb cselekedeteket is végrehajthatja. Erős és kitartó akarattal a tökéletesedésünk elé tornyosult minden akadályt legyőzhetünk és minden nehézség ellenére haladhatunk földi boldogságunkon át végső célunk felé.[1]

AZ AKARAT FEJLESZTÉSÉRŐL ÁLTALÁBAN.[2]

440. Az akarat szabad tehetség. Szabadságának közelebbi gyökerei az emberi megismerésben, az indifferentia iudicii-ben vannak, távolabbi gyökerei pedig az ember természetében, amely szerint az egyetemes jó után szükségszerűen tör s e szükségszerűség hatalma alatt a részleges javaknál ura saját tényeinek. Azonban az érzéki megismerésen lényegesen fölépülő szellemi megismerés az egyes dolgok (részleges javak) értékességét vagy értéktelenségét gyakran csak nehezen és nagy fáradtsággal ismeri meg. Midőn így az akarat elé áll valamely kívánatos vagy nem kívánatos, akkor az akaratban gerjedelmek és ellengerjedelmek, indokok és ellenindokok lépnek föl; de egyik sem elég erős ahhoz, hogy az akaratot elhatározásra bírja. Így az akarat magától határoz és

[1] „Nous avons essaye de dire le pourquoi avec le comment, et de faire donc de la psychologie pratique. Mais elle ne peut être pratique, nos principes ne peuvent aboutir au résultat, que si nous le voulons vraiment. C'est notre liberté qui garde le clef de notre destin. Il s'agit donc de vouloir systématiquement, sérieusement, tous les jours, pendant un an, deux ans, trois ans. J'en suis convaincu, l'homme peut se refaire; bien plus, se faire; c'est une grande puissance et un noble emploi d'un esprit élevé et d'un coeur généreux." (A. Eymieu: Le Gouvernement de soi-même. I. kötet, 59. kiadás, 1925, 303 oldal.)

[2] Az akarat fejlesztéséről lásd a következő műveket: Roloff—Willmann: Lexikon der Pädagogik, V. kötet, 1917, 821 és következő oldalai; — J. Bessmer: Das menschliche Wollen, 1915, 159 és következő oldalai; — Fr. W. Foerster: Jugendlehre, jubileumi kiadás, 1921; — G. A. Rayneri: Pädagogik in fünf Büchern. Olaszból németre fordították: A. Keel és F. X. Kunz. 1909, 185 és következő oldalai; — A. Stöckl: Lehrbuch der Pädagogik, 1873, 224, és következő oldalai; — Dursch-Kahl: Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens, 1916, 178 és következő és más oldalakon; — J. Hoffmann: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung.[2, 3] 1922, 276 és következő és más oldalakon; — L. Habrich: Pädagogische Psychologie, III. kötet, 2 kiadás, 1922; — Fr. W. Foerster: Religion und Charakterbildung, 1925; — Fr. W. Foerster: Erziehung und Selbsterziehung, 1918; — M. Meschler: Leitgedanken katholischer Erziehung.[4, 5] 1919, 29 és következő oldalai; — M. Fassbender: Wollen eine königliche Kunst[17—20] 1923; — Alban Stolz: Erziehungskunst[9, 10] 1921; — J. Payot: Az akarat nevelése. Fordította: Weszely Ödön, 1912; — H. Fischer: Ich will. 1920; — Gillet: La Virilité chrétienne, 8 ezer 1913; L'Éducation du Coeur 10 ezer 1910; L'Éducation de la Conscience, 8 ezer 1913; — A. Eymieu: Le Gouvernement de soi-même, I.[59] 1925, II.[39] 1924, III.[20] 1927; — Dupanloup: De l'Éducation[16] 1923, I., 177 és következő oldalai; — T. Pesch: Lebensphilosophie.[18, 19] 1920; — stb.

cselekszik. És hogy a nevelt akarata úgy határozzon, hogy a nevelő szavát és cselekedeteit fogadja el zsinórmértékének, arra az akarat kötelezettséget érez, amiről már többször volt szó.

Amikor a nevelt igazolja szülőinek nevelői jogát, vagy a nevelt előtt igazolódik valakinek a nevelői tekintélye, akkor a nevelt akarata hajlamos lesz arra, hogy nevelőjének alávesse magát. De ez még csak hajlamosság és nem az alávetettségnek a ténye is. Hogy tehát a nevelt tényleg is kövesse nevelője szavát és cselekedeteit, kell, hogy értse is saját cselekedeteit, ismerje az erkölcsi törvényeket, amelyek a különböző cselekvésmódokat követelik; ismerje értelmi felfogó képességének mértéke szerint, mert az akarat föltételezi az értelmet; u. i. az ember értelmes lény és ahol értelem van, ott szabad akaratnak is kell lennie[1] Ez azt mondja, hogy az akarat fejlesztését az ész felvilágosítása előzi meg, vagy neveléstani nyelven beszélve: *az akarat fejlesztését az ész fejlesztése előzi meg.*

Lássuk e kérdést arról az oldaláról, hogy az akarati cselekvés miképen jön létre. Ennek útja a következő.[2] Mindenekelőtt az értelem felfogja a dolgot, ami által az akaratban megmozdulás támad a jó után. Ezután az értelem, hogy a felfogott jót célként állíthassa az akarat elé, azt jól megfontolja s keresi az eszközöket, amelyekkel a felfogott jó elérhető. Így az értelem ítéletet vagy ítéleteket alkot, amelyekben azt mondja, hogy ezek az eszközök szükségesek a jó eléréséhez. Azután az ítélethez beleegyezését adja az akarat. E beleegyezéssel az akarat lezárja az értelem megfontolását és a megalkotott ítélet meghatározója lesz az akarat cselekvésének. Ha pedig az akarat nem adja beleegyezését az értelem által megalkotott ítélethez, akkor az értelem más dolgok után néz, hogy azokat célként állítsa az akarat elé. Így végül az akarat elé áll egy dolog mint kívánatos a szükséges eszközökkel. Ekkor az akarat választ az eszközök között és a cselekvés útjára tér, hogy a célként eléje állított jót elérje vagy megvalósítsa.[3] Tehát az ész felvilágosítása kétszer is szükséges az akarat megmozdulásához: a) hogy beleegyezését adhassa az értelem által megalkotott ítélethez és b) ha már beleegyezését adta, választhasson a cél megvalósításához szükséges eszközök között. Így **az ész fejlesztése föltétlenül szükséges az akarat fejlesztésénél.**

441. Az akarat fejlesztésénél az *érzelmekről* sem szabad megfeledkeznünk. Az akarat nem lehet közömbös azzal szemben, ami eléje áll mint jó vagy rossz, hanem mindjárt fölébred benne a tetszés vagy visszatetszés. Míg ez pusztán az akaratban van,

[1] „Ubicumque est intellectus, est liberum arbitrium". (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1 a, qu, 59, a. 3.)

[2] Aquinoi szent Tamás szerint. (Summa theologica, 1 a, 2 ae, qu. 9—16).

[3] L. Habrich: Pädagogische Philosophie. III. kötet, 2. kiadás, 1922, 74 és következő oldalai.

addig *akarati gerjedelemnek* mondjuk. Azonban az akarati gerjedelmek ritkán maradnak meg csak az akaratban, hanem az akarat hatása alatt az érzéki vágyó tehetségben folytatódnak mint érzelmek, hogy az akaratot erősítsék. Ezért *az akarat fejlesztésénél is fontos szerepet játszanak.* Az érzelmekről már volt szó.

Mióta Kant az érzelmeket kiszakította az érzéki vágyó tehetségből és részükre külön tehetséget gondolt ki, azóta az akarat nevelése nem akar sikerülni, mert e nem létező érzelmi tehetség fejlesztésével akarják az akaratot a helyes irányba terelni. Az áteredő bűn tagadásán kívül a kigondolt érzelmi tehetség fejlesztése is nagy szerepet játszik a mai nevelés sikertelenségében, mert ahelyett, hogy akaraterőssé törekednének tenni a neveltet, tőle minden komolyságot és szigorúságot távol tartanak s az egész nevelés a kellemes érzelmeken akar nyugodni.

442. Az ész fejlesztése még nem elégséges, bár föltétlenül szükséges lépés az akarat fejlesztésénél. Ha tovább nem mennénk, nevelésünkkel nem érnénk célt. Nekünk arra kell törekednünk, hogy az akarat folytonosan állandóan és minden körülmények között kövesse a helyesen felvilágosított ész szavát, ezer akadályon és nehézségen át csak a jót tegye. Ennek elérésére négy eszközünk van:

a) Mindenekelőtt beletörjük az akaratot, hogy csak a jót tegye s úgy tegye, amint kell. Ez a *szoktatás.*

b) Azután vigyázunk arra, hogy csak a jót szokja meg és úgy szokja meg, ahogyan mi azt kívánjuk. Ez a *felügyelet.*

c) Azután erősítjük az akaratot, hogy mindig a jó úton maradhasson bármilyen nehézségek ellenére is. Ez az *akaraterő fejlesztése.*

d) Végül a *vallásos nevelésről* emlékezünk meg, mert e nélkül akaratfejlesztésről nem lehet szó.

Lássuk mindezeket egyenkint!

a) AZ ÉSZ FEJLESZTÉSE.

443. Az akarat fejlesztésénél az ész fejlesztése múlhatatlanul szükséges. U. i. az akarat természeténél fogva szükségképen tör az egyetemes jó felé, ki a tárgyi rendben az Isten. Ez az egyetemes jó csak a részleges javakon át érhető el. A tárgyi rendnek megfelelő egyetemes jót s az egyetemes jó eléréséhez szükséges részleges javakat pedig az ész állítja az akarat elé. Így tehát az ész felvilágosítása, vagyis **az ész fejlesztése föltétlenül**

szükséges az akarat fejlesztéséhez[1] hiszen e két tehetség egymást föltételezi.[2]

444. Az akarat szabad tehetség. Ha tehát az észt fejleszteni akarjuk az akaratra való tekintettel, akkor mindenekelőtt azt kell tudnunk, hogy mely területeken szabad az akarat. Az akarat a következő területeken szabad.

a) Az akarat választhat a legfőbb jó s egy másik jó között, amelyet legfőbb jónak akar elismerni. Amikor az akarat a valódi legfőbb jót választja s azt eléri, akkor az ember üdvözül és ha a legfőbb jót a közbeeső javak közül valamelyikkel felcseréli, akkor elkárhozik.

b) Ha az akarat nem a legfőbb jót választja, akkor a többi jó között választhat, hogy az egyiket a legfőbb jónak tartsa.

c) Ha az akarat valamely jót legfőbb jónak már választott, akkor a többi jó között válogathat, hogy eszközként használja fel az általa választott legfőbb jó megnyerésénél.

Ezzel általánosan már tudjuk, hogy az ész fejlesztésénél az akaratra való tekintettel mi a teendőnk. U. i. **a valódi legfőbb jót állítjuk a nevelt elé s megmagyarázzuk neki, hogy a legfőbb jóval szemben minden más jó csak eszköz és egyúttal megmutatjuk e más javak felhasználásának a helyes módját.**

445. Életünk tengelye és középpontja az akarat; az akarat által érjük el végső célunkat, töltjük be rendeltetésünket s használjuk fel a földi életet minden járulékával előkészületül az örök üdvösséghez. De az akarat csak akkor működhet, ha az ész már működött; és mert az ész feladata a végső célnak, a szükséges eszközöknek és alkalmazásmódjuknak a megismerése, hogy azután az akarat végső célja felé törekedhessen, azért az ész fejlesztése az akarat fejlesztésének a szolgálatában áll. Más szavakkal: **az ész fejlesztése az akarat fejlesztésének az eszköze.** Ez pedig ismét csak azt bizonyítja, hogy mily rendkívüli fontosságú az akarat művelése.

A mondottakból nevezetes következtetést vonhatunk le; u. i. a nevelés csak akkor éri el célját, ha az észt és akaratot végső céljukra való tekintettel fejleszti s ami a nevelésben még előfordul, az mind csupán eszköz az ész és akarat művelésénél. Tehát a nevelésben minden az ész és akarat nevelését szolgálja. Azon-

[1] „Moralis virtus (az erkölcsi erények az akarathoz tartoznak) est habitus electivus, id est, faciens bonam electionem. Ad hoc autem quod electio sit bona, duo requiruntur: primo ut sit debita intentio finis; et hoc fit per virtutem moralem, quae vim appetitivam inclinat ad bonum conveniens rationi, quod est finis debitus; secundo, ut homo recte accipiat ea quae sunt ad finem, et hoc non potest esse nisi per rationem recte consiliantem, judicantem et praecipientem." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 58, a. 4.)

[2] „Voluntas et intellectus mutuo se includunt. Nam intellectus intelligit voluntatem et voluntas vult intellectum intelligere." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a, qu. 16. 4, ad 1.)

ban az ész fejlesztése is az akarat művelésének a szolgálatában áll, következőleg **az akarat fejlesztése, ha valódi céljára való tekintettel történik, azonos a neveléssel a nevelés tényének a keresztülvitelében.**

b) SZOKTATÁS.

A SZOKTATÁS FOGALMA ÉS FONTOSSÁGA.

446. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy végül, ha mindig egy és ugyanazon irányban cselekszünk, annyira sajátságunk lesz az ezen irányban való cselekvésmód, hogy mintegy önkénytelenül is ezen irányban cselekszünk, ha van rá mód és alkalom. E mintegy önkénytelen cselekvésmódot *szokásnak* mondjuk s ha ez önkénytelenségre más igyekszik minket hozni, akkor *szoktatásnak* mondjuk. Mi tehát a szokás? *A szokás bizonyos cselekvések ismétlése által megszerzett készség, hogy hasonló cselekedeteket könnyűséggel véghezvihessünk.*[1]

A szokás lényege az önkénytelenség, hogy mintegy gondolkodás nélkül cselekedjünk bizonyos irányban, ha van rá mód és alkalom. Mielőtt valamit megszoknánk, előbb meggondoljuk s azután szabadon határozzuk el magunkat az ezen irányban való cselekvésre és állandóan ezen irányban cselekszünk. Így azután a bizonyos irányban való cselekvésmód mintegy második természetünkké válik, vagy amint mondják: a szokás második természet. És ez ad a szokásnak és szoktatásnak óriási fontosságot és jelentőséget.

447. A szoktatás által az akarat bizonyos készségre tesz szert, melynél fogva bizonyos irányú cselekedeteket egész könnyűséggel visz véghez. Tehát szoktatás által az akarat erősödik. Ez tény, melyet a mindennapi tapasztalat fényesen bizonyít. Most az a kérdés, hogy mi ennek a ténynek az oka, amikor tudvalévő, hogy pl. a gépek a folytonos használat mellett nem hogy erősödnének, hanem ellenkezőleg gyöngülnek.

A működés erősödéséhez szükséges, hogy meglegyen benne a működés elve, amelynél fogva kifelé hathat és meglegyen benne a befogadás elve, amelynél fogva erőit felfrissítheti, hogy legalább is ugyanazon erővel hathasson kifelé. A gépnél s általában a természeti testeknél megvan a működési elv, amelynél fogva erőiket kifelé érvényesíthetik, de nincs meg a befogadási elv, melynél fogva erőik folytonosan felfrissülhetnének. Igaz ugyan, hogy a természeti testek felfogják a külső hatást, de nem azért, hogy erőik felfrissüljenek. E külső hatás a meglévő erőket csak felszabadítja,

[1] „Tout le mond sait ce qu'on entend en général par ce mot „d'habitude", à savoir une tendance, acquise par la répétition de certains actes, à reproduire des actes analogues avec facilité et délectation." (Gillet: L'Éducation du Caractère. 17 ezer, 1907, 157 oldal.)

hogy működjenek. Az így felszabadított erő működése által veszít erősségéből, mert nincs arra képessége, hogy felfrissüljön. Ha tehát a természeti test a második hatást is felfogja, e hatás már csak a meglévő legyöngített erőket hozza működésbe s így tovább, míg végül a természeti test egészen elgyöngül. Ezért a természeti testek semmit sem szoknak meg, de nem is szoknak el valamitől.[1] Már a szerves életben mást tapasztalunk. Itt a céltudatos gyakorlás csodálatos eredményekre képesíti a szervezetet, mert van némi befogadó képessége is arra, hogy erői felfrissüljenek, sőt gyarapodjanak. Gondoljunk csak a sport különböző ágaira. Azonban a szervezetnél is azt vesszük észre, hogy idővel megöregszik, megszerzett erőgyarapodását később veszteni kezdi s végül elmúlik. Ez az erőgyarapodás még magasabb fokban van meg az akaratban. Az akaratban megvan a cselekvő és befogadó elv. Az akaratnál a hatás, t. i. a megismert jó nemcsak az akarat erőit bontja ki cselekvésre, hanem egyúttal erőit gyarapítja is. Így ha az akarat cselekvései bizonyos irányban megsokasodnak, akkor ebben az irányban állandóságra tesz szert, vagyis valamit megszokik.[2]

Ezzel egyúttal azt is tudjuk, hogy **az akaratot lehet szoktatnunk.**

448. Az akarat művelésénél nagyon fontos a szoktatás. Ami az ész fejlesztésénél az ismétlés és gyakorlás, az az akarat művelésénél a szoktatás. Annyira fontos és szükséges ez, annyira nélkülözhetetlen a nevelésben és annyira lefoglalja a nevelő idejének nagy részét, hogy sokakat már meg is tévesztett a nevelés meghatározásánál. Ezek u. i. a nevelés és szoktatás fogalmát azonos fogalomnak tekintik, amikor azt mondják, hogy a nevelés nem más, mint szoktatás. Azonban a nevelésnek ez a meghatározása rossz.

A nevelés több, mint a szoktatás; ez a kettő nem cserélhető fel egymással, sőt a nevelés magában foglalja a szoktatást, mint eszközt. A szoktatással azt akarjuk elérni, hogy az ember folytonosan végső célját tartsa szem előtt, állandóan rendeltetésére szegezze tekintetét s ezért az akaratot a jó gyakorlásában a lehető legnagyobb készségre igyekszünk hozni. Tehát a szokás célunkhoz viszonyítva eszköz jellegével bír. És mert a végső célra való képesítés nevelés, azért *a szoktatás a neveléshez viszonyítva is csak eszköz jellegével bír.* A nevelés, hogy célját elérhesse, a többi között a szoktatást is szolgálatába állítja.

A szoktatást azért sem mondhatjuk azonosnak a neveléssel, mert a szoktatás a jó gyakorlására csak készségessé teszi az akaratot. Tehát a szoktatás csak eszköze a jó cselekedetek végrehajtásának, amint a jóra való készség is csak eszköze a jó gyakorlásának.

[1] „Res naturales non possunt aliquid consuescere vel dissuescere." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologia, 1a 2ae qu. 51, a. 2.)

[2] Lásd: Aquinoi szent Tamás: Summa theologia, 1a 2ae, qu. 51, a. 2; — Gillet: L'Éducation du Caractère. 17 ezer, 1907, 155—205. oldal.

449. Szükséges, hogy az akaratot korán szoktassuk a jóhoz, mert, ha a rosszat szokja meg, a rossz szokást új szokással nehéz lesz megtörni. Azért is szükséges az akaratot korán szoktatni a jóhoz, mert az ember gyermekkorában a leghajlandóbb és legfogékonyabb a jóra. Benne még nem tombolnak a szenvedélyek, hogy az akaratot befolyásolják s ezért az okosság is parancsolja a korai szoktatást. Ezt a tapasztalat is bizonyítja s innen ered ez a közmondás: addig hajlítsd a fát, míg fiatal. A gyermek fiatal fa, akit hajlíthatunk jobbra-balra; de ha egyszer megrögzik valamiben, akkor inkább törik, máshoz azonban nem szokik.[1] Ezért a szülői háznak kell megkezdenie a szoktatást, amit azután az iskola folytat.

Az iskola a népiskolával zsenge korában kapja meg az embert, t. i. még akkor, amikor nagyon is hajlítható. Ezért nagyon sokat tehet abban, hogy az embert a jóra szoktassa s a jóban megtartsa. Sőt **az iskolának döntő befolyása van abban, hogy az ember jó legyen,** mert az iskolai nevelés által nyert benyomásokat a gyermek vagy ifjú egész életen át megtartja és megőrzi s főképen, mert a szülői ház e tekintetben a munka oroszlánrészét az iskolára bízza. A mostani időkben a szülők úgy gondolkodnak, hogy a gyermek az iskolábalépés előtt teljesen szabad legyen s ezért nem korlátozzák őt, hanem hagyják, hogy tetszése szerint cselekedjék. Azt mondják, hogy az iskola majd rendre szoktatja őt. Ez nagyon helytelen felfogás tőlük, hiszen nevelői voltuknál fogva nekik is kötelességük gyermekeüket jóra szoktatni. A szülők nemtörődömsége folytán a gyermek minden átmenet nélkül zökkenik az erős iskolai rendszabályok közé. Innen van az, hogy némelyik gyermek fél az iskolától, mert fél a korlátozásoktól.

Az iskola a nevelés tökéletesítője. Tökéletesebb tanításával és tökéletesebb példájával, mint amilyent a családi nevelés ad, jobban megragadja az akaratot, amihez még hozzájárul a tanítványok nemesített tömeghatása is. Ez az oka annak, hogy általában **az iskolának döntő befolyásának kell lennie abban, hogy az ember jó legyen.**

450. A szoktatás nehéz munka, mert az iskolai nevelő akaratát állandóan igénybe veszi. Azonban szerencséje az iskolának, hogy a szoktatásnál óriási segítsége van s ez a segítség maguk a tanítványok. A tanítvány hallva iskolai nevelője útmutatásait és látva társainak példáját, hamar alkalmazkodik. A tanítványoknak egymásra való hatása megkönnyíti az iskolai nevelő munkáját és állandósítja a szokást. A tömegben hamar alkalmazkodik a tanítvány, mert mindenkinél ugyanazt a cselekvésmódot

[1] „Dans l'enfance, dans la jeunesse, les défauts n'ont pas encore jetés de racines profondes, ni pris de grands accroissements. Tout est tendre et faible encore. Plus tard, l'habitude sera venue, et l'habitude devient bientôt une seconde nature, dont les résistances sont terribles." (Dupanloup: De l'Éducation[16] 1923, III. kötet, 373 oldal.)

tapasztalja és önkénytelenül is irtózik a kivételeskedéstől. A tömeg hatása nagyon megragadja a tanítvány akaratát s ha e hatás állandóan ugyanazon irányban érvényesül, a tanítvány hozzászokik bizonyos cselekvésmódokhoz.

451. Rousseau sok tévedése közül való az is, hogy semmi szokáshoz ne kössük az embert. A világ nincs tele Emilekkel, sőt ezek még nem is kivételes emberek, hanem a képzelet szüleményei. Az emberek társaságban élnek s már ezért is bizonyos szokások után igazodnak. Tömeget rendszeresen vezetni valamely cél felé csak szoktatással lehet. És mert a nevelésnek oly célt kell megvalósítania, mely az akarat összes cselekedeteinek a célja, azért az akaratot minden jó cselekedet végrehajtására készségessé kell tennünk. Tehát a neveltet nagyon is kell szoktatnunk s ezért a szoktatásnak nagy fontossága van a nevelésben.

A szokás orvosolja az akarat természeti gyöngeségét, megsokszorozza tevékenységét és célunk felé segít minket. Ily értelemben a szokás valóban második természetünk. De míg első természetünk adva van anélkül, hogy mi abban részt vettünk volna, addig a szokás a mi művünk, azt mi magunk szerezzük.[1]

A jóra való szoktatás a társadalom arculatját is képes megváltoztatni, mert nevelésre mindenkinek szüksége van s ez által a nevelés és iskola mindig újabb és újabb rajokat bocsát a társadalomba. Igaz, hogy pl. az iskolából kilépettek sokat veszíthetnek a jóból, de nem mindent. E csoport megmaradt jó tulajdonságai a következő csoport jó tulajdonságaira támaszkodhatnak, amely az életben ismét veszít a jóból, de már nem annyit, mint az előző csoport és így tovább. Így lassan-lassan, évek mulva képes az iskola átalakítani a társadalom képét, de csakis akkor, ha lelkiismeretesen teljesíti a kötelességét, ellenkező esetben a társadalmat bomlasztja.

Az iskola a jóra való szoktatással a társadalom érdekében nagyon sok jót tehet. Ezt bizonyítja a vallástalan tábor is, amely minden áron szeretné hatalmába keríteni az iskolát, mert tudja, hogy a társadalom az iskolán át mind gondolkodásában, mind erkölcseiben átalakítható.

ELJÁRÁS A SZOKTATÁSNÁL.

452. A szoktatással csak akkor ér célt a nevelő, ha következetesen és szigorúan jár el, mert akkor, ha valamit követel a

[1] „Au fond, la raison d'être de l'habitude morale, c'est donc de remédier à la faiblesse naturelle de nos facultés agissantes, de décupler leur activité, et, ce faisant, de nous lancer vers le bien comme tout naturellement. En ce sens l'habitude est vraiment une seconde nature. Mais tandis que notre première nature nous est donnée tout fait, sans que nous y soyons pour quelque chose, l'habitude est notre oeuvre; nous sommes à nous-mêmes, en l'acquérant, nos propres créateurs." (Gillet: L'Éducation du Caraktère, 17 ezer, 1907, 161 oldal.)

neveltektől, de követelésétől többször eltekint, vagy ok nélkül kivételeket tesz, határozatlanná teszi a nevelt akaratát, mert nem irányítja mindig ugyanazon cél felé. Tehát a nevelés tulajdonképen nem is szoktat. A szoktatással készségessé akarjuk tenni az akaratot a jó gyakorlására, következőleg határozottá is a jó gyakorlásában. *A szoktatásnak a legnagyobb ellensége a következetlenség, engedékenység és kivételtevés,* mert ezáltal a céltól folytonosan eltér, tehát ingadozóvá teszi a neveltet. A nevelt nem szereti, hogy ő kivétel legyen; de akkor, ha a nevelő engedékeny és folytonosan kivételt tesz, a nevelt megszokja, hogy ő kivétel legyen, mert ez végül hízelegni fog hiúságának s ekkor a tömeg elveszti reá hatását. Pedig pl. az iskolának nem megvetendő ereje van abban, hogy a tanítványok tömegükkel egymásra hassanak. E hatást nem felhasználni, sőt engedékenységgel lerontani, ugyancsak nem vall nevelői okosságra.

A szoktatásnak szigorúnak kell lennie, mindazáltal nem szabad türelmetlenkednünk. Ne feledjük, hogy minden jó szokás csak hosszú időnek az eredménye. A türelmetlenség túlságos szigorúságra, ez pedig kegyetlen bánásmódra vezet; már pedig a kegyetlenség elkedvetlenít s azután elkeserít; megútáltatja a jót, tehát ellenkezőjét eszközli annak, mint amire törekszünk. A szigorúságot szerető bánásmóddal kössük össze. Segítsük a neveltet minden nehézségében s ha hibázik, ne engedjük el neki, amit meg kell tennie, hanem szeretettel figyelmeztessük őt s adjunk neki útbaigazítást. A szeretet és türelem meghozza az eredményt. Türelem rózsát terem.

A szoktatásnál sohasem szabad kivételt tennünk, bármilyen nehezére esik is valami egyik vagy másik neveltnek. Szoktatni csak akkor vagyunk képesek, ha az egyes meghatározott cselekedetek végrehajtását követeljük, mert meghatározott cselekedetek végrehajtása nélkül nincs szoktatás. Ha most ok nélkül kivételt teszünk egyik másik neveltnek, akkor a meghatározott cselekedet végrehajtását nem követeljük, tehát a többitől sem követelhetjük, mert az oknélküliség mindegyik neveltre vonatkozik. És ha a többitől mégis követeljük, közülük sokan nem fogják megtenni, mert a kivétel ok nekik, hogy ne tegyék. Így a neveltek nem azt fogják tenni, amit mi akarunk, tehát akaratukat sem hozzuk ama készségre, hogy mindig egy irányban cselekedjenek, vagyis nem szoktatunk.

Kivételnek nincs helye az iskolában. Így mindegyik tanítvány a tömegben lesz és nem fog állani a tömeg fölött, következőleg a tanítványok nemesített tömeghatása mindegyikre vonatkozik s mindegyik nevelt mindig és mindenkor ugyanazon a módon cselekszik, vagyis szoktatunk.

453. A jóra való szoktatásnál mindenekelőtt felvilágosítandó az ész, hogy miért kell ezt vagy azt tennünk s azután teljes szigorúsággal és kivételtevés nélkül, de szeretettel követeljük a cselekedeteket. Az ész felvilágosítása azért szükséges, hogy az

akarat határozatlanságát megszüntessük,[1] mert az akarat addig nem cselekedhet, míg az ész nem ismer s nem ismeri az eszközöket és módokat. E felvilágosításokat a tanítás adja meg vagy az erkölcsi igazságokkal kapcsolatban, vagy alkalomadtán.

A szoktatás nehéz munka, de aránylag mégis könnyen megy, ha következetesek vagyunk, mert a tanítványok is támogatják egymást egyenkint és tömegükkel. A tanítvány a tömegben könnyebben és hamarabb szokik valamihez, mert a társak példája is mutatja neki, hogy mit és miképen kell tennie. E példa állandósága folytán lassan ő is úgy kezd cselekedni, mint a többi és sokszor anélkül, hogy valaki felvilágosította volna őt, mert a példát mint okot és érvet fogja fel. A tanítványok egymásra hatnak s a tömegben megszokják ezt vagy azt.

454. A szoktatáshoz még nagyon szükséges a nevelő *példája* is, mert a példa az, ami gyakorlatilag tanítja a neveltet arra, hogy miképen kell a jót mindig és következetesen tennie. A jó gyakorlása nem könnyű, sok fáradtságot és hosszú türelmet igényel s ezért a nevelt azt is nézi, vajjon teszik-e azok is, akik őt szoktatják. **A jóra való szoktatásnál a nevelő példája elengedhetetlenül szükséges,** enélkül a puszta tanítással nem sokra megyünk.

455. A szoktatásnak egyik támogatója a *fegyelmezés* is, mely a külső magaviseletet szabályozza. Látszólag a szoktatás egyenlő a fegyelmezéssel; de ez ugyancsak látszat, mert a dolgok mélyére tekintve más meggyőződésre jutunk.

A fegyelmezés a külső magaviseletet szabályozza, míg a szoktatás a belső ember alakítására törekszik, a fegyelmezésnél nélkülözhetetlen belső szándékot, t. i. az akaratot igyekszik a jó felé fordítani. És mert a belső szándék sokszor külső cselekedetekben nyilatkozik meg, azért ezeket a külső cselekedeteket is szabályozzuk a jó gyakorlásának megfelelően. Nagyon sok jó cselekedet van, mely a külső magaviseletnek bizonyos formáját követeli, vagy megköveteli ezt mint előföltételt s ezért a fegyelmezés a szoktatás szolgálatába szegődik. Tehát *a fegyelmezés eszköz a szoktatásnál,* hogy a külső is segítse a belsőt, az akaratot. Így azután a szoktatás a külső magaviseletre is vonatkozik; de főképen a belső embert érinti, mert az akaratot igyekszik készségessé tenni a jóra. Azt kell mondanunk, hogy *a szoktatás a fegyelmezést is magában foglalja,* amennyiben fegyelmezéssel önfegyelmezés a célunk s ez csak akkor érhető el, ha az akaratra hatunk, hogy készségessé tegyük a jóra. Erről különben már volt szó.

MILYEN JÓRA SZOKTASSA AZ ISKOLA A TANITVÁNYOKAT?

456. A szoktatással készségessé akarjuk tenni az akaratot

[1] Aquinoi szent Tamás: De veritate. qu. 22, a. 6.

a jó gyakorlásában. Hogy ezt megtehessük, meghatározott jó cselekedetek végrehajtására kell köteleznünk a tanítványokat.[1] E meghatározott jó cselekedetek csak ama cselekedetek lehetnek, amelyeket a tanítványnak a nevelés alatt kell végrehajtania. Melyek ezek? A következők:

a) amelyek az iskolai fegyelemhez tartoznak, mint: csend, rend, figyelem, illendőség, pontosság, tisztaság stb.;

b) amelyek a tanulásra vonatkoznak, mint: figyelem, szorgalom, kitartás;

c) amelyek a tanítványoknak egymásközötti viszonyára vonatkoznak, mint: illem, szeretet, engedékenység, előzékenység, szívesség, igazságosság stb.;

d) amelyek az iskolán kívül lévő személyekre vonatkoznak, mint: illem, tisztelet, udvariasság stb.;

e) amelyek a szülőkre vonatkoznak, mint: tisztelet, hála, szeretet, engedelmesség stb.;

f) amelyek az Istenre vonatkoznak s ez az, hogy a tanítvány minden körülmények között lelkiismeretesen teljesítse vallási kötelességeit. Ide számítjuk az egyházhoz való ragaszkodást és az egyházi előljárók iránt való tiszteletet is.

457. Az iskola nevelő intézmény, még pedig a nevelés tökéletesítője. Az iskola a földi boldogság életformáira való képesítés által képesít az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére. E képesítés megköveteli, hogy az iskola a tanítványnak ne csak jelen idejére, míg iskolába jár, hanem még inkább jövő idejére legyen tekintettel. Tehát szoktatnunk kell a tanítványt ama jó cselekedetek végrehajtására is, amelyeket majd csak a jövőben, az iskolából való kilépés után kell végrehajtania. Hát hogyan szoktassuk a tanítványt olyan jóra most, t. i. iskolás korában, amelyet nem most, hanem csak a jövőben tehet meg és kell megtennie?

E jóra úgy szoktatjuk a tanítványt, hogy készségessé tesszük őt mindama jó cselekedetek végrehajtására, amelyeket iskolás állapotában kell megtennie, amikor e készség birtokában ama jó cselekedeteket is fogja végezni, amelyek csak a jövőben várnak reá. Mivel pedig a jócselekedetek állandó végrehajtására irányuló készséget *erénynek* nevezzük, azért **a szoktatás célja az erényességre való nevelés.**

Az iskola szigorúan és következetesen követeli, hogy a tanítvány mindenkor úgy cselekedjék, amint iskolás állapotában cselekednie kell, ami által a jó gyakorlásában készségre tesz szert, vagyis erényességre tesz szert s azután az erényesség birtokában azt a jót is teszi, ami csak a jövőben fogja kötelezni őt. (Az erényességről később lesz szó.)

[1] „La volonté est une faculté réaliste qui ne se nourrit pas d'abstractions." (Gillet: La Valeur éducative de la Moral catholique.[4] 1920. 109. oldal.)

c) FELÜGYELET.

458. A *felügyelettel* szintén az akaratot fejlesztjük; de célszerűbb, ha később lesz róla szó, t. i. amikor a bűnről tárgyalunk.

d) AKARATERŐ.

459. Az akarat nevelésénél az *akaraterőt* is fokoznunk kell a neveltekben, hogy ne ijedjenek meg a nehézségektől, hanem velük bátran szembeszálljanak s tanulják meg azokat legyőzni. Amikor szoktatunk, már akkor is fokozzuk az akaraterőt, mert, ha az akarat valamit megszokik, e téren könnyen győzi le a nehézségeket, hiszen akarja is legyőzni. Mégis az akaraterő fokozásáról külön is szólunk, bár röviden, hogy a nevelt megtanulhassa a nehézségek leküzdésének a módját.

Az akaraterő fokozásánál a következő dolgunk van.

a) Mindenekelőtt felvilágosítjuk a neveltet, hogy az akarat keresztülviszi azt, amit komolyan akar, látszólagos vagy valódi nehézségek nem tántorítják meg. Ezért mondja Arany János: „Tudod mi az erő? Akarat, mely minden nehézségen diadalt arat." Sikertelenség esetében a nevelő buzdítsa neveltjeit, legyen segítségükre és mutassa meg nekik az utat, hogy miképen hárithatók el az akadályok, miképen győzhetők le a nehézségek. De még ennél is fontosabb: kedvet önteni a neveltekbe, fölkelteni bennük a tudatot, hogy nincs nagyobbb öröm, mint a nehézségek ellenére is a jó uton megmaradni.

b) Az akaraterő fokozásának a legjobb eszköze az *imádság*, mert jó imádság után tetterősebb és áldozatkészebb az ember, hiszen a leghatalmasabb és legmagasabb erőt állítja oldala mellé. Ha az imádság után a jó cselekedetek véghezvitelére való hajlandóság nem lett nagyobb az emberben, akkor az imádság haszontalan és hiábavaló időpazarlás volt, mert rossz volt. Az imádság megadja az embernek azt az erőt, hogy a jót tegye még nehézségek árán is és a rossztól utálattal forduljon el. Tehát buzdítanunk kell a nevelteket, hogy minden munkájuk előtt imádkozzanak, vagy legalább is fohászkodjanak és minden nehézségükben kérjék ki az Isen segítségét.

c) A mostani természetfölötti rendben az akaraterő fokozásának a leghatalmasabb eszköze a *gyakori szentáldozás*, amiről majd csak később lesz szó.

e) VALLÁSOS NEVELÉS.

460. Az akarat fejlesztése vallásos nevelést követel. U. i. a nevelésnek az a feladata az akarat fejlesztésénél, hogy azt természete szerint való működésre bírja s e működésben megtartsa. Hogy az akarat természete szerint való működésében megmarad-

hasson, szükséges, hogy mindig végső céljára való tekintettel működjék, mert a végső cél a szabálya és mértéke a közbeeső céloknak. Tehát az akaratot végső céljára való tekintettel kell fejlesztenünk. És mi legyen e végső cél? Az akarat természete szerint az értelem után működik s ezért az akarat működése mindarra irányulhat, ami valamiképen az értelem működési körébe eshet. Így azután az akarat működése mindarra kiterjedhet, amire az értelem működése kiterjedhet. De az értelem csak akkor nyugszik meg, ha az absolut igazságot is megismeri s ezért az akarat is csak akkor nyugszik meg, ha az absolut jót, az Istent, bírhatja.[1] Tehát az akaratnak az Isten után kell törekednie. Mivel pedig a nevelés célja az ember természete után igazodik, a természet pedig a lényeg, midőn ez célja felé tör s az ember célját akaratával éri el, azért az akarat természete követeli, hogy a nevelés az akaratot legfőbb célja felé irányítsa. Tehát a nevelésnek a legfőbb jót, az Istent, meg kell ismertetnie s arra kell törekednie, hogy az akarat minden más jó után csak annyiban törekedjék, amennyiben az legfőbb javának eléréséhez szükséges. Más szavakkal: **az akarat természete azt követeli, hogy a nevelés, következőleg az iskola is vallásos legyen.**

461. Általánosságban már tudjuk, hogy miképen kell fejlesztenünk az akaratot. Lássuk ezt most közelebbről, vagyis részletezzük a dolgot. Hogy ezt minél áttekinthetőbben tehessük meg, azért ezt a szakaszt több fejezetre osztjuk. Az első fejezetben beszélünk a *felelősségről* és *beszámithatóságról,* mert ez előföltétele az akarat fejlesztésének; a másodikban az *erkölcsösségről,* hogy a beszámítható cselekedet mely zsinórmértékhez alkalmazkodjék; a harmadikban az *erényekről,* vagyis ama készségről, amellyel cselekedeteinkben az erkölcsösség zsinórmértékéhez alkalmazkodunk; a negyedikben a *természetes erkölcstörvényről;* az ötödikben a *bűnről* és végül a hatodikban a mostani természetfölötti rendnek megfelelően a *kegyelemről.*

[1] „Il est indubitable que la volonté s'étend aussi loin dans sa tendance ou bien que l'intelligence dans sa compréhension de l'être. Or il n'y a finalement de repos pour l'intelligence que dans l'Absolu, parce que l'Absolu seul lui fournit la raison d' être de toutes choses. Y'en conclus que la volonté ne sauvait se reposer à son tour que dans l'Absolu, en tendant vers le Bien même — vers Dieu — comme vers sa fin dernière, et la fin dernière de toutes choses." (Gillet: La Valeur éducative de la Moral catholique.[4] 1920. 119. oldal.)

[2] V. Cathrein: Moralphilosophie.[5] I. kötet, 1911, 87 és következő oldalai.

FELELŐSSÉG ÉS BESZÁMITHATÓSÁG.[1]

A FELELŐSSÉG ÉS BESZÁMITHATÓSÁGRÓL ÁLTALÁBAN.

462. Amint valamely cselekedet szabad, tehát önelhatározásból áll elő s mint okot fogjuk fel, akkor beszámítható s ha beszámítható, akkor előáll a felelősség kérdése is.

A *beszámíthatóság* az embernek az az állapota, amelyben szabad elhatározásból cselekedhet úgy, hogy a cselekedet teljesen az övé. A beszámíthatóságnál a cselekedetet csakis a cselekvőhöz való viszonyában tekintjük, amint az belőle származik.

Ha most a cselekedetet más személyekhez való viszonyában is tekintjük, *felelősséget* kapunk. A beszámíthatóság minden erkölcsös cselekedet nélkülözhetetlen föltétele, mert a cselekedet csak akkor lehet teljesen a mienk, ha teljesen szabad önelhatározásból hajtjuk végre.[2] Ezért az akarat fejlesztéséről addig nem beszélhetünk, míg a nevelt a beszámíthatóság állapotába nem kerül. Továbbá a nevelt függő viszonyban van másoktól, tehát e mások felelősségre is vonhatják.

Lássuk ezek után a felelősséget és beszámíthatóságot különkülön.

I. FELELŐSSÉG.

NEVELHETO-E AZ EMBER FELELŐSSÉGRE?

463. Midőn a beszámítható cselekedetet más személyhez való viszonyában tekintjük, akkor felelősséget kapunk. Mivel az ember állandóan viszonyban van másokkal és főképen az Istennel, azért állandóan és minden egyes cselekedetéért felelős. Tehát *a felelősségre való nevelés roppant fontosságú.*

De nevelhető-e a gyermek felelősségre, ha még csak a népiskolába jár?

A gyermeket a szülő vezeti a népiskolába, ami által igazolja előtte a tanítót, mint jogos nevelőt és tekintélyt, akinek minden szóbeli és cselekedetbeli utasítását elfogadni és követni tartozik. Midőn a gyermek így megismeri jogos nevelőnek tanítóját, rögtön fölébred benne a felelősség érzete. A gyermek nem ad nevet ennek az érzésnek, nem fejezi ki szavakkal, de él

[1] V. Cathrein: Moralphilosophie.[5] I. kötet, 1911, 87 és következő oldalai.

[2] „Tunc actus imputatur agenti, quando est in potestate ipsius, ita quod habeat dominium sui actus." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 21, a. 2.).

benne s ezt viselkedése árulja el. Amikor a gyermek először lép az iskolába, megilletődött lesz s azután buzgó, hogy mindent úgy tegyen, ahogyan tanítója mondja. És ha valamit nem tud megtenni, vagy nem sikerül neki, bizony sokszor sírva fakad. Mindez nemcsak annak a következménye, hogy új helyzetbe került, hanem következménye a fölébredt felelősségnek is. Sokszor a gyermek félénksége is annak az oka, hogy a felelősség érzete mintegy lenyűgözi őt.

Hogy a felelősség érzete él a gyermekben, amikor a népiskola küszöbét először lépi át, bizonyítja még a folytonos kérdezősködés is, a gyakori panaszkodás, az ártatlan dicsekedések, a szorgalom, stb. Tehát a népiskola nem kelti föl a felelősség érzetét, hanem azt a gyermek magával hozza az iskolába. Ezt a családi nevelés keltette föl benne, jobban mondva: a gyermek maga (lásd a beszámíthatóságnál) s a tanítóval szemben rögtön fölébred benne, amint először az iskolába kerül. Tehát *a népiskolai gyermek nevelhető felelősségre.* Ha pedig a népiskolai gyermek nevelhető felelősségre, *akkor még inkább nevelhetik azok, akik a népiskola után kapják meg az embert, akár iskola, akár más nevelő az.*

Hogy a népiskolábajárás előtt miképen ébred föl a felelősség érzete az apró gyermekben, arról a beszámíthatóságnál szólunk.

FELELŐSSÉGRE VALÓ NEVELÉS.

464. a) **A felelősségre való nevelésnél az első kellék az, hogy a nevelés lelkiismeretesen vallásos legyen,** amiről alább bővebben lesz szó.

b) Azután még folytonosan ébren is kell tartanunk a felelősségérzetet, hogy ez az éberség visszatartsa a neveltet a rossztól és a jó gyakorlására bírja. E végből számon kérjük a neveltől minden cselekedetét, vonatkozzék ez akár a viselkedésre, akár a tanulásra, cselekedjék akár a szülői házon vagy iskolán belül, akár a szülői házon vagy iskolán kívül. A nevelt így élénk tudatában marad az ő függőségi viszonyának s ez a tudat *meggondolttá* teszi őt. A neveltnek tudnia kell, hogy minden cselekedetét számon kérik. Ha e számonkérés minden alkalommal megtörténik, a nevelt cselekedetei minden függőségi viszonynak megfelelők lesznek. Különösen szigorúak legyünk akkor, ha a cselekedetek egyenesen az Istenre vonatkoznak (imádság, szent mise stb.) mert *az, aki Istennel szemben felelősségének tudatában megteszi azt, amit meg kell tennie, éppen e felelősség tudatában másokkal és önmagával szemben is megteszi kötelességét.*

465. De hogyan kérjük számon az iskolábajáróktól minden cselekedetüket, amikor minden osztályba 50—60 tanítvány is jár és mindegyik száz meg száz cselekedetet végez naponkint?

Ez a számonkérés úgy történik, hogy, ha a tanítványok jól

cselekedtek, megdícsérjük őket egyenkint és összesen s buzdítjuk őket a további jó viselkedésre. Ezt tesszük tanítás alatt is, amikor erkölcsi igazságokat tárgyalunk. Ha pedig valamelyik tanítvány rosszul cselekedett, a megfelelő büntetésben részesítjük őt, de egyúttal a jóra is buzdítjuk. A *dícséret* és *büntetés* a számonkérés és ez nemcsak arra van hatással, ki a dícséretet kapja vagy a büntetésben részesül, hanem mindenkire, mert ennek a hatása alatt mindenki megvizsgálja cselekedetének erkölcsileg jó vagy rossz voltát.

Ha az iskolai nevelő nem is dícsér, amikor a tanítványok jól cselekesznek, a hallgatás szintén számonkérés, mert a tanítványok észreveszik az iskolai nevelő megelégedését és örömét.

Végül a felügyeletet is úgy fogják fel a tanítványok, mint cselekedeteik számonkérését, mint felelősségrevonást.

Tehát az iskolai nevelő minden cselekedetéért felelősségre vonja a tanítványt, mert ő ezt így érzi, csakhogy némelyik cselekedetnél a felelősségrevonás különös alakban nyilatkozik meg. (Jutalmazás, büntetés.)

FELELŐSSÉG ÉS VALLÁSOS NEVELÉS.

466. A felelősség abban áll, hogy valakinek számadással tartozunk tetteinkért, szavainkért és gondolatainkért. És ki ez a valaki? Első sorban az Isten, mert Tőle kaptuk létünket, Tőle kaptuk tehetségeinket és képességeinket amaz egyenes célzattal, hogy azokat az Ő dicsőítésére használjuk, aminek jutalma azután az örök boldogság. A teremtés ténye által a legtökéletesebb függőségi viszonyban vagyunk az Istenhez s ezért minden néven nevezendő cselekedetünkért, vonatkozzék ez gondolatainkra, szavainkra vagy külső magunkviseletére, felelősek vagyunk az Istennek. E függőségi viszonyt tagadhatjuk ugyan, de megszüntetni nem vagyunk képesek.

Továbbá társaságban is élünk. Az ember a családban jelenik meg, tehát társaságban és világrajövetelének első pillanatától haláláig társaságban él. A társaságban való élés pedig azt jelenti, hogy embereknek is felelősek vagyunk, mert viszonyban vagyunk másokkal, tehát cselekedeteinket más emberekhez való viszonyában is kell tekintenünk. Azonban ez a felelősség csak közvetett. Közvetlenül az Istennek vagyunk felelősek, de közvetve embereknek is. Tetteink zsinórmértéke értelmes emberi természetünkön át az Isten akarata. És mert mindig hozzá kell alkalmazkodnunk és ez szabálya meg mértéke minden cselekedetünknek bárkivel szemben is, azért a felelősség első sorban az Istennel szemben van meg és csak másodsorban az emberekkel szemben is.

Ha nem ismertetjük meg a nevelttel az Istent, akkor hogyan és miképen fogjuk őt felelősségre vonni? Mert az csak természetes, hogy valamely akaratnak felelősek vagyunk. Minden akarat az absolut akaratnak, a végtelen és teremtetlen akaratnak, t. i.

az Istennek van alárendelve és e szerint kell cselekednie. És ha valamelyik akarat felelősségre von minket, ezt csakis az Isten akarata folytán teheti és teszi, mert az Isten akaratában van minden felelősségrevonás jogának az alapja. Minden akaratnak a zsinórmértéke végeredményben az Isten akarata. Ha ezt az akaratot nem ismeri a nevelt, akkor más akaratot sem ismer el, de még a magáét sem, hanem csak szenvedélyeit és bűnös vágyait s ezeknek a szolgálatába állítja akaratát. Az Isten akarata mondja meg, hogy embereknek is felelősek vagyunk. Ha az Istent nem ismerjük, senkinek sem akarunk felelősek lenni, mert nem ismerjük cselekvéseink zsinórmértékének a végső alapját és ha néha-néha mégis fölébred bennünk a felelősség érzete, ez csak a körülmények kényszerítő hatása alatt történik s amint e körülmények megszünnek vagy megváltoznak, ismét csak felelőtleneknek gondoljuk magunkat. Mivel pedig felelősség van, amit már az is bizonyit, hogy társaságban élünk, azért bármennyire is kapálódzunk, mégis csak felelősek vagyunk, következik, hogy ismernünk kell a felelősség végső okát, az Istent. Tehát **a felelősség azt mondja, hogy a nevelésnek, következőleg az iskolának is vallásosnak kell lennie.**

467. Ha az iskola nem vallásos, akkor nincs jog, amelynek alapján az iskolai nevelő felelősségre vonhatná a tanítványt. Ha az iskolai nevelő nem akarja elismerni az Istent, mely jogon akarja felelőssé tenni a tanítványt?! Igaz, hogy az iskolai nevelő a szülők megbízása folytán nevelő; de a szülők csak valamely jog alapján élhetnek megbízási jogukkal. A szülő szülői állapota nem önmagában bírja a nevelési és ezzel együtt a neveléssel való megbízás jogát, mert a szülői állapot szabad elhatározásunktól függ (melynek zsinórmértéke az ember értelmes természetén át az Isten akarata) s még inkább, mert a gyermek léte a teremtés ténye (a lélek.) Tehát a szülői állapot csak ok, hogy az Isten, ki az embert a létbe hívja, a gyermek nevelésével megbízza szülőit. (I. könyv.) Így az iskolai nevelő végeredményben kénytelen elfogadni az Istent, mint a felelősségrevonás jogának utolsó és végső alapját. Ha nem fogadja el, akkor a felelősségrevonás jogtalan erőszak, mert a tanítvány akaratával szembe csupán a maga akaratát állítja; az iskolai nevelő akarata pedig nem zsinórmérték, mert ennek az akaratnak is van zsinórmértéke. Az iskolai nevelő akarata csak közvetítő lehet az Isten akarata s a tanítvány között, vagy helyesebben mondva: segítség, hogy a tanítvány megismerje, azután elfogadja s végül teljesítse az Isten akaratát. Ha az iskolai nevelő akarata nem ez a közvetítő, illetőleg segítség, akkor az iskola jogtalan erőszak a tanítvánnyal szemben. Tehát **a vallástalan iskola jogtalan erőszak a tanítvánnyal szemben s ezért nincs is létjogosultsága.**

BESZAMÍTHATÓSÁG.

BESZÁMÍTHATÓSÁG ÉS NEVELÉS.

468. A beszámíthatóság a cselekvésnek az a tulajdonsága, amelynél fogva a cselekvést a cselekvőnek lehet és kell tulajdonítanunk úgy, hogy ő e cselekvésnek szerzője és ura.[1] A beszámíthatósághoz nem elégséges csupán az, hogy meg tudjuk fontolni tetteinket, hanem a szabad önelhatározás is szükséges. Sőt ez utóbbi a lényeges, mert az elégséges megfontolás csak előföltétel. Ezért mondja Aquinoi szent Tamás: „Akkor mondjuk, hogy valamely cselekedet a véghezvivőé, ha hatalmában van, hogy fölötte uralma legyen."[2]

A beszámíthatóság a felelősségre való nevelésnek lényeges és nélkülözhetetlen előföltétele. Míg a nevelt nem beszámítható, addig nem vonhatjuk őt felelősségre tetteiért, mert a beszámíthatóság éppen abban áll, hogy tudjuk, hogy a cselekedet teljesen a mienk és meg tudjuk ítélni a cselekedetet erkölcsi oldaláról.

469. Az egészen kicsiny gyermekeket nem mondhatjuk beszámíthatóknak, mert náluk az ész épen hogy működni kezd és ezért cselekvéseik tudatossága nagyon csekély. A beszámíthatóság akkor kezdődik, amikor az érzékek már annyira fejlődtek, hogy az értelem képes megalkotni a legáltalánosabb fogalmakat és alapelveket, amelyek gondolkodásunk kiindulópontját alkotják s amelyekből tapasztalat és tanítás segítségével többi ismeretünkhöz jutunk. Ha most ezt az időpontot meghatározni akarjuk, kénytelenek vagyunk a tapasztalathoz fordulni. A tapasztalat azt mondja, hogy a gyermek, amikor a népiskolába kerül, már némileg beszámítható, mert tud különbséget tenni egyes jó és rossz cselekedetek között. Sőt a tapasztalat azt is mondja, hogy a gyermek már jóval a népiskolábajárás előtt is beszámítható, bár nem minden tekintetben, de sok cselekedetére vonatkozólag, mert akkor, amikor szülői nevelési jogát igazolja, (I. könyv) ezt az alaptételt is megalkotja: a szülőket tisztelnie kell, tehát tudja, hogy engedelmeskednie is kell. Ez pedig bizonysága annak, hogy a kis gyermek bizonyos tekintetben már beszámítható.

Tehát nem az iskola helyezi a neveltet a beszámíthatóság állapotába, de nem is a családi nevelés, hanem *a gyermek magától lesz beszámíthatóvá,* mert az alapfogalmak és alapítéletek megalkotásába a nevelés nem folyik bele. A nevelés a beszámíthatóságnak csak előföltételét teszi meg, t. i. gondozza a testet, vigyáz a gyermek érzékeire s távol tart tőle minden káros hatást.

[1] „Imputabilitas est proprietas actionis, vi cuius haec potest ac debet alicui tamquam proprio suo auctori ac domino tribui." (T. Meyer: Institutiones iuris naturalis.[2] 1906, 173. oldal.)

[2] Summa theologica, 1a 2ae qu. 21, a. 2.

Így a gyermek lassan-lassan beszámítható lesz és amikor az lesz megkezdődik a nevelés tulajdonképeni munkája a családban, amit azután az iskola folytat.

A BESZÁMÍTHATÓSÁG ÁLLAPOTÁNAK FEJLESZTÉSE.

470. A beszámíthatóság állapotának a fejlesztésénél abból indulunk ki, ami ennek alapját alkotja, t. i. a jó és rossz között lévő különbségből. A gyermek e fogalmakat maga alkotja meg, és készen hozza magával a népiskolába; sőt maga alkotja meg és készen hozza magával ezen fogalmakból kifolyólag amaz alaptételt is, hogy a jót tennünk s a rosszat kerülnünk kell. A nevelés és az iskola azután a jó és rossz fogalmát határozottabbá és értelmesebbé teszi az által, hogy megismerteti a legfőbb jót, az Istent, mint minden jó forrását, de megismerteti amaz eszközöket is és alkalmazásmódjukat, amelyekkel a legfőbb jó elérhető s végül felvilágosítja az észt, hogy az összes javak, amelyek a legfőbb jón kívül vannak, csupán eszközök a legfőbb jóval szemben, tehát végső cél jellegével nem bírnak. Így megismeri a gyermek minden jó szabályát és mértékét és megtudja, hogy az Istenen kívül minden más jó csak annyiban kívánatos nekünk, amennyiben segít minket végső célunk elérésében. Ez a tudás szükséges az igazi beszámíthatósághoz.

471. A beszámíthatóság első kelléke, hogy az ember helyzetének és állapotának megfelelő összes ismeretek birtokában legyen, mert e nélkül a megfelelő cselekvésre képtelen. Már pedig mi volna szükségesebb, mint tudnunk, hogy tulajdonképen miért élünk, miért vagyunk. Végső célunk ismerete nélkül önelhatározásunkban némiképen akadályozva vagyunk. A szabadság fő föltétele az, hogy ismerjük a célt, a cél eléréséhez szolgáló eszközöket és az eszközöket minden külső és belső kényszer nélkül megválogathassuk. De hogyan válogassuk meg az eszközöket, ha a célt nem ismerjük? És miképen éljünk valamely eszközzel, ha célja ismeretlen előttünk? Már pedig az ember tesz-vesz, cselekszik s e sok cselekedet mind csupán eszközszámba megy, mert sohasem cselekszünk csak azért, hogy cselekedjünk, hanem mindig más valamiért. Ha ismerjük valamely cselekedet közelebbi célját, amint elértük, rögtön eszköz lesz belőle, hogy a távolabbi cél felé törtessünk. És ha már ezt is elértük, ez is rögtön eszköz lesz, hogy a még távolabbi s végül a legutolsó célt érhessük el. Az ember élete a cselekvések szakadatlan láncolata, amelynek nem lehet más végső célja, mint ami az embernek is végső célja. A cselekedeteket az ember végzi: az ész átgondolja, az akarat végrehajtja. Az ész természete az, hogy megismerje a legfőbb igazságot, tehát az Istent, az akarat természete pedig az, hogy mindent a legfőbb jóságért tegyen, tehát megint csak az Istenért. De ha az ész nem ismeri az Istent, hogyan és miképen fog az akarat az Istenért cselekedni? Az akarat minden vágyával és tel-

jes erejével a tökéletes boldogság után tör, ami az Isten bírásában áll. Azonban az akarat vak, addig képtelen a cselekvésre míg az ész valamit nem ismer meg. Hogyan cselekedjék tehát az akarat, ha az ész nem ismeri a végső célt? Ha nem ismerjük a végső célt, az Istent, szabad elhatározásunkban némiképen akadályozva vagyunk, mert nem tudjuk, hogy végeredményben miért cselekszünk, tehát azt sem tudjuk, hogy miért élünk. **A beszámíthatóság állapotának a helyes fejlesztése megköveteli, hogy a nevelés vallásos legyen.**

472. Ha a nevelés nem vallásos, nem fejleszti a beszámíthatóságot?

Fejleszteni fejleszti, mert a beszámíthatóság alapja: a jó és rossz közötti különbségtevés és a belőle folyó alapelv, t. i. a jót tennünk s a rosszat kerülnünk kell, itt is ismeretes. Azonban a beszámíthatóságnak vallásnélküli fejlesztése csak részleges, mert részleges az ész fejlesztése is, de tökéletlen is, mert tökéletlen az ész fejlesztése is. A beszámíthatóság azt követeli, hogy tökéletes kifejlesztésénél mutassuk meg a jó és rossz között levő különbség végső alapját és végeredményben miért kell tennünk a jót s a rosszat miért kell mindig kerülnünk. Isten ismerete nélkül a beszámíthatóság nagyon gyakran akadályozva van, mert az akarat cselekvései végeredményben nem oda irányulnak, ahová az akarat természete szerint irányulniok kell. Sőt azt kell mondanunk, hogy **a vallásnélküliségnél a felelősségre való nevelés teljesen hiányzik is.** Kinek legyen felelős a vallásnélküli? Talán hozzá teljesen hasonló embertársainak? És főképen mi okból és miért legyen felelős. Ez utóbbi kérdésre nem tud adni feleletet a vallásnélküli nevelés, mert nem tud megfelelni ama kérdésre, hogy mi az oka a társadalmi különbözőségeknek, pedig minden embernek ugyanolyan a lényege és nem tudja megmondani, hogy e különbözőségek miben bírják alapjukat. Isten nélkül a felelősségnek nincs alapja. Mivel pedig a társadalom szorítja a nevelést, hogy felelősségre is neveljen, azért pl. az iskola csak az iskolai nevelő akaratát állítja a tanítvány elé zsinórmértékül s ezért mondottuk előbb, hogy **a vallásnélküli iskola jogtalan erőszak a tanítvánnyal szemben.**

MÁSODIK FEJEZET.

ERKÖLCSÖSSÉG.[1]

AZ ERKÖLCSÖSSÉG FOGALMA.

473. Az erkölcsösség elnevezés csak szabad cselekedeteket

[1] V. Cathrein: Moralphilosophie.[5] 1911, I. kötet; — T. Meyer: Institutiones iuris naturalis[2] 1906; — J. Gredt: Elementa philosophiae Aristotelico — Thomisticae.[2] 1912, II. kötet; — Lehmen és Gutberlet többször említett bölcselete stb. és Gillet: La Valeur éducative de la Morale catholique.[4] 1920.

illet meg, amelyeket beszámítható állapotban végzünk. Az erkölcsösség nem valami különböző dolog a szabad cselekedettől, hanem meghatározott mód, amint az ész és akarat a cselekedetet létrehozza. Tehát kettő szükséges az erkölcsös cselekedethez: a) hogy az ész a cselekedetet az erkölcsszabályokhoz való vonatkozásában megítélje és b) hogy az akarat szabadon határozza el magát a cselekedet végrehajtására. Így *az erkölcsösség a cselekvés függősége a szabad akarattól s az erkölcsszabályokat szem előtt tartó észtől.* Ha a cselekedet az erkölcsszabályoknak megfelel és szabad akaratból származik, akkor *erkölcsileg jó* és ha a szabad akaratból származó cselekedet nem felel meg az erkölcsszabályoknak, akkor *erkölcsileg rossz.*

Az erkölcsösségnél mindenekelőtt az szükséges, hogy az ész a cselekedetet az erkölcsszabályhoz való viszonyában megítélje. Tehát szükséges valamely zsinórmérték, amelyhez viszonyítva az ész megítéli, hogy ez vagy az a cselekedet erkölcsileg jó-e vagy rossz. Lássuk e zsinórmértéket!

474. Mindenkinek a cselekedeteit az ő természete szerint ítéljük meg. Így más cselekedeteket várunk a gyermektől, másokat a férfitől és másokat az asszonytól. Ha ezt általánosítjuk, akkor azt kell mondanunk, hogy magunkviseletének, tehát *az erkölcsösségnek a zsinórmértéke értelmes emberi természetünk.* Ez a hagyományos és egyedül helyes felfogás, amelyet Aristotelestől kezdve Aquinoi szent Tamáson át napjainkig a józan bölcselet vallott és vall s mindegyik értelmes és józan-gondolkodású ember a bölcselet ismerete nélkül is e zsinórmértékhez szabja cselekedeteit.

Az erkölcsösség zsinórmértéke az értelmes emberi természet. Az értelmes emberi természet alatt értjük az egész emberi természetet: testével és lelkével, minden tehetségével és képességével, tehát magában véve és értjük alatta mindama viszonyokat is, amelyekben az ember értelmes természete után más dolgokkal, embertársaival és az Istennel áll. Ha a cselekedet szabad akaratból származik s az ember értelmes természetének megfelel, akkor *erkölcsileg jó* s ha az ember értelmes természetének nem felel meg, akkor *erkölcsileg rossz.*

Mivel pedig az értelmes emberi természet magában véve és viszonyaiban minden időben és minden helyen ugyanaz és változhatatlan, azért általános érvényű erkölcsi alapelveket állíthatunk fel, amelyek szintén minden helyen és minden időben ugyanazok és változhatatlanok. Az általános erkölcsi alapelvekből azután más igazságokat vezethetünk le, ezekből ismét másokat s így tovább, végül pedig az egyes viszonyokra és körülményekre alkalmazzuk. Az erkölcsi alapelvek és igazságok felállítása az erkölcsbölcselet feladata s ezért a neveléstan onnan kéri kölcsön azokat.

475. A nevelés az erkölcsösségre való képesítésnél olyan alapokból indul ki, amelyeket a gyermek maga alkot meg s azután magával visz az iskolába. **A nevelés és az iskola az erkölcsösségnél nem rak alapokat, hanem azt, amit a gyermek maga alkot meg, fejleszti és kifejleszti.**

A gyermek maga alkotja meg a jó és rossz fogalmát minden külső segítség nélkül, amelyekből ugyancsak minden segítség nélkül levezeti a legáltalánosabb alapelvet, t. i. hogy a jót tennünk s a rosszat kerülnünk kell. Ennek az erkölcsi alapelvnek általános voltáról nem tud a gyermek, de mindannyiszor tényleg alkalmazza, valahányszor erkölcsi téren ítél. A gyermek később, csupán értelmes emberi természetére támaszkodva más erkölcsi alapelveket is alkot: nem szabad lopnunk, a szülőknek engedelmességgel tartozunk, a magunk testében nem szabad kárt tennünk stb. Ezeket a gyermek mind maga alkotja meg, amelyeket azután a családi nevelés, továbbá a népiskola s a többi iskola tovább fejleszt, bővít, tágít, belőlük más igazságokat vezet le s végül az egyes igazságokat megadott és meghatározott esetekre alkalmazza.

Az általános erkölcsi igazságok és tételek felállítása nem nehéz feladat, mert ezek vagy közvetlenül világosak, t. i. amint értelmes emberi természetünk tudatára jutunk és megismerjük emberi természetünket csak némileg is viszonyaiban, ezek az igazságok szembeszökők lesznek; vagy az első általános igazságokból közvetlenül folynak. Midőn a gyermek értelmes emberi természetének a tudatára jut, vagyis tudata megsúgja neki, hogy ő gondolkodik és cselekszik, akkor már néhány erkölcsi alapelvet is megismer s belőlük a közvetlenül folyó, tehát egy harmadik ítélet közvetítése nélkül folyó igazságokat is rögtön megismeri, amint erre módja és alkalma van. Éppen így, ha csak némileg is megismeri értelmes természetének viszonyait más dolgokhoz és embertársaihoz, e megismeréssel a jelzett viszonyra vonatkozó néhány erkölcsi alapelvet is megismer és ha van rá módja és alkalma, akkor az ezen alapelvekből minden más harmadik ítélet közvetítése nélkül származó közvetlen igazságokat is megismeri. Ez mind könnyen megy, hiszen mindezt a gyermek végzi el segítség nélkül, tehát nevelés nélkül is. A nevelés munkája csak ezután kezdődik, amikor a később levezetendő erkölcsi igazságokat kell megalkotnia s még inkább nehezebbé válik a munka, ha az egyes igazságokat megadott és meghatározott esetekre vagy körülményekre kell alkalmaznia. Nehéz ez a munka, mert nagy körültekintést igényel, az egyes eseteknek az általános igazságokhoz való szoros viszonyát s a mellékkörülményeket pontosan kell ismernünk. Nehéz ez a munka; mégis eléggé könnyen megy, ha az általános igazságokat jól értetjük meg s a kisebb nevelteknél *erkölcsi elbeszéléseken* meg *történeteken* gyakoroltatjuk az egyes megadott esetek megítélését.

E munka majdnem teljesen az iskola vállaira nehezedik s azért, hogy e munkának jól megfelelhessen, szükséges, hogy *az iskolai nevelő nagyon járatos legyen az erkölcsbölcseletben.*

476. Az erkölcsösségre való neveléssel az a célunk, hogy az embernek minden egyes cselekedete az erkölcsi rendnek megfeleljen, mert az ember csak ekkor tölti be rendeltetését és éri el célját. Ha most az embereket külön-külön vesszük, azt tapasztaljuk, hogy minden egyes embernél a cselekvések meghatározott viszonyok és körülmények között hajtatnak végre és e meghatározott viszonyok és körülmények majdnem minden embernél mások és mások. Tehát minden embernek mindig különleges körülményekre kell alkalmaznia az erkölcsösség zsinórmértékét, vagy megfordítva: a különleges eseteket kell viszonyítania az erkölcsösség zsinórmértékéhez. Ezért nagyon fontos, hogy az ember már nevelés alatt tanulja meg az egyes meghatározott esetek megítélését. E végből az igazságokat a nevelt életére alkalmazzuk és szigorúan megköveteljük, hogy hozzájuk alkalmazkodjék. Ez által a nevelt minden egyes cselekedetét, tehát konkrét eseteket az erkölcsi zsinórmértékhez viszonyítja. Továbbá nagyon alkalmasak a konkrét esetek megítélésére az *elbeszélések* és *történetek,* mert bennük meghatározott körülmények között végbemenő cselekedetekről van szó. Ha az elbeszélésekben és történetekben minden egyes cselekedetet magukkal a neveltekkel ítéltetünk meg s ezeket az ítéleteket, amennyire lehetséges, a neveltnek saját cselekedeteivel hozzuk vonatkozásba, akkor a nevelt most és később biztosan fog eligazodni cselekvésmódjában. A sok konkrét ítélet által a többi konkrét ítéletet is képes lesz megalkotni.

477. Midőn erkölcsi dolgokat magyarázunk, ezeket az erkölcsösség zsinórmértékével bizonyítjuk. Azonban nem szükséges mindenkor az értelmes természetig, vagyis a legáltalánosabb igazságokig visszamennünk, hanem sokszor elégséges csak bizonyos igazságig visszamennünk, amelyet az erkölcsösség zsinórmértékéből kaptunk s amely a neveltek előtt már általánosan ismeretes. Úgy cselekszünk itt is, mint az értelmi igazságok bizonyításánál, t. i. nem indulunk ki s nem megyünk vissza a gondolkodás három alaptörvényéből és alaptörvényéig, hanem olyan igazságból indulunk ki, vagy olyan igazságig megyünk vissza, amely a neveltek előtt már általánosan ismeretes. Mégis erkölcsi dolgoknál gyakran hivatkozunk az Istenre, mint az erkölcsi rend alapjára, hogy ez minél élénkebben éljen a neveltek lelkében.

478. Midőn a nevelés és iskola megismerteti az erkölcsi zsinórmértéket, még nem felelt meg minden kötelességének. Értelmes emberi természetünk csak közelebbi zsinórmértéke cselekedeteinknek; rá kell mutatnunk a távolabbira is.

Midőn Isten a dolgokat, tehát az embert is megteremtette, kellett is megadnia az embernek mindazt, ami természetének megfelel, tehát akarja is, hogy értelmes természetének megfelelően cselekedjék. Igy az erkölcsösség távolabbi zsinórmértéke az Isten

akarata, amit megemlíteni szintén köteles a nevelés és iskola. Ez természetes. Ha megismertetjük az erkölcsösség közelebbi zsinórmértékét t. i. az értelmes emberi természetet magában véve s viszonyaiban és ennek segítségével viszonyba hozzuk a cselekedeteket az Isten dicsőítésével s az örök üdvösség megnyerésével, már itt vagyunk az Istennél, mint Teremtőnél, aki a dolgok létrehozásával mindazt akarja is, amire azokat természetük képesíti. Tehát az embernél akarja, hogy értelmes természetének megfelelően cselekedjék.

Sőt még az sem elégséges, hogy az Isten akaratát mint az erkölcsösség végső zsinórmértékét feltüntessük, hanem arra kell törekednünk, hogy a nevelt csakis az Isten akaratára való tekintettel cselekedjék, amihez az értelmes emberi természet csupán eszköz. Tehát gyakran emeljük ki a nevelt előtt, hogy mindenben az Isten akarata szerint kell eljárnia s hogy mi az Isten akarata, azt mindig értelmes emberi természetünk mondja meg.

479. Összefoglalva: ha erkölcsösségre akarunk nevelni, akkor a nevelt cselekedeteit rendeznünk kell, amihez pedig az szükséges, hogy az összes cselekedeteket egy cél felé irányítsuk.[1] E célt pedig az ész által ismerjük meg. Ezért *az erkölcsösségre való nevelésnél az ész fejlesztése az erkölcs terén föltétlenül szükséges.*

Azután és főképen arra kell törekednünk, hogy a nevelt akarata állandóan az erkölcsi törvényekhez alkalmazkodjék, mert az akaratnak kell megvalósítania az erkölcsi rendet. Ez pedig *az akarat fejlesztése.*

MEGISMERHETI-E A NEVELT AZ ERKÖLCSÖSSÉG ZSINÓRMÉRTÉKÉT?

480. A nevelés arra törekszik, hogy a nevelt mindenben az Isten akarata szerint cselekedjék és hogy mi az Isten akarata, azt az erkölcsösség zsinórmértéke mondja meg. Kérdés most az, vajjon megértik-e a neveltek, hogy az erkölcsösség zsinórmértéke az értelmes emberi természet magában véve és viszonyaiban más dolgokhoz, embertársainkhoz s végül az Istenhez.

E kérdés eldöntésénél legcélszerűbb a népiskolai gyermeket venni vizsgálat alá, mert a népiskolában kezdődik a nevelés tökéletesítése s mert ha a népiskolai gyermek megérti, akkor természetes, hogy későbbi korában még inkább megérti a nevelt. Tehát a kérdés a következő: megismerheti-e a népiskolai gyermek az erkölcsösség zsinórmértékét? Lássuk!

a) A gyermek is cselekszik és erkölcsileg jól kell cselekednie,

[1] „Or notre conduite, pour être organisée et féconde, a premièrement besoin d'être orientée. Une vie, en effet, qui se déroulerait au hasard des circonstances, sans aucun point fixe d'orientation, non seulement serait vide de sens, mais n'aurait aucune valeur pratique." (Gillet: La Valeur éducative de la Morale catholique.[4] 1920. 4. oldal.)

tehát mindegyik cselekedetét az erkölcsösség zsinórmértékéhez kell viszonyítania. Mivel e viszonyításnak minden cselekvés előtt kell megtörténnie, azért a gyermek is képes erre, tehát képes arra is, hogy megítélje cselekedeteinek jó vagy rossz voltát. Természetes, hogy a gyermek nem ezen alakban ítél: ez vagy az a cselekedet azért jó vagy rossz erkölcsileg, mert egyezik, illetőleg nem egyezik az ember értelmes természetével. A gyermek úgy ítél, hogy ez vagy az azért jó, mert pl. engedelmeskednie kell; ez vagy az azért rossz, mert pl. nem szabad lopnunk stb. De ezeket az elveket úgy kapja a gyermek, hogy az értelmes emberi természetből levezeti, nem mintha az erkölcsösség zsinórmértékéről mint általános alapelvről tudna, hanem úgy, hogy ténylegesen használja mindannyiszor, valahányszor erkölcsi ítéletről van szó. A tanításban is úgy járunk el, hogy az erkölcsi ítéleteket az erkölcsi zsinórmértékhez való viszonyítás által kapjuk, bár nem élünk e kifejezéssel: erkölcsösség zsinórmértéke; mégis ténylegesen minden erkölcsi ítéletnél e zsinórmértéket alkalmazzuk. Tehát a gyermekek nagyon is értik és tudják, hogy mi az erkölcsösség zsinórmértéke, hiszen lépten nyomon erre támaszkodva alkotják meg erkölcsi ítéleteiket, csak nem tudnak róla, mint általános elvről; de minden egyes esetben használják, ha erkölcsi téren ítélnek.

Tapasztalati tény, hogy a népiskolába kerülő gyermek már némileg gondolkodik; már pedig gondolkodás által alkotni meg az erkölcsi igazságokat és az ember értelmes természetéhez alkalmazkodva alkotni meg azokat — ugyanaz. A népiskola mindegyik osztályában használja a cselekedetek megítélésénél zsinórmértékül az ember értelmes természetét, hiszen folytonosan az észre támaszkodik s az ésszel dolgozik és ennek használatát évről-évre tudatosabbá teszi, amint a gyermek eszét, tehát gondolkodását fejleszti. Végül pedig a népiskola a felsőbb osztályokban teljes és használatos alakjában is megismerteti az erkölcsi zsinórmértéket, midőn ezt mondja: akkor cselekszünk jól, ha a cselekedet megfelel ama viszonynak, amelyben önmagunkhoz, más dolgokhoz, embertársainkhoz s az Istenhez vagyunk.

b) Hogy a népiskolai gyermek megismerheti az erkölcsösség zsinórmértékét, sőt már az iskolábalépés előtt is ténylegesen használja erkölcsi ítéleteinél, ezt bizonyítja még az is, hogy a gyermek már a népiskolábalépés előtt is némileg beszámítható és a felelősségérzetnek némi birtokában van. (Lásd föntebb!) De — mint már mondottuk — a népiskolai gyermek képes az Isten megismerésére is, tehát képes megismerni azt a viszonyt is, amelyben az ember az Istenhez áll. Ha erre képes, amint képes is, akkor képes az erkölcsi zsinórmérték lényegének a megismerésére, tehát képes az egész erkölcsi zsinórmérték megismerésére is, csak nem tudja az egész vonalon alkalmazni. Tehát *a népiskolai gyermek képes az erkölcsösség zsinórmértékének a megismerésére.*

Ebből következik, hogy **a nevelt képes megismerni az erkölcsösség zsinórmértékét.**

481. Hogy a gyermek, illetőleg a nevelt állandóan alkalmazkodjék az erkölcsösség zsinórmértékéhez, oda nem elégséges csupán a tanítás. A nevelt nem gondolkodhat minden cselekvése előtt, hogy azt az erkölcsösség zsinórmértékéhez viszonyítsa és még kevésbbé teszi ezt a gyermek, aki nagyon gyakran a külső hatások befolyása alatt áll. A cselekedetek láncolatos folytonossága azt mondja, hogy nem állhatunk meg minden cselekedetünk előtt gondolkodni. Továbbá hányszor fordul elő, hogy egyrőlmásról, amit pedig az erkölcsi rend szerint meg kell tennünk, megfeledkezünk (reggeli és esti ima, lecketanulás stb.) de a nevelt is. Hogy tehát a nevelt e nehézségek ellenére mégis állandóan alkalmazkodjék az erkölcsi zsinórmértékhez, azért szoktatjuk őt, hogy **a szokás hatalma alatt gyakorolja a jót.**

Ez úgy történik, hogy megmagyarázzuk, hogy miért jó ez vagy az a cselekedet és miért kell így vagy úgy végrehajtanunk, azután pedig következetes szigorúsággal, de szerető bánásmóddal követeljük tőle az ezen irányban való cselekvésmódot. Ha a nevelt így megszokja a jót, nem kell folytonosan töprengenie, hogy mit és miképen cselekedjék, a külső hatások meggyöngülnek, de sokszor erejüket is vesztik s végül a kötelező cselekedetek végzésében nem lesz feledékeny. A szokás előtt megtörtént a cselekedet viszonyítása az erkölcsösség zsinórmértékéhez s azután e viszonyítást a szokás helyettesíti. Igy tehát *a szokás nagyon fontos tényező az erkölcsösségre való nevelésnél.*

MIRE TANÍTSA A NEVELÉS A NEVELTET OLYANRA, AMI AZ EMBER ÉRTELMES TERMÉSZETÉNEK MEGFELEL?

482. Erkölcsileg jól cselekszünk, ha a) a tárgy, amelyre a cselekvés irányul, jó és b) szabadon határozzuk el magunkat.

Tehát az első dolog, hogy a tárgy, amelyre a szabad cselekedet irányul, jó legyen s az ember természetének megfelelő. Azonban az akarat csak akkor képes működni, ha az ész valamit már az akarat elé állított, mint kívánatosat és elérendőt. Előbb az észnek kell megismernie a természetünknek megfelelő s a vágyódás tárgyául szolgálható dolgokat, hogy az akarat törekedhessen utánuk. És mit állítson az ész az akarat elé. Vagy ha a nevelésre való tekintettel tesszük föl a kérdést, akkor: mire tanítsa a nevelés a neveltet olyanra, ami az ember értelmes természetének megfelel?

Az erkölcsösség közelebbi zsinórmértéke az értelmes emberi természet, amint magában tekintjük és viszonyaiban más dolgokhoz, embertársaihoz és az Istenhez. Ezzel tudjuk azt is, hogy mit tanítsunk a nevelésben és különösen az iskolában olyant, ami a vágyódás tárgyául szolgálhat.

a) Először tanítjuk mindazt, ami az emberi természetnek magában véve megfelel. Az emberi természet alatt magában véve értjük a testet és lelket minden tehetségével, képességével és összes erőivel. Itt felvilágosítjuk a neveltet, hogy a test a lélekért van, az alsóbb erők és képességek pedig az észért és akaratért. Tehát gondoskodnunk kell a testről is; de e gondoskodásnak nem szabad uralkodónak lennie és cél jellegével bírnia, hanem csupán eszköznek kell tekintenünk, hogy az ész és akarat minél könnyebben és biztosabban érhesse el végső célját. Az emberben az ész legyen az uralkodó, minden tehetségünk és képességünk a jól felvilágosított ész által vezetett akarat uralma alatt legyen. Itt különösen arra figyelmeztessük a nevelteket, hogy testi élvezeteink (evés, ivás, alvás, játék stb.) olyanok legyenek, amilyent értelmes természetünk követel. Röviden: magyarázzuk meg a neveltnek, hogy az ember tulajdonképen lelke által ember s ezért az emberben mindennek a lélek természete után kell igazodnia.

b) Továbbá tanítjuk azt, ami az értelmes emberi természetnek máshoz való viszonyára vonatkozik. E végből megmagyarázzuk, hogy milyen helyzetet foglal el az ember az észnélküli természetben. Itt ő az úr, a föltétlen úr, az észnélküli lények pedig szolgái, csupán eszközök, hogy erőit és tehetségeit minél jobban kifejthesse s így elérje végső célját. Sohasem szabad megfeledkeznie arról, hogy az észnélküli lények ő érette vannak és nem megfordítva: ő érettük. Tehát a kapzsiság, fösvénység, mértékletlenség és más hasonló rossz.

c) Felvilágosítjuk a neveltet, hogy az ember természeténél fogva társas lény, embertársai csak olyan emberek, mint ő, ugyanolyan természettel, ugyanazzal a végső céllal s ezért mindaz, ami a társadalmi együttélést előmozdítja, jó s ami azt hátráltatja, rossz. Tehát az erény jó és minél hősiesebb fokban gyakoroljuk, annál jobb.

Továbbá nemcsak az rossz, ami a társas együttélést lehetetlenné teszi, mint a gyilkosság, rablás stb., vagy ami azt megnehezíti, mint a rágalmazás stb., hanem az is rossz, ami embertársainknak csak némileg is jogtalan hátraszorításával jár. Így rossz a hír, dicsőség, hatalom után való rendetlen törekvés, a szegények iránt való keményszívűség és más egyebek.

d) Végül megmagyarázzuk, hogy, bár az ember a világ ura és királya, még sem maga-magáért van a földön. Az ember az Istenért van; célja az Isten dicsőítése, hogy azután az örök boldogságban részesüljön. E végből mindenekelőtt ismernie kell az Istent s azután Neki teljesen alávetnie magát. Ezért az, ami az Isten megismerését s a Neki való szolgálatot előmozdítja, jó, ami pedig azt akadályozza vagy gátolja, rossz. Tehát **a vallásos nevelés jó s a vallásnélküli vagy felületesen vallásos nevelés rossz.** Ebből következik, hogy **a vallásos iskola jó s a vallásnélküli vagy felületesen vallásos iskola rossz.**

Itt még megjegyezzük, hogy az emberiség sohasem élt a természetes rendben, hanem mindig a természetfölöttiben. Ezért az Istennel és örök üdvösségünk megnyerésével kapcsolatban nemcsak azt kell tanítanunk a nevelésben, amit természetes eszünkkel megismerhetünk, hanem azt is, amit a természetfölötti kinyilatkoztatás által tudtunk meg.

483. Az ember célja és rendeltetése az, hogy az Istent dicsőítse s halála után örökre boldog legyen. Ez az embernek legnagyobb és legmagasabb java, amelyet ha nem ér el, visszavonhatatlanul örökre szerencsétlen lesz, amikor egy örökkévalóságon át a boldogtalanság minden kínját fogja érezni. Ezért az teszi az emberrel a legnagyobb jót, aki arra képesíti őt, hogy az Isten dicsőítése által örök üdvösségét megnyerhesse. Ez pedig a vallásos családi nevelés és ennek tökéletesítője, t. i. a vallásos iskola. Tehát **az embernek a legnagyobb java itt a földön a vallásos családi nevelés és a vallásos iskola.**

Mivel a rossznak nincs létjogosultsága s a vallásnélküli iskola rossz, azért **a vallásnélküli iskolának nincs létjogosultsága.**

AZ ISKOLA TANANYAGA.

484. Az erkölcsösség zsinórmértéke összes cselekedeteinket szabályozza. Mivel az embernek mindazt kell tudnia, ami cselekvési körébe tartozik, azért az erkölcsösség zsinórmértéke megmondja általánosságban, hogy mit tanítsunk az iskolában. Az erkölcsösség zsinórmértéke értelmes emberi természetünk magában véve és viszonyaiban más dolgokhoz, embertársainkhoz és az Istenhez. Tehát **az iskola tananyaga értelmes emberi természetünk magában véve és viszonyaiban más dolgokhoz, embertársainkhoz, az Istenhez s mindennek következményei és mindez oly mértékben, amilyen mértékben az egyes iskolák különleges célja megköveteli.**

485. Az erkölcsösség zsinórmértéke rávezetett arra, hogy mi az iskola tananyaga általánosságban. Ha e tananyagot összehasonlítjuk azzal, amit az értelemnél mint ismeretforrásnál kaptunk tananyagnak, azt vesszük észre, hogy ez a kettő egy és ugyanaz.

A kétféle úton nyert tananyag a következő: a) az érzéki dolgok lényegei, lelkünk, Isten s a következmények; b) értelmes emberi természetünk magában véve és viszonyaiban más dolgokhoz, embertársainkhoz, az Istenhez és mindennek a következményei. Azonban értelmes emberi természetünk mint az erkölcsösség zsinórmértéke megköveteli, hogy ismerjük a körülöttünk lévő érzéki tárgyak lényegeit, ismerjük magunkat lényegünk szerint és ismerjük az Istent. Míg mindezt nem ismerjük, a valami kívánatosra irányuló cselekedetet sem vagyunk képesek viszonyítani természetünkhöz egyrészt, mert nem ismerjük a dolgot, amelyre a cselekvés, illetőleg vágyódás irányul, másrészt pedig természetünket sem ismerjük, következőleg a cselekvés végrehajtásának az útját-módját sem vagyunk képesek meghatározni.

És megfordítva: ha ismerjük az érzéki dolgok lényegeit, lelkünket s az Istent a következményekkel együtt, akkor képesek vagyunk megítélni minden cselekedetünket, mert már képesek vagyunk viszonyítani emberi természetünkhöz, hiszen ismerjük azt és nemcsak magában véve, hanem viszonyaiban is. Tehát *a kétféle úton nyert tananyag egy és ugyanaz.*

486. Mi az oka annak, hogy a kétféle úton nyert tananyag egy és ugyanaz? Ennek oka a következő.

A nevelésben az ész fejlesztése teljesen alárendelve van az akarat fejlesztésének, amint ezt már mondottuk. Nem azért tanítunk, hogy a tanítvány tudjon, hanem azért kell tudnia, hogy a megfelelő módon cselekedhessen. Továbbá a helyes és megfelelő cselekvésmód megköveteli, hogy mindenekelőtt az ész legyen kellőképen felvilágosítva. Így azután az értelem természete szerint való tanítási anyag teljesen egyezik azzal, amit az akarat követel tanítási anyagul: Ha az értelem és akarat párhuzamosan haladnának egymás mellett, akkor lehetséges lenne, hogy mindegyik mást követeljen tananyagul; de mert egy célra törnek s az értelem vezérlő csillaga az akaratnak, az akarat pedig végrehajtója az ész gondolatainak, azért tanítási anyagul ugyanazt kell követelniök.

Ha a dolog mélyére tekintünk, azt kell mondanunk, hogy a kétféle út, amelyen az iskolai tananyagot általánosságban kaptuk, csak látszólagosan kettő, tulajdonképen pedig csak egy út. U. i. az akarat csak akkor képes működni, ha az értelem valamit már megismert és a cselekvése mindarra kihathat, ami az értelem megismerési körébe esik, mert a dolgok megismerése után is vágyódhatunk. Tehát az akarat vágyódási és cselekvési körét az értelem megismerési köre szabja meg. Ezért **a tananyagnak a meghatározója tulajdonképen az értelem természete,** csakhogy az első esetben magában véve tekintettük, második esetben pedig az akarathoz való viszonyában. És mert az akarat vágyódási és cselekvési körét az értelem megismerési köre szabja meg, azért van az, hogy az akarat minden tényekedésének a zsinórmértéke értelmes természetünk.

MIT KELL TENNIE A NEVELÉSNEK ÉS ISKOLÁNAK, HOGY AZ AKARAT JÓ LEGYEN?

487. Ha az ész az akarat elé állítja a dolgot mint kívánatosat s az ember természetének megfelelőt, következik az akarat működése. Az akarat szabadon határozza el magát és külső cselekedetek által iparkodik az ész által eléje állított kívánatos birtokába jutni, a nem-kívánatosat pedig elkerülni. Itt külső cselekedetek alatt értjük az ember minden tevékenységét az akarás tényén kívül, tehát a test és érzékek minden mozgását, de az értelem, figyelem, emlékezet és képzelet tevékenységeit is. Mint-

hogy erkölcsi vonatkozásban a külső tevékenységek az akarás tényével együtt egy cselekedetet alkotnak s a külső cselekedetek az akarás tényének a jó vagy rossz voltát nem befolyásolják, azért az akarat jósága nem is függ a külső cselekedetekől, hanem megfordítva: a külső tevékenységek jósága vagy rosszasága az akarattól függ. Ezért minden cselekedet annyiban jó vagy rossz, amennyiben az akarat jó vagy rossz.

488. A nevelésnek célja elérése végett arra kell törekednie, hogy az akarat jó legyen, mert az ember csak akkor jó, ha az akarat jó.[1] És mit tegyen a nevelés és iskola, hogy az akarat jó legyen?

Mindenekelőtt az szükséges, hogy megmutassuk a neveltnek az utat és módot, amelyen a különböző javak után törekednie kell. Tanítás által sok jót ismer meg a nevelt. Azonban a javaknak megismerése még nem erkölcsileg jó; ez csak akkor lesz az, ha az akarat szabad elhatározásából és a megfelelő módon törekszik az egyes javak után.

Az akarat törekszik az egyes javak után, de nem tudja meghatározni az eszközöket, amelyekkel a jó elérhető. Ez az ész dolga. Az ész az akarat elé állítja a dolgot, megjelöli az eléréséhez szükséges eszközöket és alkalmazásmódjukat, azután az akarat választ az eszközök között s rálép a végrehajtás útjára. Tehát a nevelésnek és iskolának a javak megismertetésénél még mindegyik jó eléréséhez szükséges eszközökre s az eszközök használatára is meg kell tanítania a neveltet. Midőn megtanítjuk a neveltet az egyes javak megismerésére és megmutatjuk neki, hogy a különböző javak a végső célra való tekintettel miképen érhetők el, akkor a nevelésnek egyik legfontosabb tényét hajtjuk végre, t. i. az *erényeket ismertetjük*. Ez azonban csak megismertetése az erényeknek. Ennél sokkal fontosabb, hogy a neveltet ténylegesen erényessé tegyük.

Midőn megismertetjük a különböző javaknál az akarat cselekvésének útját és módját, akkor a körülményeket is föl kell fednünk, amelyek között az akarat cselekedhet. A körülmények megmagyarázása azért szükséges, mert mindegyik cseledet meghatározott körülmények között hajtatik végre. Tehát hogy a cselekedett végrehajtásának az útját és módját világosan és határozottan ismerjék a neveltek, azért a körülményeket is ismerniök kell.[2] E körülmények a következők: ki cselekszik, mit cselekszik, hol cselekszik, mivel vagy kivel cselekszik, miképen cselekszik, mikor cselekszik, miért cselekszik.[3]

[1] „Quilibet habens voluntatem, dicitur bonus, inquantum habet bonam voluntatem; quia per voluntatem utimur omnibus quae in nobis sunt. Unde non dicitur bonus homo, quia habet bonum intellectum, sed quia habet bonam voluntatem." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a qu 5, a. 4, ad 3.)

[2] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 7, a. 2.

[3] „Considerandum est enim in actibus, quis fecit, quibus auxiliis, vel

a) Az első körülmény az, hogy milyen társadalmi állást foglal el a cselekvő, milyen hivatásban van, röviden: milyen viszonyban van másokkal.

Természetes, hogy az összes társadalmi állások és hivatások, valamint az embereknek egymáshoz való összes viszonyának minden kötelességét nem magyarázhatjuk meg a nevelés alatt, vagy az egyes iskolákban, hiszen nem is érünk rá. De kötelességünk megmagyarázni, hogy a neveltnek, illetőleg tanítványnak mint neveltnek és tanítványnak miképen kell viselkednie minden körülmények között s e viselkedést szigorúan kell követelnünk. Ha a nevelt jól megérti ezt s a valóságban úgy tesz, amint cselekednie kell, akkor kora növekedtével és ismereteinek gyarapodtával a tanultak alapján, megfigyelés és mások tanácsa alapján mindama helyzetek cselekvésmódját is megismeri, amelyekbe később kerül.

Az iskolák közül mindegyik főképen ama helyzetekkel foglalkozik, amelyekbe a belőle kikerülő tanítványok kerülhetnek. Tehát a népiskola főképen a parasztember helyzeteit veszi szemügyre; a középiskola a középosztályban elhelyezkedők helyzeteire van tekintettel stb.

b) A második körülmény az, hogy mely tárgyra irányul a cselekvés.

Itt a nevelő megmagyarázza, hogy a tárgy körülményei, amelyekre a cselekvés irányul, módosíthatják az akarat jóságát. Pl. más az, ha az éhezőnek enni adunk és más az, ha barátunkat, vendégünket kínáljuk meg. Itt különösen a szülők, egyház és haza iránt való kötelességekre figyelmeztetjük a nevelteket, valamint arra, hogy egymással szemben szívesek, engedékenyek, türelmesek és áldozatkészek legyenek.

c) A harmadik körülmény az, hogy hol megy végbe a cselekvés.

A hely szintén különösen fontos, mert nagyon módosíthatja az akarat jóságát, pl. más az, ha otthon imádkozom és más az, ha az utcán a járó-kelők szemeláttára veszem le a kalapomat, ha Úrangyalára csendítenek. Itt különösen a templom, iskola és családi ház szent voltát emeljük ki. Ha a nevelt e három helyet, ahol idejének a legnagyobb részét tölti el, valóban szent helynek fogja tekinteni s itt kerül minden rosszat, akkor a jót hamarosan megszokja, sőt gyakorlásában állhatatos is lesz.

d) A negyedik körülmény az, hogy mivel vagy kinek a segítségével cselekszem.

A nevelt többnyire csak neveltek társaságában van s ezért csak neveltekkel cselekszik. Ha a családi nevelés és az iskola jó, akkor a nevelteknek egymásra való hatása csak jó lehet. Figyelmeztessük a nevelteket, hogy a maguknál idősebbek és a felnőttek társaságát kerüljék, mert ez többnyire rossz útra tereli őket,

instrumentis fecerit, ubi fecerit, cur fecerit, quomodo fecerit et quando fecerit." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1ª 2ªe, u 7, a. 3.)

a gyermeket és ifjút kivetkőzteti gyermekségéből és ifjúságából. Itt különösen a szülők legyenek gyermekeik őrzőangyalai.

e) Az ötödik körülmény az, hogy miképen cselekszem.

Itt világosítsuk fel a neveltet, hogy minden kötelességét, vonatkozzék ez az iskolára, a szülői házra, az Istenre stb. mindig szívesen és jókedvvel végezze.

f) A hatodik körülmény az, hogy mikor cselekszem.

Ezért a neveltet arra szoktatjuk, hogy minden kötelességét a maga idejében végezze.

g) A hetedik körülmény, hogy miért cselekszem.

Ez a körülmények között a fontosabbik, mert az akaratnak a mozgatója és tárgya a cél s ezért egyúttal oka is eljárásunknak.[1] Ezt különös pontossággal magyarázzuk, nehogy a cél esetleg rossz cselekedetre ragadja a neveltet. Világosítsuk fel őt minden cselekedetének a céljáról, sőt mutassunk rá a célok céljára, az Istenre. De ne csak mutassunk rá, hanem igyekezzünk arra is bírni őt, hogy mindent az Istenért tegyen. Ez különben szigorú kötelessége is a nevelésnek és iskolának. Itt **a nevelés és iskola jelszava legyen: mindent Isten nagyobb dicsőségére.**

LEHET-E VALLÁS NÉLKÜL ERKÖLCSÖSEN NEVELNÜNK?

489. Erről már volt szó az első könyvben és azt találtuk, hogy **vallás nélkül nincs erkölcsös nevelés. Ahol a nevelés vallásos, ott erkölcsös is és ahol erkölcsösen akarnak nevelni, ott föltétlenül vallásosan is kell nevelniök. Az erkölcsös nevelés a vallásos nevelésnek a velejárója, míg a vallásnélküli erkölcsös nevelés romlását okozza az egyesnek, a társadalomnak és az államnak.**

HARMADIK FEJEZET.

ERÉNYEK.

AZ ERÉNYEKRŐL ÁLTALÁBAN.[2]

490. Az ember célja és rendeltetése az, hogy az Istent dicsőítse s ez által halála után örökre boldog legyen. Az örök

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae, qu. 7, a. 4.

[2] Cathrein: Moralphilosophie.5 1911, I. kötet; — J. Gredt: Elementa philosophiae Aristotelico — Thomisticae.2 1912, II. kötet; — Th. Meyer: Institutiones naturalis.2 1906, I. kötet; — Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, 55 és következő questioi; De virtutibus in communi; De virtutibus cardinalibus; — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. III. kötet, 2. kiadás, 1922.

boldogság annyira erős vágya az embernek, hogy nem tud tőle szabadulni, hanem e vágy hatása alatt áll. Még azok is, kik elkárhoznak, az örök boldogságot keresték, de rossz úton, mert eszük tévedése miatt az örök jót ideiglenes javakkal cserélték föl.

Az embernek egy másik vágya is van s ez az, hogy már itt a földön is boldog akar lenni. Azonban nem mint célt akarja, hanem mint eszközt, mert a földi boldogságnak csak eszköz jellege van. Ezért a földi életet úgy kell berendeznie, hogy másvilági boldogságát megnyerhesse.

Az örök boldogság mindenkinél ugyanaz és mindenkit ugyanaz az út vezet oda. A földi boldogsághoz vezető út is mindenkinél ugyanaz, mert az, aki örök üdvössége felé komolyan és állhatatosan törekszik, boldog már itt a földön is, bár szenvedések és megaláztatások érhetik az embert; azonban a földi boldogság életformái egyeseknél már különbözők lehetnek.

A földi élet minden járulékával egyetemben csupán előkészület az örök üdvösséghez s ezért mind a két boldogsághoz az út: az Istent megismerni, Őt szeretni, Neki szolgálni, vagyis állandóan és következetesen a jót tenni. A boldogsághoz nem elégséges, hogy csak néha tegyünk jót, hanem a jót állandóan és megszakítás nélkül kell gyakorolnunk. E végből a jó gyakorlásához készségre van szüksége az embernek, hogy a készség hatása alatt, ha t. i. engedelmeskedik a készségnek, állandóan a jót tegye.

E készségre szükség van. U. i. az akarat képes a tökéletesedésre, de ide erőfeszítés szükséges. Azonban az emberi természet irtózik az erőfeszítéstől és még inkább az állandó erőfeszítéstől. Ha tehát az ember ura akar lenni önmagának, ide nem elégséges csak egy-kétszeri nekibuzdulás, hanem állandó erőfeszítés kell. Ezt az állandó erőfeszítést megkönnyíti, sőt teljesen könnyűvé is teszi az, hogy az akarat megszerzi ide a készséget. És e készség megszerezhető. U. i. az akarat tevékenysége nem enyészik el véglegesen, amint a működés megszünt, hanem az akaratban marad valami belőle, aminek ismétlésével ez készséggé növekszik úgy, hogy az akarat bizonyos irányú cselekedetek véghezvitelére könnyűséget szerez. E készség erény. Tehát az erény az akaratban van.[1]

Mi tehát az erény? Az embernek olyan célja van, amelyért működnie kell. Ezért az emberben kell lennie oly képességnek is, amely e működésre van rendelve. E képesség az akarat. Ha most az akaratot arra tesszük képessé, hogy végső céljára való tekintettel működjék, akkor az akaratnak e képességét erénynek mondjuk. Tehát az erény az akaratnak mint képességnek tökéletes-

[1] „Subjectum vero habitus qui simpliciter dicitur virtus, non potest esse nisi voluntas vel aliqua potentia, secundum quod est mota a voluntate." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae, qu 56, a. 3.)

sége s ezért cselekvőképesség. Más szavakkal: *az erény az a lelki készség, amely a jó életre képesít s amelynek befolyása alatt senki sem cselekedhet rosszat,* ha t. i. e befolyásnak engedelmeskedik. Már a pogány bölcs is belátta, hogy mily szép az erény, amikor ezt mondotta: „ha az ember megláthatná az erényt fönséges valóságában és szemlélhetné, ez csodálatosan elragadná őt és megszeretné azt". Ugyanígy vannak elragadtatva az erény szépségétől az újabbkori bölcselők is, amikor azt mondják, hogy cselekedetünk célja az erényesség, vagyis jól kell cselekednünk, de csupán az erény kedvéért.

Igaz, hogy az erény szép és fönséges, mindazáltal nem bír a végső cél jellegével, hanem csak eszköz még magasabb jó megnyeréséhez.

AZ ERÉNYESSÉGRE VALÓ NEVELÉS SZÜKSÉGESSÉGE.

491. Az ember fejlődése az időnek van alávetve, vagyis élete nem egyéb, mint a pillanatok szakadatlan sorozata. És mégis az embernek állandóan végső céljának megfelelően kell cselekednie. De hogyan tegye ezt, amikor tudvalévő, hogy az akarat mennyire ingatag. Az erény készsége által, mert a jónak állandó gyakorlásához nem elégséges csupán a tehetség, hogy a jót megtehessük, hanem készségre is van szükségünk. És mert e készség az erény, azért erényekre szükségünk van, és azért a nevelésnek is erényességre kell képesítenie és annál inkább, minél több és nagyobb az akadály, amelyet le kell győznünk. E készséget az érzéki-szellemi ember csak úgy szerezheti meg, hogy a jó gyakorlására bensőleg és állandóan disponáltatik, hogy a jót gyorsan, örömmel és megszakítás nélkül gyakorolja.[1] Így a cselekedetek bizonyos állandóságot nyernek, ami által az erény második

[1] „Homo quemadmodum universim ad perfecte et efficaciter operandum praeter facultates naturales insuper habitibus indiget, iisque ipso naturae beneficio sponte instruitur, ita ad operandum perfecte in genere moralitatis virtutes ei necessariae sunt, eo magis, quo plura et maiora obstacula in hac via superanda habet. Hanc enim operandi perfectionem homo sensitivo rationalis non assequitur, nisi ad honestatem interne et permanenter ita disponatur, ut eam exerceat prompte, delectabiliter et constanter, id quod moralibus habitibus efficitur. „(Th. Meyer: Institutiones iuris naturalis.[2] 1906, I. kötet, 298 oldal.) — Aquinoi szent Tamás pedig ezt mondja:" Habitibus virtutum ad tria indigemus. Primo ut sit uniformitas in sua operatione; ea enim quae ex sola operatione dependent, facile immutantur, nisi secundum aliquam inclinationem habitualem fuerint stabilita. Secundo ut operatio perfecta in promptu habeatur; nisi enim potentia rationalis per habitum aliquo modo inclinetur ad unum, oportebit semper, cum necesse fuerit operari, praecedere inquisitionem de operatione; sicut patet de eo qui vult considerare nondum habens scientiae habitum, et qui vult secundum virtutem agere habitu virtutis carens . . . Tertio ut delectabiliter perfecta operatio compleatur; quod quidem fit per habitum; qui cum sit per modum cujusdam naturae, operationem sibi propriam quasi naturalem reddit, et per consequens delectabilem. Nam convenientia est delectationis causa." (De virtutibus in communi, a. 1.)

természetünkké válik. Ez állandóság folytán egész lényünk az erénynek céljára központosíttatik, mert nincs szükségünk hosszas fontolgatásokra, hiszen az állandóság folytán az akarat nem veszi tekintetbe ama körülményeket, amelyek irányából kitéríthetnék. Ez állandóság folytán örömmel és kedvvel cselekszünk, mert könnyen megy minden.

Továbbá az erényesség segíti az embert abban is, hogy földi életét végső céljának megfelelően rendezze be, mert az erényesség minden jóra serkent és sarkal. És mert az igazi földi boldogság abban áll, hogy az ember rajta keresztül megnyerhesse örök üdvösségét, sőt a földi boldogságnak a lényege az, hogy erényesek legyünk (I. könyv,) azért **az erényesség a földi boldogságnak is szükséges és nélkülözhetetlen föltétele.** Nem szolgálja ugyan ezt közvetlenül; a végső célt szolgálja, de közvetve a földi boldogságnak is alapja, mert a földi boldogság természetes következménye az erényességnek. A földi boldogságra való képesítésnek a titka az, hogy erényessé tegyük az embert. És kétszeresen kötelessége ez az iskolának, mert éppen az a célja, hogy a földi boldogságra való képesítése által a nevelést tökéletesítse. Aki erényes, az boldog itt a földön, de a társadalomnak is hasznos tagja, az egyháznak hű fia s az államnak derék polgára. Tehát **mind a nevelés lényege, mind alárendelt eleme, t. i. a földi boldogság azt követeli a neveléstől és iskolától, hogy az embert erényessé tegye.** Ezt mindenki elismeri, csakhogy néhányan nem a helyes úton járnak nevelésükben.

492. Még egy megfontolás teszi szükségessé az erényességre való nevelést. U. i. a nevelés és iskola szoktat. De a neveltet nem szoktathatjuk ama jó cselekedetek véghezvitelére, amelyeknek véghezvitelére a nevelés alatt és iskolás állapotában sem módja, sem alkalma, hanem csak a jövőben lesznek kötelességei. Már pedig a nevelés és iskola a jövőbe néz, tehát ama jó gyakorlására is kell képesítenünk, amely csak a jövőben lesz a nevelt kötelessége. Hogy ezt a nevelés és iskola elérhesse, követeli a neveltől mindama jó cselekedeteket, amelyek neveléséhez és iskolás állapotához vannak kötve. Ha azután az eljárás szigorú és következetes, akkor a nevelt a jó gyakorlásában bizonyos készségre tesz szert, amely készség befolyása alatt azt a jót is fogja tenni, amely csak a jövőben vár reá. Más szavakkal: erényessé kell tennünk a neveltet, hogy a nevelés befejezése után is csak a jót tegye. Tehát **az erényességre való nevelés nagyon, de nagyon szükséges.**

A mondottakból az is következik, hogy **a szoktatás célja az erényességre való nevelés.**

Az akarat szabad, tehát nincs kötve csak egy cselekvési irányhoz, hanem sok irányban működhet és működése ingadozással és tévedéssel lehet összekötve. A nevelés pedig azt követeli, hogy az akaratot bizonyos működési irányokhoz kössük és itt

állhatatossá tegyük. De hogyan tegyük ezt az akarat szabadságának megsértése nélkül? Úgy, hogy az akaratot szoktatás által készségessé tesszük arra, hogy a jót állandóan tegye. E készséget erénynek nevezzük.[1] Tehát **az erényességre való nevelés mindenképen nagyon szükséges.**

493. Az erényességre való nevelés az ész fejlesztése miatt is szükséges. Az akarat fejlesztése s így az erényességre való képesítés is nem lehet meg az ész fejlesztése nélkül, de az ész fejlesztése sem lehet meg az erényességre való képesítés nélkül. U. i. hogy jól ítéljünk abban, ami a végső célra vonatkozik, oda az is szükséges, hogy megszüntessük azt az akadályt, amelyet az ész helyes ítéletei elé a szenvedélyek gördítenek. Ezt pedig csak az erényekkel szüntethetjük, mert az akarat az erények által kapja azt az erőt, hogy a szenvedélyeket megfékezze; a megfékezett szenvedélyek már nem befolyásolják az észt ítéleteiben.[2] Tehát **az erényességre való nevelés ismét szükséges.**

494. Az erényességre való nevelés még a következő okból is szükséges. A erény szerzett készség s mert szerzett, a születésünk által nyert öröklött dispositiókat elnyomhatjuk, javíthatjuk, vagyis lassan megszüntethetjük. U. i. az öröklés folytán nyert káros dispositiók testi szervhez vannak kötve s mint ilyenek semmit sem szoknak meg, de nem is szoknak el semmitől. E diszpositiók, ha valamely hatás alatt működésbe mennek át, működnek addig míg a hatás tart. Ha tehát a működtető hatásokat megakadályozzuk, az öröklött dispositiók nem tevékenykednek. E hatásokat pedig azzal tudjuk megakadályozni, hogy az akaratot készségessé tesszük a jóra, vagyis erényessé tesszük. Az akarattal megszerezhetjük az erény készségét s e készség hatása alatt az akarat elfordítja az embert mindattól, ami az öröklött káros hajlamokat működésbe hozhatná. Az akaratnak erénykészsége alatt az öröklött káros hajlamok, bár megvannak bennünk, nem működnek, vagyis az öröklött tulajdonságok ellenére a jót tesszük. Tehát **az erényességre való nevelés szükséges.**

AZ ERÉNYESSÉGRE VALÓ NEVELÉS FONTOSSÁGA.

495. Amikor előbb azt mondottuk, hogy az erényességre való nevelés szükséges, egyúttal azt is megmondottuk, hogy az erényes-

[1] „Virtus nominat quamdam potentiae perfectionem. Uniuscuiusque enim perfectio praecipue consideratur in ordine ad suum finem; finis autem potentiae actus est, unde potentia dicitur esse perfecta, secundum quod determinatur ad suum actum. Sunt autem quaedam potentiae quae secundum seipsas sunt determinatae ad suos actus, sicut potentiae naturales activae; et ideo hujusmodi potentiae naturales secundum seipsas dicuntur virtutes. Potentiae autem rationales, quae sunt proprie hominis, non sunt determinatae ad unum, sed se habent indeterminate ad multa; determinantur autem ad actus per habitus . . . et ideo virtutes humanae habitus sunt.“ (Aquinoi szent Tamás; Summa theologica, 1a 2ae, qu 55. a 1.)

[2] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae,qu. 58, a 4.

ségre való nevelés mennyire fontos. Mégis újra szólunk róla, mert a nevelésre nevezetes következtetéssel jár.

Az erény készség, melynél fogva az ember hajlamos lesz a jó cselekedetek végzésére. És ez fontos a nevelésben, mert e hajlamosság hatása alatt helyesen fogja megítélni, hogy adott esetben, vagy adott körülmények között hogyan cselekedjék. Minden cselekedet elgondolás és végrehajtás. Ha tehát jól gondolkodunk és megvan a hajlam a jó cselekedetek gyakorlására, akkor a nevelés sikerrel jár, hiszen tulajdonképen ezt célozzuk a neveléssel.

Mondottuk, hogy nevelni s az akaratot természetének megfelelően fejleszteni egymással fölcserélhető fogalom. Azonban az akaratnak természete szerint való fejlesztése abban áll, hogy a jó állandó gyakorlására való készségre bírjuk, vagyis erényessé tegyük, mert ez az akarat tökéletessége. Tehát **nevelni és erényességre képesíteni egymással fölcserélhető fogalom.** És ebben áll az erényességre való képesítés óriási fontossága és jelentősége. Amennyire fontos a nevelés, éppen, annyira fontos az erényességre való képesítés is, mert mind a kettő ugyanazt jelenti.

496. Bár nevelni és erényességre képesíteni egymással fölcserélhető fogalom, mégis nem a tudományos rendben. (I. könyv), mert a tudományos meghatározás az erényesség céljára való képesítést mondja nevelésnek. U. i. az erényesség készség, tehát a reá való képesítés a cél megjelölését követeli. Ha tehát az erényesség célját megadjuk, akkor az erényességre való képesítés a nevelés első meghatározásába olvad bele.

Tudományos szempontból a két meghatározás: nevelni és erényességre képesíteni — különbségeket tüntet fel, mert az ész a másodikat az első követelményének mondja. De akkor, ha a nevelést gyakorlati keresztülvitelében vesszük tekintetbe, akkor a két meghatározás teljesen azonos. Ebben az azonosságban van az erényességre való képesítésnek roppant fontossága.

AZ ERÉNYESSÉGRE VALÓ NEVELÉSRŐL ÁLTALÁBAN.[1]

[1] Tiefenthaler József: A keresztény élet, 1922, III rész: Erény és élet; — T. Pesch: Lebensphilosophie[18, 19] 1920; — Gillet: L'Éducation du Coeur. 10 ezer, 1910; — Agathon: Les douze Vertus d'un bon Maître: 1896. (E mű elsősorban azt mondja meg, hogy mily erények birtokában legyen a nevelő; de arra is ad értékes útbaigazítást, hogy az egyes erények miképen szereztethetők meg a neveltekkel); — F. W. Foerster: Élet és jellem. Fordította: Schütz Antal.[3] 1920; — Foerster: Jugendlehre. Jubileumi kiadás. 1921; — Foerster: Erziehung und Selbsterziehung. 1918; — Foerster: Religion und Charakterbildung. 1926; — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. III. kötet, 2 kiadás, 1921; — Dupanloup: De L'Éducation.[16] 1923, II. kötet; — Gillet következő művei: La Virilité chrétienne 1913, Religion et Pédagogie 1914; L'Éducation du Caractère 1921, L'Éducation de la Conscience 1913, La Valeur éducative de la Morale catholique 1920; — Tóth Tihamér következő művei: A vallásos ifjú 1926, A jellemes ifjú 1924, A művelt ifjú 1926, Krisztus és az ifjú 1928; — Alban Stolz: Erziehungskunst[9, 10] 1921; — M. Fassbender: Wollen eine königliche Kunst[17—20] 1923; — Nagyon hasznos az elolvasásra: Rodriguez-Tóth: A keresztény tökéletesség gyakorlása[2] (1910.) is.

497. Az erény nem születik velünk, csak a tehetségek, amelyekkel az erényeket megszerezhetjük.[1] Tehát az erények nincsenek meg bennünk készen, mint tökéletességek, de alapjuk bennünk van, amivel az erényeket megszerezhetjük.[2] És ha az erényt már bírjuk, még akkor sem cselekedet, hanem a jó cselekedet alapjául szolgáló oly lelki készség, amely az észt arra indítja, hogy mindig csak az igazság után kutasson, az akaratot pedig arra ösztönzi, hogy mindig csak a jót tegye. Tehát *az erényességre való nevelésnél első az ész felvilágosítása főképen az erkölcsi igazságokról.* A nevelt szabadakaratú lény. És hogy a választás jó legyen, oda szükséges, hogy jól fogja fel mindazt, ami a célhoz tartozik és ez csak ítéletek és következtetések által lehetséges.[3] Így megismeri a nevelt a javakat, amelyek után törekednie szabad és megismeri a cselekvés útját-módját meg a körülményeket, hogy a cselekedet tökéletes összhangban lehessen az értelmes természeten át az Isten akaratával. Más szavakkal: *a nevelt megismeri az erényeket,* amelyekről alább lesz szó.

Az erényességre való neveléshez föltétlenül szükséges az ész fejlesztése, mert az akarat csak azután törekedhet, amit az ész már megismert. De az ész fejlesztése is megköveteli az erényességre való képesítést, hogy az ész az erényesség hatása alatt könnyebben és jobban fogja fel az igazságokat s a szenvedélyek ne befolyásolják ítéleteiben.[4]

498. Azután *szoktatnunk* kell az akaratot. Az erények megszereztetéséhez a szokás mulhatatlanul szükséges. U. i. egy akarati tény által nem tudjuk megszerezni az erényt. Az akaratnak nem olyan a működése, mint az értelemnek, mely valamely igazság elfogadásánál megelégszik egy bizonyítékkal, mert már így is világosan áll előtte az igazság. Az akaratnak nem elégséges egy cselekedet ahhoz, hogy erényre tegyen szert, hanem sok cselekedetre van szüksége. E sok cselekedet közül az első bizonyos dispositiót szerez az akaratban és a második, mely az első által létesített dispositióra támaszkodik, mégjobban disponálja az akaratot, a harmadik még jobban és így tovább, míg az ember megszokja

[1] Aquinoi szent Tamás: De virtutibus in communi, a. 8.

[2] „Virtutes in nobis sunt a natura secundum aptitudinem et inchoationem, non autem secundum perfectionem." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 63, a. 1).

[3] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 58. a. 4.

[4] „Nulla virtus moralis potest sine prudentia haberi, eo quod proprium virtutis moralis est facere electionem rectam, cum sit habitus electivus. Ad rectam autem electionem non solum sufficit inclinatio in debitum finem, quod est directe per habitum virtutis moralis: sed etiam quod aliquis directe eligat ea quae sunt ad finem, quod fit per prudentiam, quae est consiliativa, et judicativa, et praeceptiva eorum quae sunt ad finem. Similiter etiam prudentia non potest haberi, nisi habeantur virtutes morales, cum prudentia sit recta ratio agibilium, quae sicut ex principiis procedit ex finibus agibilium, ad quos aliquis recte se habet per virtutes morales. Unde sicut scientia speculativa non potest haberi sine intellectu principiorum, ita nec prudentia sine virtutibus moralibus." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1 a 2ae, qu. 65, a. 1.)

az erény gyakorlását.[1] Tehát *a szoktatás elemi követelménye az erényességre való nevelésnek,* mert az erény készség s e készséget szoktatás nélkül megszereztetnünk nem lehet.[2]

499. Az erényesség azt célozza, hogy az erkölcsi igazságokat a gyakorlati életbe átvigyük. Minthogy pedig erkölcsösség csak vallás mellett lehetséges (I. könyv.) s az erkölcsi igazságok végeredményben a vallás igazságainak következményei, azért **az ember csak akkor képesíthető erényességre, ha a nevelés és iskola vallásos.** U. i. csak akkor vagyunk erényesek, ha észszerűen élünk. Azonban észszerűen csak akkor élünk, ha elismerjük Istentől való függőségünket s ennek megfelelően az Istennek kijáró tiszteletünket az ember természetének megfelelően belsőleg és külsőleg nyilvánítjuk.[3] A boldogság s az erény között bizonyos viszony van, amelynek a titka s e titok kulcsa az Istenben van. Így már megértjük, hogy a vallásnélküli nevelés és iskola miért szaporítja az élet hajótörötteinek a számát. Mert nem képes erényessé tenni az embert, ami pedig a földi boldogságnak is alapja és nélkülözhetetlen föltétele.

Erények csak vallásos talajon fejlődhetnek. Erényességre képesíteni akarni és az erényesség alapját figyelmen kívül hagyni nagy gyöngéje volna a neveléstudománynak s a gyakorlatban a nevelés teljes csődjét jelentené.

Igaz ugyan, hogy egyes erényeket laikus érvekkel is lehet

[1] „Habitus naturales actibus acquiruntur atque acquisiti vocantur. Potentia enim operativa, ut agat, prius patitur seu determinatur ad agendum aut a seipsa — id quod contingit in potentiis, quae movent seipsas, in intellectu qui movet seipsum ex principiis in conclusiones, in voluntate quae movet seipsam a volitione finis ad ea quae sunt ad finem — aut ab alia potentia, cui subordinatur, ut appetitus sensitivus et intellectus moventur a voluntate. Ex qua passione in potentia relinquitur determinatio aliqua, quae est dispositio ad habitum seu inchoatio eius, quae repetitis actibus ad habitum perfectum perducitur. Quodsi unico actu motivum seu activum potest totaliter vincere passivum, iam unico actu habitus effici potest, sicut unica propositio per se nota convincit intellectum ad assentiendum firmiter conclusioni; quo causatur habitus scientiae. Sed ratio, quae est principium activum movens appetitum, non potest totaliter vincere appetitivam potentiam in uno actu, eo quod appetitiva potentia se habet diversimode et ad multa, quae ratio humana unico actu seu unico iudicio practico simul complecti non potest. Quare habitus morales nonnisi repetitis actibus acquiruntur.“ (J. Gredt: Elementa philosophiae Aristotelico-Thomisticae.[2] II. kötet: Metaphysica. Ethica. 1912, 344. oldal.)

[2] „Il est hors de doute que la volonté se nourrisse et se fortifie de se propres actes, et acquière, en se fortifiant, une réelle maitrise sur les sens.“ (Gillet: L'Éducation du Coeur. 10 ezer, 1910, 202. oldal.)

[3] „Sed quemadmodum operatio moralis, ut perfecta sit, virtute fulciri debet, ita virtus ipsa, ut genuina sit, religione informetur necesse est. Et sane virtute praediti non sumus, nisi ad conformiter vivendum ordini rationali, quae naturae nostrae complete sumptae respondet, habitualiter disponamur; hoc autem dispositione ille profecto caret, qui non ita mente comparatus est, ut toto corde et animo suam a Deo dependentiam in omnibus profiteatur et prosequatur, ac proinde, qui Deum non religiose colat. In divino enim obsequio et cultu religio universim consistit.“ (Th. Meyer: Institutiones iuris naturalis[2] 1906. I. kötet, 299. oldal.)

ajánlanunk, mert az erény nagyon szép és nagyon fönséges. De hogy az ember mindig és minden körülmények között az erényeknek megfelelően cselekedjék, oda a laikus érvek nem elégségesek. Különben is a laikus érvek csak arra vannak hatással, aki vallásos nevelésben részesült.

500. Az erényességre való nevelésnél fontos kellék, hogy a nevelő maga is az erényesség *példaképe* legyen. Az erény nagy küzdelemmel és sok nehézséggel jár; a neveltnek nevelőjén tapasztalat által kell megtanulnia, hogy az erényesség útjában lévő akadályok miképen kerülhetők vagy háríthatók el s a szenvedélyek miképen győzhetők le. A nevelő és különösen az iskolai nevelő példáját még megköveteli mintegy tökéletes volta is, amiről már többször volt szó, mert a nevelt a jóban csak azt követi, ki a tömeg közül magasan kiemelkedik. De megköveteli a nevelt gyönge akaratereje is, hogy a példában segítséget és támaszt nyerjen.

Jó és nagyon üdvös, ha a nevelő mások példáját is állítja a neveltek elé, hogy ők ne csak nevelőjükön, hanem másokon is lássák, hogy az erény megszerzése lehetséges, csak akarnunk kell.

Itt még megjegyezzük, hogy a természetes rendben az erényesség mintaképét mint valóságot nem találhatjuk meg. E tökéletlenséget a mostani természetfölötti rend megszüntette. Jézus Krisztus emberi mivoltában minden erénynek tökéletes mintaképe, akit utánoznunk lehet, sőt kötelességünk is, de elérni sohasem. **Jézus példája a cél, minden más példa pedig hozzá képest eszköz.** Ezért mondottuk már előbb, hogy **a nevelés és iskola jelszava: Krisztus követése.**

501. Az erények lényegesen az értelemben és főképen az akaratban vannak, mert lényegük a választás és ez az akarathoz tartozik. De levezetett módon a vágyótehetségbe is helyezhetjük, mert a választás kiterjeszkedik az utóhatásra is egészen addig, míg az érzéki vágyótehetségben a szenvedély mint érzelem föl nem ébred.[1] Tehát *az erényességre való nevelésnél az érzéki vágyótehetségre is kell tekintenünk, mint az érzelmek székhelyére.* Így azután az erényességre való nevelésnél az érzelmekre is hatunk, mert ezek segíthetik az erényességet, amennyiben az érzelmek az akarat támogatói.[2] Mindazáltal az érzelmeknek nem

[1] „Virtutes sunt quidem in irascibili quantum ad eorum derivationem; sed secundum originem et inchoationem sunt in ratione et in voluntate, quia principalis actus virtutis moralis est electio, quae est actus appetitus rationalis; sed ista electio per quamdam applicationem terminatur ad passiones irascibilis et concupiscibilis secundum temperantiam et fortitudinem." (Aquinoi szent Tamás: De virtutibus cordinalibus, a. 4, ad 13.)

[2] „Si passiones simpliciter nominemus omnes motus appetitus sensitivi, sic ad perfectionem humani boni pertinet quod etiam ipsae passiones sint moderatae per rationem (passio per rationem moderata = érzelem). Cum enim bonum hominis consistat in ratione sicut in radice, tanto istud bonum erit perfectius, quanto ad plura, quae homini conveniunt, derivari potest. Unde nullus dubitat quin ad perfectionem moralis boni pertineat quod actus exteriorum membrorum per rationis regulam dirigantur. Unde cum appetitus

szabad túlságos szerepet adnunk az erényeknél, mert az értelem ítélőképességét elhomályosíthatják s az igazság világossága helyett az esetlegességnek adnak teret.

Mai nap az erényességre való nevelést szeretik fölcserélni az érzelmekre való hatással; jobban mondva: az erényességre való nevelésnél túlságosan előretolják az érzelmeket s az érzelmeken át akarják erényessé tenni az embereket. Ez pedig nagy hiba. U. i. az erényesség az akaratban van, az érzelmek székhelye pedig az érzéki vágyótehetség s nem az akarat.[1] Az akarat megmozdulásai és tevékenységei nem szenvedélyek és nem érzelmek,[2] tehát az érzelmekre való hatást nem mondhatjuk azonosnak az akarat fejlesztésével s ezért nem mondhatjuk azonosnak az erényességre való neveléssel sem. Sőt ez okból azt sem mondhatjuk, hogy az érzelmekre való hatás valami rendkívül fontos eszköze az erényességre való nevelésnek. Mindazáltal a nevelés az érzelmeket is tekintetbe veszi, mint az akarat segítőit, de csak annyi fontosságot kell tulajdonítanunk nekik, amennyit mint segítők megérdemelnek. Észszerűtlen eljárás lenne az, ha főképen az érzelmeken át akarnók erényessé tenni az embert, mert az embert nem az érzelmek teszik emberré, hanem a szelleme, hiszen ez adja meg fajkülönbségét. Ezért az erényességre való nevelés nem az érzelmeken át fog történni, hanem az értelmen és akaraton át, amiben az érzelmekre való hatást csak segítségül hívjuk.

502. Némelyek azt állítják, hogy az erényességre való nevelésnél nem kell különösebb erőfeszítéseket tennünk, mert az erények megszerzéséhez elégséges ismerni azokat és az ember már is erényes, mert az akarat ellentmondás nélkül követi az ész szavát. E vélemény első hangoztatója Sokrates volt.[3] Ez volt a véleménye pl. Leibniznak is, akinek optimizmusa közismert. Általában a XVIII. század ú. n. felvilágosodottsága azt tanította, hogy elégséges tudnunk és ennek természetes következménye az erényesség. Herbartnak is ez volt a véleménye s ezért nála a fő nevelési eszköz a tanítás, míg a kormányzás (Regierung) és vezetés (Zucht) csak arra való, hogy a tanítást segítse.

Azonban a tapasztalat ellene mond e tanításnak, mert azt

sensitivus possit obedire rationi, ad perfectionem moralis sive humani boni pertinet quod etiam ipsae passiones animae sint regulatae per rationem. Sicut igitur melius est . . . quod homo ad bonum moveatur non solum secundum voluntatem, sed etiam secundum appetitum sensitivum.[6] (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, quj 24, a. 3.)

[1] Ugyanott 1a 2ae. qu 22, a. 3 és qu. 59, a. 4.

[2] Ugyanott 2a ae, qu. 58, a. 9.

[3] Sokrates véleményét már Aquinoi szent Tamás megcáfolta: „(Opinio Sokratis) . . . procedit ex suppositione falsi; pars enim appetitiva obedit rationi non omnino ad nutum, sed cum aliqua conradictione . . . Sic igitur ad hoc, quod homo bene agat, requiritur quod non solum ratio sit bene disposita per habitum virtutis intellectualis, sed etiam quod vis appetitiva sit bene disposita per habitum virtutis moralis.“ (Summa theologica, 1a 2ae, qu. 58, a. 2.)

vették észre, hogy a nagy tudás mellett az emberiség nemcsak hogy erényesebb nem lett, hanem erkölcseiben még süllyedt. Így azután az erényesség kérdése a bölcselőket az akarat felé hajlította s a bölcselők után a neveléstudománnyal foglalkozókat is arra ösztönözte, hogy az akaratban keressék a nevelés középpontját. Most már általános a vélemény a pedagógusok között, hogy az akaratnak a legelőkelőbb helye van a nevelésben.[1]

AZ ERÉNYEK FELOSZTÁSA.

503. Az erény készség. De készségre főképen és elsősorban a szellemi tehetségek képesek és csak másodsorban az érzékiek. Erről már volt szó. Mivel csak két szellemi tehetsége van az embernek, t. i. értelme és akarata, azért az erényeket az értelem és akarat szerint osztjuk fel. Vannak tehát *értelmi erények* és *akarati* vagy *erkölcsi erények.*[2]

a) Az értelmi erények: a) a *bölcseség,* mely abban áll, hogy a megismerhető dolgok legmagasabb alapjait ismerjük természetes eszünk szerint; b) *tudomány,* mely abban áll, hogy összefüggő következtetésekkel ismerjük meg a dolgokat; c) *az alapelvek megismerésére való készség,* amelyek közvetlenül világosak.[3]

b) Már régi időtől fogva az erkölcsi erényeket négy csoportba osztják: a) *okosság,* b) *igazságosság,* c) *mértékletesség,* és d) *erősség,* amelyeket *sarkalatos erényeknek* nevezünk. Így már Cicero is.[4]

504. Az erények nagyon sokfélék, mert más és más az erény, amint más és más fajtájú cselekedetekre vonatkozik. E sokféleség miatt mindegyik erénnyel külön-külön nem foglalkozhatunk; mégis néhány erényről, amelyek legfontosabbak s az ember egész életét átfogják, külön is szólunk, mert nem elégséges, hogy az erényességre való képesítésnél az utat csak általánosságban ismerjük, hanem a fontosabb erényeknél a különös módot is ismernünk kell.

Nem szóltunk az egyes szenvedélyekről külön-külön, de az egyes érzelmekről sem. Ennek az az oka, hogy az erénynek kell legyőznie a szenvedélyt s az érzelemnek támogatnia az erény gyakorlását. Midőn tehát a következőkben egyes erényekről szólunk, a nevelőnek észre kell vennie, hogy miképen küzdjön a szenvedélyek ellen és miképen hívja segítségül az érzelmeket, bár a szenvedélyt és érzelmet nem nevezzük meg mindig.

Mielőtt az egyes erények tárgyalásába kezdenénk, célszerű lesz előbb az elbeszélésekről megemlékezni, mint amelyek az erényességre való nevelésnél fontos szerepet játszanak.

[1] Lásd még az I. könyvet.
[2] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 1a 2ae, qu. 58, a. 2 és 3.
[3] Ugyanott, 1a 2ae, qu. 57, a. 2.
[4] Ugyanott, 1a 2ae, qu. 61, a 2.

ELBESZÉLÉSEK.[1]

505. Az erény arra késztet bennünket, hogy az erkölcsi igazságokat a gyakorlati életbe átvigyük s állandóan szerintük cselekedjünk. Hogy ezt megtehessük, azért az erkölcsi igazságokat nemcsak ismernünk, hanem minden körülmények között alkalmazni is kell tudnunk. Ez alkalmazás megtanítására a vallásoktatáson és a nevelő példáján kívül a legalkalmasabb eszköz az *erkölcsi elbeszélések, legendák, regék, mondák és történeti elbeszélések,* amelyeket közös néven, *elbeszéléseknek* mondunk. Róluk már többször volt szó, de most kissé részletesebben tárgyaljuk.

Tárgyalásunkban főképen azokra a neveltekre leszünk tekintettel, akik még nem járnak iskolába és akik a népiskolába járnak, mert az elbeszéléseknek itt van a legtöbb terük. Igaz, hogy a népiskolánál magasabb iskolák is foglalkoznak elbeszélésekkel, de ezt rendesen az egyes tárgyak keretében teszik, míg a népiskolában az elbeszélésnek különös fontossága van és célja némileg elütő a magasabb iskolákban tárgyalt elbeszéléseknél. Alábbi tárgyalásunk egyúttal útmutatás arra is, hogy a magasabb iskolákban miképen kezelendők az elbeszélések.

506. Az elbeszélések érdeklik a gyermeket, mert természetének megfelelően életet s elevenséget lát bennük és képzelete által mintegy szemlélhetővé tesszük előtte az egyes erényeket és gyakorlásukat. Itt látja, hogy mint küzködik az erény, milyen erőfeszítéseket tesz, hogy győzhessen és diadalmaskodjék. Ez fölkelti a gyermek vágyát, lelkesedésre hangolja, hogy ő is hasonlóképen cselekedjék.

Az elbeszélések nemcsak az erény harcát mutatják be, hanem az utat is, amely a győzelemhez vezet, ami által a gyermek megtanulja az erény gyakorlásának a módját is. És ha az erény elbukik, diadalt vesz rajta a gonosz, akkor az elbeszélések bemutatják a bűn undokságát és álnokságát úgy, hogy a gyermek kiérzi belőlük, hogy az erény még veszteségében is mennyire fönséges, a bűn pedig még győzelmében is mennyire útálatos.

Az elbeszélések még gyönyörködtetik is a gyermeket. De ez nem elégséges, mert a gyermeknek tanulnia is kell és főképen tanulnia. Ezután következik az egyes cselekedetek megítélése s az *erkölcsi tanulságok* levonása. Ezt lehetőleg maguk a gyermekek végezzék, természetes, hogy a tanító segítsége mellett. Végül a cselekedeteket vonatkoztassuk a gyermeknek mostani és jövő

[1] G. Uhlig: Die Kunst der Erzählens in der Volksschule. 1910; — F. Weigl: Die Darbietung der biblischen Erzählungen. 1911; — O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre[4] 1909, 532. oldal; — Linus Bopp: Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. 1928, 208—224 oldal; — F. W. Forster: Jugendlehre. Jubileumi kiadás, 1921, 11—48 oldal; — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. III. kötet, 2. kiadás, 1922, 173 és következő oldalai; — G. A. Rayneri: Pädagogik in fünf Büchern. Olaszból németre fordították: A. Keel és F. X. Kunz. 1909, 554 és következő oldalai.

életére, hogy az egyes konkrét esetek megítélésében készségre tehessen szert.

Annak a tanítónak, ki elbeszéléseket nem alkalmaz, hiányzik egy fontos eszköze, hogy tanítványai szívéhez férkőzzék.[1]

507. Elbeszélések szükségesek a nevelésben, mégis nem szabad azokat túlbecsülnünk. Az elbeszélések a tanításhoz tartoznak, tehát értékük is csak annyi, amennyi értéke a tanításnak van. Mivel pedig a tanítás nem elégséges eszköze a nevelésnek, azért az elbeszélések sem teszik egymagukban erényessé az embert. Mindazáltal az elbeszélések fontos szerepet játszanak a nevelésben, mert az elbeszélések az egyes erkölcsi igazságokat konkrét esetekre alkalmazva szemléletesen állítják a gyermek elé. Az elbeszélések által az értelem mint célmegismerő tehetség hat az akaratra, hogy az eléje állított kívánatosat valósítsa meg.[2] És mert az elbeszélés tetszik a gyermeknek, a gyermek az így szemlélt jó cselekedetet fogja utánozni, ha lesz reá alkalma, föltéve, hogy nevelőjének példája kifogástalan.[3]

Hogy az elbeszélések hatást keltsenek és kiváltsák az erények után a felbuzdulást, a következőkre kell ügyelnünk.

a) Mindenekelőtt szükséges az elbeszéléseket megválogatnunk tartalom szerint. A megválogatás a tanító tetszésétől függ, mégis célszerű lesz itt valamit megjegyezni.

Tartalom szerint kétfélék az elbeszélések: *pozitív* és *negatív irányúak*, más szavakkal: a) olyanok, amelyek valamely erényt festenek s ezek a pozitív irányúak, b) olyanok, amelyek valamely bűnt írnak le s ezek a negatív irányúak.

Minthogy az iskolának a feladata az erényt megszerettetni s a bűnt megútáltatni; továbbá az erény megkedvelése egyúttal a bűn megútálása is és végül a jó megismerése által sokkal bizonyosabb a rossztól való elfordulás, mert ez a természetes út, azért a pozitív irányú elbeszélések előbbre valók és hasznosabbak, mint

[1] „Eine Erzählung ist Wertstück für den Unterricht, ein Kapital, mit welchem er wuchern muss. Der Lehrer, der einer Erzählung Genüge zu tun versteht, kommt darin dem Rhapsoden nahe; er hat das Vorrecht, die Schüler nicht bloss zum Zuhören, sondern zum Lauschen zu bestimmen, nicht bloss ihr Interesse zu gewinnen, sondern ihnen Teilnahme und Hingebung einzuerzeugen." (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre[4] 1909, 532. oldal.)

[2] Hogy minden gondolat hajlamosítja az embert a gondolat megvalósítására, azt lásd bebizonyítva: A. Eymieu: Le gouvernement de soi-même.[59] 1925, I. kötet, 1—122 oldalak.

[3] Az újabbkori pedagógusok közül különösen Rayneri értékeli nagyra az elbeszéléseket: „Man muss seine Zuflucht nehmen zu fernen und nahen, christlicher und heidnischen Beispielen, zu gelehrten und ungelehrten, schwachen und mächtigen Menschen . . . Man muss sie in ihrer ganzen Schönheit entfalten, die Ursachen ihrer grossen Taten, die Motive ihrer edeln Handlungen und die Art und Weise angeben . . . die Gefahren, die sie vermieden, die Hindernisse, welche sie überwanden und die Kämpfe, die sie durchzumachen hatten . . . Das ist auch die Methode, welche die Kirche gewählt hat." (Pädagogik in fünf Büchern. Olaszból németre fordították: A. Keel és F. X. Kunz. 1909, 555. oldal). — Nálunk pedig Nógrády: A mese 1917.

a negatív irányúak. A negatív elbeszéléseknek még az a nagy hátrányuk is van, hogy belőlük olyan bűnöket is megismerhet a gyermek, amelyeket talán nem ismert volna meg. És ha ez nem is történik meg, a bűn elkövetésének a módját mindenesetre megismeri.

Az iskolában mindkét irányú elbeszélések használhatók, de a pozitív irányúak túlnyomó többségben legyenek, hogy a gyermek az erény szépségén át tanulja megismerni a bűnt és nem megfordítva, ami bizony kissé kétséges is, mert a jó megszerettetésének és a rossz megútáltatásának nem a természetes útja.

A negatív irányú elbeszélésekre vonatkozólag még megjegyezzük, hogy ne fessenek rendkívüli bűnöket, hanem, ha már szükség van reájuk, a gyermek életében csak a mindennapi bűnöket tárgyalják, és ott legyen a bűn bűnhődése, hogy az erkölcsi igazságszolgáltatásnak eleget tegyünk. A bűn bűnhődése nélkül az elbeszélés megtéveszthetné a gyermeket, tehát nem használna, hanem ártana.

Negatív irányú elbeszélések lehetőleg csak a felsőbb osztályokban kerüljenek elő, amikor a gyermek már értelmesebb, akarata edzetebb. Részben ezért is van az, hogy a történelmet, amelynek keretében sok negatív irányú dolog is előfordul, a felsőbb osztályokban tanítjuk. Igaz, hogy pl. a bibliát az első emberpár bukásával kezdjük; de itt a bűn büntetése annyira megrázó, hogy nem téveszti el hatását. És itt nemcsak a bűnt akarjuk bemutatni rettenetes következményeivel együtt, hanem a gyermek tapasztalata alá eső halálnak, betegségnek, szenvedésnek és más rossznak az okát is fel akarjuk tárni előtte, hogy annál inkább megútálja a bűnt. De ekkor is előbb ősszüleink boldogságát festjük le a bűnbeesés előtt.

Az elbeszélésekben a gyermekekkel hasonló korúakat szereplettessünk, hogy lássák az erény gyakorlásának a lehetőségét az ő részükről is. Tehát az elbeszéléseket mindig a gyermekkorból vegyük. Ha oly elbeszélést mondunk el, melynek erkölcsi igazságát a gyermek nem gyakorolhatja, annak nem sok haszna van. Az ilyen elbeszélést talán megcsodálja a gyermek, de elfelejti, mert nincs alkalma a gyakorlásra. Pl. 8—10 éves gyermeknek hiába beszélünk Regulusról.[1]

b) Az elbeszélések a való életből merítsék anyagukat, mert így közvetlenebb és nagyobb a hatásuk. Lehet költeni is elbeszé-

[1] „Nun ist die Illusion leider noch weit verbreitet — besonders in unseren Schullesebüchern — dass eben das lebendige Interesse des Kindes am Moralischen durch Erzählungen mit vorbildlicher Tendenz geweckt werden könne . . . Durch noch so anschauliche Vorführung edler Handlungen werden die Willenskräfte des Kindes keineswegs erregt, wenn die Brücke nicht geschlagen wird zu dem individuellen Lebens- und Gedankenkreise des Kindes, d. h. wenn die betreffende Handlungsweise nicht ganz konkret in die Welt kindlicher Motive übersetz und durch Anknüpfung an das Alltägliche sozusagen angeschlossen wird an die natürliche Betätigung und Willensrichtung des Kindes." (Foerster: Jugendlehre. Jubileumi kiadás. 1921. 12. oldal.)

léseket, de ezek is a való élet viszonyaihoz alkalmazkodjanak, a való életet fessék. A gyermeknek az erényt kell megtanulnia; már pedig lehetetlen elbeszélések nem festik az erényt a maga valóságában.

Igaz ugyan, hogy a gyermek szereti a *meséket*, vagyis azokat az elbeszéléseket, amelyek oly világot tárnak eléje, amely időhöz, térhez, természethez s a gondolkodás törvényeihez nincsen kötve, de csak bizonyos ideig. Ezen túl már ő is a való életet keresi; azon túl már ő is szívesebben veszi az olyan elbeszéléseket, amelyek valós színezettel bírnak s a gyermekkorból vannak véve. Ez a kor az iskolábalépés kora. Ezért az iskolában nincs helyük a meséknek, annál is inkább, mert nincs erkölcsi tanulságuk, mert állatoknak és lehetetlen lényeknek nincsenek erkölcseik.

Az iskola az ész rendszeres fejlesztésével megölője a mesének. A gyermek esze lassan-lassan fejlődik, látóköre tágul, behatóbb ismeretekre tesz szert, aminek következtében elfordul a mesétől és húsból meg vérből való embereket keres az elbeszélésekben. Ha tehát az iskola megölője a mesének, akkor következetlenség is lenne mesékkel élni.

Az elbeszélésekre legalkalmasabbak a szentek példái, mert az ember természetének legjobban megfelelnek.[1]

c) Az elbeszéléseket elmondatjuk, a cselekedeteket megítéltetjük s az erkölcsi tanulságot levonatjuk. Mégis az elbeszéléseket nem kell mindig elmondatnunk a gyermekekkel. Sokszor meg kell elégednünk a hatással s teljesen a gyermekre bíznunk, hogy ő hasznosítsa a maga javára. Az elbeszélés elmondatásával sokszor csak rontanók a hatást.

d) Az elbeszéléseket folyékonyan, gördülékeny nyelvezettel és zamatos magyarsággal adjuk elő, hiszen ezt az elbeszélés történetének az egymásutánja is megköveteli. Az elbeszélés legyen szemléletes, a gyermek értelmi fejlődésének és felfogásának megfelelő és szónoki lendületű, de sohasem színészies.

508. Elbeszéléseket akkor mondunk, amikor valamely igazságot jobban akarunk megvilágítani, vagy követésére példa által buzdítani; vagy azt akarjuk megmutatni, hogy bizonyos erkölcsi igazság miképen valósítható meg, vagy valamely erkölcsi igazságnak egy másikkal való harmóniáját akarjuk megmutatni, vagy végül ha az erkölcsi igazságot egyes meghatározott esetekre alkalmazzuk. Tehát az elbeszéléseknek leginkább ott van a helyük, ahol erkölcsi törvényekről van szó, bár más alkalommal is élhetünk velük.

Elbeszélésekkel élünk minden tantárgy körében, hogy a képzelet gyönyörködtetése által segítsük az észt munkájában és az akaratot elhatározásában. Az igazságoknak folytonosan tudományos tanítása fárasztja a gyermeket; de ha tanításunkat elbeszé-

[1] Linus Bopp: Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. 1928, 208—224. oldal.

lésekkel fűszerezzük, a gyermek figyelme állandóan éber lesz s az elbeszélések révén még a legnehezebb igazságokat is megemészti. Akkor is élünk elbeszélésekkel, amikor a gyermekek fáradtak, hogy felvillanyozzuk őket.

Térjünk át most már az egyes erényekre!

I.

OKOSSÁG.

509. *Az okosság az értelem erénye, amely által az egyes eseteket jól megítéljük, amint azt az erkölcsi rend követeli.* Tehát az okosságban az erkölcsi törvényeket az egyes esetekre alkalmazzuk. Mivel pedig az egyes esetek helyes megítélése megköveteli, hogy az akarat az így kapott ítélethez igazodjék, azért az okosság nemcsak az értelemtől kíván készséget az egyes esetek helyes megítélésére, hanem az akarattól is, hogy a megítélt jót tegye. Ezért az okosság az erkölcsi erények közé tartozik.[1] Az okosság tulajdonképeni székhelye az értelem, még pedig a gyakorlati értelem. De mert az egyes cselekvéseket irányítja, tehát föltételezi az akarat készségét a jó véghezvitelére, azért erkölcsi erény.[2]

Az okosság erénye nagyon szükséges. Az embernek végső céljának megfelelően kell élnie, vagyis jól kell élnie. Azonban a jó élethez a jól-működés szükséges, mert ezáltal töltjük ki életünket azzal, ami a cél elérésénél szükséges. A jól-működéshez pedig nem elégséges csupán az általános erkölcstörvények ismerete, hanem ezeket az egyes esetekre kell alkalmaznunk, mert az ember nem általánosan tevékenykedik, hanem meghatározott cselekedeteket visz véghez. E meghatározott cselekedetek megítélése pedig az okosság feladata.[3] — Továbbá okosság nélkül nincs erkölcsi erény, mert az erkölcsi erény a választás készsége, t. i. hogy a jót tegyük. Már pedig, hogy a választás jó legyen, oda kettő szükséges: a) a célnak megfelelő szándék, hogy az ész által jónak tartott dolgot hajlandók legyünk keresztülvezetni és b) hogy az ember jól fogja fel azokat, amik a célhoz tartoznak, ami csak az ítélő ész által történik. Ezért az okosság szükséges az erkölcsi erényeknél.[4]

[1] „Ad prudentiam pertinet applicatio rectae rationis ad opus quod non fit sine appetitu recto. Et ideo prudentia non solum habet rationem virtutis quam habent aliae virtutes intellectuales, sed etiam habet rationem virtutis quam habent aliae virtutes morales, quibus etiam connumeratur." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 2a 2ae, qu, 47, a. 4.)

[2] „Prudentia secundum essentiam suam est intellectualis virtus; sed secundum materiam convenit cum virtutibus moralibus; est enim recta ratio agibilium, et secundum hoc virtutibus moralibus connumeratur." (Ugyanott, 1a 2ae, qu. 58, a. 3, ad 1.)

[3] Ugyanott, 1a 2ae, qu. 57, a. 5.

[4] Ugyanott, 1a 2ae, qu. 58, a. 4.

510. Tehát okosságra szükségünk van s ezért a nevelésnek az okosság erényét ki kell fejlesztenie a neveltben. E végből következő a teendő:

a) Mindenekelőtt megtanítjuk a neveltet az erkölcsi téren ítélni s az ítéleteket a meghatározott esetekre alkalmazni. Ez az *ész fejlesztése*, amiről már volt szó.

b) *Fejlesztjük az emlékezetet*, hogy az ész a tapasztalatokat ne felejtse el, hanem felhasználhassa a meghatározott esetek megítélésénél. Az emlékezet fejlesztéséről is volt már szó.

II.

SZERETET.

A SZERETETRŐL ÁLTALÁBAN.

511. A szeretet az összes erények királynője, mert belőle fakad és onnan táplálkozik minden más erény.[1] A szeretet a társadalom éltetője. Amikor száműznék a szeretetet a társadalomból, abban a pillanatban összeroskadna az.

A szeretet az, mely bölcsőnktől a sírunkig kísér. A szeretet volt az, mely ápolt és gondozott, éjt-napot összetéve fáradozott érettünk; a szeretet volt az, mely megtanított bennünket járni s gagyogásunkat beszéddé alakította át; a szeretet volt az, mely fölnevelt minket. Röviden a szeretet tett minket azzá, amik vagyunk, s a szeretet lesz az, mely megadja nekünk a végtisztességet s elföldeli halandó testünket. A szeretet adott nekünk létet, a szeretet hozott létre mindeneket, mert az Isten végtelen szeretetből teremtette a világot. Végül úgy szerette Isten a világot, hogy egyszülött Fiát adta érette. *A nevelés is a szeretet kötelessége, mégpedig mind az egyes emberrel, mind a társadalommal szemben.*[2] (I. könyv.)

Mi tehát a szeretet? *A szeretet abban a tetszésben áll, amelyet akaratunk a neki megfelelő jóban talál.* Ezt a szeretetet

[1] „Quia mater dicitur quae in se accipit et concipit, ideo dicitur caritas mater omnium virtutum in quantum ex conceptione sui finis producitur actus omnium virtutum; et eadem etiam ratione dicitur radix virtutum." (Aquinoi szent Tamás: De caritate: a. 3.) — „Primus motus voluntatis et cujuslibet appetitivae virtutis est amor . . . Amor naturaliter est primus actus voluntatis et appetitus. Et propter hoc omnes alii motus appetitivi praesupponunt amorem, quasi primam radicem . . . Unde in quocumque est voluntas vel appetitus, oportet esse amorem." (Summa theologica, 1 a, qu. 20, a. 1.)

[2] Szeretet nélkül nincs erényesség, szeretet nélkül csak ellenségei lehetünk önmagunknak és mindenkinek. Dupanloup Rousseaunak szörnyű eltévelyedését annak tulajdonítja, hogy nem tudott szeretni: „J'ai compris, en lisant, (t. i. Rousseaunak Emil című könyvét) que ce malheureux homme n'aima jamais les enfants, ni les siens, ni ceux des autres." Tudnunk kell, hogy Rousseau annyira süllyedt, hogy saját törvénytelen gyermekeit lelencházakban neveltette. Valóban irónia az, hogy Rousseau még nevelésről is írt.

jól meg kell különböztetnünk ama szeretettől, amelynek székhelye az érzéki vágyó tehetség s amely abban a tetszésben áll, amelyet érzéki vágyó tehetségünk a neki megfelelő érzéki jóban talál. A szeretet mint erény az akaratban van s tárgya mind a szellemi, mind az érzéki jó és mindig a szellemi megismerésből származik, ellenben a szeretet mint szenvedély az érzéki vágyó tehetségben székel, tárgya mindig az érzéki jó és mindig az érzéki megismerésből származik.

A SZERETETRE VALÓ NEVELÉS FŐ FELTÉTELE.

512. A szeretetre való nevelés föltétlenül szükséges, mert az irányítja minden cselekedetünket a végső cél felé.[1] Ez által a szeretet az ember minden jó cselekedetének az elve s így a szeretettel a többi erény mintegy belénk csepegtettetik és könnyebben szerezzük meg azokat.[2]

A szeretet oka mindig valami jóban van.[3] Tehát a szeretetre való nevelésnél a főkellék, hogy a nevelt megismerje mindama jókat, amelyek után törekednie szabad és kell. De a törekvés módját is meg kell magyaráznunk, mert nem szabad akárhogyan törekednünk az egyes javak után. E magyarázat csak akkor lehetséges, ha a javakat rendezzük s a javak rendezettségének megfelelően cselekedeteink, tehát magunkviselete is rendezett lesz. A javaknak a rendezettsége nem tőlünk függ, hanem természetünkkel már adva van. Tehát az összes javakat természetünknek megfelelően kell rendeznünk. És mert a jó az akarattal van viszonyban, az akaratot pedig a célok határozzák meg, azért az összes javakat s az utánuk való törekvést az akarat természetének megfelelő célok szerint fogjuk rendezni, amikor az ember természetének megfelelően is rendeztük azokat. Azonban az akarat az egyetemes jó hatalma alatt áll annyira, hogy minden más jót csak annyiban óhajt, amennyiben az egyetemes jó elérésében segíti. Tehát az összes javakat s ennek megfelelően a nevelt magaviseletét úgy fogjuk rendezni, hogy az egyetemes jót elérhesse.

Az akaratnak az egyetemes jó után való törekvése szükségképeni és ezért a részleges javak után való törekvése is szükségképeni, mert mindez az akarathoz mint természethez tartozik.

[1] „Charitas habet pro objecto ultimum finem humanae vitae." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 2a 2ae, qu 23, a. 4, ad 2). — „Per charitatem ordinantur actus omnium aliarum virtutum ad ultimum finem." (Ugyanott, 2a 2ae, q 23, a. 8.)

[2] „Manifestum est autem quod charitas, inquantum ordinat hominem ad finem ultimum, est principium omnium bonorum operum, quae in finem ultimum ordinari possunt. Unde oportet quod cum charitate simul infundantur omnes virtutes morales, quibus homo perficit singula genera bonorum operum." (Ugyanott, 1a 2ae qu. 65, a. 3.)

[3] Ugyanott, 1a 1ae, qu. 27, a. 1.

Azonban az már nem szükségképeni, hogy a tárgyi rendben mit tartson egyetemes javának és mely részleges javakkal törekedjék a tárgyi rend egyetemes java után, mert ez az akarathoz mint szabad tehetséghez tartozik. És a nevelés munkája itt kezdődik, mert a nevelés tulajdonképen nem más, mint az akarat fejlesztése végső céljára való tekintettel. Ezért ha az akaratot természetének megfelelően fejleszteni akarjuk, akkor tárgyi végső célját állítjuk eléje, hogy a többi részleges jót és a cselekedeteket az akarat természetének megfelelően rendezhessük. Ha az akarat nem ismeri végső célját, akkor cselekedeteit nem tudja rendezni, mert a részleges javakat sem tudja rendezni. Így az akarat nem érné el a végső célját; már pedig minden értelmes lényre nézve a végső cél elvesztése a legnagyobb szerencsétlenség.

Az akarat végső célja, vagyis boldogságunknak igazi tárgya az Isten, minden más csak annyiban elégíti ki a boldogság után való vágyunkat, amennyiben közelebb visz minket az Istenhez. De ha Istent bírni akarjuk, előbb ismernünk kell őt és tudnunk kell, hogy mit kíván tőlünk; azután ama készséget kell megszereznünk, hogy az összes részleges javakat végeredményben csak az Istenre való tekintettel használhassuk fel. E készség a szeretet erénye. Ha az Istent valóban szeretjük, akkor ezt cselekedeteinkkel tükröztetjük vissza, amikor minden más viszonyunknak is természetünknek megfelelően eleget teszünk. Ebből következik, hogy a **szeretetre való nevelésnek a fő föltétele az, hogy a nevelés és iskola vallásos legyen, tehát mindazt megtegye, amit tőle a vallásosság követel.**

A szeretetnek két nagy törvénye van: a) szeresd az Istent mindenekfölött és b) szeresd felebarátodat, mint tennenmagadat. Lássuk ezeket egyenkint!

AZ ISTEN SZERETETE.

513. Isten szeretete nélkül nincs erény. U. i. az embernek minden cselekedetével közvetlenül vagy közvetve végső célja felé kell törekednie, amely végső cél az Isten. Már pedig a szeretet az, amely által az ember minden cselekedetét végső célja felé irányítja s így igaz, hogy az Isten szeretete nélkül nincs erény.[1] A nevelés arra képesíti az embert, hogy végső célját elérhesse s ezért **a nevelésben a legfontosabb teendő az Isten iránt való szeretet erényének a fejlesztése.**

Evégből következő a teendőnk.

a) Mindenekelőtt véssük mélyen a gyermek szívébe: szeresd Uradat és Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből, teljes elméd-

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 2a 2ae, qu. 23, a. 7 és 8.

ből és minden erődből és szeresd felebarátodat, mint tennenmagadat. Ebben benne van minden törvény. Ha valaki ezt lelkiismeretesen megtartja, annál megvan a nevelés teljes sikere, megvan az iskola fáradozásának a teljes eredménye. Hogy ez a siker és eredmény ne maradjon el, magyarázzuk meg a neveltnek, hogy ki az Isten, miért kell Őt mindenfölött szeretnünk. Ezt könnyű is megtennünk, hiszen annyira fogékony a nevelt szíve s oly szívesen hallgatja az ilyen tanítást. Ha ehhez még a nevelő és iskolai nevelő lelkiismeretessége, kötelességtudása és jó példája is járul, akkor a siker majdnem elmaradhatatlan.

Első és legfontosabb dolgunk az Istent megismertetni és az ő végtelen szeretetét. Ez a mostani természetfölötti rendben nagyon könnyű lett. Jézus Krisztusban mintegy kézzelfogható bizonyítékát kaptuk az Isten végtelen szeretetének s belőle megtanulhatjuk azt is, hogy miért kell az Istent mindenfölött szeretnünk. Állítsuk Jézust a neveltek elé s magyarázzuk meg nekik, hogy azt, amit tett, tanított és szenvedett, mind érettünk cselekedte és szenvedte. A képzelet segítségével állítsuk a nevelt elé a szenvedő és vérző Jézust, hogy így az érzelemvilágot is mozgásba hozzuk s az érzelmek is segítsék az akaratot Jézus követésében. Jézus legyen az eszménykép.

b) Tanítsuk meg a nevelteket *imádkozni* és buzdítsuk őket, hogy köteles imáikat elvégezzék. Ahol nem imádkoznak, ott nincs Isten-szeretet. Az imádság nem tetszésszerinti ájtatossági ténykedés, hanem Isten előtt való hódolat. Az imádság metafizikai szempontból teljes alárendeltségünk Istennek, alanyi szempontból pedig fölemelkedés az Istenhez.

Tanítsuk meg a nevelteket az általánosan használt imádságokra: Miatyánkra,[1] Üdvözlégyre stb. és szoktassuk őket ahhoz, hogy imádságaikat meghatározott időben végezzék. Minden munkánkat meghatározott időben végezzük, tehát imádságainkat is.

Végül a nevelő is imádkozzék neveltjeiért. Amelyik nevelő nem imádkozik neveltjeiért, nem méltó a nevelői elnevezésre.[2]

c) Az Isten iránt való szeretet megköveteli a tiszteletet; és mert természetünk szükséglete, hogy azt, ami bennünk van, külsőképen is nyilvánítsuk, azért a külső istentisztelet is fontos szerepet játszik az Isten szeretetében. Aki a külső istentiszteletet elhanyagolja, lassan a belsőről is megfeledkezik. A külső istentisztelet támasza a belsőnek.

Azonban az Isten szeretete nemcsak azt követeli, hogy mi

[1] Ez az egyszerű fohász (t. i. a Miatyánk), amely magasztosságában fölülmúl minden emberi szívből eredő imádságot, az egész evangélium bölcseletének kivonata úgy, amint az az emberi gondolkodásból, érzésből és erkölcsből fakadt. Fölemelkedés az Istenhez, végtelen jóságának hálás elismerése, szeretetének és bocsánatának kérése és elárasztása az emberekre. Felülmúl minden emberi okoskodást, minden véges adományt és annak csalóka hypothesiseit, az életszentség bölcseletét jelenti, melyre az evangélium tanította az emberiséget. (Takács Menyhért: Az evangélium bölcselete. 1914, 34. oldal.)

[2] „Tout instituteur qui ne prie pas et ne sait pas inspirer l'amour de la prière à l'enfant qu'il élève, est un instituteur incapable de la mission qui lui est confiée." (Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, II. kötet. 31. oldal.)

az Istent külsőképen is tiszteljük a magunk által megállapított formák között. Ez a magán istentisztelet dícséretre méltó, de nem elégséges. Az ember társadalmi lény s mint ilyen legfőbb céljának elérése végett egyházat alkotott. Ennek megfelelően az embernek mint társadalmi lénynek is kell tisztelnie az Istent, vagyis az egyház által megszervezett istentiszteleteken is jelen kell lennie. Nem szabad azt gondolnunk, hogy az egyház által megszervezett külső istentiszteleti ténykedések valami alárendelt szerepet játszanak. Óh nem! Ezek az emberi természet szükségletei[1] s egyben az igazság követelményei. És ez még inkább áll a katholikus istentiszteletre.[2] Az ember társadalmi mivoltán át éri el személyi céljait és még inkább a keresztény[3], s ezért a külső istentiszteletek lényeges szerepet játszanak a nevelésben. Tehát *szoktatnunk kell a nevelteket már a legzsengébb kortól, hogy az istentiszteleteket megszeressék.*

d) **Végül vallásossá kell tennünk a neveltet,** ami az előbbiekből magától értetődik.

A vallás az az erény, amely által az ember az Istennek a köteles tiszteletet és hódolatot megadja.[4] A vallásosság valóságos erény, mert arra tesz minket készségessé, hogy Isten előtt alázattal meghódoljunk s hódolatunkat belsőleg és külsőleg kimutassuk.[5] És mert a vallás tárgya az Isten, tehát egy valami, azért a vallásosság minden más erénytől különböző erény.[6] Még pedig a vallás az erkölcsi erények között a legfölségesebb, mert tárgya a mindeneket végtelenül felülmúló Isten.[7]

Mivel vallásra nemcsak a természetfölötti rend, hanem a természetes rend is kötelez (I könyv) és a vallásosság a nevelés lényege, azért a nevelés minden fáradozása abban merül ki, hogy az embereket vallásosakká tegye, vagyis az ember egész valóját a vallásosság szelleme hassa át. Ennek két fontos eszköze a természetes rendben az istentisztelet és az imádság. Mindkettő nagyon szükséges, nem ugyan azért, hogy az Istent felénk fordítsuk, hanem

[1] „Sans doute, la Liturgie n'est pas à proprement parler la religion mais on peut dire que la religion tout entière en relève et est règlée par elle; ou mieux, la religion est l'âme de la Liturgie, et celle-ci reste l'expression la plus adéquate du sentiment religieux." (Madame Flad: L'Éducation par la Liturgie, 1921, 9. oldal.)

[2] „Le culte catholique est dans son fonds une question de justice." (Gillet: La Virilité chrétienne. 8 ezer, 1913, 245. oldal.)

[3] „Le chrétien plus encore que l'homme est un être social, c'est-à-dire un être qui a besoin des autres, et dont les autres ont besoin." (Ugyanott 249. oldal).

[4] „Religio est virtus, per quam homines Deo debitum cultum et reverentiam exhibent." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 2a 2ae, qu 81, a. 1.)

[5] „Cum Deo debitum honorem et reverentiam exhibere ad religionem spectet, necessario religio ipsa inter virtutes enumeratur." Ugyanott 2a 2ae, qu. 81, a. 2.)

[6] Ugyanott, 2a 2ae, qu. 81, a. 3 és 4.

[7] Ugyanott, 2a 2ae, qu 81, a. 6.

azért, hogy az Isten megadja nekünk azt, amit végtelen bölcseségénél fogva nekünk szánt.[1]

514. A szeretet mint erény az akaratban van, következőleg nem érzelgésben nyilatkozik meg, bár az érzelmek világát mozgásba hozhatja. A szeretet erénye cselekedetekben nyilatkozik meg s ezért próbaköve nem a beszéd, hanem a tett, a parancsolatok megtartása. Aki az Istent szereti, akarata szerint cselekszik, azaz parancsolatait megtartja. És mert az Isten parancsainak a megszegése *bűn,* azért **a bűnt mindenütt üldöznünk kell,** mert eltávolít célunktól s ez által az Isten iránt való szeretetet csökkenti és lohasztja bennünk. A bűn a szeretet legnagyobb ellensége; és mert a nevelés a szeretet kötelessége, azért **a bűn a nevelés sikerének is a legnagyobb ellensége.**

2.

FELEBARÁTI SZERETET.

A FELEBARÁTI SZERETETRŐL ÁLTALÁBAN.

515. Nemcsak az Isten iránt való szeretetet kell fejlesztenünk a neveltekben, hanem a felebaráti szeretetet is. A felebaráti szeretet abban áll, hogy felebarátunknak mindazt a jót akarjuk, amit magunknak, még pedig oly mértékben, amint azt az Isten akarja és megengedi, hogy mi e javakat magunknak megszerezzük.[2] Igaz ugyan, hogy az, ki az Istent szereti, tehát parancsait megtartja, felebarátját is szereti, mert a természettörvények — hiszen ezek az Isten parancsolatai — a felebaráti szeretetet is magukban foglalják, mégis a felebaráti szeretetre különös gondot kell fordítanunk. U. i. „ha valaki azt mondja: szeretem az Istent és felebarátját gyűlöli, hazug az. Mert aki nem szereti felebarátját, akit lát, hogyan szeretheti az Istent, akit nem lát." (Szent János apostol.) A felebaráti szeretet mintegy eszköz és lépcső, amelyen át az Isten szeretetéhez emelkedik az ember.

A felebaráti szeretetre való nevelés szükséges a társadalom szempontjából is, mert, bár igaz, hogy a társadalmak létesítésében érdekek is játszottak szerepet, de igaz az is, hogy azokat a szeretet tartja fenn. A szeretet teszi lehetővé a társas életet. Bármennyire is tökéletes a társadalom vagy az állam berendezkedése, ha az embereket nem hatja át a felebaráti szeretet, az intézmények csupán üres formák, hogy az önzést takarják.

[1] Ugyanott. 2a 2ae, qu. 83, a. 2.

[2] „Nous devons aimer les autres, tous les autres, sans exception, comme nous-même, pour l'amour de Dieu, c'est-à-dire que nous devons leur vouloir à tous les mêmes biens qu'à nous et dans la mesure exacte où Dieu veut et permet que nous recherchions nous-même ces biens." (Gillet: L'Éducation du Coeur. 10 ezer, 1910, 10 oldal.)

A szeretet ad a társadalomnak mindig új és új tagokat, a szeretet köti össze az egyeseket s a nevelés is a felebaráti szeretet kötelessége az egyessel s a társadalommal szemben. Az Isten iránt való s a felebaráti szeretet oly két törvény, amelyek elégségesebbek, mint az állam összes rendőrsége, minden fegyveres hatalma. Ha e kettő élne az emberek szívében, akkor nem volnának szociális bajok, elégedetlenség és folytonos forrongás.

A FELEBARÁTI SZERETETRE VALÓ NEVELÉS.

516. A felebaráti szeretet erényének fejlesztése végett a nevelő és iskolai nevelő szeresse neveltjeit[1], hogy *példát* adjon. Ezt a nevelés követeli, mert a nevelés nem más, mint a felebaráti szeretet egyik ténye, még pedig legnemesebb ténye a jövő nemzedékkel szemben. (I könyv.)

Az iskolai nevelő szeresse tanítványait, de észszerűen, vagyis a szeretet ne legyen *érzelgés*, de *majomszeretetté* se fajuljon el.[2] Az iskolai nevelő szeresse a tanítványt s éppen ezért, ha rosszat tesz, büntesse is őt az elkövetett rossz nagyságához mérten. A *büntetés a szeretettel együtt jár*, mert az, ki neveltjét szereti őszintén és igazán, fenyíték alatt is tartja őt. Az u. n. majomszeretet konokká és dacossá teszi a neveltet, ami később nagyon is megbosszulja magát. Az iskola e hibába nem szokott esni, hanem annál gyakrabban a szülői ház, ami azután az iskolai nevelőnek sok munkát ad.[3]

Aki másokat szeretetre akar nevelni, magának is szeretnie kell azokat, akiket nevel; vagy mint a régi közmondás tartja: a szeretet a legjobb mester. Szeretet nélkül a nevelés és iskola munkája csak döcögve halad előre, ha ugyan halad.

517. A nevelő és iskolai nevelő mindenütt üldözze a szeretetlenséget; minden alkalmat megragadjon, hogy a neveltek egymással szemben szívesek, előzékenyek türelmesek és áldozatkészek legyenek, mert ez mind fejleszti és erősíti a szeretetet. Különösen arra törekedjék, hogy készségesen tegyenek egymásnak *szivességeket*. Ez fejleszti az együttérzés szellemét, hajlandóvá tesz arra, hogy más bajában részt vegyünk, egymást a nehézségekben támogassuk. Tehát a *kedély nevelésénél* is megbecsülhetetlen szolgálatokat tesz.

A *baráti* és *pajtási szellemet* is kell fejlesztenünk, mert ez

[1] „Je le proclame avec une conviction profonde: quiconque n'a pas dans le coeur, pour la jeunesse, un dévoument paternel et maternel, n'est pas destiné au ministère de l'éducation." (Dupanloup: De L'éducation.[16] 1923, II. kötet 437. oldal.)

[2] Szuszai Antal: Az elemi iskolások házi nevelése. 1911, 19. oldal.

[3] Hogy milyen varázslatos hatása van a szeretetnek a nevelésben, arra a legfényesebb példa maga Jézus. Továbbá Kalazanti szent József, a piaristák alapítója, De la Salle szent János, az iskolatestvérek alapítója, Don Bosco stb.

sok jónak a forrása, sőt sokszor a rosszakat is a jóra vezeti. Az iskola különösen alkalmas a pajtási szellem kifejlesztésére, mert itt sok hasonlókorú tanítvány naponkint jön össze, ugyanazon cél felé tör és ugyanazon eszközökkel él. Mindazonáltal óvjuk őket a rossz társaktól s főképen arra törekedjünk, hogy a náluk jóval idősebbek és a felnőttek barátságát kerüljék.

A szeretetlenséget mindenkor és mindenhol üldözze a nevelés és ezért büntesse a csúfolást, megszólást, rágalmazást, veszekedést, verekedést, irígységet, bosszúállást, röviden: mindazt, ami a szeretet ellen van.

518. Gyakori eset az, hogy a tanítványok az iskolában *gúnynevekkel* illetik egymást s e gúnynév néha egész életükben rajtuk marad. E téren nagyon leleményesek a tanítványok; megfigyelik egymást s a legelső különös viselkedésnél megszületik a gúnynév.

Ha a gúnynevek nem becsületsértők és nem lealázók, akkor a tanítványok sem tartják annak, sőt maguk is jókat mulatnak rajtuk. A tanítványok mozgalmas életében hamar megszületnek a gúnynevek s aki nem hatol a tanítványok lelkivilágába, nem is érti azokat s többnyire rosszra magyarázza.

Gúnynevekkel illetik a tanítványok a félszeg és különös viselkedést, feltünő testi hibákat, különös szokásokat, feltünő testi tulajdonságokat, elszólást, hibás feleletet, furcsa kifejezésmódot stb.[1] Itt többnyire olyan gúnynevek kerülnek forgalomba, amelyek teljesen ártatlanok, nem rontanak s ezért nem is kell ellenük hadakoznunk, már azért is, mert az ilyen gúnynevek rövidéletűek. Különben hiábavaló is az ellenük való hadakozás. Sőt e gúnynevek soksor segítségére vannak az iskolai nevelőnek, amennyiben elárulják, hogy egyik-másik tanítvány miben hibás, miben fogyatékos. Így az iskolai nevelő megtudhatja, hol kell a nyeső ollót használnia, hol kell segítségére sietnie a tanítványnak. Ügyes és lelkiismeretes nevelő a gúnyneveket is a nevelés hasznára fordítja. Azonban olyan gúnyneveket, amelyek becsületsértők és lealázók, nem szabad megtűrnünk, hanem ki kell irtanunk az iskolából. Ezek vagy jelentésükkel árulják el ezt, vagy a hanghordozás, de néha a vele járó mozdulat is elárulja, hogy becsmérlő szándékúak.

Természetes, hogy az iskolai nevelőnek sem szabad gúnynevekkel élnie a tanítványokkal szemben.

519. Együttélés csak szeretet mellett lehetséges. Ezért a nevelésnek és iskolának rá kell vezetnie a nevelteket, hogy kerüljék mindazt, ami a szeretet ellen van, ami az együttélést megnehezíti és meg kell ragadnia minden alkalmat, amely az együttérzés szellemét fejleszti. Ezért az *alamizsnálkodásra* is szoktassuk rá a nevelteket. Így fölkelthetjük a neveltben a *részvétet* és meg-

[1] Budapesti Hirlap nyomán.

vethetjük a *könyörületességnek* az alapját. A könyörületesség pedig a szeretetnek egyik legszebbik virága.

Végül szoktassuk a nevelteket arra, hogy egyházi és közművelődési célokra is adakozzanak.

520. Még olyan dolgokat is kell tiltanunk, amelyek később szeretetlenségre vezethetnek. Ilyen pl. a gyermekeknél az *állatkínzás*. Ez nem bűn, mert nem sért jogot, de esztelenség és veszedelmes, mert érzéketlenné teszi a gyermeket az állattal szemben s ha ez hosszabb ideig tart, keményszívűvé teheti őt embertársaival szemben is. Az állatkínzást büntetnünk kell, mert ha megrögződik benne a gyermek, még jobban elfajulhat e rossz szokás s az emberre is átviheti.

521. Ha felebarátunkat szeretni akarjuk, akkor mindenekelőtt önmagunkat kell helyesen szeretnünk, tehát azt, ami bennünket minden más lény fölé emel, t. i. lelkünket, hogy azt tisztán megőrizzük. Lelkünk szeretete pedig az erények megszerzésében és gyakorlásában áll. És ha így helyesen szeretjük magunkat, akkor, mert magunkban az embert szeretjük, felebarátunkat is fogjuk szeretni, mert emberségünket benne is feltaláljuk.[1] Ha tehát felebaráti szeretetre akarunk nevelni, akkor előbb a helyes önszeretetre kell nevelnünk az által, hogy rávezetjük neveltjeinket az emberi méltóság igaz megismerésére az erények megismertetésével és gyakoroltatásával.

Ez még nem minden. Midőn magunkon keresztül felebarátunkat szeretjük, ezt az Istenért kell tennünk, mert Ő az, ki minket emberekké tett, minket szeretetünk tárgyává tett. Isten szeretete nélkül nincs igazi felebaráti szeretet, mert nincs alapja, amelyen biztosan megállhatna.[2] Tehát **a felebaráti szeretetre**

[1] „Voulons-nous aimer notre prochain comme nous-même? Alors commançons par nous aimer nous-même comme il faut, c'est-à-dire subordonnons en nous le moi animal au moi raisonnable et divin. Aimons en nous ce qui élève et non ce rabaisse, ce qui ennoblit et non ce qui avilit. Soumettons nous enfin au joug de la raison et de la foi, et non à la tyrannie des sens. Si nous nous aimons de la sorte, nous serons obligés d'aimer notre prochain. Nons l'aimerons comme nous-même. Tout naturellement, et comme malgré nous, notre egoîsme s'épanouira en charité. Car enfin, si c'est l'homme que j'aime en moi et non l'animal, la diguité humaine, et non avilissement de la bête, je serai naturellement sympathique à quiconque sera revetû de cette dignité-là. Son image, partout où j'en trouverai les traits, sollicitera mon amour. Ce sera comme si je me retrouvais moi-même, incarné dans autrui." (Gillet: La Virilité chrétienne. 8. ezer. 1913, 294—295 oldal.)

[2] „Lorsque je m'aime moi-même de la façon que j'ai dite, lorsqu'en moi je sacrifie l'aminal à l'homme, le plaisir au devoir, sait-on en dernière analyse qui j'aime en moi? Ce n'est pas moi, mais Dieu. Car si je suis homme, c'est à Dieu que je le dois. Si je suis fidèle à mon devoir humain, c'est au nom du Dieu qui me l'impose. Finalement l'amour que je me porte ne s'arrête pas à moi; il s'élève jusqu'à Dieu . . . Et puisque c'est finalement Dieu que j'aime en moi et qu'en tout cas, si je m'aime chrétiennement, je ne puis m'aimer que pour Dieu, necessairement j'aimerai mon prochain comme moi-même, c'est-à-dire que j'aimerai Dieu en lui, pour Dieu." (Ugyanott 296—297 oldal.)

való nevelés azt követeli, hogy a nevelés és iskola vallásos legyen.[1]

522. Minden embert kell szeretnünk, de nem mindenkit egyenlő módon. Minél közelebb áll hozzánk valaki, annál jobban kell őt szeretnünk és minél közelebb áll valaki az Istenhez, annál inkább méltó szeretetünkre. Magyarázzuk meg a nevelteknek és a tanítványoknak, hogy a felebaráti szeretet általános parancsában: szeresd felebarátodat, mint tennenmagadat, a „tennenmagadat" nem azonosságot, hanem hasonlóságot jelent. Szeretnünk kell felebarátunkat, de nem ugyanazon a módon, mint magunkat, hanem csak hasonlóan s ezért a felebaráti szeretetnek fokozatai is vannak. A két fő fokozat: a) minél közelebb áll valaki hozzánk és b) minél közelebb áll valaki az Istenhez, annál jobban kell őt szeretnünk. E két fokozatnak azután más alfokozatai vannak.

a) A SZÜLŐK IRÁNT VALÓ SZERETET.

523. Legközelebb állnak hozzánk szülőink s ezért őket illeti a legnagyobb tisztelet, amire a hála és Isten parancsa külön is kötelez bennünket.

Nagy gondja legyen tehát a nevelésnek és iskolának, hogy a gyermekek és tanítványok szívébe belecsepegtesse a szülők iránt való szeretetet, mert ez alapja és kiinduló pontja a felebaráti szeretetnek. Igaz, hogy a gyermek mintegy ösztönszerűleg s a természettől fogva szereti szülőit, ezt az anyatejjel szívja magába, azonban az iskolának ezt öntudatosabbá kell tennie.

A gyermek szereti szülőit. De az iskolának azon kell fáradoznia, hogy az ember ne csak gyermekségében, hanem ifjú és férfikorában is szeresse őket, velük szemben a legmélyebb tisztelettel viseltessék. Ha ezt eléri a nevelés és iskola, akkor a nagyon megrövidült életet is meghosszabbítja. Az Isten hű ígéreteinek beteljesítésében; már pedig az Isten szava: tiszteld atyádat és anyádat, hogy hosszú életű lehess a földön, melyet a te Urad, Istened ad te neked.

524. Az *előljárók iránt való tiszteletre* is kell nevelnünk.

Az előljárók iránt való tisztelet az igazságosságon alapszik, mert a jogos előljáró Isten helyettesének lép föl velünk szemben. De a társadalom szempontjából is szükséges, mert e nélkül társadalom nem állhat fenn.

Az előljárók tiszteletére mai nap különös gondot kell fordítanunk, mert mindenütt a tekintély ellen való lázongást s a tekintély aláhanyatlását vesszük észre.

Végül az *öregek tiszteletére* is tanítsuk meg neveltjeinket.

[1] „A helyes felebaráti szeretet az Isten-szeretésbe torkollik; az emberszeretés az Isten-szeretés számára csak gyakorló tér és előfok; az emberszeretés megbízható indítékait, egységét és koronáját az Isten-szeretés adja." (Schütz Antal: Dogmatika, 1923, II kötet 136. oldal.)

b) A PAPSÁG IRÁNT VALÓ SZERETET.

525. Legközelebb állanak az Istenhez a papok, amennyiben ők mintegy közvetítők közöttünk és az Isten között; a kath. egyházban pedig a papságnak még különösen fontos jelentősége van. A papság iránt való tiszteletről később lesz szó.

c) SZABAD-E AZ ISKOLAI NEVELŐNEK ARRA TÖREKEDNIE, HOGY ŐT A TANÍTVÁNYOK SZERESSÉK?

526. A nevelt mindegyik fölebbvalóját köteles tisztelni és szeretni, tehát iskolai nevelőjét is és főképen iskolai nevelőjét, mert ő különös módon vesződik vele s örök üdvösségének elérhetésén fáradozik. Ezért az iskolai nevelő törekedhet is arra, hogy tanítványai őt szeressék. Az az igazi nevelő, ki képes arra, hogy neveltjei őt szeressék, mert csak azt követjük, akit szeretünk. Amelyik iskolai nevelő nem képes fölkelteni és megtartani a tanítványok szeretetét magával szemben, az menjen kapálni vagy csizmát foltozni, de az iskola szentélyét ne lépje át, mert miképen is nevelhetne szeretetre, ha tanítványai még őt sem szeretik.

A tanítványok szeressék iskolai nevelőjüket; ugyan féljenek tőle, de csak szeretetből. Ahol a tanítványok szeretik iskolai nevelőjüket, ott a munka könnyen megy, mert iparkodik és törekszik a növendék; ott nincs szükség jutalomra, nincs szükség büntetésre, ott mindennek a mozgatója a szeretet.

A tanítvány szeresse iskolai nevelőjét; de az iskolai nevelőnek nem szabad hajhásznia e szeretetet, az iskolai nevelő ne akarjon mindenáron népszerű lenni, mert a népszerűség elnyerése végett sok olyant fog elnézni, amit elnéznie nem volna szabad, sőt kötelességét is elhanyagolja, csakhogy könnyítsen a tanítványokon s így nyerje meg szeretetüket.

Hogy a tanítványok szeressék iskolai nevelőjüket, az szükséges a nevelésben, de fölösleges itt minden mesterkéltség. A gyermek és ifjú önkéntelenül is vonzódik azokhoz, akik ügyei iránt érdeklődnek, őt segítik és támogatják, vele foglalkoznak. Nincsen könnyebb, mint a gyermekek és ifjak szeretetét megnyerni. Ha az iskolai nevelő megteszi kötelességét úgy, ahogyan azt lelkiismerete parancsolja neki; ha mindazt megteszi a tanítványok érdekében, ami a nevelés szempontjából szükséges; ha úgy bánik velük, amint koruknak megfelelően bánnia kell velük, akkor megnyeri a tanítványok szeretetét anélkül, hogy futnia kellene utána. A lelkiismeretes kötelességteljesítésnek természetes következménye az, hogy a tanítványok szeretik az iskolai nevelőt. Ne az iskolai nevelő járjon a tanítványok kedvében, hanem megfordítva: a tanítványok járjanak az iskolai nevelő kedvében. Ez a helyes rend.

527. A nevelésnek kötelessége a felebaráti szeretet fejlesztése; de nem szabad itt megállapodnia, hanem néhány lépéssel tovább is kell mennie. Az ember társas lény s ezért kisebb-nagyobb és különböző célú társaságokat és társadalmakat alkot. A felebaráti szeretetet tehát tágítanunk kell, át kell vinnünk azt a társaságokra is és főképen a két legnagyobb és legszükségesebb társadalomra: az egyházra és hazára. Az iskolának ez sokszorosan kötelessége, mert a földi boldogságra való képesítés által tökéletesíti a nevelést; már pedig földi boldogságunkat valamely állam keretében érjük el s hogy elérhessük, szükségünk van az egyház támogatására, amely állandóan figyelmeztet minket a földi boldogság eszköz jellegére és felhasználásának a helyes módjára. Ezért a következőkben szó lesz még az egyházés hazaszeretetről. Mégis célszerű lesz előbb a bizalomról szólanunk, mert az egyház és hazaszeretet legrendszeresebb fejlesztése az iskolában történik, az iskolai nevelés a népiskolai neveléssel kezdődik, a népiskolai nevelés pedig a bizalom felkeltésével kezdődik s a bizalom a szeretethez tartozik. Tehát akkor, amikor alább a bizalomról lesz szó, a népiskolába lépő gyermekeket tartjuk szem előtt.

A.

BIZALOM.

A BIZALOMRÓL ÁLTALÁBAN.

528. A gyermek 6—7 éves korában lépi át először a népiskola küszöbét. Amint az iskolába lép, egészen más világ tárul eléje, mint amilyenhez eddig szokva volt. Hallott már az iskoláról, hiszen apja, anyja, bátyja, nénje, sokat meséltek neki róla, mégis idegenszerű előtte, amint először lép oda. Lát maga körül hasonlókorú gyermekeket, talán barátait és pajtásait, de lát egy idegent is, akiről csak annyit tud, hogy ő lesz a tanítója, nevelője, akinek engedelmességgel tartozik. Körülnéz és csodálkozva tapasztalja, hogy az iskolának más a berendezése, mint az édes otthonnak. Volt már pajtásainál is és azt tapasztalta, hogy náluk is a szoba berendezése általában hasonló az otthon berendezéséhez. Az iskolában minden szokatlan. A hosszú padok, a fekete tábla, a számológép mind különösen hat reá s még az iskolaterem szokatlan nagysága is különös hatással van reá. Sejti a gyermek, hogy korlátlan szabadságának már vége van, már feladatok és kötelességek is várnak rá; ezt sejteti a palatábla és könyv is, amelyet hóna alatt szorongat. Tudja a gyermek, hogy idegen hatalom alá került s ezt olvassa le társai arcvonásairól is. A teljesen gondnélküli gyermekkornak vége van, következik az életre való előkészülés ideje. A gyermek az iskolábalépés alkalmával néz először a jövőbe s ez megsejteti vele, hogy az életnek komolyabb oldala is van.

A gyermek ingadozik; nem tudja, hogy minek nézze az iskolát, kit lásson tanítójában. Rettenetes harc dúl a gyermek kis szívében, a bizonytalanság és félelem küzködik benne és bizony sokszor sírással ad kifejezést tehetetlenségének. Nézeget jobbrabalra, de leginkább tanítóját vizsgálja, innen várja a segítséget. Ha észreveszi, hogy az iskolában az otthonnal csak helyet cserélt, tanítójában pedig második atyját látja, a tanító munkája könnyű lesz. E néhány napon dől el, vajjon a tanító képes lesz-e boldogulni a gyermekkel, vagy sem. Ha a gyermek megajándékozza tanítóját *bizalmával,* a tanító megnyerte a csatát, fog boldogulni vele; ellenkező esetben minden fáradozása kárbavèszett munka lesz.

529. A nevelés sikere két tényezőtől függ: a nevelőtől és a nevelttől, mert mindkettő cselekvőleg vesz részt benne. (I. könyv.) A tanító mutatja az utat s a gyermek megy is ezen az úton, de csak akkor, ha bizalommal van tanítójával szemben. Az iskolábalépéssel megszűnik a gyermek teljesen gondnélküli helyzete s már kötelességek és feladatok várakoznak rá, amelyeket azelőtt nem ismert. Az iskola csak terhet rak a gyermek vállaira, szabadságát korlátok közé szorítja, munkára kényszeríti s a derűs gyermekkort gondokkal terheli meg. Ha a gyermek nincs bizalommal tanítójával szemben, a terhet nyűgnek, szabadságának korlátozását zsarnokságnak, a munkát pedig kínzásnak fogja tekinteni; de ha bizalommal van tanítójával szemben, akkor a teher és munka édes lesz neki, szabadságának korlátait pedig természeteseknek fogja tekinteni. A bizalom szükséges a nevelésben, mert a gyermek a tanító utasításai szerint megy és csak azt követjük, akiben bízunk. A családi nevelésnek az a nagy előnye, hogy ott megvan a bizalom; a gyermek az anyatejjel együtt szívja magába a bizalmat szülőivel szemben, míg a tanítónak azt meg kell szereznie.

Bizalom szükséges a nevelésben, e nélkül nehéz boldogulni az iskolában. A gyermek fejletlen ésszel és gyönge akarattal lépi át az iskola küszöbét; minden hatással van reá, minden befolyásolja őt. E sok hatás és befolyás közül nem tudja, hogy melyiknek engedelmeskedjék, melyik irányban haladjon. Ekkor a bizalom azt mondja neki, hogy a tanító hatásának engedjen s e hatásnak megfelelően mérlegelje a többi hatást.

A tanító szava és példája szintén nagy hatással van a gyermekre; de sokszor nem képes őt egészen meggyőzni, hogy miért kell ezt tennie s nem azt, amikor az iskolán kívül mást hall és lát és bizony több esetben olyanoktól is, akiket tekintélyeknek ismer el. Azonban a tanítóval szemben való bizalom teljesen meggyőzi a gyermeket, gyönge akaraterejét támogatja, ingadozó elhatározásában segíti, ezt biztos mederbe tereli és bizalomból azt teszi, amit tanítójától hall, tanítóján tapasztal; az teszi, amit az iskolában tanul, bár az iskolán kívül sokszor más példa izgatja őt. Így az iskola ellensúlyozhatja, sőt meg is törheti az élet rossz

példáját, amit a tapasztalat is bizonyít. *A tanítóval szemben való bizalom tökéletesen elégséges érv arra, hogy ahhoz alkalmazkodjék, amit az iskolában tanul. A bizalom éltető forrása a tanító tekintélyének.*

530. Már az első könyvben mondottuk, hogy a nevelésben a nagyobbik befolyású tényező a tanító s e nagyobb befolyás a gyermek akaratára vonatkozik. És hogyan ragadja meg a tanító a gyermek akaratát?

Amikor a gyermek iskolába kerül, szülői igazolják előtte a tanítót mint nevelőt, ami által a gyermek ráeszmél, hogy tanítóját tisztelnie kell, tehát szóbeli és cselekedetbeli utasításait követnie kell. De ezzel a gyermek akarata még csak hajlik oda, hogy a tanító akaratának alávesse magát; azonban a valóságban még habozik és ingadozik, tehát akaratát még nem vetette teljesen a tanító akarata alá. Ha most a gyermek bizalmával megajándékozza tanítóját, akarata teljesen a tanító akarata alá veti magát, ami abban nyilatkozik meg, hogy hallgat tanítójára, parancsait és utasításait megtartja. *Így lesz a tanító az iskolai nevelés befolyásosabbik tényezője.*

A tanító nagyobb befolyása szükséges a nevelésben s mert e nagyobbik befolyáshoz a tanító a gyermek bizalma révén jut el, azért *a bizalom szükséges a nevelésben.*

A BIZALOM FÖLKELTÉSE.

531. A bizalom szükséges a nevelésben s ezért a tanítónak azt megszereznie is kell.

A gyermek bizalmát nem nehéz megnyernünk, sőt nagyon könnyű, ha szeretettel vagyunk iránta. *A bizalomhoz szükséges alapot a gyermek már magával hozza az iskolába.* Amikor a gyermek az iskolába kerül, már tudja, hogy a tanító nevelői tekintélye lesz. E tudás a bizalom alapja, mert e tudásnál fogva a gyermek akarata már hajlik a tanító akarata felé. Ha most a tanító szereti tanítványait és szeretettel közelít feléjük, amit ők, mint jó bírák, hamar észrevesznek, akkor a gyermekek bizalommal lesznek iránta, mert a szeretet viszontszeretetet szül s ahol megvan a szeretet, ott már a bizalom is megvan.

Kezdetben nagyon bátortalan a gyermek az iskolában, mert szokatlan neki az új helyzet s ezért nem is találja fel magát; mindenben ügyetlen, mindenben nehézségekkel találkozik, az új rendhez bajosan tud szokni, minduntalan vét ellene. Ezért buzdítanunk és bátorítanunk kell őt, bajaiban, nehézségeiben és fennakadásaiban segítenünk, de mindig szeretettel, gyöngédséggel és tapintatossággal, nehogy elijesszük az iskolától s vele együtt a tanítótól. Ha e kicsiny dolgokban, amelyek azonban a gyermek előtt nagyoknak s majdnem leküzdhetetleneknek látszanak, szeretettel segítjük és támogatjuk őt, akkor bizakodóan fog tekinteni ránk s e semmiségeken át megnyerjük bizalmát.

Szabad időben legyen a tanító a gyermekek között, hiszen felügyelnie is kell reájuk; beszélgessen velük, adjon nekik elegendő időt a szórakozásra, üdülésre és játékra s így a jó kedven át belopja magát bizalmukba. Kérdezgetni is szabad egyet-mást, de ne kíváncsiskodjék. Mindazonáltal ezt nem szabad túlságba vinnie, vagyis nem szabad *bizalmaskodnia*, amiről már volt szó.

B.

EGYHÁZSZERETET.

532. Minden embernek van vallása, a felekezetnélküliség szórványos eset még a mai megbomlott világban is és mindenkor erőszak az emberi természet ellen. Minden embernek van vallása, következőleg minden ember valamely egyház kebelébe tartozik, hogy vallásának gyakorlásában segélyt és támaszt nyerjen.

Aki szereti vallását, aki vallásának szabályai és törvényei szerint él, az egyházát is szereti és ragaszkodik hozzá. A vallási kötelességek pontos és lelkiismeretes teljesítésének természetes következménye az egyházszeretet. *Amikor tehát a nevelés és iskola arra törekszik, hogy a nevelteket vallásosakká tegye, egyszersmind egyházszerető embereket is nevel.*

Különösen fontos, hogy az egyházi előljárókat, vagyis a *papokat tiszteljék*, szeressék, mert az egyházszeretet sokszor itt jut kifejezésre.

Az egyházszeretetre való nevelés napjainkban különösen a katholikusoknál nagyon fontos és szükséges, midőn annyi ellenség s még saját fiai is támadnak ellene. Úgy kell nevelnünk az embereket, hogy minél jobban támadja a hitetlenség egyházunkat, annál jobban ragaszkodjunk hozzá. Hasson oda az iskolai nevelő, hogy az iskolából kikerülő nemzedék tenni, cselekedni, sőt áldozni is tudjon egyházáért.

Az iskolának az egyházszeretetet magas fokra kell emelnie, öntudatossá kell tennie, hogy a tanítványok büszkeségüket találják egy nagy vallási társasághoz való tartozandóságban.

533. Lehetetlen azt szeretnünk, amit nem ismerünk. Hogy tehát a tanítvány minél jobban szeresse egyházát és áldozatkészebb legyen vele szemben, azért az *egyháztörténelmet* is tanítanunk kell. Igaz, hogy a biblia és a kilencedik ágazat keretében beszélünk az egyházról; de szükséges ezt részletesebben is megtennünk, hogy a tanítvány megismerje az egyház keletkezését, fejlődését, küzdelmeit, szenvedéseit és szervezetét, hogy mindez még inkább lelkesítse.

C.

HAZASZERETET.

A HAZASZERETETRŐL ÁLTALÁBAN.

534. A nevelésnek és iskolának a felebaráti szeretetet fejlesztenie kell, de ez még nem elégséges, mert a felebaráti szeretetet tágítani is kell s ezért a hazaszeretetre is ki kell terjeszkednie. És ez sokszorosan kötelessége az iskolának, mert a földi boldogság életformáira való képesítés által tökéletesíti a nevelést s ezeket az életformákat az állam keretében találjuk fel.

Tehát mi a haza? Mi az állam? Sokan ezt a két fogalmat azonosnak veszik, pedig lényeges különbség van közöttük. A valóságban a haza és állam összeeshet területileg, de ez nem föltétlenül szükséges. Az állam több hazát is foglalhat magában,[1] de a haza nem tartozhat több államhoz.

Mi a haza? Tapasztaljuk, hogy az emberiség tagozódik: népfajokra és népekre oszlik. Mindegyik nép bizonyos területen él s e területet *hazájának* nevezi.[2] E területnek a határai nincsenek természetjogilag pontosan kimérve, hanem politikai és történelmi hatások alatt rögzíttettek meg s az így kialakult határok között lévő területet a *nemzet* lakja. És melyek azok a történelmi tényezők, amelyek a hazát s a nemzetet így kialakították? Három ilyen tényező van: a közös sors, az azonos műveltség és a hagyományok.[3]

a) „A közös sors, a jóban-rosszban, a küzdelemben és nyugalomban, a vereségben és győzelemben való részesedés összehozta, kibékítette, majdnem egy családdá egyesítette a haza területén lakó különféle és fiziologiailag sokszor nagyon is vegyes elemeket s köztük a test és vér kötelékén túlmenő magasabb, öntudatos, sőt erkölcsi kapcsot létesítette . . . Röviden: a történelmi sors alakított életképes nemzeteket, vagy ez törölt a népek sorából olyanokat, amelyek a természettől adott energiájukat továbbfejleszteni vagy a kiegyenlítődéssel járó megrázkódtatásoknak ellenállani nem tudtak. Amit a természet megkezdett (t. i. a hazához szükséges területtel), befejezett a közös sors, kialakítván az életképes történelmi nemzetet."[4]

A természet területet adott a hazának, a létfenntartási ösztön

[1] Pl. a világháború előtt a horvátok hazája Horvátország volt, míg államuk a Magyar Szent Korona állama, azaz a magyar állam.

[2] Mi a nép? Vérségi kötelékkel összekötött embercsoport. Mi a történelmi nép? Ha különböző embercsoportok szükségtől kényszerítve és ugyanazon feladatoktól áthatva bizonyos határok között együtt élnek, közösen dolgoznak és küzdenek, történelmi népet kapunk.

[3] Horváth Sándor: A haza és a hazaszeretet bölcseleti alapjai. 1922, 10. oldal.

[4] Ugyanott 11. oldal.

pedig a haza területén lakókat nemzetté egyesítette s határokkal írta körül. Így a hazát, mint a nemzet kialakult birtokjogát a természetjog védi. Ez a természetjog kötelezi a haza lakóit a haza megtartására és megvédésére.

A közös történelmi sors által a haza megkapja anyagi egységét, mely azonban magában véve gyenge ahhoz, hogy fennállását biztosítsa. Szükségesek ide még bizonyos szellemi tényezők, hogy lelket leheljenek belé s élő valósággá tegyék. E szellemi tényezők az azonos műveltség, kultúra s főleg a jogerkölcsi tényezők.

b) „Amit a természet a fiziologiai nemzet kialakításával megkezdett, befejezte az emberi szorgalom, amely a természetnek úgy a test és vérrel, mint pedig a föld javaival adott energiáit fölhasználva, megteremtette a már anyagi egységgé olvadt tömegek szellemi egésszé alakító tényezőjét: a nemzet szellemi kincseit"[1]

c) A haza fogalmának legjellegzetesebb sajátsága a hagyományos jogrend, amely a jelent a multtal köti össze. A hagyományos jogrend a nemzetkialakító tényezők változó elemei között a folytonosságot képviseli s így a nemzeti lét és vele együtt a haza azonosságának a biztosítéka. E hagyományos jogrendnek nemzedékről nemzedékre kell átmennie s át kell hatnia a társadalom összes elemeit. „A mult és jelen közötti kapcsolatot tehát csak az a tényező képviselheti, mely természeténél fogva a változó elemek rögzítését, állandósítását célozza s így a változatlanság, örökkévalóság bélyegét hordja magán. Ez a jogerkölcsi rend alapja, foglalata, alaki tényezője és a neki tulajdonképeni súlyt kölcsönző ereje: a tekintély úgy elvontan, mint pedig konkréten, vagyis úgy, amint a néplélekből az idők folyamán kifejlődött, akár mint a tekintély viselője, akár pedig mint annak szimbóluma."[2]

Mindenütt, ahol nemzet és haza lett, bizonyos jogi és erkölcsi szabályok keletkeztek, melyek a tagokba az együvétartozás tudatát öntik. A fiziologiai és történelmi együvétartozás ezek révén lesz életképes, tőlük nyeri állandóságát és a sok bontó erővel szemben ellenállóképességét. Mivel e hagyományos jogrend tartja össze a nemzet tagjait, azért ez a haza fogalmának legjellegzetesebb sajátsága, a haza lelke. „A hagyományos jogrend adja meg a nemzetnek a természettől tervezett örök jellegét. A történelem törölheti a hazai föld határait, tönkreteheti a nemzeti kultúra kincseit, de a hazát csak akkor tudja megsemmisíteni, ha e halhatatlan lelket sikerült megfojtani. Amíg ez a lélek él, addig él a nemzetnek a természettől, a történelemtől és az erkölcsi tényezőktől megszentelt és szentesített birtokjoga, addig ezt a pozitív jogi tényezők egyike sem törülheti, de még nem is tompíthatja."[3]

[1] Ugyanott 12. oldal.
[2] Ugyanott 13. oldal.
[3] Ugyanott 14. oldal.

Ezek után a hazát így határozhatjuk meg: *„a hazán azt a földterületet értjük, amelyen a természeti, történelmi és kulturális tényezők együttműködése révén egy a jogerkölcsi rend kötelékével összefűzött nép kialakulása lejátszódott.“*[1]

535. A haza befolyásától egy ember sem szabadulhat, amíg emberhez méltó társadalmi életet akar élni. U. i. „a társadalmi rend nemcsak kialakulásában, hanem fennmaradásában is mindvégig a hazától függ. A nemzeti kultúra nemcsak fejlődésében, hanem létében és mindennemű megnyilvánulásában megint csak a hazához van kötve. Az egyén nemcsak keletkezésében, hanem vagyoni és jogi biztonságában s pszichologiai énjének kialakulásában és ennek fenntartásában szintén a hazára van utalva.“[2] „Mivel tehát a haza összes egyéni törekvéseink, fejlődésünk és fennmaradásunk előmozdítója, irányítója és védője úgy, hogy nélküle nemcsak ezeknek az alapja, hanem mozgató ereje és végeredményben földi célja is hiányoznék,“[3] azért az igazságosság követeli, hogy a hazával szemben való tartozásunkat igyekezzünk kiegyenlíteni. Ezt az igyekezetet *hazaszeretetnek* nevezzük. Így *hazaszeretetnek azt az erényt nevezzük, amely által az ember amaz államhoz, amelynek kötelékébe tartozik, ragaszkodik s tőle telhetőleg megtesz mindent, ami amaz államnak jólétéhez és boldogulásához szükséges.* A hazaszeretet legmagasabb foka az, hogy az ember hazájáért szívesen és önként áldozza fel vagyonát, vérét, sőt életét is.

A hazaszeretetet az érzelmek közé is sorozhatjuk, mert mindig a szellemi megismerésből származik és sokszor az érzéki vágyótehetségben székel, amennyiben a földhöz való görcsös ragaszkodásban nyilatkozik meg. Mégis *a hazaszeretet magasabb fokban nem érzelem, hanem erény,* mert székhelye az akarat, bár fellángolásában bizonyos érzelmek a kísérői.

A HAZASZERETETRE VALÓ NEVELÉS.

536. A társulás és ezzel együtt az államalkotás is az emberi természet szükséglete. Így a hazaszeretet mintegy velünk születik, de erénnyé való kifejlesztése már a nevelés feladata, napjainkban pedig különösen az iskoláé. Az iskolai nevelés egyik kötelessége a földi boldogságra való képesítés. Mivel pedig az ember mindenkor az állam keretein belül boldogul és érvényesül, azért az iskolának kötelessége megszerettetni az államot, amelyhez jogosan tartozik, vagyis **az iskolának kötelessége fölkelteni, ápolni és fokozni a tanítványokban a hazaszeretetet.**

537. a) A hazaszeretet azzal ad magáról életjelet, hogy a gyermek vonzódik környezetéhez, ragaszkodik szülőföldjéhez. Mindenkinek kedves az a hely, ahol bölcsője ringott; mindenki

[1] Ugyanott 15. oldal.
[2] Ugyanott 18. oldal.
[3] Ugyanott 18—19 oldal.

szívesen emlékszik meg ama vidékről, ahol életének legszebb idejét, gyermekkorát élte át. A férfi gyermekkorát kívánja vissza s az aggastyán szintén gyermekkorán mereng el, amikor a szülőföld kedves emlékei mind megelevenednek előtte. A gyermek is legszívesebben szülőföldjén van s ha néha-néha idegenbe is megy, az új dolgok s az új környezet csak rövid időre kötik le érdeklődését. Nemsokára olyan lesz, mint a fészkéből kivert madárfióka: szeretne hazamenni.

Innen kell kiindulnia az iskolának s a népiskola innen is indul ki. Tehát a népiskolának meg kell ismertetnie a gyermekekkel a szülőföldet, szépségét, nevezetességeit, szokásait, hogy az iránta való vonzalom minél jobban erősödjék, mert ez lesz alapja a hazaszeretet gyönyörűséges erényének. A népiskola a szülőföld megszerettetését a *beszéd-és értelemgyakorlatok* körében kezdi meg.

b) A gyermek nő, ismeretköre tágul s már szülőföldje határain túl is lát; kezdi sejteni, hogy szülőföldje valamely nagyobb egységhez tartozik. Ekkor a népiskola magasabb osztályai és a magasabb iskolák a gyermek hóna alá nyúlnak, segítik őt és sejtéseit tiszta fogalmakká változtatják át a *földrajz* és *történelem* tanításával. (Hogy miképen tanítsuk e tárgyakat, arról a tanítástan beszél.)

c) Minden egyes polgárnak vannak kötelességei hazájával szemben s mert a kötelesség jogokkal jár, azért jogai is vannak. Az iskolának e kötelességekkel és jogokkal is meg kell ismertetnie a tanítványt, hogy annak idején kötelességeinek a maga s a köz javára megfelelhessen és jogaival ugyancsak a maga s a köz javára élni tudjon. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy az iskolában tanítanunk kell *alkotmánytant* s a *polgári jogokat és kötelességeket.*

d) A hazaszeretetre való nevelés főképen a történelem segítségével vihető keresztül, mert leginkább ez a tudomány mutatja meg, hogy mennyit küzdöttek és szenvedtek elődeink mi érettünk, hogy azután mi is küzdjünk és szenvedjünk a jövő nemzedékért. A haza nagyjainak kegyeletét és emlékét szintén ápolja az iskola, mert az a nép, mely nagyjait nem tiszteli, a pusztulás lejtőjén áll. A haza nagyjainak a tiszteletére a *történelem* tanít minket, de jótékony hatással vannak az *iskolai hazafias ünnepélyek* is, sőt ezek ébrentartói és fokozói a hazaszeretetnek.

e) *A hazaszeretetre való nevelésnél első kellék, hogy a neveltnek valódi eszméje legyen a hazáról,* mert így az akarat hajlandóbb lesz az eszmének és kötelességeinek elfogadására. Hamis eszmék nem hozhatnak létre erényeket, hanem csak bűnös hajlamokat. A haza fogalmát meghamisítják mindazok, akik a hazát a legfőbb jónak mondják, az egyedüli jónak, a megtestesült istenségnek, ami számos jogtalanságra vezet. A haza fogalmát meghamisítja, ki azt mondja, hogy a haza csupán az anyagi javak közlője, a nyershatalom és a nyomasztó megtorlás birtokosa. Az

ilyen haza lehet a félelem tárgya, de nem a szereteté. A haza elsősorban a szellemi javak közlője s atyai szerepe van az egyesekkel szemben. A haza fogalmát meghamisítja a sovinizmus, mely hazájának kulturtermékein kívül mást nem akar ismerni, hanem minden mást lebecsül. Ez nevetségessé válik. Végül a haza fogalmát lealacsonyítja a túlzó nacionalizmus, mert a fiziológiai erőkön túl más mozgató erőket nem ismer, vagy legalább is ezek jogait tagadja. A fiziológiai erők nemzetkialakító tényezők, de nem kizárólagosak, sőt oly alacsonyak, hogy a magasabbak nélkül nemzetkialakító munkát nem végezhetnek.

f) A haza nem a legfőbb jó s ezért nem foglalhat le énünkből többet, mint amennyi őt megilleti, amennyit eszközölt belőle. Így a hazaszeretet a lét többi tényezőivel szemben (Isten, egyház) való szeretetet és kötelességteljesítést nemcsak nem gátolja, hanem egyenesen megköveteli. Ezért hazaszeretet Isten szeretete nélkül nincs. Ebből következik, hogy **hazaszeretetre csak vallásos alapokon nevelhetünk.**[1] A haza sorsa annál biztosabb, minél több összekulcsolt kéz emelkedik érte az Istenhez, minél több szív lángol az Isten iránt. A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy a hazaszeretet vallásosság nélkül üres szólam, s a legridegebb önzés.[2] Vallásos nép szereti hazáját, szívesen dolgozik és fáradozik, kész érte minden áldozatra, mert tudja, hogy a hazaszeretetet az Isten csepegtette szíveinkbe. Vallástalan embernél nincsenek magasabb érdekek, mert az állat természetén túl nem akar emelkedni, mivel nincs vallása. Az állatnak nincs hazája s ennek megfelelően a vallástalan embernek sincs. Nála ott a haza, ahol jól megy a dolga.

A vallásra, mint alapra kell állítanunk a hazaszeretetet. Nincs nép, mely kacérkodhatna a vallástalansággal, hogy káros hatását ne érezze meg. Így van ez a magyarral is; sőt a magyarnál ez hatványozottabban áll, mert letűnik a történelem színpadáról, amint letér a vallásosság ösvényéről. Ne feledkezzünk meg arról, hogy „kard szerezte e hazát, de a kereszt tartotta fenn" és tartja fenn most is. A magyar vértanu nemzet, a vértanusághoz pedig vallásosság kell. Végül, ha őszinték vagyunk, kénytelenek vagyunk bevallani, hogy a magyar azóta hanyatlik, mióta nálunk is felütötte fejét a vallástalanság. Azóta szünet nélkül esünk s a vallástalanság miatt már közel állunk a költő által megénekelt nagy sírhoz, amelybe egy nemzetet temetnek el.

538. Némelyek azt mondják, hogy legyen az iskolai nevelés, tehát a nevelés is hazafias. Ez igaz és mi is hangoztatjuk ezt, mert az igazi földi boldogságnak szükséges alkotó része a

[1] „Die auf der religiösen Geschlossenheit basierende Schule ist auch die wahrhaft nationale Schule." (Weigl-Battista: Die Volksschule. 200 oldal).

[2] „A hazátlan ugyanazon a fán terem, mint a vallástalan." (Guillot párizsi bíró mondása).

hazafiasság. A hiba ott van, hogy a hazafiasságot a nevelés lényeges tulajdonságának mondják. Igaz-e ez?

A hazaszeretetre való nevelés és a hazafiasságra való nevelés tartalomban és minden részletében ugyanazt fejezi ki. Ez a kettő a gondolkodásban és a valóságban teljesen azonosul egymással. Tehát **hazafias nevelés csak vallásos nevelés mellett lehetséges.** Ebből következik, hogy *a hazafiasság nem lényeges tulajdonsága a nevelésnek.*

A nevelés minden erényre akarja megtanítani az embert és különösen a szeretet erényére, mint az erények forrására. Az embernek főképen azokat kell szeretnie, akiknek részéről valami jóban, segítségben vagy támogatásban részesül. Tehát szeretnie kell hazáját is, amely védi, oltalmazza s megadja neki a lehetőségeket, hogy itt a földön boldogulhasson és érvényesülhessen. A nevelés pedig, amely mindenkivel és mindennel szemben a szeretet erényét igyekszik belecsepegtetni a neveltek szívébe, hazájukkal szemben is szeretetre tanítja őket. A nevelés lényegénél fogva a szeretetre törekszik, hiszen mi más a nevelés, mint a szeretet kötelessége az egyes emberrel s a társadalommal, vagyis a hazával szemben (I. könyv.) Más szavakkal: a nevelést lényeges tulajdonsága, t. i. a vallásosság kötelezi arra, hogy szeretetre, következőleg hazaszeretetre is tanítson. Amikor az iskola hazafias szellemben nevel, ez a vallásosság következménye s ezért *a hazafiasság nem lényeges tulajdonsága a nevelésnek.* **Ahol a nevelés vallásos, ott hazafias is és ahol hazafias szellemben akarnak nevelni, ott előbb vallásosan kell nevelniök.**

b) *A hazafiasságot másodtulajdonságnak sem mondhatjuk,* mert nem kapjuk a nevelés alárendelt eleméből, bár a földi boldogulás életformáira való képesítéshez szükséges, mert szükséges ide vallásos nevelés is.

c) *A hazafiasságot harmadtulajdonságnak sem mondhatjuk,* mert a harmadtulajdonság az erkölcsösség, mely a hazafiasságot mint erényt magában foglalja.

Tehát *a hazafiasság a nevelésnek negyedtulajdonsága.*

539. Nagyon téved Rousseau, ki azt mondja, hogy lehetetlen nevelnünk egyszerre embert és polgárt. Nem lehetetlen ez, hanem a legtermészetesebb dolog. A nevelés, hogy célját elérhesse, erényességre is nevel, sőt kell is nevelnie. De a hazaszeretet erény s ezért ezt is fölkelteni és fejlesztenie kell az emberben. Tehát Rousseau téved, de igaza is van. Igaza van, hogy embert és polgárt egyszerre nem nevelhetünk, de csak abban az esetben, ha a nevelés nem vallásos, mert ekkor nemcsak polgárt, hanem embert sem nevelhetünk, hiszen tagadjuk a nevelés lehetőségének az alapját. Ha tagadjuk a föltételeket, amelyek mellett nevelés lehetséges, hiába fáradozunk, nevelnünk lehetetlen lesz polgárt is, embert is. A vallásos nevelés embert nevel, aminek természetes következménye a polgárrá való nevelés.

Rousseau az embernevelésnek és polgárnevelésnek egyidőben való keresztülvitelét lehetetlennek mondja. Hogy mennyire nem lehetetlen ez, legcsattanósabban bizonyítja az iskola célja. Az iskola a földi boldogság különböző életformáira való képesítés által képesít a végső célra. A földi boldogság összes életformáit pedig a polgári mivolt fogja át, mert mindenki rendezett állami viszonyok között él, tehát valamely állam keretein belül boldogul és érvényesül. Ha tehát az iskola a földi boldogság életformáira való képesítés által képesít a végső célra, akkor a polgárrá-nevelést is föl kell vennie rendszerébe, mint a földi boldogság összes életformáinak mintegy az egységesítőjét. És ha föl kell vennie, akkor az iskola tulajdonképen a polgárrá-nevelésen át képesít a végső célra, vagyis az embernevelés és polgárnevelés egyidőben nagyon is keresztülvihető. A mondottakból egyúttal az is következik, hogy **a polgárnevelés hazaszeretetre való nevelés, hazafiasságra való nevelés és más hasonlók a vallásos nevelésnek, tehát a nevelésnek van alárendelve.**

ÁLLAMPOLGÁRRÁ VALÓ NEVELÉS.

540. Legújabban nagyon hangoztatják az ú. n. állampolgárrá való nevelést, amelyet így határoznak meg: az állampolgárrá való nevelés abban áll, hogy előkészítjük az embert az életre az államban és az államért.[1]

Az állampolgárrá való nevelés a legjellegzetesebb módon a régi spártaiaknál és rómaiknál érvényesült. Általában a rómaiaknál és görögöknél az volt a nézet, hogy az ember az államnak születik s ezért nevelési eszményük az állampolgárrá való nevelés volt.

A legújabb korban az állampolgárrá való nevelés a leghatározottabb módon Németországban ütötte fel a fejét. Ennek oka főképen a szocializmus térfoglalása volt, mert a szocialistákra szavazók száma választásról-választásra növekedett. Az állampolgárrá való nevelésnek a legnagyobb lökést II. Vilmos német császár adta, ki trónralépése után mindjárt 1898 év május 1-én leiratot intézett a porosz közoktatásügyi minisztériumhoz, melyben lefesti a szocializmus veszedelmes voltát s felhívja a minisztériumot, hogy az iskolai nevelésen át is igyekezzék gátat vetni a szocializmus terjedésének, sőt visszaszorítani igyekezzék. Erre azután az elemi iskolától föl az egyes iskoláknak különböző rendeleteket adtak ki, amelyek a szocializmus visszaszorítását célozták. E rendeletek főképen a történelem, erkölcstan és gazdasági ismeretek közlésével iparkodtak a szocializmus ellen küz-

[1] „Die Erziehung für den Staat, die staatstreue oder staatsgemässe Erziehung ist der Inbegriff aller der erziehenden Massnahmen, welche den Zögling vorbereiten für das Leben im Staate und für den Staat." (A. Messer: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. 1912, 144. oldal.)

deni. A tanítói gyűlések, pedagógusok és politikusok egyaránt foglalkoztak az állampolgárrá való neveléssel s vagy mellette vagy ellene foglaltak állást, vagy közömbösen viselkedtek vele szemben.

541. Mivel az állampolgárrá való nevelés lényegileg és tartalmilag a hazaszeretetre való neveléssel egyezik, legalább is egyeznie kellene, csak a név más, azért róla fölösleges hosszabban beszélni. Mégis megjegyezzük, hogy ez az új név a vallásközönyösség táborában született. A vallásközönyösség nagyon jól tudja, hogy az állam jóléte és boldogsága megköveteli a hazaszeretetet s az egyes embernek is szüksége van a hazaszeretet erényére, hogy az állam keretein belül senkinek jogos érdekeit nem sértve boldogulhasson. De a vallásközönyösség azt is tapasztalja, hogy hazaszeretetre képtelen nevelni, sőt inkább bomlasztja az állami és társadalmi rendet. Ezért azt gondolta, hogy e bajon úgy segít, ha állampolgárokká neveli az embereket. Azonban ez hiábavaló vesződség, mert az állampolgárság hazaszeretetet követel, a hazaszeretet pedig a vallásosság virága. Puszta nevek nem adnak útbaigazítást eljárásunkban, hanem a névvel jelölt dolog lényege. Már pedig **az igazi állampolgárság vallásos nevelést követel,** mert hazaszeretet nélkül üres beszéd s a hazaszeretet vallásos nevelést sürget[1]

542. Az állampolgársággal szemben van egy különös irányzat, amely nem ismer hazát, kigúnyolja a hazaszeretet erényét s azt követeli az iskolától, hogy *világpolgárrá, nemzetközivé* nevelje az embert. Lássuk tehát, hogy van-e világpolgárság, van-e nemzetköziség? Ezzel még inkább eldöntjük azt, hogy nagyon is jogos a hazaszeretetre való nevelés.

Az ember nem lehet világpolgár vagy nemzetközi, hanem mindig valamely meghatározott állam polgára, valamely meghatározott államalkotó nemzet tagja. Lehetnek, sőt vannak is nemzetközi vonatkozások, hiszen az államok bizonyos dolgokban egymásra szorulnak; de lehetetlen, hogy az ember elvonatkozzék minden nemzettől és minden államtól, minden nemzet tagja és minden állam polgára legyen. A világháborúba dobott „népek önrendelkezési jogá"-nak elve szintén azt bizonyítja, hogy a világpolgárság és nemzetköziség elve csupán álom, ködkép, amely sohasem fog megvalósulni.

Tehát az iskola nem lehet nemzetközi. Az iskolának szívben-

[1] A Messer: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung (1912) című művében az állampolgárrá való nevelést nehéznek tartja a szocialistáknál és a katholikusoknál, bár még sem mondja lehetetlennek. A katholikusoknál abban látja a nehézséget, hogy ők a pápának, tehát egy külföldi szuverénnek tartoznak engedelmeskedni és hogy az állami tekintélyt nem tartják föltétlen tekintélynek a lelkiismeret fölött. — Midőn Messer nehéznek mondja a katholikusoknál az állampolgárrá való nevelést és később ezt mondja: „Nur der kann ein tüchtiger Staatsbürger sein, der ein moralisch tüchtiger Mensch ist und die Kenntnisse und Fertigkeiten besitzt um seinen Beruf nach Gebühr auszufüllen" (142. oldal), akkor magának ellentmond, mert azt, amit ő kíván az állampolgártól, azt a katholikus nevelés képes a legjobban megvalósítani.

lélekben tüzes és meg nem alkuvó magyarokat kell nevelnie, akik büszkék arra, hogy e maroknyi népnek a fiai és szívesen áldoznak vagyont, vért, sőt életet is nemzetük és hazájuk fenntartásáért és boldogulásáért. A magyar nemzet sohasem mutatkozott oly nagynak és tüneményesnek, mint a világháborúban. Igy kell nevelnünk a jövő nemzedéket is, hogy szívesen és önként hozza meg még a legnagyobb áldozatokat is hazájáért, nemzetéért. Eddig a magyar iskolák ellen nem volt panasz s remélhetőleg a jövőben sem lesz. De a jövő még többet kíván az iskolától. Megkívánja, hogy nemcsak hazaszerető, a veszélyben áldozatkész és önfeláldozó embereket neveljen, hanem a béke éveiben kötelességtudó és munkás nemzedéket adjon a hazának. Azonban **a kötelességtudásnak és munkásságnak, áldozatkészségnek és önfeláldozásnak a legelső feltétele az, hogy a nevelés az egész vonalon mélyen vallásos legyen.**

Tehát **az iskola nem lehet a nemzetköziség és világpolgárság eszméjének a terjesztője, hanem vallásos alapon a nemzeti eszme szolgálatában kell állania.**

HAZASZERETET ÉS NEMZETISÉGEK.

543. Szükséges még fölkelteni a tanítványokban a *fajszeretetet* is, vagyis *az azon fajhoz való hűséges ragaszkodást, mely az államnak létet adott s most is fenntartója annak.* Sőt arra törekedjék az iskola, hogy a nemzetiségi azon fajhoz tartozónak vallja magát, amely az államot alkotja és fenntartja. A legtöbb, amit e tekintetben az iskola elérhet, az, hogy a nemzetiségi egészen beleolvad az államalkotó fajba: más szavakkal: a nemzetiségi elveszíti nemzetiségi öntudatát s minden porcikájában pl. hazánkban magyarnak vallja magát. Az iskolának szabad erre törekednie. Igaz, hogy az embernek természetes joga van anyanyelvéhez: de az iskola e jogot nem is akarja letörni, csak arra törekszik, hogy a haza polgárait mind ugyanaz a cél hassa át, mindnyájan közös erővel küzdjenek és széthúzó törekvések ne legyenek az országban. Ha e mellett az iskola képes felvilágosítani tanítványait, hogy a haza boldogsága és polgárainak jóléte sokkal jobban biztosítható az egységes nemzeti öntudat mellett, mert így mindnyájan még a részletekben is egyetértenek s mert minden nemzetiségi csoportosulás legalább is a részletekben széthúzásra vezet, ami később az erők szétforgácsolását eredményezheti, akkor szabad arra is törekednie, hogy a nemzetiségi öntudatilag is egészen beolvadjon az államalkotó fajba.

Itt minden erőszakoskodás távol legyen az iskolától, különösen a nyelvre vonatkozólag, mert az anyanyelv használata természetes joga mindenkinek. Ha az iskola azt venné észre, hogy ama munkájában, hogy a tanítvány nemcsak szívében, hanem nyelvében is magyar legyen, a szülők részéről ellenállással találkozik, akkor hagyjon fel a törekvéssel, mert a szülők ellenállása

kétségessé tehetné nemcsak ebbeli fáradozásának a sikerét, hanem egész nevelői munkáját is. Azonban még akkor sem hagyhat fel ama törekvéssel, hogy tanítványai az életben minden igyekezetükkel ezen ország boldogulásán és jólétén közreműködjenek.

Az iskola a mai viszonyok között szükséges és nélkülözhetetlen föltétele a társadalomnak, államnak és közjólétnek, tehát a jogosan fennálló állami és társadalmi rend ellen semmit sem tehet, sőt mindent meg kell tennie, hogy az erősödjék és fejlődjék. Mivel pedig a nemzetiségi törekvések bénítólag és bomlasztólag hatnak az államra s az állam társadalmi rendjére, azért *az iskola ellensége minden nemzetiségi törekvésnek.*

III.

ENGEDELMESSÉG.

AZ ENGEDELMESSÉGRŐL ÁLTALÁBAN.[1]

544. *Az engedelmesség az az erény, amely hajlandóvá teszi az embert arra, hogy akaratát önként alávesse törvényes előljárói és jogos fölebbvalói akaratának.* Az engedelmesség elismeri a felsőbb akaratot és nem kényszer által, hanem megfontolás és kötelesség által. Az engedelmesség szükséges. U. i. a természeti dolgokban azt tapasztaljuk, hogy az alsóbbakat a felsőbbek mozgatják. És ezért szükséges, hogy az emberi társadalomban a felsőbbek mozgassák az alsóbbakat akaratuk által az Istentől rendelt tekintély erejénél fogva.[2]

A neveltnél és tanítványnál abban nyilatkozik meg az engedelmesség, hogy szüleinek és iskolai nevelőinek a szavát megfogadja és parancsaikat teljesíti.

545. Minden társaságnak elengedhetetlen föltétele és szükséges követelménye az engedelmesség, mert társaság csak addig állhat fenn, míg valamennyi tagja ugyanazon törvényes és jogos akaratnak hódol. A család és iskola is társaság s hozzá még kötelessége a neveltet és tanítványt a társadalomba is beállítani s arra képesíteni, hogy ott helyét elfoglalhassa. A nevelésben, tehát az iskolai nevelésben is nagyon szükséges az engedelmesség, mert e nélkül minden utasítás és parancs hiábavaló. De az engedelmesség előgyakorlat is, hogy később az életben engedelmeskedjünk az egyházi és világi előljáróknak és a törvénynek. Tehát az iskola egyrészt a saját érdekében, másrészt pedig a társadalom érdekében is köteles engedelmességre nevelni.

[1] Aug. Förster: Gehorsam. 1925; — G. K. Kahl: Gehorsam und Charakterbildung. 1909; — F. W. Foerster: Schule und Charakter.[11] 1912; — J. B. Krier: Der Gehorsam. 1903.

[2] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 2a 2ae, qu. 104, a. 1.

Az iskola és nevelés az örök üdvösségre s a földi boldogságra képesít s hogy ezt megtehesse, az akaratot arra kell bírnia, hogy mindig az örök üdvösségnek s a földi boldogságnak megfelelően cselekedjék. E megfelelőség nem abban áll, hogy egyszer-kétszer cselekedjünk helyesen, hanem mindig és mindenkor és még a legcsekélyebb dolgokban is. Azonban a nevelt és tanítvány akarata még gyönge, nem is gondolja meg mindenkor cselekvését, hanem vágyai és pillanatnyi kívánságai után indul, idegen hatásoknak és befolyásoknak enged; röviden: a nevelt és tanítvány ingadozó nádszál, jobbra is meg balra is hajlik, csak az egyenes úton nem tud megmaradni. Ezért szükséges a nevelt és tanítvány akaratát megkötni, amit azzal érünk el, hogy akaratunkhoz való alkalmazkodásra szorítjuk őt, vagyis engedelmességet követelünk tőle. Tehát *az engedelmességre való nevelés nagyon szükséges.*

546. Az engedelmességre való nevelést nem az iskola kezdi meg, hanem a szülői ház. Mielőtt a gyermek iskolába kerül, már tudja, hogy szülőinek engedelmességgel tartozik. Ezt úgy és akkor tudja meg, amikor szülőinek nevelési jogát igazolja. És midőn a gyermek a népiskolába kerül, tehát a tanító tekintélye igazoltatik előtte, rögtön megismeri azt az igazságot is, hogy tanítójának szintén engedelmességgel tartozik.

AZ ENGEDELMESSÉGRE VALÓ NEVELÉS MIKÉNTJE.

547. Az engedelmességre való nevelés korán kezdődjék, az ember legzsengébb korában, tehát már a családban, hogy az akarat minél hamarabb és minél biztosabban megszerezhesse a hajlandóságot és készséget, hogy előljárói jogos és észszerű akaratát teljesítse s e hajlandóságban megerősödjék. Addig hajlítsd a fát, míg fiatal. Amikor a gyermek igazolja szülőinek a nevelési jogát, egyúttal azt is tudja, hogy szülőinek engedelmességel tartozik. Innen kezdve a szülőknek kötelességük is engedelmességet követelni a gyermektől. Az engedelmességre való nevelés a családban kezdődik, amit azután az iskola folytat és öntudatosabbá tesz.

548. Az engedelmességre való nevelés nehéz munka, mert azt követeli, hogy állandóan a nevelt sarkában legyünk és ellenőrizzük, vajjon akaratunk szerint cselekszik-e. Ez pedig fárasztó. Mégis aránylag könnyen megy, ha komolyan fogunk hozzá, mert a nevelt tudja, hogy engedelmeskednie kell és gyönge akarata támasztékot is keres akkor, amikor nevelői akaratához alkalmazkodik. Nem is abban van a nehézség, hogy a nevelt egyes engedelmességi tényeket végrehajtson. A neveltek általában véve azt teszik, amit nevelőik parancsolnak akár szóval, akár példájukkal, de többször nem úgy, amint parancsolják és néha nem azt, amit parancsolnak. A nevelt végrehajtja az engedelmességi tényeket, de nem mindenben akaratunknak megfelelően. Hogy a nevelt megteszi-e azt, amit parancsolunk, azt képesek vagyunk ellen-

őrizni; de hogy akaratunknak megfelelően teszi-e, azt már nem vagyunk képesek mindenkor ellenőrizni. Ezért szükséges a neveltet ama készségre hoznunk, hogy mindig és mindenben akaratunknak megfelelően cselekedjék. E készség megszereztetésében van az engedelmességre való nevelés nehézsége. Hogy e készséget megszereztethessük, a következőket kell tennünk.

a) A neveltet *szoktatnunk* kell. Az iskolai nevelésben a szoktatást nagyon segíti a tanítványoknak egymásra való nemesített tömeghatása is. Ha az iskolai nevelő szigorúan és következetesen követel engedelmességet még a legapróbb részletekben is, akkor a tömeghatás folytán engedelmes nemzedéket nevel, ha még az alábbiakat is megteszi.

b) Az engedelmességhez nemcsak az akarat hajlandósága szükséges, hanem az értelem készsége is[1] és ezért meg kell magyaráznunk a neveltek nek, hogy miben és hogyan engedelmeskedjenek.

c) Az engedelmességre való nevelésnél a legszükségesebb az, hogy az engedelmesség követelését az Istenre vezessük vissza.[2] Az engedelmességnek az Istenre való visszavezetése nélkülözhetetlen, mert annál, ki előljáróinak és fölebbvalóinak engedelmeskedik anélkül, hogy azt a legmagasabb érdekre, t. i. az Istenre visszavezetné, az engedelmesség nem erény és csak addig tart, míg maga fölött hatalmat érez. Isten nélkül nincs engedelmesség mint erény, sőt semmiféle engedelmesség sincs; Isten nélkül az engedelmesség rabszolgaság. Az engedelmesség az akarathoz tartozik; már pedig az akarat zsinórmértéke végelemzésben az isteni akarat s ha emberi akaratnak is kell hódolnunk, ez ismét csak az Isten akarata. Midőn valamely emberi akarat azt kívánja tőlünk, hogy jogos és észszerű dolgokban neki alávessük magunkat, ezt kifejezetten vagy hallgatólagosan az Isten akaratára való hivatkozással teszi és teheti. *Mind az engedelmesség, mind a parancsolás az Isten akaratában bírja végső alapját.* Az engedelmesség alapja az Istenben van, tehát vallás nélkül nincs tulajdonképeni engedelmesség, mert minden emberi törvénnyel vagy akarattal szemben való engedelmesség, legyen az egyházi vagy állami törvény vagy nevelői akarat, az örök törvényben bírja alapját.[3] Ezért

[1] „Non solum oportet voluntatem esse promptam ad obediendum, sed etiam intellectum esse bene dispositum ad sequendum imperium voluntatis." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 2a 2ae, qu. 4, a. 2, ad 2.)

[2] „Mois à qui devrons obéir? á un homme comme nous? Non, non, l'homme n'a sur l'homme aucun légitime empire; — son pouvoir n'est que la force, et quand il commande et son propre nom, il usurpe insolemment un droit qui ne lui appartient en aucune manière. Dieu est l'unique monarque, et toute autorité légitime est un écoulement, une participation de sa puissance éternelle, infinie." (Lamennais—Chancerelle: Imitation de Jésus—Christ. Livre I., chapître IX., réflexion.) — T. Pesch: Lebensphilosophie.[10] 1920, 65. oldal.

[3] „Leges positae humanitus vel sunt justae vel injustae. Si quidem justae sint, habent vim obligandi in foro conscientiae a lege aeterna, a qua derivantur." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae qu. 96, a. 4.)

az engedelmességre való szoktatás megköveteli, hogy a nevelés és iskola vallásos legyen.

Ha eltekintünk a végső céltól és csak a földi boldogságra vagyunk tekintettel, még ekkor is szükségünk van az engedelmesség erényére. Az embernek sok föllebbvalója és sok előljárója van, akik felügyelnek rá és parancsolnak neki, de a törvény is kötelezi őt. Ha az ember nem szerzi meg az engedelmesség készségét, akkor a felügyelet és parancsok bosszantják őt; haragszik, zsörtölődik, elégedetlenkedik, ellenségeskedik, aminek természetes következménye az állásbeli vagy állapotbeli kötelességek elhanyagolása s ennek természetes következménye a baj és kellemetlenség. Mindez egyenkint és összesen megzavarja a kedély nyugalmát és derűjét, feldúlja a szív békéjét, ami pedig a földi boldogsággal is ellentétben van. Tehát **a földi boldogság is engedelmességet követel.** Mivel pedig csak akkor leszünk engedelmesek, ha az engedelmességet az Istenre vonatkoztatjuk, azért vallásosaknak kell lennünk. Tehát **az engedelmességre való szoktatás a földi boldogságra való tekintettel is vallásos nevelést követel.**

Midőn a nevelő az Istenre vonatkoztatja az engedelmességet s ekkor emberi akarat teljesítését követeli, tehát a szülő vagy az iskolai nevelő akaratának a teljesítését, akkor a szülő vagy az iskolai nevelő akaratát úgy tüntesse fel, mint az Isten akaratának a közvetítőjét. Így a nevelt jobban megérti, hogy az emberi akaratnak való engedelmesség tulajdonképen az Istennek való engedelmesség.

d) Az engedelmességre való szoktatásnál főképen arra törekedjünk, hogy a nevelt jól megértse az Isten negyedik parancsolatát. A negyedik parancs jól megértve alapja a nevelésben szükséges fegyelemnek, az iskolai rendnek, de alapja az egész életnek is. Tisztelet és szeretet a szülőkkel szemben, engedelmesség és nagyrabecsülés az Isten által rendelt felsőbbséggel szemben, ez tárgya a negyedik parancsolatnak. Gyökereztessük meg ezt a neveltek szívében s akkor nem lesz annyi panasz az ifjúságra, de a társadalomban is megerősödik a tekintélytisztelet. **A neveltet arra kell szoktatnunk, hogy legelső állapotbeli kötelességüknek az engedelmességet tartsák.**

e) Az engedelmességre való szoktatásnál szükséges, hogy a nevelőnek *tekintélye* legyen a neveltek előtt, jobban mondva: tekintélyét megőrizze és öregbítse. Szükséges még, hogy a nevelő *parancsolni* is tudjon s azután parancsainak szigorú és következetes teljesítését kívánja. A parancsot kiadni s azután nem törődni azzal, vajjon teljesítik-e a neveltek, nem egyéb, mint az *engedetlenségre* való szoktatás. A parancs csak akkor vezet engedelmességre, ha ellenőrzéssel is jár.

f) A neveltet engedelmességre kell szoktatnunk minden tekintéllyel szemben. Az olyan engedelmességnek, amely csak egyes tekintélyekre szorítkozik, pl. az iskolai nevelőre vagy az apára és

nem mindenkire, akinek a nevelt engedelmességgel tartozik, kevés értéke van a jövőre nézve, sőt nem is nevel engedelmességre, mert a nevelt kénye-kedvétől teszi függővé, hogy kinek engedelmeskedjék. Az ilyen engedelmességnek a rúgója az, hogy az egyiktől jobban tart, mint a másiktól. Tehát nem a szeretet és tisztelet készteti engedelmességre, hanem a félelem vagy más valami. Ezért a szülő kívánja meg gyermekétől, hogy ő iskolai nevelőjének is engedelmeskedjék s az iskolai nevelő szorítsa a tanítványt a szülők iránt való engedelmességre is.

g) Végül megemlítjük még a *felügyeletet* is. Hogy a nevelt engedelmeskedik-e, azt ellenőriznünk is kell s ezt felügyelet által érjük el. A neveltnek minden cselekedete meg van határozva s hogy tényleg azt teszi-e és oly módon cselekszik-e, amit s amint cselekednie kell, azt csak akkor tudhatjuk meg, ha állandóan felügyelet alatt tartjuk őt.

A felügyelettel csak azt tudjuk ellenőrizni, hogy külső cselekedeteiben legyen engedelmes a nevelt; maga az akarás nincs a felügyelet hatalma alatt. De ha a felügyelet folytonos és állandó, vagyis a nevelt mindig nevelőinek a felügyelete alatt van, akkor a külső cselekedetekben mindig engedelmes lesz a nevelt s ez azután az akarást is az engedelmesség felé hajlítja és lassanlassan készségessé teszi az engedelmességre. Ha ehhez még *vallásos nevelés* is járul, akkor a nevelt engedelmes lesz felnőtt korában is.

ENGEDETLENSÉG.

549. Az engedelmesség ellentéte az engedetlenség. Mivel a nevelés engedelmességet követel, azért az engedetlenség ellen küzdenünk kell.

Az engedetlenekkel való bánásmódnál előbb azt kell megvizsgálnunk, hogy az engedetlenség honnan és miből származik, mert ha nem ismerjük a megszüntetendő baj forrását, akkor orvoslása vagy eredménytelen lesz, vagy az ellenkező hatást szülheti, tehát ismét eredménytelen. Ezek a források lehetnek: könnyelműség és feledékenység, félelem, pajkosság és kérkedés, ellenszenv, ellenmondás és ellenszegülés, dac és konokság. Lássuk ezeket egyenkint!

a) Ha az engedetlenség oka *könnyelműség*[1] vagy *feledékenység*, akkor a nevelt figyelmeztetendő vagy megdorgálandó s ha az eset gyakoribb, a fenyegetéshez is lehet fordulnunk. E büntetések rendszerint megteszik a hatást, mert itt nem rossz akarattal állunk szemben. Jó az ilyen neveltet különösebb módon is figyelemmel kísérni s többször felelősségre vonni, hogy hamarabb szokjék le hibájáról.

[1] A könnyelműséget szépen festi Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, III. kötet 469—482. oldal.

A könnyelműség eléggé veszedelmes hiba, mert mindent felületesen vesz, semminek a mélyére nem néz.[1] Az iskolai nevelés senkit sem tesz könnyelművé; ezt az iskolai élet s a benne folyó munka nem tűri, ha az iskolai nevelő pontosan és lelkiismeretesen megteszi kötelességét. A könnyelműség oka a családi nevelés egyes ferdeségeiben keresendő.

b) Az engedetlenség oka lehet még *félelem* is, ami többnyire gyermekeknél fordul elő.

A félelemből való engedetlenség abban áll, hogy a gyermek nem bízik magában, hogy a parancsot teljesíthetné. Ekkor a parancsot a felügyeletünk alatt végeztessük vele, amikor tapasztalni fogja, hogy a parancs keresztül vitele még az ő részéről sem lehetetlen, ha komolyan akar. Az ilyen gyermek gyakrabban teljesítse a parancsot a nevelő felügyelete alatt, hogy *önbizalomra* kapjon, mert itt tulajdonképen az önbizalom hiánya az oka a félelemnek, tehát az engedetlenségnek is. A gyermek félt, mert nem bízott magában. Ha e félelmet megtőri benne a nevelés, a legengedelmesebb gyermeket nevelheti belőle.

A félelem oka nem csak az önbizalom hiánya lehet, hanem a büntetéstől való rettegés is. A *rettegés* sokszor annyira lenyűgözi a gyermeket, hogy képtelen a parancs teljesítésére s rettegése nagyon gyakran sírásban nyilatkozik meg. Ez leginkább ama gyermekeknél fordul elő, akiket még az iskolábajárás előtt az iskolával ijesztgettek. Itt az *önérzetre* kell hatnunk; de előbb a gyermek *bizalmát* kell megnyernünk, hogy ne féljen tőlünk. Ha megnyertük a gyermek bizalmát, akkor félelme is eltűnik. A rettegő gyermeket az iskolában folyó élet hamar észretéríti és megnyugtatja.

c) Amikor *pajkosságból* vagy *kérkedésből* engedetlen a nevelt, akkor a parancs rögtöni teljesítésére kell kényszerítenünk s ha még megpirongatjuk, a legnagyobb valószínűség szerint nem lesz engedetlen, mert restelné az újabb kudarcot. Ha újból is engedetlen lenne kérkedésből, érzékenyebben sujtsuk őt s ez bizonyára elveszi a kedvét a további hencegéstől.

A kérkedésnél azt is meg kell vizsgálnunk, vajjon nem forog-e fenn *felbujtás* esete. Ha a nevelt felbujtás által származó kérkedésből engedetlen, büntetnünk kell őt; de még inkább kell büntetnünk a felbujtót, hogy egyszer s mindenkorra elmenjen a kedve a felbujtástól.

d) Ha a nevelt *ellenszenvből* engedetlen, nincs más hátra, mint *bizalmát* megnyerni. Különben is az ellenszenv nagyon ritka a neveltnél s ha a nevelő mindent megtesz, amit megtennie kell, akkor talán lehetetlen is. A nevelt mindenkihez vonzódik, aki

[1] „Pour moi, je connais peu de vices plus dangereux et qui aient besoin d'être plus sérieusement combattus (mint t. i. a könnyelműség); quand la légérité devient persistante, c'est un des plus horribles obstacles à l'Éducation et quelquefois la ruine de toute une vie." (Ugyanott 470. oldal).

szereti őt; ellenszenvvel senki irányában sem viseltetik, ha csak kissé is jó bánásmódban részesül. A nevelt mindenkit szeret, aki jót tesz vele; már pedig a nevelő és iskolai nevelő csak jót tesz a neveltel s ezért szinte lehetetlen, hogy vele szemben ellenszenvvel viseltessék. Ha ez mégis megtörténik, akkor az ellenszenv oka vagy az iskolai nevelő nagyon kemény és durva bánásmódja s ekkor az iskolai nevelőnek kell megváltoznia, vagy pedig az ok a családban van.

e) Engedetlenség oka lehet még az *ellenmondás* és *ellenszegülés*, amiről már volt szó a tekintélynél.

f) Az engedelmesség ellen van még a *dac* és *konokság*, ami leginkább gyermekeknél és kamaszoknál szokott előfordulni.

A dacos gyermeket és kamaszt szép szóval és *önérzetének* fokozásával többnyire sikerül engedelmessé tennünk. Ha ez az eljárás nem vezet eredményre, akkor a dacosságot meg kell törnünk, amire a legalkalmasabb eszköz a *testi büntetésnek* négyszemközti alkalmazása. Ez kevés kivétellel mindig célhoz vezet.

A dacos gyermeket és kamaszt, ha nem hagy fel a dacossággal, meg kell törnünk, mert nem engedhető meg, hogy a nevelő vagy az iskolában az iskolai nevelő tekintélye kérdéses legyen; már pedig a dacosság a nevelő *tekintélye* ellen tör. Aki egyszer dacosnak mutatkozik, azt minduntalan, mindenért és mindenben felelősségre kell vonnunk, míg megjavul. Az iskolai nevelés senkit sem tesz dacossá s ha mégis találkozunk az iskolában daccal, ez a rossz családi nevelés következménye, mert rossz irányba terelte az *önérzetet*, illetőleg túltengővé tette.

A daccal szemben, ha nem akar megtörni, végül a *testi büntetéshez* folyamodunk. De jó nevelőnél erre ritkán kerül sor, megtörik a dac más úton is. U. i. a gyermek és kamasz akarata még gyönge s ha minduntalan felelősségre vonjuk őt és különös figyelemmel kísérjük, nem sokáig bírja az akaratoskodást, hanem behódol a nevelőnek. A dacos gyermek a szülőkkel szemben is csak azért dacos, mert engednek akaratának. Ha ellenállnának neki s komolyan követelnék tőle az akaratuk előtt való meghajolást, hamarosan meghunyászkodnék.

A dac megtörését az iskolában a tanítványok is elősegítik. U. i. a dacos tanítvány társaival szemben is rideg s ezért a többiek húzódnak tőle. E húzódás és az iskolai nevelő által való folytonos felelősségrevonás hamarosan kiábrándítja a tanítványt.

550. Már tudjuk, hogy mely okok idézhetik elő az engedetlenséget s az egyes esetekben miképen járjunk el. Azonban az más kérdés, hogy miképen ismeri meg a nevelő, hogy az egyes engedetlenségi tények mely forrásból származnak.

Ennek megismerése a nevelt ismerésén alapszik. Ha ismerjük a neveltet, valamint ismerjük a neveltnek iskolán kívüli környezetét és tudjuk, hogy milyen nevelésben részesül a családban, akkor meghatározhatjuk az engedetlenség forrását.

Még más úton is meghatározhatjuk az engedetlenség forrá-

sát. U. i. mindegyik engedetlenségi tény a magaviseletben tükröződik vissza. Ha tehát megfigyeljük a nevelt magatartását az egyes engedetlenségi tényeknél és a felelősségrevonásnál, többnyire biztosan meghatározhatjuk, hogy honnan származott az engedetlenség. A magatartás és hanghordozás biztos útmutató az engedetlenség megítélésénél.

A leggyakoribb a könnyelműségből és feledékenységből származó engedetlenség.

IV.

TISZTASÁG.[1]

A TISZTASÁGRÓL ÁLTALÁBAN.

551. A nevelés s az iskola feladata az, hogy az Isten dicsőítésére, az örök üdvösség megnyerésére s a földi boldogságra képesítse az embert. Ennek elengedhetetlen föltétele az, hogy a nevelt minden rosszat kerüljön, a csábításnak ellenálljon s azokat legyőzze. A rosszak közül a legnagyobb rossz, amely az ember égi üdvösségét és földi boldogságát tökéletesen szétrombolja, mindaz, ami a tisztaság erénye ellen van. A tisztaságelleni bűnök nemcsak az eget zárják el előlünk, hanem az igazi földi boldogság élvezésére is képtelenekké tesznek bennünket. E bűnök gyöngítik s megrontják a testi szervezetet és sokszor annyira, hogy még a késő unokák is megsínylik.[2] Az erkölcstelenség következtében a katonaanyag mindig gyatrább, a házasságok száma fogy, a nemzedékek egymásután korcsosodnak s az arasznyi emberi élet folyton rövidül. E bűnök a testiség szolgálatába állítják az észt s az akaratot, ami által az ember a jóra, szépre és nemesre mintegy

[1] Tóth Tihamér: A tiszta férfiuság[8] 1925, — Zwerger: Die schönste Tugend und das hässlichste Laster.[6] 1905; — Dosenbach-Nix: Die schönste Tugend[6] 1906; J. Müller: Die Keuschheitsideen und ihre geschichtliche Entwicklung.[2] 1912; Fr. Paulsen: Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. 1908; — Doss—Barsiczky: Az erények gyöngye.[2] 1926; — Fr. Harmel: Une grave question de l'éducation des jeunes filles. La chasteté.[4] 1926; — Marcell—Koszterszitz: A kemény parancs. 1928; — Gillet: Innocence et Ignorance. Éducation de la Pureté.[10] 1912; — Harding Schilgen: Du und Sie. 46—50 ezer. 1930 és Du und Er. 12—22 ezer. 1929; Szuszai Antal: A tiszta élet. 1907; — Prohászka Ottokár: Uri és női divatmorál. 1906; — Komócsy István: A nemi felvilágosítás. 1908; — Tremming Tivadar: Sexuális élet és a férfivilág.[3] 1930; — Gatterer-Krus: Die Erziehung zur Keuschheit. 1911; — J. Renault: La Pureté.[3] 1908; J. Schröteler: Die geschlechtliche Erziehung.[2] 1929.

[2] Hogy micsoda káros következménye van a tisztaságelleni bűnnek a születésre és az utódokra, azt lásd: A. Eymieu: Le gouvernement de soi-même. III. kötet, 20. kiadás, 65—75. oldal. Megrendítő szavak ezek a 68. oldalon: „Les enfants ne sont plus supprimés parce qu'on n'en veut pas, mais parce qu'on ne peut plus en avoir . . . L'arbre malingre ne donne plus de fleurs et de fruits, et disparait par extinction, sans héritiers."

képtelen lesz. A testiség folyton lejebb és lejebb nyomja az embert a föld sarába úgyannyira, hogy az, ki e bűnnek rabja, mindent ezen állati ösztön kielégítésének rendel alá. Az ilyen embernél az asszony élvezeti cikk; a társaság alkalom, hogy legalább gondolatban kéjeleghessen; az állás és vagyon eszköz, hogy a testiség élvezeteihez szükséges eszközöket és alkalmakat megszerezhesse. A testiség rabjai akaratuk gyöngesége miatt kötelességeiket elhanyagolják s egyenesen a társadalom és állam ellen cselekszenek, amennyiben életerőiket elpocsékolva satnya nemzedéket hoznak a világra. A mostani időkben kevés boldogság van a földön, mert az erkölcstelenség száműzi az emberek szívéből. Tehát mind az egyesek érdeke, mind a társadalom és állam java megköveteli, hogy a nevelés a tisztaság erényét különös módon ápolja és fejlessze a növekedő nemzedékben.

A tisztaság az az erény, amely korlátozza és fékezi az ember kivánságait s minden belső és külső tiltott kéjet kizár. A tisztaság a legszebb erény s kiváló szépségével minden más erényt megelőz.

552. A tisztaság erényének a legnagyobb ellenségei az átöröklés mindenhatóságának a hirdetői és a freudizmus és különösen a freudizmus, mely mindenütt fajtalanságot szimatol; pl. a szülő szeretetét gyermekei iránt fajtalanságra akarja visszavezetni. A keveset gondolkodó és magukon uralkodni nem akaró emberek azt mondják, hogy a nemi ösztön kielégítése a házasságon kívül is szükséges. Tehát a tisztaság erényére való nevelésnél a legelső kérdés ez: lehetséges-e a tisztaság megőrzése akkor, amikor a nemi ösztön már fölébredt?

A törvények kétfélék: a) olyanok, amelyek mindenkit kötelezik s ekkor mindenki köteles engedelmeskedni a törvénynek; b) olyanok, amelyek csak a sokaságot kötelezik s ekkor egyesek kivonhatják magukat a törvény kötelezettsége alól. Már most a nemzés törvénye csak a sokaságnak szól, hogy szaporodjék, tehát a szaporodás közreműködésében nem mindenki köteles résztvenni. Ezért egyesek résztvehetnek az emberek szaporodásában, egyesek pedig megtartóztatásban élhetnek.[1] Továbbá a nemzés nem az egyes ember életének a fenntartartásához szükséges, hanem a faj fenntartásához. Ezért a nemzés nem szükséglete az egyes embernek, következőleg a megtartóztatás lehetséges. De nemcsak lehetséges, hanem nagyon üdvösséges is a házasság előtt.[2] Tehát a nemi ösztön ellen lehet küzdenünk s ezért lehetséges a tisztaság erényére való nevelés.[3]

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 3a qu. 152, a. 2, ad 1.)

[2] „La chasteté avant le mariage, et après quand il le faut, est chose non seulement possible, mais à tous égards salutaire.“ (P. Goy: De la Pureté rationelle.[2] 1907, 12. oldal.)

[3] „L'instinct sexuel n'est pas un besoin phisiologique qui demanderait à être tout de suit satisfait, et par tous moyens. Il n'est qu'une aptitude dont la génèse relève de la psychologie, et dont la satisfaction peut être prorogée

De halljuk, mit mondanak az orvosok! A christianiai tudományegyetem orvosikara testületileg írta alá a következő nyilatkozatot: „A csak nemrégiben ujságokban és nyilvános összejöveteleken oly sokszor hangoztatott állítás, hogy az erkölcsös életmód, a nemi tartózkodás az egészségre káros lenne, egyező meggyőződésünk szerint tejlesen alaptalan. Oly betegség vagy testi gyengeség egyáltalában nem létezik, mely az erkölcsös önmegtartóztató életmódból származnék."[1] A második nemzetközi kongresszus, amelyet az orvosok 1902 szeptember 1—6 napjain tartottak az egészség és erkölcs ügyében, egyhangúlag kimondotta, hogy a tiszta élet nem káros az egészségre, sőt orvosi szempontból ajánlatos.[2] A párisi orvosi akadémia 1917 év március 22-én tartott gyűlésén szintén azt mondotta, hogy mind egészségi, mind erkölcsi okok alapján föltétlenül kerülni kell a nemi életet a házas életen kívül.

Amit az orvosok összejöveteleik alkalmával mondanak, azt mondják egyenkint is. Kraft-Ebing orvos azt mondja, hogy minden férfi élhet tisztán, az önmegtartóztatás nem árt egészségének.[3] Apáty István, a kolozsvári egyetem tanára azt mondja, hogy állást kell foglalnunk azok ellen, akik hirdetik, hogy az önmegtartóztatás a nemi ösztön hatalmával szemben hiábavaló, sőt káros.[4] Emanuele Meyer, női orvos is azt mondja, hogy a tiszta élet lehetséges az egészség kára nélkül.[5] A nemi tartózkodás ártalmatlanságát hirdeti a mindenképen természettudományos gondolkodás talaján álló zürichi elmeorvos, Bleuer tanár is.[6] Igy folytathatnók e felsorolást vég nélkül.[7] Tehát az orvosok általános véleménye az, hogy a nemi ösztönön való uralkodás nemcsak lehetséges, hanem a házasságon kívül föltétlenül kell is uralkodnunk rajta. Igy azután az összes neves pedagógusok is azt hangoztatják, hogy **a tisztaság erényére való nevelés nemcsak lehetséges, hanem föltétlenül szükséges is.**[8]

sans provoquer des troubles dans l'organisme. Au contraire, la pureté absolue avant le mariage est la condition la meilleure, et de beaucoup la plus facile pour le jeune homme normal. Un jeune homme doit se convaincre de cette verité et y appliquer ses effort intellectuels." (Gillet: L'Éducation du Coeur. 10 ezer. 1910, 218. oldal.)

[1] Temming Tivadar: Szexuális élet és a férfivilág,[3] 1930, 23. oldal; — A. Eymieu: Le gouvernement de soi-même. III. kötet, 20. kiadás, 1927, 45. oldal.

[2] P. Goy: La Pureté rationelle.[2] 1907, 33. oldal.

[3] Psychopathia sexualis. 1876.

[4] Természettudományi Közlöny 1918 február 20.

[5] Vom Mädchen zur Frau. 1917.

[6] Ranschburg Pál: Az emberi elme. 1923, 103. oldal.

[7] Lásd erre vonatkozólag: P. Goy: De la Pureté rationelle[2] 1907. 31—33. oldalait; — Hardi Schilgen: Du und Sie, 46—50 ezer, 1930. 29—30. oldalait; — Temming Tivadar: Szexuális élet és a férfivilág,[3] 1930. 24—26 oldalait; — F. A. Vuillermet: Soyez des hommes.[26] 1928, 275 és következő oldalait. — Nánássy László: Az élet útvesztői. 1930.

[8] Pl. Foerster: Jugendlehre. Jubileumi kiadás. 1921, 624—639. oldal.

És van-e remény arra, hogy ifjúságunkat az erkölcsi mételytől megvédjük? A pesszimisták azt mondják, hogy nincs, mert szerintük oly erős csábításoknak van kitéve fiatalságunk, hogy azoknak nem tud ellenállni. Pedig nincs igazuk. A gyökér még egészséges. Fiatalságunk tele van eszményiséggel s ha ezt helyesen használjuk ki, megnyertük a csatát. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy azoknak a fiataloknak a száma, akik tudatosan és minden nehézség ellenére tisztaságukat megőrzik, jóval nagyobb, mint volt régen. Tehát nincs ok a kétségbeesésre. Sőt mert a veszély nagy, annál inkább meg kell feszítenünk erőnket, hogy a fiatalságot, a jövő reménységét megmentsük. Igaz, hogy a tisztaság erényére való nevelés a nevelésnek a legnehezebb munkát adja, mert az ember az áteredő bűnnél fogva nagyon hajlamos az érzékiségre, mégis nem lehetetlen az Isten kegyelme segítségével, csak komolyan és teljes lelkiismeretességgel kell a munkát végeznünk.

MELYIK NEVELŐ VAGY NEVELÉSI INTÉZMÉNY KEZDI MEG A TISZTASÁG ERÉNYÉNEK A FEJLESZTÉSÉT?

553. A nevelésnek kiinduló pontokra van szüksége, hogy ezt vagy azt fejleszthesse. E kiinduló pontokat a nevelés teremti meg; de a legelső kiinduló pontok megalkotása a neveltnek a feladata, hogy a nevelés beléjük kapaszkodva a többi szükséges kiinduló pontot megalkothassa. Így pl. az iskola fejlesztheti az engedelmesség erényét, mert, midőn a gyermek a népiskolába kerül s igazoltatik előtte a tanító nevelési joga, a gyermek rögtön megalkotja az erkölcsi igazságot: a tanítóval szemben engedelmességgel tartozom. De ismeri már ezt az erkölcsi igazságot is: a szülőknek engedelmeskednie kell. Tehát megvan a legáltalánosabb kiindulási pont, hogy az engedelmesség erényét fejleszthessük. Így van ez a tisztaság erényének a fejlesztésénél is. Itt is szükségünk van kiindulási pontra, hogy ezt az erényt ápolhassuk.

A tisztaság erényének a fejlesztésénél a kiinduló pont, amelyet a neveltnek magának kell megalkotnia az, hogy ő nemének tudatára ébred, amiből rögtön levezet egyes igazságokat a tisztaságra vonatkozólag. Amikor a nevelt nemének a tudatára ébred, rögtön meg tudja mondani több dologról: szabad-e az, illik-e az.

A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a gyermekek, amikor először jönnek a népiskolába, tudják ugyan, hogy ők fiúk vagy leányok, de nem tudják azt, hogy ők külön-külön nemet is alkotnak. Tudják a gyermekek, hogy ők fiúk vagy leányok, mert így hallották ezt otthon s a különböző öltözködési formák mondják meg nekik; de nem tudják azt, hogy a fiú és leány elnevezés külön-külön nemet jelöl, vagyis még nem ébredtek nemük tuda-

tára. Így azután a népiskolában a tisztaság erénye nem fejleszthető közvetlenül, hanem csak közvetve.

A gyermekek sokáig vannak olyan állapotban, hogy nem ébrednek nemük tudatára. A tapasztalat szerint a fiúk 16—17 éves korukban s a leányok 13—16 éves korukban ébrednek nemük tudatára. A természetes fejlődés a 13—16 éves kort mondja annak, amikor az ember nemének tudatára ébred. És ha ez mégis előbb történik, akkor ez kívülről jövő bűnös csábításnak a következménye.[1] Tehát **a tisztaság erényének a közvetlen fejlesztése a 13—16 életévvel kezdődik s ezért a tisztaság erényének a közvetlen fejlesztése mindama nevelőknek és nevelési intézményeknek a kötelessége, akiknek a gondjaira 13—16 éves fiúk és leányok vannak bízva.** Ilyen nevelők: a szülők, a népiskolánál magasabb iskolák, mesterek, gazdák stb.

A TISZTASÁG ERÉNYÉNEK FEJLESZTÉSE A NÉPISKOLÁBAN.

554. Midőn a következőkben azt fogjuk tárgyalni, hogy mi a kötelessége a népiskolának a tisztaság erényének a fejlesztésénél, bár csak közvetett fejlesztésénél, ez egyúttal útmutatás arra is, hogy mi a kötelessége a szülői háznak ezen erény ápolásánál addig, míg gyermeke a népiskolába jár.

A népiskolában a tisztaság erényéről semmit sem beszélhetünk, egyrészt, mert a gyermekek még nem ébredtek nemük tudatára és másrészt, nehogy a tanítás révén ismerkedjenek meg a tisztaság ellen való útálatos vétkekkel s a tanítás keltse föl bennük a gondolatot és vágyat. Tehát szorosan véve a népiskola a tisztaság erényét közvetlenül nem fejlesztheti, mert nem beszélhet róla. És mégis mindent meg kell tennie, hogy a gyermekek tisztaságukat megőrizzék.

A népiskola közvetlenül semmit sem tehet a tisztaság erényéért, de közvetve annál többet. A népiskola csak arra van utalva, hogy megelőző óvintézkedéseket tegyen. Ha a népiskola a megelőző óvintézkedéseket a legnagyobb szigorúsággal és következetességgel keresztülvezeti, ez által készséget szereznek a gyermekek abban, hogy a tisztaság ellen törő minden alkalmat kerüljenek s e készség birtokában később, midőn az iskolát elhagyják, vagy más iskolába, illetőleg más nevelő keze alá kerülnek, szintén kerülni fogják az ezen bűnre vezető alkalmakat.

[1] „Ép idegzetűeknél a 10—13 éves korig sem az ivari hormonok, sem az erotikus szférákból eredő erőművi érzetek nem ingerlik még a nemi központokat, minek folytán az önszántú érdeklődés is e téren szórványos, felületes. Ezek dacára egyrészt ivari szerveik iránt érzett kíváncsiság, másrészt az azokkal való foglalkozáskor szerzett kellemes érzetek a gyermekek — főleg a korai erotikára hajló neuropathiások — figyelmét nem egyszer már jóval a pubertás kora előtt a nemi vágyak és problémák irányába terelik.“ (Ranschburg Pál: Az emberi elme. 1923, 101. oldal.)

A népiskolában más okból is meg kell kezdenünk a tisztaság erényére való közvetett nevelést. Tudnunk kell, hogy sexuális ingerekkel nem a kamaszkorban találkozunk először. Itt az ember csak tudatára ébred a nemi ösztönnek. A nemi ösztön játékai már az óvodában kezdődnek. „Játszik a gyermek tudatlan bohó játékokat önmagával, pajtásaival, kis társnőjével; — ki merné mondani, hogy bűnt játszik? Tudja is ő, mi a bűn! Játszik bűnnel, bűnös szavakkal, tettekkel, de alszik benne a bűn tudata. Ám a felnőtt nagyon jól tudja, — és jaj neki, ha elfelejti, — hogy a sexuális ingerrel a kicsi ember nem a kamaszkorban találkozik először; ott csak öntudatára ébred az ösztön mindent elsodró erejének; de a nemi ösztön játékai az óvodás kortól folynak. Akkor a nevük még: kíváncsiság, neveletlenség, a felnőttek majmolása; — és a tudatlanság leple alatt, nagyok meggondolatlan beszédei nyomán — („a gyerek azt még úgy sem érti") — szerető felügyelet nélkül magukra hagyott gyerekek között már folynak, fejlődnek a bűn játékai, amelyekről a kicsi ember sokszor igazán nem is tehet. Angyaltiszta szemek, tiszta kicsi lélek — körülvéve a sexuális bűn legborzalmasabb játékaival, amelyek nyomán szokás, igény majd szükségesség fejlődik; és mire a kis ember értelme megérteni tudja a sexuális élet mozdulásait, akkor már úr vérén, idegein a legkérlelhetetlenebb ösztönös erő, amelylyel évek keserű küzdelmét vívhatja, míg szabadulni tud tőle, — ha ugyan egyáltalában tud szabadulni valaha. Szülők és nevelők nagy feladata, nagy felelőssége: megismerni, szeretettel megfigyelni, észrevétlen gyógyítgatni a gyermekszoba apró játékainak sexuális életét."[1] Tehát a tisztaság erényére való közvetett nevelést már a népiskolábajárás előtt kell megkezdnünk, amit azután a népiskola folytat.

555. A tisztaság erényének ápolásánál a népiskolában a következő kötelességeink vannak.

a) Teljes erővel s a legnagyobb szigorúsággal kell üldöznünk a piszkos beszédeket, ilyen dalokat és tréfákat. Különösen a magyar nép nagyon mosdatlan szájú, amit a gyermekek is eltanulnak, hiszen otthon és környezetükben minduntalan ilyen piszkos beszédeket hallanak. Itt kétszeres szigorúsággal kell eljárnunk, mert később, ha a gyermek a trágár beszédeket megszokja, a szón át a gondolathoz, a gondolaton át pedig a vágyhoz és kívánsághoz jut el. A piszkos beszédeket azért is kell üldöznünk, mert többnyire haragból származnak, tüzelik és élesztik a haragot. A magyar nép között nagyon keserves munka a piszkos beszédek ellen való küzdelem, mert a gyermek otthon és környezetében nap-nap után hallja. Mégis ha a tanító állandóan a gyermekek körében van s kíméletlen szigorúsággal bünteti a piszkos szavakat, leszoktatja róluk a gyermekeket; sőt eléggé gyakori eset

[1] Marczell-Koszterszitz: A kemény parancs. 1928, 85—86. oldal.

az is, hogy a gyermekeken át a szülők is elhagyják a trágár beszédeket.

b) Különös gonddal ápoljuk a gyermekek szeméremérzetét s ha valamit ellene tesznek, bár öntudatlanul, rögtön figyelmeztessük a helyes viselkedésre. A szeméremérzet mintegy ösztön, mely megőrzi tisztaságukat.[1]

c) Ha fiúk és leányok együtt tanulnak, egy tanterembe járnak, ami falvakon általánosan így van, akkor a terem egyik oldalán üljenek a fiúk, a másikon pedig a leányok. Továbbá ha a tanítványok szükségeikre mennek, akkor a fiúkat a leányoktól elkülönítenünk kell s éberséggel őrködnünk fölöttük akkor is. A fiúk és leányok külön-külön végezzék szükségeiket. A legnagyobb nevelői hiba az volna, ha a fiúk és leányok egyszerre végeznék szükségeiket s a tanító nem, vagy nem eléggé vigyázna rájuk. Az árnyékszékek mindkét nem részére külön-külön legyenek.

d) Ha valamelyik gyermek bármilyen formában is vét a tisztaság ellen, mindig négyszemközt kell őt figyelmeztetnünk és mindig nagy óvatossággal és körültekintéssel, nehogy a tanító keltse föl benne a sejtelmet s azután a gondolatot.

e) Vigyáznunk kell, hogy a gyermekek képzelete ne fajuljon el s ezért mindazt távol kell tartanunk tőlük, ami a képzelet elfajulásához vezethet, vagy azt ferde irányba terelhetné. Ilyenek: az *erkölcstelen képek szemlélése*, vagy az *ilyen irányú könyvek olvasása*. Ügyeljünk arra is, hogy a gyermekek ne olvassanak *szerelmi regényeket*, mert ezek ferde irányba terelik képzeletüket. Ezért a népiskolai könyvtárban szerelmi regénynek nem szabad lennie.

A képzelet elfajulásához vezet még a *korcsmábajárás* és *táncmulatságok látogatása* is, mert itt oly dolgokat láthat és hallhat a gyermek, melyek a képzeletnek anyagot szolgáltathatnak arra, hogy eldurvuljon és erkölcstelen irányba terelődjék. Tehát *a korcsmábajárást és táncmulatságokon való részvételt szigorúan kell tiltanunk.*

f) Továbbá tiltanunk kell azt is, hogy népiskolás gyermekek korosabbakkal társalogjanak, velük barátságban legyenek. Az ilyen barátkozás veszedelmes rájuk nézve, mert ez kivetközteti őket gyermekségükből. A gyermek ifjú módjára akar viselkedni s mert a valóságban még nem ifjú, folytonosan botlik, ami a tisztaság erényére is hatással lehet.

g) A népiskola a tisztaság erényének a fejlesztésénél csak a megelőző óvintézkedéseket teheti meg. A tisztaság erénye az ember legerősebb ösztöneivel és leghevesebb szenvedélyeivel küzködik. Ha tehát azt akarja a népiskola, hogy a gyermek belső

[1] „Il en est du sentiment de la pudeur, chez l'enfant, comme de l'instinct „du loup" chez l'agneau qui n'a jamais rencontré cet animal, et cependant s'enfuit à son approche." (Gillet: Innocence et Ignorance. Éducation de la Pureté.[10] 1912, 127. oldal.)

és külső tisztaságát továbbra is megőrizze, akkor az akaratot annyira meg kell edzenie, hogy föltétlenül uralkodjék a szenvedélyeken. Így a gyermek megszokja, hogy mindegyik szenvedélyén uralkodnia kell, ami által később a tisztaság ellen törő szenvedélyein is képes lesz uralkodni. Tehát *a jóra való szoktatás fontos és szükséges a tisztaság erényére való nevelésnél.*

h) Még az is szükséges, hogy a népiskola korán szoktassa a gyermeket a *bűnre vezető alkalmak* elkerüléséhez. Ha ez szokása lesz a gyermeknek, akkor később azokat a csábító alkalmakat is fogja kerülni, amelyek a belső és külső tisztaság ellenségei.

i) Azonban **a legfőbb óvintézkedés a tisztaság erényére való nevelésnél a mélyen vallásos nevelés, amely nélkül minden megelőző óvintézkedés semmi.**[1] A vallás nélkül fölnevelt ember föltétlen bizonyossággal rabja lesz a testiségnek, különösen a mai időkben, mert hogyan uralkodjék leghevesebb szenvedélyein, amikor a kevésbbé erőseket sem tudja, mert nem akarja, legyőzni.

A vallás nélkül fölnevelt ember föltétlen bizonyossággal rabja lesz a testiségnek. Ezt fölösleges hosszasan bizonyítgatnunk. Az élet sajnosan igazolja, hogy már a felületesen vallásos nevelés mellett is a testiség rabja lesz az ember, annál inkább a vallástalan nevelés mellett. Az élet a legnagyobb vádlója a vallástalan nevelésnek, de a felületesen vallásos nevelésnek is.

j) A gyermeket állandóan *felügyelet* alatt kell tartanunk, hogy visszatartsuk őt a bűnre vezető alkalmaktól s a bűnre vezető alkalmakat távol tartsuk tőle. Ez főképen a szülők kötelessége s a felügyeletnek ki kell terjednie a magaviseletre, környezetre, barátokra és olvasmányokra. Az iskola is segíti a szülőket a felügyeletben úgy, hogy csak annyi szabad időt enged az üdülésre, szórakozásra és játékra, amennyit a test és lélek megkövetel, a többit pedig *leckével* köti le, amikor a lecke mintegy felügyeletet gyakorol a gyermek fölött.

k) Még valami szükséges, ami véleményünk szerint nagyon fontos. Ez pedig az, hogy a gyermeket soká tartsuk meg gyermekségében. Minél tovább gyermek a gyermek, annál később ébred nemének tudatára, tehát annál később lesz kitéve a testiség ostromának. E hosszú idő alatt az akarat annyira megerősödhet, hogy biztoson állja a kísértéseket, sőt azokat le is győzi. A korai ifjúság azt jelenti, hogy a gyermek a kelleténél hamarabb ébredt nemének a tudatára s mert akarata még gyönge, azért a kísértésekkel szemben elbukik. Sajnos, hogy a mai kor nevelése majdnem az egész vonalon korai ifjúságot eredményez, aminek következménye azután a mai erkölcstelenség.

A gyermek minél tovább legyen gyermek s ezért gyermek-

[1] „Ein Funke Gottvertrauen ist, eben für den gläubigen Katholiken von grösserem Werte als die ganze sexuelle Präwentivtechnik." (H. Rost: Die Kulturkraft, des Katholicizmus.[3] 1923, 213. oldal)

ként bánjunk vele még 16—17 éves korában is és a középiskolában is, persze korának megfelelően. És hogy a gyermek is gyermeknek tudja magát még előrehaladottabb korában is, azért (falun) *a népiskola osztályainak a számát emelnünk kell.* A tapasztalat azt bizonyítja, hogy addig, míg a gyermek a mindennapi népiskolába jár, gyermeknek érzi magát s amint az iskolát elhagyja, rövid idő mulva ifjak módjára kezd viselkedni (falun már legénynek gondolja magát). Emeljük a népiskola osztályainak a számát, hogy a gyermek minél hosszabb időn át csak gyermeknek tudja és tartsa magát s ez idő alatt erősen dolgozzunk akaratának a művelésén. Így meghosszabbítjuk az emberi életet is, mert minél tovább gyermek a gyermek, annál tovább lesz ifjú, annál tovább lesz élemedett férfi s annál tovább lesz vidám öreg. De legyen erről ennyi elég, hiszen lesz még róla szó.

l) A nemi nevelésnél a testet is kell erősítenünk, mert az elpuhult testben a szenvedélyek tobzódnak. Mindazáltal a testi nevelés ne legyen túlsúlyban a lelki nevelés fölött, mert ez ismét az érzékiséget csiklandozza.

m) Kerülnünk kell mindazt, ami az érzékiséget erősen és túlkorán fejleszti. Ilyenek: a túlságos gyermeki szeretet, nagy elkényeztetés, a gyermekek cirógatása, ölelgetése és ölbe való ültetése,[1] nagy cicoma különösen a leányoknál, a korai táncmulatság, gyermekbálok, a testi nevelés túlsúlya a lelki nevelés fölött, újságok, olvasmányok, kirakatok, a szülők s felnőttek viselkedése és beszélgetése gyermekek előtt, a nők ostoba öltözködése, közös fürdőzés.[2]

n) A természetes rendben többet nem tehetünk. Van azonban a természetfölötti rendnek egy kitűnő s felülmúlhatatlan eszköze és ez a *gyakori szentáldozás*, de róla később lesz szó.[3]

556. Az ember rendes fejlődése szerint, ha bűnös kezek nem avatkoznak bele, a leány 13 s a fiú 16 éves kora előtt nem jut el nemének tudatára. Azonban a mai romlott korban, amikor oly sok dolog csiklandozza a nemi ösztönt, ez másképen van. Mindenekelőtt tudnunk kell, hogy a gyermekek is résztvesznek a

[1] Steckel Vilmos, bécsi idegorvos, azt mondja, hogy sok gyermeknél a korai nemi érettség onnan származik, hogy a szülők és mások a gyermekeket cirógatják, ölelgetik és ölbe ültetik.

[2] A tisztaság elleni bűnökre sokszor a család ösztönzi gyermekét. A régi rómaiaknál az volt a törvény, hogy a fiúk ne fürödjenek együtt atyjukkal, a leányok anyjukkal, mert abból a nagyon helyes meggondolásból indultak ki, hogy azt a testet, amelyből születtek, ne lássák meztelenül.

[3] „A komoly pedagógia tisztában van eszközei és lehetőségei határával s ezért szerényen be fogja vallani, hogy azon a téren, ahol a legnagyobb szenvedélyek megfékezéséről van szó, csak a legnagyobb erőforrásban lehet bízni s ez nem ember kebléből, hanem Isten kegyelméből buzog. Az ifjúság legjobb barátai és nevelői nemcsak világnézeti meggyőződésük, hanem tapasztalatuk alapján fogják aláírni a tételt, hogy a nemi élet tisztaságáért vívott küzdelemben döntő sikert — ritka kivételektől eltekintve — csak vallásos behatásokkal lehet aratni. Ha sikerül a lelket megragadni, akkor a testet is féken lehet tartani.“ (Marczell-Koszterszitz: A kemény parancs. Előszó. VII. oldal).

felnőttek élvezeteiben. Kelleténél több húst esznek, sokszor — sajnos! — alkoholt, meg izgató kávét, teát élveznek, túlmeleg ágyban alusznak, sokat ülnek s fölülrá még sok-sok rontó behatásnak vannak kitéve, aminek folytán a korai érettség átka már 10—12 éves gyermekekben is nyilvánul az így mesterségesen hizlalt ösztönéletben. Ez épen a modern anyagi kultúra végzetes átka, hogy az élvezetvágy tenyésztésével mesterségesen hizlalja az ösztönt s ekként a romlás anyagát viszi az életbe. Ne ringatódzék senki se csalódásban! A 10—15 éves gyermekek között már nagyon sok akad, aki vétkezett és vétkezik az isteni törvénykönyv hatodik parancsolata ellen s a serdülés előszakában (12—13-ik év) nagyon sokan — úgy a fiúk, mint a leányok között — rabjai az önfertőzésnek."[1]

Hát mit csináljunk azokkal a népiskolában, akik belső vagy külső tisztaságukat már elvesztették?

Ha akadnak a népiskolai gyermekek között ilyen szerencsétlenek, akkor mindegyiket külön-külön kell gondoznunk, még pedig a szülői házzal karöltve. Mindenekelőtt ki kell kutatnunk a baj okát, hogy azt megszüntethessük s azután meg kell tudnunk, hogy hol, kivel, avagy csak magával szokott-e vétkezni. Így távol tarthatjuk őt a bűnrevezető alkalomtól, de a bűnrevezető alkalmat is távol tarthatjuk tőle. Állandó felügyelet alatt tartjuk őt, elhalmozzuk őt szellemi és testi munkával, hogy ne legyen szabad ideje.

Ez azonban mind kevés, mert a titkos bűnöket titokban és rejtekben hajtják végre és ezt megakadályozni a legügyesebb nevelő sem képes. Ennek a bűnnek az ellenszere a *gyakori szentgyónás* és *szentáldozás*. Jól készítsük elő a gyermekeket a szentgyónáshoz és a többit a pap végzi el a gyóntatószékben.

A TISZTASÁG ERÉNYÉNEK A FEJLESZTÉSE A KÖZÉPFOKÚ ISKOLÁKBAN.

557. A középfokú iskolák alatt értjük a népiskolánál magasabb, de a főiskolánál alacsonyabb iskolákat. De itt is csak a felsőbb osztályú tanítványokra vagyunk tekintettel, mert az alsóbb osztályúakkal való bánásmód olyan, mint a népiskola tanítványaival való bánásmód, hiszen ők körülbelül egykorúak.

Midőn a következőkben azt fogjuk tárgyalni, hogy mi a kötelessége a középfokú iskoláknak a tisztaság erényének a fejlesztésénél, ez egyúttal útmutatás a szülőknek is arra, hogy mi a kötelességük ezen a téren addig, míg gyermekük valamelyik középfokú iskolába jár.

558. A középfokú iskolának a tisztaság erényére való fejlesztésénél mindenekelőtt az a kötelessége, ami a népiskolának, t. i.

[1] Szuszai Antal: Előkészítés a nagy napokra. 43. oldal.

a megelőző óvóintézkedéseket teszi meg, hogy a tanítványok belső és külső tisztaságukat megőrizhessék. E megelőző óvintézkedések ugyanazok, mint a népiskolában. Tehát a középfokú iskolának a tisztaság erényére való nevelésnél kötelessége: a) a legnagyobb eréllyel és teljes szigorúsággal a piszkos beszédek üldözése; b) a *képzeletnek* nemes irányba való terelése; c) erős *fegyelem* létesítése; d) a *jóra való szoktatás;* e) a *bűnre vezető alkalmak* kerültetése; f) szigorúan **vallásos nevelés**; g) a tanítványoknak állandó *felügyelet* alatt való tartása.

559. Ezen kívül még más kötelességei is vannak a középfokú iskolának, melyek a következők.

a) A tanítványnak nem szabad *szerelmi regényeket* olvasnia, jobban mondva nem szabad oly regényeket olvasnia, melyeknek egyenes céljuk a szerelem festése s melyekben a fő cselekmény az, hogy a férfi és nő miképen lesz egymásé. És miért nem szabad ilyen könyveket olvasnia? A következő okból. Lélektani igazság az, hogy minden gondolatunk megvalósulásra törekszik, vagy legalább is hajlamosít minket arra, hogy megvalósítsuk. Már most amikor olvasunk, ha értjük az olvasottakat, az olvasás folytán gondolatok támadnak bennünk. És milyen gondolatok? A tapasztalat azt bizonyítja, hogy különösen a nevelés alatt lévők nem bírálva olvasnak, hanem elfogadják a könyv gondolatait és beleélik magukat. Ezért a neveltnél olyan gondolatok támadnak, amilyeneket olvas és ezek legalább is hajlamosítják őt arra, hogy a gondolatokat alkalomadtán valamiképen megvalósítsa.[1] Ezért nagyon meg kell válogatnunk a könyveket, amelyeket neveltjeink olvasnak. Az emberiségnek a legnagyobb jótevői, de egyúttal legnagyobb ellenségei: a könyvek. Gondoljunk csak Rousseau, Kant, Darwin, Comte, Marx, és más írókra. Ők nem személyiségükkel nyomták rá bélyegüket korukra s hatnak most is, hanem könyveikkel. Pl. Kant többet használt az istentelenségnek, mint Voltaire. Az eszmék azok, amelyek vezetik a világot, mert megnyitják az utat az akaratnak, a szenvedélyeknek.

Tehát **a tanítványok ne olvassanak szerelmi regényeket.**[2] A szerelmi regények gyönyörködtetnek s így mozgásba

[1] A. Eymieu: Le gouvernement de soi-même I. kötet, 59. kiadás, 1925. 1—125. oldal.

[2] „A partir de l'adolescence surtout, les lectures doivent être surveillés avec une sévérité éclairée et inflexible. Si intransigeante que puisse paraître notre pensée, nous oserions proscrire à cet âge la lecture de tout roman. Tout roman, le meilleur, le plus „vécu," le plus scientifique même est toujours, par quelque coté, romanesque, c'est-à-dire faux. Il peint au lecteur, qui doit vivre une vie ordinaire, des situations extraordinaires et d'autant plus appréciées qu'elles sont plus étranges. Il fausse les idées, et s'il fait germer parfois les génereuses indignations et les vaillantes résolutions, il peut souvent et avec plus de facilité faire naître la lassitude et le degoût du réel, car c'est un exercice bien douloureux et bien déprimant, de tomber, des hauteurs du rêve un peu fantasque, dans les banalités de la vie ordinaire." (J. Renault: La Pureté.[3] 1908, 20—21 oldal. Ezt azért mondja a

hozzák azokat az érzelmeket, amelyekre a tanítványnak a teste fejletlensége miatt nincs szüksége. De oly gondolatokat is ébresztenek a tanítványban, amelyeknek a megvalósítására ugyancsak teste fejletlensége miatt nem alkalmas. Így azután a tanítvány képzeletét fogja foglalkoztatni s mert olyasmikkel foglalkoztatja, amik korának, testi fejletlenségének és tanítvány mivoltának nem megfelelők, a képzelet ferde irányba terelődik. Ez által a nemi ösztön hatalmat vesz a fiatal emberen, kielégülését fogja követelni s a ferde irányba terelt képzelet által meggyöngült akarat enged a test kívánságának, a tanítvány pedig vagy önfertőző lesz, vagy másokkal vétkezik, vagy a diákszerelemben (amiről később lesz szó) keres vigasztalást.

És semilyen szerelmi regényt sem szabad olvasnia a tanítványnak? Semilyent, ha benne a szerelem a fő tárgy. Ha azonban a regényben a szerelem egészen mellékszerep, tehát nem foglalkoztatja a tanítvány képzeletét, hanem a fő cselekmény valamely más erkölcsi igazság, akkor az ilyen regényt olvashatják a tanítványok.

Még az ú. n. jó könyveknél is ügyeljünk arra, hogy a jót ne oly formában adják be, melyek esetleg rontanak az által, hogy túlságosan festik a bűnt s ezáltal a fiatal neveltet megtévesztik.[1]

b) **Az ú. n. diákszerelmeket meg kell tiltanunk.** Mi a diákszerelem? „Hosszantartó ábrándozások, amelyeket egy csomó idegölő, időtrabló, nevetséges tett és illuzió (önbecsapás) követ." A diákszerelem mindig veszedelmes. Ha fiatal ember barátkozni akar fiatal leánnyal, ennek természetes vége csak házasság lehet és ha nem az, mind a kettő megszenvedi. Már pedig a középfokú iskolák tanítványai nem érettek a szerelemre. A szerelemhez nemcsak az szükséges, hogy nemünk tudatában legyünk, hanem az is, hogy az ember képes legyen a házasság kötelességeinek megfelelni egészségének s a jövendő nemzedék testi-lelki fejlődésének megkárosítása nélkül. Ez utóbbit pedig tanítványainkról nem mondhatjuk. Ezért az u. n. diákszerelmek tulajdonképen nem egyebek, mint a tanítványnak kívülről bűnös úton való izgatása, amit vagy mások követnek el a tanítvánnyal, vagy a viszonyok, körülmények és környezet, amiben a nevelők is hibásak, mert nem gyakorolnak *felügyeletet* a tanítvány fölött és nem válogatják meg társaságát. Így a csak szerelmet festő regények a

szerző, mert mai nap kevés olyan regény van, amelyet a nevelés szolgálatába állíthatnánk. Ezért mondja a szerző folytatólagosan, hogy egy híres nevelő ezt írta neki: „On ne devrait lire des romans que'à 60 ans!"

[1] „Certains livres, excellents par leur conclusion morale, sont dangereux par les descriptions. On trouve, dans l'un de romanciers contemporains les plus honnêtes et les plus justement admirés, telle histoire d'amour coupable infiniment moins troublante que telle autre où la passion, finalement vaincu par le devoir, et décrite avec trop de vix et de talent. Ces pages ne sont pas seulement à proscrire pour la jeunesse, elles sont malfaisantes pour tous." (Fr. Harmel: Une grâve question de l'Education des jeunes filles. La Chasteté.[4] 1926, 130—131. oldal.

szerelemre még éretlen tanítvány képzeletét megtévesztik, ferde irányba terelik, aminek következése a nemi ösztön csiklandozása s végül a bukás. A tanítvány még messze van attól, hogy ismerje a szerelmet. Fiatal ember és fiatal leány között oly barátság, mint ritkán és különösen kedvező körülmények között férfiak és nők között van, nem lehetséges.[1]

A diákszerelem sok időt rabol el az ifjútól, mert sokat van kedvesével s az ábrándozás elvonja a tanulástól. De akadályozza a jellem kifejlődését is, mert a diákszerelem nem azt nézi, hogy mi a kötelesség, hanem vak hajlamai után indul és így az önlegyőzést kihasználatlanul hagyja. A diákszerelem a gyöngeség jele is, mert a nemi ösztön legelső megmozdulásának enged. A diákszerelem teljesen megronthatja a tanítványt. A szerelem normális körülmények között rövid idő alatt házassággal végződik, míg a diák messze van a házasságtól, arra nem is gondolhat, hanem helyette folytonos nemi izgatottságban van s végül elbukik.[2]

c) Lássuk ezután a *táncot!*[3]

„A tánc a legmagasabb kivirágzásban művészet. Formák, mozdulatok, lejtések harmónikus szövedéke, ritmikus muzsikája. Művészet, mert a szépet, a derűs élet esztétikáját önti méltó, megnyerő formába. Művészet, amelynek megvannak a maga szabályai: architekturája, összhangzattana. Ezen a legmagasabb fokon, bárha sokszor igen primitív kifejlésben, a tánc nagy és magasztos érzelmek kifejezésére is elszegődik s ezért látunk nemzeti táncokat az ősnépek hazafias ünnepein, sőt vallásos és gyászszertartásain is épp úgy, mint a görög tragédiákban. — A tánc azonban másodsorban élvezet is s ebben az értelmezésben esetleg a művészi s élvezeti elem egyesülhet is benne. Ha azonban ez az utóbbi a túltengő, a tánc egyszerűen a szórakozásnak egyik eszköze. Lenge mozdulatok, szökések, lejtő, játszi lépések, hajlások: a fiatalos életerő természetszerű megnyilatkozása, melynek varázsát emeli a nő és a férfi egymásrautaltságának a szerelmet csak messziről sejtető, magában ártatlan és költői kifejezése. Sokan táncolnak, sőt virtuózai, szerelmesei a táncnak anélkül, hogy valaha is gondolnának mellette másra is, mint játékra, szórakozásra, az élet derűjének egy mosolyára benne. — Csakhogy, mint minden művészet és játék, úgy a tánc is elfajulhat A dal elfajulhat rikácsolássá, s színművészet revűvé vagy hígvelejű bohózattá, a piktúra mázolássá, az irodalom ámítássá vagy pornográfiává. Ép-

[1] „Eine innige Freundschaft aber, wie sie zwischen Jünglingen und Jungmännern untereinander bestehen kann, lässt sich zwischen einem jungen Mann und einem Mädchen in der Wirklichkeit nicht durchführen. Selbst bei reifen, abgeklärten Menschen wäre dies in seltenen Fällen nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen möglich.“ (Hardy Schilgen: Du und Sie, 46—50 ezer. 1930, 61. oldal.

[2] Ugyanott 52 és következő oldalak.

[3] Vukov János: Táncoljunk? 1928; — Hardy Schilgen: Du und Er. 12—22 ezer. 1929, 169 és következő oldalak.

úgy elfajulhat a tánc is és lesüllyedhet arra a fokra, ahol már sem nem művészet, sem nem tiszta játék, hanem a kicsapongó szexualizmus egyik érvényesülési módja. Alig kendőzötten olcsó szerelmi eszköz, többé-kevésbbé nyilt érzékiség. Azért megtarja a művészetnek s a játszi szórakozásnak külső formáit is és ép ezektől nyeri megvesztegető, társadalmi jogát követelő varázsát. A bűn nemvolna kívánatos többé, ha a szépnek és jónak ruhatárából nem öltene magára egy-két ruhadarabot. A művészetnek azonban lényege, hogy teljesen művészet legyen; az esztétikai gyönyör sem esztétikai már, ha epikuri érzelemelemek tolakodnak belé és elé. A játék és nemes szórakozás szintén megszűnik, ahol a legkomolyabb dolog: az érzéki vadság veszi át a dirigensi pálcát."[1]

A tánc lehet művészet, de lehet élvezet is. Azonban amint a táncot mindenhol járni látjuk, „a tánc a könnyed fiatalok játéka és a benső, tartalmas és valódi örömök kifejezésére nem vagy legalább kevésbbé alkalmas."[2]

Tehát szabad-e a középiskolás tanítványoknak táncolniok? **A középiskolás tanítványoknak nem szabad táncolniok,** mert a tánc a legtöbb esetben erotikumot fejleszt a nő átkarolása stb. által s ez a némileg nem egészen érettekre veszélyes. A tánc a tanítvány képzeletét könnyen felcsigázza, szerelmet képzel magába; már pedig minden szerelem, de az ilyen még inkább „voltaképen nem más, mint a nemi ösztön kisebb vagy nagyobb fokú izgalma."[3] Már pedig a nevelés ilyesminek nem teheti ki a neveltet. Ez okból *tiltanunk kell azt is, hogy a középiskolások tánciskolába járjanak.*

d) Még egy kérdés vár elintézésre s ez az, vajjon szabad-e a középfokú iskolába járó taníványokat a nemi életről felvilágosítanunk?

Midőn a gyermek nemi ösztöne fölébred, aktuális lesz a nemi felvilágosítás kérdése. Ez a nevelésnek a legkényesebb pontja. Mindenesetre ha a tanítványt nem mi világosítjuk fel, félős, hogy más fogja felvilágosítani s ebben nem lesz köszönet. Ha van felfelvilágosítás, ezt csak a nevelők: szülők, hitoktatók, tapintatos tanítók és tanárok végezhetik. Legjobb mód Szűz Mária tiszteletének ápolása.[4]

Régen az volt az általános felfogás, hogy az iskolában hallgatni kell a nemi életről. Mai nap a pedagógusok egy része a nemi felvilágosítás mellett van s ez alatt azt értik, hogy felvilágosítjuk a neveltet a nemzőszervek és nemzés természetéről, céljáról s a visszaélések borzasztó következményeiről, sőt szemléltető képeken is akarják ezt bemutatni. A nemi felvilágosítás kérdésénél a nevelő-

[1] Magyar Kultúra. 1927 február 20-iki száma, 173—184. oldal.
[2] Vukov János: Táncoljunk? 1928, 11. oldal.
[3] Ugyanott 12. oldal.
[4] Kecskés Pál: A házasság etikája. 1928, 129—131. oldal.

ket öt csoportba oszthatjuk: a) az első azt mondja, hogy semmi felvilágosítás, elvégzi ezt a test fejlődése; b) a második a felvilágosításba helyezi minden reményét, de ez a szülők kötelessége; c) a harmadik is a felvilágosításba helyezi minden reményét, de ezt szerintük pl. az iskolában kell végeznünk együttesen; d) a negyedik vallásos nevelés mellett a szülőknek tartja fenn a felvilágosítást; e) az ötödik vallásos nevelés mellett a felvilágosítás híve pl. az iskolában. Ez öt csoport közül melyiknek van igaza?

α) Mivel a nemi ösztön kielégítése nem az emberi egyedért van, hanem a fajfenntartásért s erre a középiskolás tanítvány még éretlen, azért *a középiskolás tanítványoknál a nemi felvilágosítás teljesen fölösleges,* annál is inkább, mert a középiskolás tanítvány még messze van a házasságtól és bőséges ideje van a középiskola elvégzése után, hogy mindazt megismerje, ami a nemi ösztönre vonatkozik. Továbbá igaz az, hogy a középiskolák magasabb osztályainak a tanítványai nemük tudatában vannak. Ez azonban nem jelenti, hogy szabad előttük mindenről beszélnünk, ami a nemi élethez tartozik. Ebből csak az következik, hogy a középiskolai serdülő ifjúságot ébredező nemi ösztöne miatt mindattól távoltartsuk, ami azt eszközölhetné, hogy a tanítvány a tisztaság ellen vétsen. A nemi tudatra való ébredésből csak az következik, hogy a nevelés már a nemi ösztönre is különös gondot fordít és féltékenyen őrködik afölött, hogy a nemi ösztön fejlődése a test fejlődésével lépést tartson. Ezért *a nemi életről való felvilágosítás bűn a tanítvány ellen,* mert a nemi ösztönt a test teljes fejlődése előtt fejleszti ki.

Ha a nevelés az egész vonalon és minden tényezőjében valóban nevelés lenne és a társadalmi életben nem volnának alkalmak, amelyek a nemi ösztön időelőtti fölkeltését és kifejlesztését eszközlik, sőt izgatják az embert, akkor a középiskolásokat nem is kellene felvilágosítanunk a nemi életről. De — sajnos — az életben annyi dolog van, amely közvetlenül vagy közvetve a nemi ösztön izgatását célozza, hogy a neveléstudományban jogos e kérdés föltevése: szabad-e a középiskolás tanítványokat a nemi életről felvilágosítanunk?

β) A leplezetlen felvilágosítás teljesen elvetendő. A tisztaság erényére a filantropok (Basedow, Wolke) úgy akarnak nevelni, hogy erről a kérdésről leplezetlenül felvilágosítják a nevelteket. Ez iránynak a hívei mai nap a túlzók, (Ellen Key, nálunk Juba Adolf orvos) és a bolsevizmus. Ez a kísérlet teljes csődöt mondott s a pedagógia is elítéli, mert a tisztaság erénye nem a tudáson fordul meg, hanem az akaraton. Aki azt gondolja, hogy a leplezetlen nemi felvilágosítás megvéd a bűntől, az csak nézzen maga körül. Az erkölcstelen ifjak nagyon is ismerik a nemi életet s mégis folytonosan süllyednek az erkölcsi fertőbe. A leplezetlen felvilágosítókat Paulsen „ein Chorus von Trunkenen" jelzővel bélyegezte meg.

Különben is a tisztaság erényére való nevelésnél a puszta

felvilágosítás, ha nem jár vele az akaratnak legerősebb nevelése, nemcsak elégtelen, hanem veszélyes is,[1] mert a tanítás magában nem elégséges eszköze a nevelésnek (I. könyv.) s az értelem csak célmegismerő, de nem célmegvalósító tehetség. Tehát **a leplezetlen nemi felvilágosítás száműzendő a nevelésből.**

Hát a nemi életről semmi felvilágosítást se adjunk a neveltek-nek? Egyesek azt mondják, hogy valami felvilágosításra van szükség, sőt ezt a népiskolai gyermekeknél akarják kezdeni. Szabad-e a népiskolai gyermekeket a nemi életről valamiképen, bár nagyon távolról is, felvilágosítani?

A népiskolai gyermekek még nem jutottak el nemük tudatára, tehát minden ilyen felvilágosítás érthetetlen előttük, mert nincs meg bennük az alap, hogy megérthessék. A nevelés kiinduló pontja a neveltben van. (I. könyv.) Bármihez is fogunk a nevelésben, a kiinduló pontnak már a neveltben kell lennie. Mivel pedig a népiskolai gyermek még nem jutott el nemének tudatára és ez volna a kiinduló pont bármilyen távoli nemi felvilágosításnak is, azért **a népiskolai gyermeknél nemi felvilágosításról nem lehet szó.** Sőt az ilyen felvilágosítás csak ártana, mert olyasminek kutatására ösztönözné a gyermeket, amire testi fejlődésénél fogva a felvilágosítás nélkül nem is gondolt volna. Tehát túloznak ama pedagógusok, akik már a népiskolai gyermeknek a nemi felvilágosítását kívánják, bárcsak távolról is.[2] — És ha a gyermek

[1] „Je crois pouvoir demontrer que toute initiation intellectuelle, à faible ou forte dose, est par elle-même insuffisante — et que l'initiation scientifique en particulier qui ne s'appuierait pas à une forte education morale, serait non seulement insuffisante, mais dangereuse." (Gillet: Innocence et Ignorance. Éducation de la Pureté.[18] 1912, 23. oldal.) És Gillet a következő oldalakon ezt bizonyítja.

[2] Pl. Foerster azt gondolja, hogy a nemi felvilágosítás a fiúknál már a 12. életévvel megtörténhet. Erre mindjárt példát is hoz fel (Jugendlehre. Jubileumi kiadás. 1921, 606. oldal), ahol az anya felvilágosítja fiát, hogy az ember az asszony testéből jön elő a férfi közreműködésével. Persze ezt úgy teszi Foerster, hogy a biologiai részleteket teljesen elhagyja. Azonban még az ilyen felvilágosítás is teljesen fölösleges, sőt káros is, mert a legjobb esetben gondolkodásba ejti a gyermeket, hogy kutasson ilyen dolgok után. A mai nagymérvű erkölcstelenségnek nem az az oka, hogy a neveltek semmit vagy vajmi keveset tudnak a nemi életről, hanem a nevelés ferdeségeiben keresendő. Mindenekelőtt a nevelés nem nagyon lelkiismeretes, a fiatal nemzedék rengeteg izgalomnak van kitéve stb. és ez okozza az eltévelyedést. — P. Goy: De la Pureté rationelle (2. kiadás, 1907) című művének 60—63. oldalain azt mondja, hogy már a 9—10 éves gyermekek is felvilágosíthatók származásukról. — Zborovszky is azon a véleményen van, hogy már a gyermek is felvilágosítható a megfelelő formában arról, hogy miképen jött a világra. Szerinte az anya így beszélhet: „Édes gyermekem, te az én szívem alatt nőttél fel abban a bölcsőben, amelyet az Isten maga alkotott számodra éppúgy, mint a kis Jézus a Szűzanya szíve alatt növekedett először. Ott voltál te kilenc hónapon át és én téged szívem vérével tápláltalak. És mikor azután eljött életed hajnalodásának ideje, te fájdalmak közepette jöttél erre a világra. Ezt azonban én szívesen viseltem éretted, mert én téged saját életemnél is jobban szeretlek. Hogy és mint volt az, azon gyermekem most ne törd a fejed, ha nagyobb leszel, majd jobban megérted mindezt." (A keresztény család. 1929,

kíváncsi származására? Akkor kérdését okos módon elütjük, mert inkább csacskaságból, mint kíváncsiságból származik s a gyermek nem tér rá többet.

Szabad-e a középiskolás tanítványokat a nemi életről felvilágosítanunk? „A nemi felvilágosítás kérdése gyakorlatilag sokkal nehezebb, semhogy elméletileg lehetne dönteni afelett, hogy szükséges-e és nélkülözhetetlen-e? . . . igen naív hit kell annak az elfogadására, hogy akinek figyelmét e nemiségre irányítottuk, vagy akinek kíváncsiságát kielégítettük, azt egyúttal a nemi kilengések ellen is fölvérteztük. Ne higyjünk annak a fantomnak, hogy az emberek azért vétkeznek, mert nem tudják mi a bűn."[1] Tehát **a középiskolában a nemi életről mint ilyenről felvilágosítás nincs.** Arra kell törekednünk, hogy a tanítvány tartózkodjék a tisztátalan gondolatoktól, kerülje mindazokat az alkalmakat, amelyek a belső tisztaság ellen vannak, mert akkor, ha belső tisztaságát megőrzi, külső tisztaságát is megfogja őrizni. Tehát a nemi életről nem világosítjuk fel, hanem ehelyett felügyelünk rá, hogy a nemi ösztönnek ne legyen alkalma korábban kifejlődni, mint a testnek.

Ha a tanítványt mindama alkalmaktól elvonjuk, amelyek az érzékiség gondondolatát fölkeltik benne, vagy fölkelthetik benne, akkor belső tisztaságát megőrzi s ez esetben fölösleges a felvilágosítás, bár intésre, figyelmeztetésre mindig van szüksége. Mélyen vallásos nevelés mellett, ha a tanítvány nem olvas szerelmi regényeket, nem jár táncmulatságokba, a másik nemű társaságokat nem keresi fel, minden ideje ki van töltve tanulással, testi munkával és üdüléssel, akkor teljesen fölösleges a nemi életről való felvilágosítás. Az akarat edzése vallásos alapon és főképen az engedelmességre való szoktatás fölöslegessé teszi a nemi felvilágosítást. Azonban a mai társadalom annyira romlott, hogy a fejlődő fiatal embernek kísértései lehetnek. Mi ekkor a teendő?

Ha észrevesszük, hogy a tanítványnak kísértései vannak, amit ő magaviseletével valamiképen elárul, vagy a tanítvány bizalommal hozzánk fordul tanácsért kísértéseiben, akkor természetes, hogy a nemi felvilágosításnak is van helye, de csak ama

145. oldal.) Az ilyen felvilágosítás semmiképen sem helyeselhető. Eddig Zborovszky a gyermek világrahozásánál csak az anya szerepét vázolta. De ha nagyon szükséges, az apa szerepét is vázolnia kell és hogy miképen, azt ugyanazon könyv 136. oldalán adja. — Gillet a 12 éves gyermek felvilágosítására ennyit tart elegendőnek: „Mon petit, ou ma petite, ne te troubles pas. Voilà de quoi il s'agit. Je ne te dis pas tout, parce que tu n'es pas encore en âge de le comprendre, mais ce que tu peux comprendre, je te le dis. Il n'y a pas à chercher plus loin. Tu sauras un jour toute la vérité, mais le peu que tu en sais, puisque tout de même c'est la vérité, doit te suffire. Regard le désir d'en savoir plus long comme une tentation. Plus tard, nous reprendrons ensemble cet conversation. Mais d'ici là, prie le. Bon Dieu, obeis à ta mère, garde pour toi ce qu'elle t'a dit, et ne pense plus loin." (Innocence et Ignorance. Éducation de la Pureté.[10] 1912, 155. oldal.) E beszéd szerencsésebb, mint Zborovszkyé, mégis fölösleges.

[1] Marczell-Koszterszitz: A kemény parancs. 1928, 66—67 oldal.

határig, ameddig a kísértés terjed és megadjuk az orvosszert is (imádság különösen Szűz Máriához, szentgyónás, áldozás.) E felvilágosítás azért szükséges, hogy az akarat nehéz küzdelmében eszében is támaszt találjon, mert keresi is a támaszt. Tehát **kísértések idején mérsékelt nemi felvilágosítás van a középiskolás tanítványoknál.** És a dolog természete hozza magával, hogy **az ilyen felvilágosítás egyénenkint és négyszemközt történik,** tehát nem történhet nyilvánosan az iskolában, már azért is, mert **az iskolában nemi felvilágosítás nyilvánosan nincs.**[1]

Még ez a kérdés van hátra: ha felvilágosításra van szükség, ki végezze? Mivel a nemi élet kérdése a nevelteknél nem annyira egészségi, mint erkölcsi és pedagógiai kérdés, azért **a felvilágosítást a nevelő fogja megadni.** Az orvos nem alkalmas e felvilágosításra, mert ő főképen a fizikum szempontjából vizsgálja e kérdést, hiszen orvosi gyakorlatában többnyire olyanokkal érintkezik, kik a tiszta életet nem tartották meg. Az orvos hivatásszerűen foglalkozik a nemi dolgokkal s ezért többnyire nincs meg benne az a tapintat, ami ide szükséges.

Tehát a felvilágosítást a nevelők végzik. És a nevelők közül kik: a szülők-e, avagy a tanítók, tanárok? A gyermek természetes nevelői a szülők s ezért a felvilágosítás mindenekelőtt a szülők kötelessége.[2] De hogyan, amikor a legtöbb szülő erre képtelen, a tárgy fontosságának megfelelően a kellő okossággal nem tud eljárni e dologban. Ekkor a szülő egy meghitt jó barátját kérje fel erre. E meghitt jó barát nálunk katholikusoknál a pap.[3]

Ha a tanítvány kísértéseiben nem szülőjéhez vagy papjához fordul tanácsért, hanem tanítójához, tanárjához, akkor ez adja

[1] „Der Verfasser ist radikaler Gegner aller eigentlichen sexuellen Aufklärung in der Schule", mondja magáról Foerster. (Jugendlehre. Jubileumi kiadás. 1921, 618. oldal, 1. jegyzet.)

[2] „L'éducation générale, bien comprise et sagement menée, constitue le remède. Quand elle nous aura donné une jeunesse libérée des erreurs que créent la passion et l'ambiance, nous approverons l'initiation collective; mais jusqu'alors, nous persistons à croire que cette initiation, droit de la famille, ne peut s'accomplir efficacement que dans et par la famille." (J. Renault: La Pureté.[3] 1908, 65. oldal.)

[3] „Nous l'avons dit: le devoir incombe aux parents: mais, s'ils ont de très longue main prévu et préparé cette initiation — c'est le cas présentement pour la majorité des familles — ils sont réellement incapables d'accomplir eux-mêmes sagement cette mission avec tout le calme nécessaire, avec le sangfroid qui seul permet la sagesse. Ils rougiront devant leurs enfants, ils balbutieront, leurs paroles dépasseront, leurs pensées et la révélation sera peut-être matière à rire, pour la jeunesse toujours un peu frondeuse. Les parents qui n'ont pas la certitude de remplir ce devoir avec calme, feront donc oeuvre prudente en demandant à un ami de suppléer à leur insuffisance. Cet ami sera choisi avec une circonspection éclairée, car le service qu'on attendra de lui est le plus important qui se puisse demander." (Ugyanott 69—70. oldal). És ugyanezen az oldalon az 1. jegyzetben ezt mondja: „Pour les familles vraiment chrétiennes, l'ami le plus apte à accomplir cette mission est sans conteste, le prêtre-directeur de conscience."

meg a felvilágosítást, mert a beléje helyezett bizalomnál fogva ő a legalkalmasabb erre. Mégis *az általános szabály az legyen, hogy a hitoktató adja meg a felvilágosításokat,* mert ő szűzi életénél és állásánál fogva legalkalmasabb személy erre s nála a titok biztosan titok marad.

Ha a tanítvány bizalmánál fogva nem a hitoktató adja meg a felvilágosítást, hanem egy másik nevelő, akkor a felvilágosítás után küldje a másik nevelő a tanítványt a gyóntatószékbe, ahol a gyóntatóatya befejezi a felvilágosítást.

560. Komoly pedagógusok azt állítják, hogy középiskolai ifjúságunk legalább 20%-ban benne van a házasságkívüli nemi érintkezésben.[1] De nem ez a legnagyobb baj. Középiskolai ifjúságunk legnagyobb baja az önfertőzés, mely megakasztja a neki pezsdült szervezetet fejlődésében, fogékonnyá tesz mindenféle betegségre, csökkenti a szervezet ellenálló erejét s a szellem rugékonyságát és az erkölcsi emelkedés helyett a föld sarába rántja az embert. Mit csináljunk e szerencsétlenekkel, kik már benne vannak a testiség bűnében?

Ha észrevesszük, hogy tanítványaink közül egyik-másik elvesztette belső vagy külső tisztaságát, úgy járunk el, mint az 556. pontban mondottuk. Itt a leghathatósabb eszköz a gyóntatószék és a *gyakori szent áldozás.*

561. A tisztaságra való nevelésnél az államnak is vannak kötelességei. Így az államnak be kellene csukatnia az összes bordélyházakat, meg kellene tiltania a szemérmetlen képek és könyvek árusítását, a színházakat és mozikat meg kellene rendszabályoznia stb. Sőt okos dolog volna, ha a nők mai botrányos öltözködési formáit is figyelemre méltatná. Végül az összes iskoláktól szigorúan vallásos nevelést kell követelnie.

A TISZTASÁG ERÉNYÉNEK A FEJLESZTÉSE A FELSŐ ISKOLÁKBAN.

562. A tisztaság erényére való nevelés érdekében a felső iskolákban ugyanazt kell tennünk, mint a középfokú iskolákban, de a nemi felvilágosítás terén messzebbre mehetünk.

EGYÜTT TANITHATÓK-E A FIÚK ÉS LEÁNYOK?

563. Még egy kérdésre kell megfelelnünk s ez az, vajjon együtt taníthatók-e a fiúk és leányok? Sok helyen, különösen az osztatlan iskolákban, ami faluhelyen általánosan így van, a fiúk és leányok együtt tanulnak, mert e helyeken az iskolai nevelés

[1] Schütz Antal: Az Ige szolgálatában. 1928. „A középiskolai fiúk nemi védelme" című értekezés, 158. oldal.

másképen nem vihető keresztül. Némelyek a fiúknak és leányoknak együttes tanításában veszélyt látnak, károsnak mondják s azt gondolják, hogy ez a tisztaság erényére való nevelés ellen van, míg mások ebben semmi veszedelmeset nem látnak, sőt helyeslik.

A fiúk és leányok együttes tanítását (amit idegen néven *coeducationak* neveznek) főképen a feminista mozgalom hangoztatja s azt gondolja, hogy ezzel a törekvésével a nőknek a férfiakkal való egyenjogúságáért harcol. Ezért a fiúk és leányok együttes tanítását különösen a középfokú- és főiskolákra érti, mert ezek az iskolák nyitják meg az összes pályákat a tanulók előtt.[1]

A fiúk és leányok együttes tanítása különösen Észak-Amerikában vált rendszerré, bár nem általánosan s éppen itt vetődött föl a kérdés, vajjon jó-e ez az együttes tanítás nevelési és más szempontokból.

Hogy e kérdést eldönthessük, külön vesszük a népiskolát és a népiskolánál magasabb iskolákat.

a) EGYÜTT TANÍTHATÓK-E A FIÚK ÉS LEÁNYOK A NÉPISKOLÁBAN?

564. Midőn a fiúk és leányok annak tudatára ébrednek, hogy ők külön-külön nemet alkotnak, akkor föltétlenül elkülönítendők egymástól s külön-külön termekben kell őket tanítanunk. De nemcsak külön-külön termekben, hanem külön-külön tető alatt is, mert kötelessége a nevelésnek mindazt kerülni, ami a tisztaság ellen való bűnökre a legtávolabbról is vezethetne. Míg azonban a fiúk és leányok nem tartják magukat külön-külön nemhez tartozóknak, tehát ők nem fiúk vagy leányok, hanem csak gyermekek, addig semmi veszély nincs az együttes tanításban. Ezt a tapasztalat is bizonyítja. De a tanteremben külön-külön kell ültetnünk a fiúkat és leányokat s arra is kell ügyelnünk, hogy szórakozás és játék idején külön-külön csoportokat alkossanak, amit különben maguktól is megtesznek.

A kor, ameddig a fiúk és leányok minden veszély nélkül együtt taníthatók, csak tapasztalat által dönthető el. A tapasztalat pedig azt mondja, hogy ez a kor általában a 11—12 éves kor.

A 11—12 éves korig a fiúk és leányok együtt taníthatók minden veszély nélkül, bár mindenesetre az lenne a legcélsze-

[1] A fiúk és leányok együttes tanításának leglelkesebb híve Palmgren svéd pedagógus, ki Stockholmban 1876-ban az ilyen iskolát meg is valósította, sőt ez az iskola 1883-tól már állami érvényű érettségi vizsgálatot is tart. Palmgren abból indult ki, hogy az iskola folytassa a családi nevelést s mert a családban fiúk és leányok együtt nevelkednek, azért az iskolában is együtt kell nevelkedniök.

rűbb és leghelyesebb, hogy a fiúk és leányok külön-külön iskolákba járjanak. Tehát *a mai ismétlőiskolában a fiúkat és leányokat föltétlenül külön-külön kell választanunk,* mert ide a 11—12 évesnél idősebbek járnak. Itt a fiúk és leányok külön választandók egymástól, mert ide már nem gyermekek járnak, hanem fiúk és leányok.

Tapasztaljuk, hogy a népiskolás fiúk és leányok, ahol együtt tanulnak, játékaik és szórakozásaik alkalmával önmaguktól is különválnak egymástól s külön játszanak a fiúk és külön játszanak a leányok. Ez nem azt jelenti, hogy a fiú fiú s a leány leány, vagyis ők tudatában vannak külön nemüknek. A fiúkat és leányokat a vérmérséklet és hajlam osztja külön csoportokba, nem pedig a nem. Így még a fiúk is, de a leányok is több csoportba verődnek hajlamaik szerint, amikor játszanak vagy szórakoznak. Sőt a fiúknak és leányoknak ez az állandó elkülönülése bizonyítja, hogy semmit sem tudnak külön nemükről.

565. Elég gyakori eset az, különösen faluhelyen, hogy a mindennapi népiskola VI. osztályába testileg majdnem teljesen kifejlődött leány jár. Az ilyen leányon észrevesszük, hogy már restel iskolába járni, húzódozik iskolatársnőitől, játékaikban és szórakozásaikban nem vesz részt, legszívesebben a nagy leányok társaságában van. Az ilyen leány már tudja, hogy ő leány; tudatában van külön nemének s ezért, hogy minden alkalom távoltartassék tőle, amely legalább is rossz gondolatot ébreszthetne benne, annak az olyan iskolába nem szabad járnia, amelybe fiúk is járnak, hanem más úton kell gondoskodnunk neveléséről. Sőt azt kell mondanunk, hogy neki még a leányokkal sem szabad iskolába járnia, mert testének fejlettsége és tőlük való húzódozása a naponkinti együttlét folytán a többi leányt hamarabb hozza nemének tudatára, mint azt a természetes fejlődés tenné. Az ilyen leány elől becsukjuk az iskolát s nevelésének a folytatását a családban kell megnyernie.

566. A tisztaság erényének a fejlesztésénél minden igyekezetünk arra irányuljon, hogy a gyermekek minél később ébredjenek nemük tudatára. Ez idő alatt folytonosan dolgozzunk az akarat megacélozásán, hogy később annál biztosabban ellenállhasson a nemi kísértéseknek. Ha tehát az a célunk, hogy a gyermekek minél később ébredjenek nemük tudatára, akkor — mondhatja valaki — a fiúk és leányok együttes tanítása nem kedvez ennek, mert a fiúknak és leányoknak naponkinti együttléte az iskolában korábban ébreszti föl a nemi tudatot, mint a természetes fejlődés tenné.

Ez az ellenvetés nem helytálló. A nemi tudat akkor ébred föl kelleténél korábban, ha kívülről bűnös módon fölébresztik, amikor a bűnös fölébresztő nemének a tudatában van már. Azonban az iskolában a tanító, bár nemének tudatában van, nem tesz olyasmit, ami a nemi tudat fölébresztéséhez vezetne, a gyermekek pedig szintén nem tesznek ilyesmit jó nevelés és állandó felügye-

let mellett, hiszen még nincsenek nemük tudatában. Az együttes tanítás nem ébreszti föl korábban a nemi tudatot, ha a nevelés lelkiismeretesen végzi kötelességét. Tehát **a 11—12 éves korig a fiúk és leányok együtt taníthatók minden veszély nélkül.**

b) EGYÜTT TANÍTHATÓK-E A FIÚK ÉS LEÁNYOK A NÉPISKOLÁNÁL MAGASABB ISKOLÁKBAN?

567. A népiskolánál magasabb iskolákba olyanok járnak, akik már nemük tudatában vannak. Hogy tehát a nemi ösztön fejlődése a test fejlődésével lépést tartson és ne előzze meg a test fejlődését, azért a népiskolánál magasabb iskolákban a fiúk és leányok együttes tanítása tilos. A házasságra még éretlen, de nemük tudatára már eljutott fiúk és leányok naponkinti érintkezése a tisztaság erényére veszedelmes, mert kísértés. Már pedig az, ki folytonosan kísértésben él, végül elbukik.

Lássunk ezenkívül még néhány más okot is, amelyek szigorúan tiltják a fiúknak és leányoknak együttes tanítását a magasabb iskolákban.

a) A népiskolánál magasabb iskolák maguk tiltakoznak az ellen, hogy bennük fiúk és leányok tanuljanak. U. i. a magasabb iskolák mind vagy meghatározott kenyérkereseti pályákra képesítenek, vagy még határozatlan ugyan, de némiképen mégis meghatározott pályák felé irányítanak. (I. könyv.) Már pedig a nőnek nincs kenyérkereseti pályája, az ő eltartója a férfi. (I. könyv.) Továbbá a népiskolánál magasabb iskolák mind a férfiért vannak (I. könyv.), tehát oda nők nem járhatnak. Kellenek ugyan magasabb leányiskolák is a közép- és felsőosztályok leánygyermekei számára, de ezek leányiskolák, ahová meg fiúk nem járhatnak.

b) Mindenesetre fokozati különbség a férfi és női nem értelmességében nincs. Nem mondhatjuk, hogy a férfi értelmesebb, mint a nő. És ha mégis azt tapasztaljuk, hogy a nők általában a mélyebb gondolkodástól idegenkednek, ennek nem az az oka, mintha értelmességben a férfi alatt állanának, hanem az ok abban van, hogy a nőknek más az érdeklődési körük.

A férfi az önállóságot szereti s kitűnik a spontaneitásban; őt a tárgyi valóság érdekli s nagy hajlama van a szerzéshez, alkotáshoz. Ez már a fiúk játékain is meglátszik. A férfi szeret foglalkozni logikai műveletekkel, kritikával, problémák megfejtésével. Innen van, hogy nagy kedve van az alkotáshoz. A férfit a tárgy érdekli s ezt tudományos oldaláról szereti megfogni. Ezért az egyedi jegyeket elkülöníti az általánosaktól, fogalmakat s azután ítéleteket alkot.

Másképen van a női nem. A nő inkább alanyisága által tűnik ki s inkább a személyi érdeklődés körébe állít mindent. A nő inkább az érzés embere, mások lelki élete iránt nagyon fogé-

kony. A nő megtartja az átvett anyagot, kevesebb spontaneitása van, de kevesebb önállósága is. Fogékonysága különösen abban tűnik ki, hogy szeret kívülről tanulni s így könnyen tanul, bár legtöbbször kritikai utángondolás nélkül. Ezért könnyen is felejt. Kevés hajlama van az abstract iránt, untatja őt a módszeres, rendszeres és filozófiai előadás és ezért általában nem nagyon érdeklődik a tudományok iránt, itt nem otthonos. Működése inkább szeretetből származó kötelességteljesítés.[1] Mindez azt mondja, hogy fiúk és leányok nem tanulhatnak együtt.[2]

c) Már fiziológiai tekintetben sem engedhető meg a fiúk és leányok együttes tanítása, hiszen mindkét nemnek testi fejlődése más és más.[3]

d) A fiúk és leányok együttes tanításánál a fiú rossz hatással van a leányra, a leány pedig a fiúra, mert a fiúnak is, a leánynak is állandóan nemének a tudatában kell lennie s ez nemi ösztönének korábbi kifejlesztésére van hatással.[4]

Tehát **a népiskolánál magasabb iskolákban a fiúk és leányok együttes tanítása tilos.**

568. Némelyek azt gondolják, hogy a fiúk és leányok együttes tanítása által eltüntethetők a két nem különbségei. E különbségeket, melyeket a természet létesített, nemcsak hogy nem szabad eltüntetnünk, hanem nemesítenünk kell, mert ezen alapszik a társadalom egészséges fejlődése. Az eltüntetés csak úgy volna lehetséges, hogy közelebb hoznók a férfit és nőt természetében és hajlamaiban. Így a férfinak fel kellene adnia férfi jellegét és a nőnek női jellegét; pedig a természet férfit és nőt állított a világba, és nem felemás lényeket. A természet mindent a maga előnyére tesz és hoz létre. Ha tehát vannak a férfi és női természet között különbségek, akkor ezek csak előnyére válnak a férfinak, nőnek s mindannak, amit közös működéssel létesítenek: családnak, kultúrának stb.[5] A nevelésnek e különbségeket nemesítenie kell, nem pedig letörnie.

A fiúk és leányok közös nevelésével a fiú elnőiesedik, a

[1] E. Meumann: Vorlesungen II. 757 és következő oldalak, III. 338 és következő oldalak; — Lipmann: Psychische Geschlechtunterschiede. 1917; — J. Hoffmann: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung.[2],[3] 1922, 93 és következő oldalak.

[2] Észak-Amerika leghíresebb pedagógusai, mint William James és Stanley Hall, ez okokból a fiúk és leányok közös tanítása ellen vannak.

[3] Physiologiai tekintetben a fiúk és leányok együttes tanítása ellen van Wanzold is, Németországban a leányiskolák viszonyainak legalaposabb ismerője. Ő ezt mondja: „Ich habe gefunden und es ist mir auch von anderen Seite bestätigt worden, das Geistliche und Ärzte von Ansehen in der Mehrzahl gegen die Koedukation sind.“ J. Hoffman: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung.[2], [3] 1922. 39 oldal.) — Az 1904 év április 4—9-ig Nürnbergben megtartott első nemzetközi iskola-egészségügyi kongresszus szintén physiologiai okból foglalt állást a fiúk és leányok együttes tanítása ellen.

[4] Foerster: Erziehung und Selbsterziehung. 1918. 191 és következő oldalai.

[5] Ugyanott 199. oldal.

leány pedig elférfiasodik, mi a természet rendje ellen van, mert nekünk arra kell törekednünk, hogy a férfi minél férfiasabb s a nő minél nőiesebb legyen. Nekünk nincs szükségünk férfiasszonyokra vagy asszonyférfiakra. Végül ama törekvésnél, hogy a férfi és női természet különbségeit eltüntessék, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy ez csak felületesen sikerül, mert a tapasztalat szerint e természeti különbségek sohasem tüntethetők el. És ha eltünnek, akkor mind a férfi, mind a nő az állat színvonalára süllyed, a bűnök fertőjében fetreng.[1]

Tehát **a népiskolánál magasabb iskolákban a fiúk és leányok együttes tanítása veszedelmes, tehát tilos.**[2]

V.

MÉRTÉKLETESSÉG.

A MÉRTÉKLETESSÉGRŐL ÁLTALÁBAN.

569. *A mértékletesség az az erény, mely arra késztet bennünket, hogy az ételből és italból csak annyit vegyünk magunkhoz, amennyi testünk fejlődéséhez, erősödéséhez és fenntartásához szükséges.* Ennek az erénynek két faja van: *mértékletesség az ételben* és *mértékletesség az ivásban*, amit másképen *józanságnak* is szokás nevezni.

Az ételben való mértékletlenség a *torkosságban* és *nyalánkságban* szokott jelentkezni, különösen a gyermekeknél. A nevelő e rosszról úgy szoktatja le a gyermeket, hogy felvilágosítja őt a torkosság és nyalánkság csúnya voltáról s távoltartja tőle a torkosságra és nyalánkságra vezető alkalmakat. A gyermekeket arra kell szoktatnunk, hogy pénzükön ne nyalánkságot vegyenek, hanem

[1] „Hasonlóképen téves és kárhozatos a keresztény nevelésre az u. n. koedukáció rendszere, amely szintén az eredeti bűnt tagadó naturalizmuson alapszik, azonkívül hogy e rendszer összes követői az eszmék siralmas összezavarásában a törvényes emberi együttérzést összetévesztik a különbségeket eltüntető egyenlőséggel. A Teremtő rendelte a két nem tökéletes együttélését, de csak a házasság egységében és fokonkint lefelé a családban és a társadalomban. Továbbá magában a természetben, amely szervezetben, hajlamokban, és képességekben különbözőkké teszi őket, semmi bizonyíték sincs arra, hogy a két nem kölcsönös fölcserélődése vagy pláne egyenlővé tétele lehetséges vagy szükséges volna. A Teremtő bölcs tervei szerint az a hivatásuk, hogy egymást kölcsönösen kiegészítsék a családban és a társadalomban éppen különbségük által, amelyet azért fenn kell tartani és előmozdítani a nevelésben a szükséges megkülönböztetéssel és a megfelelő elválasztással az életkor és körülmények szerint. Ezeknek az elveknek kell érvényesülniök megfelelő időben és helyen, a keresztény okosság szabályai szerint az összes iskolákban, különösen a zsendülő növekedés legkényesebb és legdöntőbb korában, amilyen éppen az ifjúkor." (XI. Pius körlevele 1929 év december 31. Szent-István-Társulat kiadása. 36—37. oldal.)

[2] A Szentszék 1875 év június 30-án az amerikai püspöki karhoz intézett utasításában szintén elítélte a koedukációs iskolákat.

más okosabb és hasznosabb dolgokat, vagy takarékoskodjanak, vagy nemes célra adakozzanak. Az iskola a nyalánkság és torkosság ellen csak felvilágosítással élhet, a többi pedig már a szülői ház feladata.

Néha még az is megtörténik, hogy egyes gyermekek túl sokat esznek, aminek következménye, hogy az ételt kihányják. Az ételben való mértékletlenség, amely leginkább gyermekeknél jelentkezik, rendesen a korral szokott megszünni és ezért ez nem is annyira veszedelmes, tehát vele szemben nem is kell nagy erőfeszítéseket tennünk.

A MÉRTÉKLETESSÉGRE VALÓ NEVELÉS.

570. Veszedelmesebb a mértékletlenségnek a másik faja, mely az ivásban nyilatkozik meg. A túlságos alkoholélvezet akadályozza az észt működésében, gyöngíti az akaraterőt, ami által a szenvedélyeket, amelyeknek állandóan lenyűgözve s az akarat hatalma alatt kellene lenniök, erősíti, felszabadítja s uralkodáshoz segíti, különösen a nemi szenvedélyeket.[1] Tehát az italban való mértékletlenség éppen az ellenkezőjét eszközli annak, mint amire a nevelés törekszik. E kettő szöges ellentétben van egymással, kibékíthetetlen ellenségek, mert azt, amit az egyik épít, a másik lerontja.

Továbbá az alkohol megtámadja az agyvelőt és idegeket és nemcsak az alkoholmérgezés, t. i. a részegség, hanem az alkohol mérsékelt élvezete is. Megtámadja a sejteket s ha a sejtekben baj van, megérzi az egész ember. A tüdő nem győzi a tisztítást, mert sok alkohol van a szervezetben. Nagy zsarnok az alkohol. A betegségek terjesztője, de a büntetteké is. Az alkohol gátol a tanulásban s a testi munkában. A munkások, akik isznak, kevesebbet és rosszabbul dolgoznak. A sportolók nagyon jól tudják, hogy a szesz sem erőt, sem kitartást nem ad.[2]

A nevelés és iskola inkább a megelőző óvintézkedéseket teszi, hogy józanságra neveljen. Ezt úgy teszi, hogy a nevelt eszét felvilágosítja, akaratát pedig megedzi, hogy mindig a mértékletesség útján haladjon. Jól teszi a nevelés és iskola, hogy nagyon élénk színekkel ecseteli, mennyire lealázó az emberre s az egészségnek is mennyire ártalmas a mértékletlen ivás; de egyúttal a józan élet szépségét és észszerűségét is állítsa a neveltek elé, hogy ezen át tanulják megútálni a mértékletlenséget az ivásban. A nevelés és iskola arra törekedjék, hogy visszatartsa a nevelte-

[1] „Wem es gelingt, seinen heranwachsenden Sohn oder Zögling vor dem Alkohol zu bewahren, hat ihn zum guten Teil vor der Unkeuschheit gerettet." (J. Hoffman: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung.[2,3] 1922, 204. oldal.

[2] A. Eymieu: Le gouvernement de soi-même. III. kötet, 20. kiadás, 1927, 37—40. oldal. — Tóth Tihamér: Ne igyál! 1919.

ket mindazon alkalmaktól, ahol a mértékletlenséget láthatják és eltanulhatják. Ez tulajdonképen a szülői ház feladata, de pl. a népiskola is megteheti ezt faluhelyen s ezért súlyos büntetések terhe alatt tiltsa az ilyen alkalmak fölkeresését. Ezt a nevelőnek ellenőriznie is kell, mert a tilalom ellenőrzés nélkül nem sokat ér, jobban mondva: semmit sem ér. Tehát tiltanunk kell, hogy a neveltek lakodalmakra, torokra, disznóölésekre, keresztelőkre, áldomásokra, búcsúkra s más összejövetelekre járjanak, ahol a mértékletlenséget a legdurvább formákban láthatják és sokszor más rosszakat is.

De tiltanunk, sőt büntetnünk kell mindama népszokásokban való részvételt is, amelyek ivással vannak összekötve. Így némely helyen szokásban van, hogy a gyermekek Luca napján (december 13) házról-házra járnak, énekelnek, verseket mondanak, hogy a tyúkok jól tojjanak s ezért almát, diót és pénzt kapnak, de itókát is. Máshol meg más ilyen káros és ostoba népszokások vannak. Inkább pusztuljanak az ilyen népszokások, mint a gyermekeket itókával rontani engedjük.

A részegeskedés ideje a farsang és különösen három utolsó napja. Ekkor föltétlenül az iskolában kell tartanunk a tanítványokat, hogy visszatartassanak a rossz alkalmaktól és minél kevesebbet lássanak a duhajkodásból és tivornyából.

Az erényeket lehet ajánlanunk némiképen laikus érvekkel is, mert szépek, az emberhez méltók s az egyesnek és társadalomnak hasznosak. De hogyan ajánljuk a mértékletességet az ivásban, amikor itt a szesz hatása hamarosan lerontja a szép hatását azzal, hogy élvezetet nyujt a testnek?! Laikus érvekkel olyan erényeket, melyek testi élvezetet nyujtanak, nem vagyunk képesek megszerettetni, mert a test a laikus érvekre semmit sem ad. Ide magasabb érvek szükségesek, ide vallási érvek kellenek, hiszen a laikus érvek is csak ott érvek, ahol vallási érvekre támaszkodhatnak, különben a levegőben lógnak. Innen van az, hogy pusztán laikus érvek még senkit sem tartottak vissza olyan bűnöktől, melyek a testnek élvezetet nyújtanak, mint a *tisztaság* ellen való bűnök és az *iszákosság*.

Ha a laikus érvek nem elegendők a mértékletesség erényének a megszerettetésénél és érvek csak vallási érvekre támaszkodva, továbbá a nevelés és iskola az egyes ember, a társadalom s az állam érdekében köteles mértékletességre nevelni, akkor **a mértékletességre való képesítés vallásos nevelést és vallásos iskolát követel.**

571. *A mértékletességre való nevelés egyúttal megelőző óvintézkedés is, hogy a nevelt belső és külső tisztaságát most és később megőrizhesse.* A tapasztalat azt mondja, hogy azok, kik mértékletlenek az ivásban, többnyire a testiségnek is rabjai. Ez nem is csodálatos, mert a mértékletlenség által meggyöngített akarat képtelen visszaszorítani a szenvedélyeket. Mind a mértékletlenség, mind pedig a testiség a testnek szolgál, a test kívánságait

elégíti ki s ezért, amint az egyik felszabadul az akarat hatalma és uralma alól, felszabadul a másik is.

DOHÁNYZÁS.[1]

572. Még a dohányzásról emlékezünk meg, mert némileg ez is ide tartozik.

A dohányzás kultúraellenes divat, hiszen kultúrátlan néptől vettük át. Amikor a nikotin a nyálkahártyával érintkezésbe jut, izgat; amikor a vérbe kerül, a központi idegrendszert kábítja; végül az egyes szerveket külön is megtámadja. Sok ezren vannak, kik szív- és gyomorbajban szenvednek s ez mind a korán kezdett dohányzásnak az eredménye. A korai dohányzás sokszor a tüdővész szülője is. A dohányos fiúk játékban, testgyakorlásban, gyaloglásban elmaradnak a nem dohányzók mellett.

Úgylátszik, mintha a dohányos idővel megszokná a nikotint. Azonban ez csak látszat, mert mérget (a nikotin méreg) nem lehet büntetlenül ráerőszakolni a szervezetre. Frölich tanár vizsgálatai megállapították, hogy nikotin megszokásról nem lehet beszélnünk. Izenberg pedig ezt mondja: „A dohányzás a legelemibb higiénés szabályok megszegése, melyet a dohányos minduntalan elkövet, mely azonban bűnhődést von maga után, még ha sokáig is várat magára. Hogy némely dohányos mégis magas kort ér el, ez nem bizonyít a dohány ártalmatlansága mellett, hanem csak arra enged következtetni, hogy az illető erős fizikumot örökölt és a bűnök ellenére megőregedett."[2]

Az iskolának a dohányzás ellen is kell harcolnia, bár nagyon kevés eredménnyel teheti ezt, mert a külső példa hatása sokkal erősebb, mint az iskola tanítása, hiszen a tanítvány nevelői — apja és iskolai nevelője — szintén dohányoznak s bárhová néz, bárhová megy, mindenütt dohányzó emberekkel találkozik. Mégis a neveltnek nem szabad megengednünk a dohányzást s ha szükséges, büntetéssel is kell őket sújtanunk, hogy tőle visszatartsuk. Felvilágosítandók, hogy a dohány a benne lévő méregnél fogva senkinek sem használ, de nekik föltétlenül ártalmas, mert ők még fejlődnek, erősödnek s ezt a dohányzás károsan befolyásolja.

Végül a nevelő ne dohányozzék a neveltek előtt, hogy a példa ne legyen annyira közvetlen hatással. Ha már dohányos ember a nevelő, legalább a neveltek ne lássák őt dohányozni. Ebből egyúttal következik, hogy *az iskolai nevelőnek az iskola területén belül nem szabad dohányoznia.*

[1] Tóth Tihamér: Dohányzol? 1919; — Hohenberg József: A dohány és dohányzás. 1928.

[2] Ugyanott 19. oldal.

ALÁZATOSSÁG.

AZ ALÁZATOSSÁGRÓL ÁLTALÁBAN.

573. *Az alázatosság az az erény, amely arra készteti az embert, hogy a felfuvalkodottságtól tartózkodjék.* Az alázatosság erényének különböző fokozatai vannak. Legmagasabb foka az, hogy valaki még a legelvetemültebb ember előtt is alázatos. Azonban ilyen alázatosságot a természetes rend nem ismer és Jézus előtt ismeretlen is volt.

Mi a következőkben az alázatosság erénye alatt csak azt a fokot fogjuk érteni, amelyre minden embernek szüksége van s ez az, hogy ne legyen kevély, gőgös, ne becsülje magát többre, mint ami, különösen ne mások rovására. A nevelésnek kötelessége is legalább e fokra állítani az embert.

AZ ALÁZATOSSÁG ERÉNYÉNEK A FEJLESZTÉSE.

574. Az alázatosság arra kötelez minket, hogy mindenkit megbecsüljünk, senkit se vessünk meg, a magunk személyét ne értékeljük túlságosan, különösen ne mások rovására. A laikus érv nem adja okát annak, hogy miért cselekedjünk így, mert az ember, ha elvonatkozik az Istentől, nem ismeri okát az emberek között lévő különbségeknek. És valóban Isten nélkül csak kevélységgel és dölyfösséggel, elnyomással, és meghunyászkodással találkozunk. Ezt bizonyítja az ókor, mely nem ismerte az alázatosságot, bár az ész követelménye ez; de ezt bizonyítja a jelen is. Isten nélkül az emberek között lévő különbségeket arra használjuk, hogy személyünket mások felé emeljük. Innen magyarázható a mostani felületesen vallásos, sőt majdnem vallástalan időkben fölfelé az útálatos meghunyászkodás, lefelé pedig a még visszataszítóbb pöffeszkedés. Ezért **az alázatosság erényének a fejlesztése azt követeli, hogy a nevelés és iskola vallásos legyen.**

575. A nevelés és iskola az alázatosság erényénél csak arra törekszik, hogy a neveltek ne legyenek kevélyek. Azonban a legteljesebb alázatosságot, a porig való megalázódást kell követelnie az Istennel szemben. Mivel pedig a *bűn* lázadás az Isten ellen s a legteljesebb felfuvalkodottság, azért a nevelésnek és iskolának mindent el kell követnie, hogy a nevelt ne kövessen el bűnt s ha már vétkezett, a jó útra visszavezettessék. (A bűnről még lesz szó.)

Továbbá az Istennel szemben való alázatosságunknak úgy is adunk kifejezést, hogy vallási kötelességeinknek a megfelelő módon eleget tegyünk. Buzdítsuk tehát a nevelteket, hogy köteles

napi imáikat elvégezzék, az istentiszteleti ténykedéseken pedig jelen legyenek. De ne csak buzdítsuk őket, hanem amennyire lehetséges, ellenőrizzük is ezt. Ezért az istentiszteleti ténykedésekre a nevelő vezesse el neveltjeit, tanítványait s velük együtt ott legyen.

Az Istennel szemben teljes alázatosságra neveljünk. Állítsuk a neveltek elé a megfeszített Jézust, mint az alázatosság legtökéletesebb és teljesen utólérhetetlen példáját. Magyarázzuk meg Jézus szenvedését, a szenvedés okát és célját, ébresszük föl Jézussal szemben a lángoló szeretetet, Krisztus példájának követésére buzdítsunk. Ha ezt a nevelés és iskola lelkiismeretesen megteszi, lehetetlen, hogy a nevelt most és később lázadozzék az Isten ellen. Fog bukni, de Isten kegyelme segítségével mentes lesz a halálos bűnöktől, melyek az égbevivő utat elzárják.

576. Emberekkel szemben is neveljük alázatossá az embert. A szülőkkel és az iskolai nevelővel szemben abban nyilatkozik meg a nevelt alázatossága, hogy mindenben engedelmes nekik, róluk a legynagyobb tisztelettel szól és szorgalmasan tanul; másokkal szemben pedig abban nyilatkozik meg, hogy készséges, szolgálatkész és udvarias és egész magaviseletét a szerénység irányítja. Tehát minderre buzdítanunk is kell a neveltet s ha ez ellen vétene, a kellő felvilágosítással figyelmeztetendő. Végül a társakkal szemben való alázatosságot is követeljük meg, ami abban nyilatkozik meg a neveltnél, hogy szíves és semmit sem tesz a szeretet ellen, tehát nem veszekszik, nem verekszik, nem csúfolódik stb. és társait bajaikban és fennakadásaikban segíti.

KEVÉLYSÉG.

577. Az alázatosság legnagyobb ellensége a kevélység s ezért nem szabad megtűrnünk a nevelésben és iskolában a *kevélységet, gőgöt.* A kevély és gőgös neveltet meg kell törnünk s ha ez másképen nem érthető el, a *megalázástól* sem szabad visszariadnunk; azonban ezt csak a végső esetre szabad hagynunk, amikor már minden más kísérlet sikertelennek bizonyult. A nevelésnek nem szabad megaláznia a neveltet, mert ez az *önérzet* gyöngítésével jár; de ha oly kevélységgel találkozik, mely nem akar megtörni, szabad a megalázást is alkalmaznunk, mert a kevélységben az önérzet bűnös módon túltengő. Nincs útálatosabb és visszataszítóbb, mint a kevélység a nevelteknél, mert nincs, amivel kevélykedjenek.

A kevélységet megelőznünk is kell. Szükséges ezért, hogy pl. az iskolában tanítvány és tanítvány között ne legyen különbség, amit az iskolai nevelőnek a tanítványok iránt való szeretete is parancsol, hogy ne legyen ok a túlbecsülésre. Az iskolában csak egyetlen egy különbség lehet s ez az, hogy az egyik parancsol, t. i. az iskolai nevelő, míg a többiek mindnyájan egyformán tanítványok, akiknek egyformán kell engedelmeskedniök. Más

különbség nem lehet az iskolában, mert nem engedi a nevelés. Ha *jutalmaz* az iskolai nevelő, ezt is úgy tegye, hogy ez által ne szolgáltasson okot a kevélykedésre. Végül keltse föl az iskola a tanítványokban az egymás iránt való szeretetet és *pajtási szellemet*, ami megakadályozza, sőt lehetetlenné teszi a kevélységet.

578. A gyermekek és ifjak általában nem kevélyek és ha mégis akad közöttük ilyen, annak oka a szülői ház ferde nevelése. Az iskola senkit sem tesz kevéllyé, sőt a fölös büszkeséget is letöri, mert hamar észreveszik a tanítványok, hogy itt mindenkinek ugyanazon jogai és kötelességei vannak. Ez az egyformaság nem engedi, hogy lábra kapjon a kevélység s ezért, ha akad is olyan, ki a szülői házból kevélységet hoz magával, erről hamarosan letesz úgy, hogy a kevélység letörésére használatos utolsó eszközt, t. i. a megalázást nem is kell alkalmazásba vennünk. A tanítványok nem szeretik a kevélyt, minden játékukból és szórakozásukból kizárják őt. Ez az állandó semmibevevés észretéríti a kevélykedőt s lassan-lassan simul iskolás társaihoz. Az iskola rendszere s a tanítványok magatartása megtöri a kevélységet.

A kevély többnyire olyasmivel pöffeszkedik, ami nem az ő érdeme. Így kevélykedik szülőinek állásával, gazdagságával stb. De az iskolában azt tapasztalja, de tanulja is, hogy mindebben nincs érdem; az érdem a szellemi kiválóságban, lelki nemességben s a jó cselekedetekben van. És mert ezt naponkint tapasztalja, lassan kezdi becsülni társait s ezzel egyidőben a kevélységről is kezd lemondani. Így észrevétlenül megtörik a kevélység minden különösebb eljárás nélkül.

ÖNMEGISMERÉS.

579. Lehetetlen, hogy az ember ne legyen alázatos, vagyis túlbecsülje magát, ha ismeri önmagát. Már a régiek is abban találták a tökéletesedés első lépését, hogy: ismerd meg magadat (nosce teipsum). Ezért a nevelésnek és iskolának önmegismerésre kell nevelnie a nevelteket, bár ez nagyon nehéz és annál nehezebb, minél kisebbekkel van dolgunk. Az önmegismerés a legbiztosabb ellenszere a kevélységnek. Önmegismerés nélkül nehezen nevelhetünk alázatosságra, mert ez azt kívánja, hogy csak annyinak tartsuk magunkat, mint amennyi tényleg vagyunk.

580. Az önmegismerésre való nevelés azzal kezdődik, hogy szoktatjuk a kis gyermekeket minden cselekedetüknek a megfontolására, hogy azokat vonatkozásba hozzák az erkölcsi renddel. Így a gyermek lassan-lassan észreveszi, hogy mikor cselekszik jól s mert nevelői folytonosan biztatják a jó gyakorlására, hibáit és botlásait pedig folytonosan gáncsolják meg korholják, lassan-lassan cselekszi a jót és kerüli a rosszat. Ez az állandó figyelmeztetés és felügyelet óvatossá teszi a gyermeket, cselekvéseit át- és meggondolja. Ez egyúttal azt is eszközli, hogy megismeri gyönge-

ségeit és hibáit, de megismeri a nehézségeket is, amelyeken megakadni szokott.

Ugyanígy járunk el a nagyobb neveltknél is, vagyis amit a gyermekeknél kezdtünk, azt a korosabbaknál csak folytatjuk.

581. Az önmegismerésre való képesítésnek a legbiztosabb útja és nélkülözhetetlen föltétele a vallásos nevelés. Csak az ismerheti meg önmagát teljesen, aki tudja, hogy ki az Isten és tudja, hogy micsoda viszonyban van az ember az Istennel. Ez az ismeret alkotja alapját az önmegismerésnek. És ha az akarat elfogadja ezt a viszonyt és megvalósítására törekszik is, éppen e megvalósítás által lassan-lassan megismeri önmagát, mert e megvalósítás tökéletesedést követel, a tökéletesedés pedig önmegismerést kíván. Tehát **az önmegismerésre való képesítés vallásos nevelést és vallásos iskolát követel.**

582. Midőn a neveltet felügyelet alatt tartjuk, minden botlásáért figyelmeztetjük s ennek hatása alatt a nevelt vigyáz magára, akkor már a *lelkiismeret fejlesztésében* vagyunk. De ez még nem elégséges. Kell, hogy ugyanazokat a rosszakat és hibákat ne kövesse el újra az ember s ezért az elvégzett cselekedeteket még egyszer át kell gondolnia, még egyszer meg kell vizsgálnia, vagyis *lelkiismeretvizsgálatot* kell tartania.

A lelkiismeretvizsgálat az önmegismerésnek s ezzel együtt az erkölcsi tökéletesedésnek is a leghelyesebb és legüdvösebb eszköze. Erre rá kell vezetnünk a nevelteket, hozzá kell szoktatnunk őket. Természetes, hogy a lelkiismeret megvizsgálásának az útját is meg kell mutatnunk.

Aki naponkint vagy legalább is gyakrabban megvizsgálja lelkiismeretét, az nem kevélykedik, mert észreveszi sok hibáját és gyarlóságát. Sőt az ilyen nevelt mindig nagyobb és nagyobb tökéletességre tesz szert az erényességben, mert megismeri a nehézségeket, amelyeken megakadni szokott, ami által keresi az utat, hogy azokat elkerülje vagy legyőzze. A helyes lelkiismeretvizsgálat *önállóságra* is nevel, mert magunk keressük tökéletesedésünket. Buzdítsuk is neveltjeinket, hogy mindennap tartsanak lelkiismeretvizsgálatot lefekvés előtt s itt a szülői ház jó példája a döntő.

De mondhatja valaki, hogyan tanítsuk meg a 6—15 éves gyermeket lelkiismeretvizsgálatra, amikor ezt a felnőttek sem teszik. Hogy nem teszik a felnőttek, annak oka a nevelés kényelemszeretete. Különben is tudjuk, hogy a népiskolai gyermek nem fogja úgy megvizsgálni lelkiismeretét, mint egy hivatásos szerzetes, mindazáltal meg kell vizsgálnia neki is. Nem föltétlenül szükséges, hogy este vizsgálja meg; lehet napközben is és erre az iskola bő alkalmat nyujt. Amikor erkölcsi igazságokat tárgyalunk s a gyermek életére vonatkoztatjuk; amikor a cselekedeteket erkölcsi oldalukról megítéltetjük a gyermekekkel elbeszélések és olvasmánykezelés alkalmával; amikor példaképeket állítunk a neveltek elé, hogy azok lelkesítsék és tettre buzdítsák őket; amikor jutalmazunk

vagy büntetünk stb. akkor a gyermek mindannyiszor lelkiismeretébe is kénytelen tekinteni. Minden ilyen esetben a gyermek magába tekint s önkénytelenül is összahasonlításokat tesz, amely összehasonlítások akaratát is megmozgatják, hogy jobb és jobb legyen.

Az iskola gyakran kényszeríti a gyermeket, hogy lelkiismeretébe tekintsen s ez az oka annak, hogy jó nevelés mellett a gyermekek állandóan tökéletesednek.

A népiskolai gyermek tanítója segítségével gyakran végez részleges lelkiismeretvizsgálatot. Ha ehhez még buzdítás is járul s a szülők megkövetelik a gyermektől az esti imádság elvégzését, akkor a gyermek gyakran este is megvizsgálja lelkiismeretét. Ez először felületes lesz, de mégis lelkiismeretvizsgálat. Ha most a tanító nem szűnik meg buzdítani, a szülők pedig szigorúan megkövetelik az esti imát, akkor az Isten kegyelme sem marad el s a lelkiismeretvizsgálat állandóan alaposabb és behatóbb lesz.

Teljesen megegyező módon van ez a népiskolánál magasabb iskolákban is.

ÖNÉRZET.[1]

583. Midőn az alázatosság erényéről van szó a nevelés körében, lehetetlen, hogy hallgassunk az önérzetről. *A önérzet abban áll, hogy büszkék vagyunk anélkül, hogy kevélyek volnánk.*

Az önérzet nagyon sok jónak a forrása s azért a nevelésnek önérzetes embereket kell nevelnie. Az iskola erre még a családnál is alkalmasabb, mert jobban rendelkezik a szükséges eszközökkel. Az önérzet fejlesztése nagyon fontos, mert *az önérzet egyúttal az erkölcsösségnek a támasza.*

584. Az iskolának az önérzet fejlesztésénél következő a teendője.

a) Mindenkor ismerje el a tanítvány jó tulajdonságait és előhaladását, iparkodását pedig méltányolja. Keltse föl a nemes versengést és vetélkedést, de egyúttal vigyázzon arra is, hogy ez ne fajuljon el, ne legyen irígység és károrvendezés, mert ekkor többet árt, mint használ.

Ne tompítsa el a tanítvány önérzetét *durva és igazságtalan bánásmóddal, megaláztatásokkal, gúny- és csúfnevekkel.* Az ilyesmi nem is illik az iskolai nevelőhöz.

Figyelmeztesse a tanítványokat arra, hogy büszkeségüket sohase helyezzék oly dolgokba, amik nem az ő érdemeik. Tehát nem szabad büszkélkedniök azzal, hogy apjuk ilyen rangban vagy olyan állásban van, szülőik gazdagok stb. Általában szoktassuk a nevelteket ahhoz, hogy büszkeségüket ne külső dolgokban keressék, hanem a lelki nemesség és tökéletesség legyen büszkeségük, hiszen ennek más tárgya nem is lehet. Természetes, hogy

[1] I. Pätsch: Durch eigene Kraft.[2] 1906.

e szoktatást felvilágosítás előzi meg s az iskolai nevelő jó *példája.*

b) Az önérzet fejlesztése nagyon szükséges, de vigyázzunk arra, hogy az önérzetet jól megkülönböztessük a kevélységtől.

Az önérzetet nem szabad letörnünk, mert ekkor a tanítvány kedvét veszti. Az önérzetétől megfosztott tanítványt nehéz talpraállítani, mert elernyedt az akarata, míg az önérzetes tanítvány akar s ezért megy nála minden.

Az önérzetet még nagyon emeli a *jutalmazás* bármely faja, ha helyesen és igazságosan alkalmazzuk. A *büntetéssel* is főképen az önérzetre kell hatnunk, mert így biztosabb és tartósabb a javulás. Míg az önérzetre hathatunk s a tanítvány a legcsekélyebb mértékben is felfogja e hatást, addig még a legrosszabb tanítványnál sem szabad lemondanunk a javulás reményéről. Az önérzetre való folytonos hivatkozás végül is a jó útra vezeti a tanítványt.

Ügyelnünk kell még arra is, hogy a tanítvány önérzete ne legyen *túltengő,* mert ez közel áll a kevélységhez. Az ilyen tanítványt kis pirongatással hamarosan észretéríthetjük.

585. *Az iskola az önérzetet rendszerével is fejleszti.* A tanulásban való folytonos előmenetel; az erényekben való állandó tökéletesedés, a különböző leckék és feladatok, melyekben a tanítvány a maga erejére hagyatkozva kénytelen dolgozni; a felelések, amikor alkalma van megmutatni, hogy mit tud, — jótékonyan hatnak az önérzetre. Ha azután az iskolai nevelő még kívülről is segíti az önérzetet, az eredmény majdnem biztos.

VII.

SZELÍDSÉG.

A SZELÍDSÉGRŐL ÁLTALÁBAN.

586. *A szelídség az az erény, mely arra késztet bennünket, hogy haragunkat mindenkor megfékezzük.* A szelídséggel tehát egyik legerősebb és legveszedelmesebb szenvedélyünket t. i. a *haragot* vagyunk képesek megtörni, az akarat hatalma alatt tartani. A harag a szenvedélyek közül majdnem a legerősebb és legveszedelmesebb, nagyon befolyásolja az észt és az akaratot, sőt sokszor megbénítja az ész ítélőképességét s az akaratot hatalmába keríti. Tehát a haragon uralkodnunk kell s mert a szelídség éppen azt eszközli, hogy a harag szenvedélyét megfékezhessük, azért ez az erény különösen fontos a nevelésben s annál fontosabb, minél veszedelmesebb a harag. A szelídségre való nevelést még az is fontossá teszi, hogy különösen a gyermekek könnyen és hamar fellobbannak.

587. A szelídségre való nevelésnél fontos kellék az, hogy a nevelő és iskolai nevelő ne legyen haragos és ha emberi gyarlóságból elfogja a harag, ne engedje kitörni, hanem uralkodjék szenvedélyén. Ha a nevelt tapasztalja, hogy nevelője visszafojtja haragját, ő is megkísérli s a folytonos próbálgatások után neki is sikerül haragján uralkodni. A nevelőnek, különösen az iskolai nevelőnek nagyon gyakran van alkalma haragudni s ezt a nevelt is tudja. Ha tehát a nevelő uralkodik haragján, akkor a legjobb *példát* adja a harag leküzdésére.

588. Nagyon jó, ha a nevelő és iskolai nevelő mindig a tanítványok között van, tehát játékaik és szórakozásaik alkalmával is. Így kevesebb lesz a civódás és veszekedés, ami legtöbbször haragból származik. Ezzel elérhető az is, hogy a tanítvány az iskolai nevelő jelenléte miatt fojtja el haragját, ami által megtanulja, hogy miképen kell haragján uralkodnia, következőleg lassan-lassan meg is szokja, hogy a harag szenvedélyét megzabolázza. Természetes, hogy mindenekelőtt felvilágosítjuk a neveltet, hogy mennyire nem szép minden csekélységért indulatoskodni és fel-felfrottyanni, hiszen tulajdonképen neki soha sincs oka haragra.

De arra is törekedjék a nevelő, hogy a visszafojtott haragot ne kísérje *rossz szándék*. Ha tehát a nevelő észreveszi, hogy a nevelt jelenléte miatt fojtja el haragját, de oly mozdulatot tesz, vagy oly arckifejezést használ, amely bosszúra enged következtetni, rögtön lépjen közbe s a dühösködő haragját okos felvilágosítással vezesse le. A legtöbb esetben e közbelépés miatt a bosszú végrehajtása elmarad.

589. A nevelés alatt lévőknek, de különösen a gyermekeknek természetével ellenkezik, hogy *haragot tartsanak;* mégis beszélünk róla, mert előfordul és különösen faluhelyen. A gyermek és ifjú lobbanékony ugyan, de a haragtartást nem ismeri.

Gyermekek között a haragtartásnak az oka a szülőkben van s rendesen csak faluhelyen fordul elő. A haragot tartó gyermekek szülei ellenségeskednek, amit a gyermek valamiképen észrevesz s mert szülői haragszanak, ő is haragot tart.

E gyermekeket föltétlenül ki kell békítenünk egymással, mert nem tűrhető meg az iskolában, hogy többen kerüljék egymást és ne beszéljenek. Ez a *szeretet* ellen is volna; már pedig az iskolában mindent a szeretetnek kell irányítania. E kibékítés azért is szükséges, mert a gyermekek barátkozása révén a szülők is megbékülhetnek, ami eléggé gyakori eset. E kibékítés úgy történik, hogy a haragot tartó gyermekeket egymás mellé ültetjük, mintha csak véletlenségből történt volna ez: összehozzuk őket játékaik és szórakozásaik alkalmával s ha már együtt játszanak, lassan pajtások is lesznek. A játék megszünteti a haragtartást.

590. A magyar népnél nagyon rossz szokás az, hogy haragos állapotában káromkodik. Ez annyira elterjedt szokás a magyarságnál, hogy a gyermekek éppen úgy káromkodnak, mint a felnőttek, az asszonyok éppen úgy, mint a férfiak és nemcsak haragos állapotukban, hanem bizony sokszor jó kedvükben is. E rossz szokásról nehéz leszoktatni a fiatalokat, mert nevelőik — apjuk, anyjuk — s egész környezetük káromkodik s ez annyira közvetlen hatással van reájuk, hogy nagyon nehézzé és keservessé teszi az iskola fáradozását, hiszen már a gyermek is, amikor először lépi át az iskola küszöbét, káromkodik. És mégis minden nehézség ellenére teljes erővel kell küzdenünk a káromkodás ellen, mert ez útálatos szokás, amely egyúttal a harag szenvedélyét is táplálja és mert a káromkodásban az Istent is megsértik és sokszor annyira ocsmány szavak kíséretében, amelyek a tisztaság erénye ellen vannak. Ezért a káromkodást üldöznünk kell minden módon és minden eszközzel.

591. A káromkodás szokás és ezért csak szokással lehet megtörnünk. Igaz, hogy valamely szokást más szokással s hozzá még ellentétes szokással helyettesíteni nehéz, de, ha az iskolai nevelő szigorúan és következetesen jár el és nincs elnézéssel, képes lesz a tanítványok káromkodási szokását megtörni, sőt nem egyszer sikerült már az is, hogy a tanítványon át a szülők is leszoktak a káromkodásról. Ezt a tapasztalat bizonyítja.

A káromkodás szokás. Mindazonáltal ne feledjük, hogy a tanítvány tulajdonképen még semmit sem szokott meg, annál kevésbbé a gyermek, hiszen még nem volt rá ideje, hanem csak megszokhat. Tehát az iskola a kellő szigorúsággal és következetességgel, sőt ha kell, erős és kíméletlen büntetésekkel is — egy-két esetet leszámítva — mindig képes elérni, hogy tanítványai ne káromkodjanak.

E végből mindenekelőtt fel kell világosítanunk a tanítványt a káromkodás útálatos és esztelen voltáról; rá kell vezetnünk őt arra, hogy haragját mindenkor fékezze meg. Az Isten végtelenségét s az ember féregvoltát állítsuk szembe a káromkodó ember vakmerőségével. Az iskolai nevelő tegyen meg minden lehetőt, hogy a tanítványoknak ne legyen okuk haragra s így káromkodásra. Ennek legjobb eszköze az állandó *felügyelet* s botlás eseten a kíméletlen megtorlás.

592. Amint le kell szoktatnunk a nevelteket a káromkodásról, éppen úgy az *átkozódásról* is és ez ellen ugyanazt kell tennünk, amit a káromkodás ellen.

A nevelésnek az átkozódás ellen való küzdelme nem párhuzamos a káromkodás ellen való küzdelmével, hanem egyvonalba esik e kettő, vagyis midőn a káromkodásról igyekszünk leszoktatni a neveltet, ugyanakkor az átkozódásról is. Ha a nevelésnek sikerül az egyik, akkor vele egyidőben sikerül a másik is.

Még megjegyezzük, hogy az ilyen szólásmódokat, mint: rossz seb, fene stb. szintén kell üldöznünk, mert közel állanak az átkozódáshoz.

VIII.

TÜRELEM.

A TÜRELEMRŐL ÁLTALÁBAN.

593. A *türelem az az erény, mely megóv minket a szomorúságtól.* Már a szeretet is arra kötelez minket, hogy egymással szemben türelmesek legyünk. Társadalmi élet is csak akkor lehetséges, ha egymás hibáival szemben elnézők vagyunk. Türelem rózsát terem. Türelem nélkül nincs nevelői siker, különösen az iskolában. Türelmet igényel a tanítvány természetes fejlődése, hiszen az ember a leglassabban fejlődik a föld összes lényei között. Ez türelmet igényel annál is inkább, mert tanítványaink különböző tehetségűek.

A türelem nem esik bölcsőnkbe, hanem azt meg kell szereznünk, mint minden erényt. A legelső föltétel a testi és szellemi egészség. Türelemre mindenkinek szüksége van, tehát arra nevelnünk is kell.

A TÜRELEMRE VALÓ NEVELÉS.

594. Legjobb eszköz a neveltet türelemre nevelni, ha maga a nevelő, de főképen az iskolai nevelő türelmes. Aki mást türelemre akar nevelni, annak magának is türelmesnek kell lennie. Az iskolai nevelőnek elég alkalma van magát a türelemben gyakorolni, hiszen a nevelés a türelem próbaköve s ezért a nevelt iskolai nevelőjétől sajátíthatja el legjobban a türelmet. Kerüljön a nevelő mindent, ami türelmetlenségre vezet, főképen pedig a *haragot,* mert a nevelőnél a türelmetlenség a haraggal kezdődik. Soha se feledkezzék meg arról, hogy neki gyámoltalan és önállótlan emberekkel van dolga, akik azért vannak ő reá bízva, hogy a nekik szükségeset elsajátítsák, ami pedig lassan megy és mindkét részről türelmet igényel. Ha tehát a nevelt bármi tekintetben is hibázik, vagy valami ellen vét, bátorítanunk, buzdítanunk és segítenünk kell őt, nem pedig vele szemben türelmetlenkednünk. Valaminek az elsajátítása s a jóhoz való szoktatás nem megy hirtelen, hanem hosszú időnek az eredménye. Tehát türelmeseknek kell lennünk, hogy az eredményt kivárhassuk. Ha türelmetlenkedik a nevelő, megnehezíti a maga munkáját, de neveltjéét is.

595. Az iskolai nevelőnek türelmesnek kell lennie, azonban nem szabad a türelmet mindenkor elnézéssel párosítania. Vannak a nevelésnek egyes területei, amelyeken az iskolai nevelőnek

türelmesnek és elnézőnek kell lennie; de vannak oly területei is, amelyeken csak türelmes lehet, de elnéző nem. Türelem elnézéssel jár akkor, amikor olyan dolgokról van szó, amelyek a tanítvány akaratán kívül vannak. Ilyenek: a) valaminek felfogása, megtanulása, vagy a lecke hibátlan elkészítése, ha nem forog fenn figyelmetlenség vagy hanyagság; b) az egyes készségeknél ügyetlenség, pl. írásnál, rajzolásnál, ha nem párosul vele hanyagság vagy akaratosság; c) más dolgok, amelyek nem az akarat hibájából származnak. E dolgokban ne csak türelmes legyen az iskolai nevelő, hanem elnéző is. Itt a türelem arra vonatkozik, hogy szívesen és készségesen adja meg a szükséges felvilágosításokat és magyarázatokat az ingerültség legkisebb jele nélkül, szívesen és készségesen segítse a tanítványokat a nehézségek leküzdésében és mindezt annyiszor teszi, amennyiszer csak szükséges. Az elnézés pedig azt jelenti, hogy szorítjuk ugyan a tanítványokat és követeljük tőlük, amit tudniok vagy tenniök kell, de a hibákat nem követi megtorlás, mert a tanítvány a tulajdonképeni értelemben nem hibás. Ilyenkor csak buzdítanunk és ösztönöznünk kell a tanítványokat.

Ami a tanítvány akaratának hatalma alatt áll, abban csak türelmes az iskolai nevelő, de nem elnéző is. Türelmes, amennyiben nem szűnik meg buzdítani, lelkesíteni, felvilágosítani, magyarázni és felügyeletet gyakorolni, de már nem elnéző, hanem az elkövetett hiba vagy vétség nagyságához mérten büntet is. Ami a tanítvány akaratától függ, abban csak türelmesek vagyunk, de nem elnézők is; mindazáltal a kíméletlen durvaságot és igazságtalanságot föltétlenül kerülnünk kell.

596. Az iskolai nevelőnek türelmesnek kell lennie, hiszen ez nála életkérdés is. A nevelés nemcsak fárasztó, hanem idegőrlő munka is és ha az iskolai nevelő még türelmetlen is, könnyen beleesik az *izgatottságba* s ha az izgatottság folytonosan ismétlődik annyira, hogy tartós lesz ez az állapot, *ideges* is lehet. Az ideges iskolai nevelő pedig nemcsak hogy nem nevel, hanem mindent elront, mert semmit sem lehet kedvére tenni, ami által elkedvetleníti a tanítványokat, félénkekké és bátortalanokká teszi őket s végül meggyűlölteti velük az iskolát. Ideges ember nem lehet iskolai nevelő. Az ideges iskolai nevelő hóhéra tanítványainak, de hóhéra önmagának is. Az ideges iskolai nevelő nem képes kivárni az időt, hogy a tanítványok valamit elsajátítsanak vagy megtegyenek s ezért gyorsabban kíván mindent, mint képesek arra a tanítványok. Ennek pedig az a következménye, hogy a nevelés minden tekintetben szenved.

597. Az iskolai élet magában véve is türelemre nevel. A fiatalság természet szerint állhatatlan, szórakozott, türelmetlen, szeszélyes, az iskola pedig mindennek az ellenkezőjét követeli, mert kényszeríti a tanítványokat a munkában állhatatosságra, kitartásra, figyelemre és nyugodt viselkedésre. E körülménynél fogva a tanítványok megtanulnak magukon uralkodni. És ha ezt

a szülői ház is támogatná, a türelemre való nevelés fényes eredményeket mutathatna fel.

598. A nevelés alatt lévők nem idegesek. Mégis némelyiknél észrevehetünk bizonyos jelenségeket, pl. rángatódzásokat, vagy felelés alkalmával valamivel való babrálást stb. Ez nem idegesség, hanem rossz szokás, amiről le kell szoktatnunk a neveltet. Ez úgy történik az iskolában, hogy ülés és felelés alkalmával az előírt testtartást követeljük tőle s mindannyiszor figyelmeztetjük hibájára, valahányszor azt rajta észrevesszük.

Általában mindama mozgásokról és mozdulatokról szoktassuk le a nevelteket, amelyek különösség és feltűnőség jellegével bírnak.

SZENVEDÉS.[1]

599. Neveljük türelmessé a neveltet mindenben, de különösen a fájdalmakban és szenvedésekben. Magyarázzuk meg a szenvedés okát és eredetét, jelentőségét és érdemszerző voltát; mutassunk a szenvedés emberére, Jézus Krisztusra és Őt állítsuk eszményképnek a szenvedések panasz és zúgolódás nélkül való elviselésére.

De hogyan neveljünk türelemre a szenvedésben, ha a nevelés nem vallásos? Mi legyen a szenvedés jelentősége, ha nincs Isten? És főképen miért szenvedjünk, miért küzködjünk és verejtékezzünk, ha nincs Isten? Miért sír a gyermek a bölcsőben, miért fárad és töri magát az ifjú, miért küzd és szenved a férfi s végül miért nyavalyog az aggastyán? Miért és miért? Ha nincs Isten, kétségbeesés a mi sorsunk, mert érthetetlen talány a szenvedés, megoldhatatlan rejtély a fájdalom. Ha nincs Isten, akkor jogos az a törekvés, hogy a mai társadalmi rendet felforgassuk, mert tűrni és szenvedni, küzdeni és dolgozni nem akarunk, hiszen nincs miért, hanem mi is részt kérünk az élet örömeiből és élvezeteiből. Csakhogy Isten van; a fájdalomnak és szenvedésnek óriási a jelentősége, de a jelentőség titka az Istenben van. **A fájdalom és szenvedés azt mondja, hogy a nevelésnek és iskolai nevelésnek vallásosnak kell lennie.**

Csak vallás által vagyunk képesek a szenvedésben való türelemre nevelni; minden más vigasztalás teljesen hatástalan az élet nyomorúságaiban.

IX.

SZERÉNYSÉG.

A SZERÉNYSÉGRŐL ÁLTALÁBAN.

600. *A szerénység az az erény, amely arra késztet minket, hogy a szenvedélyek külső megnyilvánulásait megfékezzük.* A szen-

[1] Bougaud: De la Douleur.[6] 1901. — Keppler—Schinder: A szenvedés problémája. 1922.

vedélyek fékentartásához s az akaratnak a szenvedélyek fölött való uralmához az első kellék, hogy külső megnyilvánulásaikat megakadályozzuk. Ha ez sikerül, akkor a szenvedély elerőtlenedik és elnyugszik, mert nincs, ami élessze és táplálja. E nélkül sohasem leszünk urak szenvedélyeinken, hanem megfordítva: a szenvedélyek hatalmasodnak el s hajtanak minket igájukba. A külső megnyilvánulások nemcsak megnyilvánulásai a szenvedélyeknek, hanem táplálói s erősítői is és ezért, ha a külső megnyilvánulásokat megakadályozzuk, fölébred ugyan a szenvedély, de folytonosan gyöngébb lesz, mert nem képes kitörni, míg végül elalszik. Mivel pedig a nevelés és az ember érdekében a szenvedélyeknek állandó lenyűgözése föltétlenül szükséges és hozzá a legelső kellék a külső megnyilvánulások megakadályozása, amit a szerénység erénye eszközöl, azért a *nevelésnek a szerénység erényét is kell fejlesztenie.*

A SZERÉNYSÉGRE VALÓ NEVELÉS.

601. A szerénységre való nevelés végett arra kell szoktatnunk a neveltet, hogy ruházatában, magaviseletében, mozdulataiban és beszédjében mindenkor az illendőség és tisztesség korlátai között mozogjon, ne hajhássza a dícséretet és jutalmat, ne akarjon mindenáron feltünni s a *pökhendiséget* és *hányavetiséget* kerülje. Különösen a pökhendiség ellen kell szigorúan föllépnünk, mert ez, ha elhatalmasodik és tartós lesz, könnyen kevélységbe csaphat át.

A *hencegést* sem szabad megtűrnünk. A hencegés a felnőtteknél veszedelmes, mert hamar pökhendiség lesz belőle: de a gyermekeknél és ifjaknál nem mondható veszedelmesnek, mert többnyire ártatlan dicsekvésnél nem egyéb. Mindazonáltal még sem szabad megtűrnünk a hencegést, mert nem illik. A nevelt néhány intés, vagy figyelmeztetés után lemond róla. Nem is nagyon vannak hencegő neveltek, ha a nevelő és iskolai nevelő föllép ellene. Amit mi sokszor annak mondunk, az tulajdonképen nem egyéb, mint ártatlan dicsekvés, hiszen nem nyilvánul másnak a lenézésében s önmaga személyének túlbecsülésében. Ezért nem is sértő, sőt szenvedélyek sem kísérik.

Azt is meg kell mutatnunk a nevelteknek, hogy miképen győzhetők le az egyes szenvedélyek, amihez az ész felvilágosítása, az akarat edzése, a jóra való *szoktatás,* a *bűnre vezető alkalmak* távoltartása és kerültetése s a nevelő jó *példája* szükséges.

A szerénység a külső magaviseletet is szabályozza. Ennélfogva a szerénységre való nevelésnél fontos kellék a *fegyelem* is, tehát annak eszközei is, főképen pedig az *illemesség* és ennek ikertestvére: az *udvariasság.* A fegyelmezett embernél már csak a belső alakítására kell figyelemmel lennünk, hogy valóban szerény legyen.

HÁLADATOSSÁG.

A HÁLADATOSSÁGRÓL ÁLTALÁBAN.

602. *A háladatosság az az erény, mely arra késztet minket, hogy a vett jótéteményekért szeretettel és nagyrabecsüléssel viseltessünk az iránt, ki a jótéteményt adja és kedvező alkalommal viszonozzuk.* A háladatosság örömet szerez annak, ki a jót adja; de örömet szerez annak is, ki a jót kapja. A hálátlan ember homlokára írta, hogy a kapott jótéteményt nem érdemelte meg.

Mivel a jótevőnél a belső érzelem, amivel a jót teszi, nagyobb értékű, mint maga a jótétemény, azért a hálánál is a nagyrabecsülő szeretet a jótevővel szemben több értékű, mint a külső köszönet vagy visszafizetés. A kikényszerített hála semmit sem ér.

A hála a természettörvények követelménye s némely állatnál is valami nyomára akadunk. A hála az embernél a legnemesebb erény és az Isten áldásának forrása.

Nincs ember, aki valakivel szemben nem volna lekötelezve, mert, ha mással szemben nem is, szülőivel szemben mindenesetre; a nevelt pedig mindenkivel szemben lekötelezett. Tehát a nevelésnek háladatossá kell tennie az embert. És ez könnyű is, mert a nevelt csak jótéteményben részesül s e sok jónak hatása alatt áll, bár szeret néha a vett jótéteményekről megfeledkezni.

A HÁLADATOSSÁGRA VALÓ NEVELÉS.

603. Az embert hálássá kell nevelnünk különösen a szülőkkel szemben, mert ez a hála alapja és forrása minden más emberrel szemben való hálának. Beláttatnunk és megértetnünk kell a neveltel, hogy ha ő felnő, szülői pedig megöregszenek s a kenyérkeresetre alkalmatlanok lesznek, kötelessége neki szülőit eltartani s velük oly szeretettel bánni, amilyen szeretettel és gondossággal megnevelték őt.

A szülőkkel szemben könnyű fölkelteni a hálát, hiszen ezt mintegy az anyatejjel szívja magába az ember. Midőn a nevelt a népiskolába kerül, már hálás szülőivel szemben s ezt a maga módja szerint sokszor kifejezésre is juttatja. Az iskolának itt nincs más dolga, mint a hálát még jobban kifejleszteni, mélyíteni és tudatosabbá tenni.

A hála mindig konkrét cselekedetekben nyilatkozik meg. Ezért, ha hálássá akarjuk tenni a neveltet, azt is meg kell mutatnunk neki, hogy miképen nyilváníthatja háláját szülőivel szemben, t. i. nekik készségesen engedelmeskedik, velük szemben mindig a legnagyobb tisztelettel viseltetik s értük mindennap imádkozik.

604. A neveltet nemcsak a szülőkkel szemben kell hálássá tennünk, hanem mindazokkal szemben is, kiktől ő valami jótéte-

ményben részesül, mint: Isten, iskolai nevelő, jótevő, egyház, haza. Főképen az Istennel szemben tegyük hálássá. És mert ennek külső megnyilvánulása a vallási kötelességeknek lelkiismeretes teljesítése, azért buzdítsuk őt arra, hogy ebbeli kötelességeinek mindenkor pontosan eleget tegyen. Értessük meg vele, hogy végeredményben mindene az Istentől van s hogy végeredményben csakis az Isten képes rajta segíteni. Tehát vezessük rá a neveltet, hogy bárkivel szemben való háláját is az Isten iránt való hálával kösse össze és elsősorban az Istenhez forduljon köszönettel.

605. Legyen a nevelt az iskolával s az iskolai nevelővel szemben is hálás. Ezt könnyű megtenni, mert a mostani idők nagyon is belátják az iskola fontosságát, szükségességét és üdvös hatását s e hatás alatt a tanítvány is áll. Ezt nemcsak az értelmesebb és tanultabb osztályok látják be, hanem már a nép is. Használják fel az iskolai nevelők e kedvező alkalmat s ébresszék föl a hálát magukkal s az iskolával szemben. Hogy ezt elérhessék, pontosak és lelkiismeretesek legyenek kötelességeik teljesítésében s főképen vallásos szellemben neveljenek. **Az iskolai nevelők csak vallásos nemzedéktől várhatnak hálát.**

606. Szükséges még felvilágosítanunk a neveltet, hogy nemcsak az érzéki jókért kell hálásaknak lennünk, hanem még inkább a szellemi javakért. E ponton kell megszerettetnünk az iskolát a tanítványokkal s bennük az iskolai nevelővel szemben a háladatosságot fölkeltenünk.

607. A háladatosság erénye annyira szép és annyira méltó az emberhez, hogy laikus érvekkel is ajánlható és sok esetben pl. a szülőkkel szemben a laikus érvek is hálássá tehetnek egyeseket. Azonban az igazi hála ennél jóval többet foglal magában, mert arra is kötelez minket, hogy köszönettel adózzunk annak is, aki jó szülőkkel áldott meg minket, minden testi-lelki jóval elhalmoz bennünket. Ez pedig az Isten. Sőt Isten nélkül nagyon gyönge lábakon áll a hála még a szülőkkel szemben is, mert sem a háladatosságnak, sem a hálátlanságnak nincs meg a szentesítése. Így **az igazi háladatosság azt követeli, hogy minden néven nevezendő nevelés vallásos legyen.**

608. Kevesen vannak, kik a vett jótéteményeket mind viszonozhatnák. Sőt azt kell mondanunk, hogy erre képtelen az ember. Talán egyik-másik jót viszonozhatjuk, de arra, hogy az összes jókat, amelyekben részesültünk, visszafizessük, mindenki képtelen. Azonban a háladatosság erénye nemcsak arra kötelez bennünket, hogy a vett jókat, amint mód és alkalom kínálkozik, viszonozzuk, hanem arra is, hogy keressük az alkalmat a viszonzásra s mindent az utolsó fillérig visszafizessünk. De a visszafizetés lehetetlen. Ezért a háladatosság erénye arra ösztönöz és sarkal, hogy más módon igyekezzünk hálánkat leróni. Ez a más pedig az *imádság.*

Imádkozzanak a neveltek jótevőikért, kérjék rájuk az Isten áldását és segítségét egyrészt, hogy jutalmat nyerjenek jószívűsé-

gükért, másrészt pedig, hogy megmaradjanak nagylelkűségükben s továbbra is segíthessék őket és másokat. Különösen arra buzdítsuk a nevelteket, hogy szülőikért imádkozzanak és mindennap imádkozzanak, mert az ember sohasem képes visszafizetni azt a sok jót, gondosságot, fáradozást és szeretetet, amit szülőitől kapott és kap.

A háladatosság legszebb megnyilatkozása az, hogy jótevőinket haláluk után is megtartjuk jó emlékezetünkben és főképen értük haláluk után is imádkozunk. Ha a nevelés elérheti azt, hogy neveltjei imádkozzanak jótevőikért, jól nevelt, mert a háladatosságból más erények is kisarjadzanak és mert az imádkozó ember más téren is megteszi kötelességét.

HÁLÁTLANSÁG.

609. A háladatosság szép erényének az ellentéte a *hálátlanság* rút bűne, amelyet bármely formában is jelentkezzék, szigorúan kell üldöznünk. A neveltek általában véve nem hálátlanok, ha jó a nevelés, hanem szeretettel gondolnak jótevőikre. Néha mégis tesznek olyasmit, ami közel esik a hálátlansághoz, pl. nem köszönik meg a vett jót, becsmérlően nyilatkoznak a vett jótéteményről. Mindezt üldöznünk kell, nehogy megrögződjék bennük s később nyilt hálátlanság legyen belőle. Minden rosszat csirájában kell elfojtanunk.

XI.

SZORGALOM.

A SZORGALOMRÓL ÁLTALÁBAN.

610. *Szorgalom alatt azt az erényt értjük, amely arra késztet bennünket, hogy valamely cselekedetet véghez vigyünk és pedig úgy, ahogyan azt véghez vinnünk illik és kell.* A szorgalom az embernek ama törekvéséből származik, hogy testi és szellemi erőit kifejteni törekszik.

A szorgalom kísérője és támogatója az engedelmességnek, de a többi erénynek is és ezért a nevelés, de különösen az iskola nem hanyagolhatja el a szorgalmat, hiszen nélküle nincs siker a nevelésben, de a tanításban sem. A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy a kiváló emberek mind vasszorgalmúak, míg a hanyagok nem csak becsülésben szenvednek, hanem kénytelenek megelégedni a társadalom alsóbb állásaival, pedig sokszor megvan bennük a tehetség, hogy emelkedhessenek.

A szorgalomra való nevelés még szükséges a *kötelességre való nevelés* szempontjából is. Minden embernek megvannak a maga kötelességei is, amelyeket teljesítenie kell. De hogyan tel-

jesítse valaki kötelességét, ha nem szorgalmas, hiszen sokszor csakis az a készség ösztönöz bennünket kötelességeink elvégzésére, amelyet a szorgalom erénye által szereztünk meg. Az iskolának nincs is más útja a kötelesség teljesítéséhez való nevelésre, mint az, hogy már az iskolában mindenki szorgalmasan végezze el a maga teendőit s ezt megszokva, az életben folytassa másféle kötelességeinek pontos és lelkiismeretes elvégzését. Aki az iskolában szorgalmas, az az életben is szorgalmas lesz és megfordítva: aki az iskolában hanyag, az többnyire az életben is hanyag lesz, mert nem szerezte meg a szorgalomhoz való készséget.

611. A szorgalomra való nevelés korán kezdődjék. Midőn a gyermek igazolja szülőinek a nevelési jogát, nemsokára megalkotja ezt az erkölcsi ítéletet: a szülőnek engedelmeskednem kell s belőle levezeti a következő tételt: mindent meg kell tennem, amit a szülő mond és mindent úgy, ahogyan kívánja, vagyis szorgalmasnak kell lennie. Ezt a gyermek nem szavakkal fejezi ki, hanem cselekedetei árulják el.

Az iskolábalépésig a szorgalom fejlesztése tulajdonképen abból áll, hogy a gyermek a kevés parancsot úgy teljesítse, amint az adva van neki. Eddig a korig a szorgalom fejlesztése az engedelmességre való szoktatással esik össze, mert a gyermeknek semmi különösebb dolga nincs. A szorgalomra való nevelés tulajdonképen csak akkor kezdődhet, amikor a gyermek feladatok és kötelességek elé állíttatik. Ez pedig a népiskolábajárással kezdődik, mert a gyermek csak ekkor kezdi megismerni különösebb kötelességeit.

Amikor a gyermek a népiskolába kerül, már tudja, hogy reá kötelességek várnak s ebből mindjárt megismeri azt is, hogy neki szorgalmasnak kell lennie. Ezt az igazságot akkor ismeri meg a gyermek, amikor a népiskolai tanító tekintélye igazoltatik előtte. Ez igazolás után a gyermek megalkotja ezt az erkölcsi igazságot: a tanítónak engedelmeskednem kell s belőle mindjárt levezeti a következő erkölcsi igazságot: mindent meg kell tennem, amit a tanító mond s mindent úgy, ahogyan azt követeli. Ezt sem fejezi ki a gyermek szavakkal, hanem cselekedetei tükröztetik vissza. A gyermek a népiskolábalépéskor annyira buzgó, hogy alig lehet ráismerni.

A SZORGALOM FEJLESZTÉSE.

612. A neveltnek szorgalmasnak kell lennie, tehát ösztönöznünk is kell őt a szorgalomra. Erre legjobb és leghathatósabb eszköz a szülő és iskolai nevelő *példája*. Ahol a nevelők pontosan és lelkiismeretesen teljesítik kötelességeiket, ott a nevelt törekszik és szorgalmas, mert a nevelő lelkiismeretessége szorítja őt; de ott, ahol a nevelő hanyag, a nevelt is hanyag, mert nevelőjétől látja. A nevelő hanyagsága és nemtörődömsége jogcím a neveltnek, hogy ő is olyan legyen. Különösen az iskolai nevelő-

nek kell jó példát adnia. Az iskolai nevelőt szorgalomra ösztönzi hivatása, mert másképen nem képes eredményt felmutatni, de a tanítványokat sem szorgalomra bírni.

Nagyon ösztönzi a tanítványokat szorgalomra, hogy az iskolai nevelő mester a tanításban, tehát fölkelti érdeklődésüket.[1] Az élénk és lekötő magyarázat, a következetes tanításmód, az új és régi ismereteknek megfelelő tanítása, a tanításnak szerves egészbe való foglalása, a tanultaknak az élet körülményeire való alkalmazása stb. fölkelti a *tudás-* és *tanulásvágyat* s ez által szorgalomra serkent. A tanításban való jártasság lelkiismeretességgel párosulva csodálatos eredményeket képes felmutatni és nemcsak az ismeretekben, hanem az erkölcsökben is. Szorgalom szorgalmat vált ki a tanítványokból.

Szorgalomra sarkalja a nevelteket még a *jutalmazás* is, ha az igazságos. Igazságtalan jutalom csak azt serkenti, aki benne részesül, de sokszor még őt sem, mert elbizakodottá teszi a neveltet. A jutalmazásról még lesz szó.

613. Még egy szükséges és ez az, hogy a neveltnek minden idejét kitöltsük tanulással, munkával, üdüléssel és szórakozással. A hanyagság úgy kezdődik, hogy a neveltnek nincs dolga, túlságosan sok szabad ideje van, több, mint amennyi az üdülésre és szórakozásra szükséges. E túlságosan sok szabad idő elszoktatja a neveltet a komoly foglalkozástól s mert így nem szerezheti meg az állandó és folytonos foglalkozáshoz a készséget és önmagától nem tudja kitölteni fölösleges szabad idejét, ellustul, hanyag lesz s ilyen marad az életben is.

A neveltnek minden idejét töltsük ki hasznos és szükséges foglalkozásokkal, ne engedjük őt léháskodni és napotlopni. E folytonos elfoglaltság megszeretteti vele a komoly munkát, második természetévé teszi.

HANYAGSÁG.

614. A *hanyagság* érdektelenség minden magasabb szellemi dolog iránt, a kötelességek elmulasztása. A hanyagságra való hajlandóság az áteredő bűn következménye s ezért, ha nem törődünk a hanyagsággal, forrása lehet sok bűnnek. Innen van, hogy a restség a főbűnök között szerepel.

Tehát a nevelésnek küzdenie kell a hanyagság ellen s lehetőleg már csirájában kell elfojtania. Mégis ügyelnünk kell, mert nem minden hanyagság, ami annak látszik. Tehát az okokat ismernünk kell. Néha a hanyagság jelenségei csupán a testi gyöngeség miatt jelentkeznek, mint vérszegénység, rossz táplálkozás miatt s itt az orvos segítségére van szükség, amiről a szülők felvilágosítandók.

[1] „Interesse und Fleiss stützen sich gegenseitig; was interessiert, wird mit Eifer betrieben, welcher zum Fleiss entwickeln lässt; was fleissig betrieben wird, erweckt auf die Dauer Interesse, weil es Gegenstand belebter Geistestätigkeit und geistige Eigentum wird.“ (O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre.[4] 1909, 506 oldal.)

Ott is mutatkoznak a hanyagság jelei, ahol a gyermeket korán fogják nehéz munkára. Az alkoholról se feledkezzünk meg, mert — sajnos — sok szülő alkohollal itatja gyermekét. A rossz lakásviszonyok is okozhatnak hanyagságot, mert a neveltnek nincs alkalma jól pihenni és aludni. Az osztálytanítás is hátráltatja a kiválóbbak előmenetelét. Némelyik tanítvány csak bizonyos szakok iránt érdeklődik, mert ahhoz van tehetsége, míg más szakoknál hátramarad, ami nem mindig hanyagság.

Mindazáltal nagyon sok eset van, ahol valóban hanyagsággal állunk szemben s ez ellen küzdenünk kell. Itt a legcélszerűbb út az *önérzet* ápolása s az iskolában a *nemes versengés* fölkeltése, amiről már volt szó. Továbbá szükséges, hogy az iskolai nevelő minden leckét kikérdezzen, minden feladatot átnézzen, általában a nevelő a neveltől minden cselekedetét számonkérje. E folytonos számonkérés és *felelősségrevonás* meggátolja a hanyagságot és szorgalomra ösztönöz.

Különösen vigyázzunk a hanyagságra, mely a vallásos gyakorlatok terén lép föl, mert attól, ki Istennel szemben nem teszi meg kötelességét, nem várhatjuk, hogy embertársaival s a közösséggel szemben kötelességteljesítő legyen.

XII.

ŐSZINTESÉG.

AZ ŐSZINTESÉGRŐL ÁLTALÁBAN.

615. *Őszinteségnek azt az erényt nevezzük, mely arra készteti az embert, hogy úgy tegyen és beszéljen, amint érez és gondolkodik.* Az őszinteséggel 1okon az *igazmondás*, amely abban áll, hogy úgy adjuk elő a dolgokat és tényeket, amint azokat legjobban tudjuk.

E két erény mindenkinek szükséges, mert ezekre kötelez bennünket egyrészt a felebaráti szeretet, másrészt a társadalom. Igazmondás és őszinteség nélkül a társadalom hamarosan megfnogna, mert benne a bizalmatlanság s vele együtt a szeretetlenség lenne uralkodó. De kötelezi az embert igazmondásra és őszinteségre saját maga is, hogy meglegyen benne az összhang a gondolatok és cselekedetek között. Tehát a nevelésnek nagy gondot kell fordítania az őszinteségre és igazmondásra.

A gyermek nagyon hamar, még az iskolábajárás előtt megtudja, hogy neki őszintének és igazmondónak kell lennie s erre igazságra vágyódó természete vezeti rá, mely arra ösztönzi őt, hogy gondolatai és cselekedetei között meglegyen az összhang. A gyermek magától, pusztán az embernek igazságra vágyódó természeténél fogva jön rá arra, hogy őszintének és igazmondónak kell lennie. Ezt közmondásba is foglalta az ember: gyermekek és

bolondok igazat mondanak. Így azután a nevelésnek nincs más dolga, mint e két erényt még jobban kifejleszteni.

AZ ŐSZINTESÉG FEJLESZTÉSE.

616. A gyermek természeténél fogva őszinte, nyiltszívű és igazmondó s ezért a nevelésnek nincs más feladata, mint őt e jó tulajdonságában megtartani, azt benne erősíteni és fokozni. E végből mindenekelőtt a gyermek bizalmát kell megnyernünk, hogy olyannak mutassa magát, mint amilyen valóban. Bánjunk vele szeretettel, érdeklődjünk ügyei iránt, vegyünk részt örömeiben, szenvedéseiben s az illendőség és tisztesség korlátain belül hagyjuk őt szabadon mozogni. Így a gyermek észreveszi, hogy neki nevelője előtt nincs mit palástolnia, erre nincs oka s ezért hibáit és jótulajdonságait feltárja, különösen a játékban és szórakozásokban. Erre szükség is van, különben lehetetlen lenne a nevelés, mert nem tudnók, hogy mit ápoljunk a neveltben és mit nyesegessünk róla. Mindazáltal vigyázzunk arra, hogy a gyermek ne *képmutatóskodjék*.

A nevelt az őszinteséget és igazmondást nevelőjétől sajátíthatja el legjobban. Ha a nevelt észreveszi, hogy nevelője útálja a csalást, valótlanságokat és hazugságokat s ezeket üldözi is, akkor kerülni fog minden ilyesmit. Ez oknál fogva a nevelőnek föltétlenül igazmondónak kell lennie. Nem szabad olyasmit ígérnie, amit nem akar megtartani, vagy nem képes teljesíteni és nem szabad olyasmivel fenyegetőznie, amit nem szabad megtennie. Ha már valamit ígér, azt föltétlenül megtartania is kell. A nevelőnek még tréfából sem szabad vétenie az igazmondás ellen.

Végül üldöznünk kell azt, ami hazugságra vezet vagy vezethet, mint a *fecsegést, pletykázást,* de a *megszólást* és *rágalmazást* is.

Szükséges még, hogy a nevelő cselekedetei teljesen födjék tanítását. Ha a nevelt észreveszi, hogy nevelője nem aszerint cselekszik, amit tanít, ő sem fog a tanultak szerint cselekedni. És mert tapasztalja a nevelt, hogy azért, hogy nem a tanultak szerint jár el, megtorlás jár, képmutatóskodni fog, vagyis nevelője előtt másnak fog mutatkozni, mint ami valóban, tehát nem lesz őszinte. Így a nevelő vezeti rá a neveltet, hogy ne legyen őszinte. Ezért a nevelő cselekedetei teljesen födjék tanítását. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a **nevelő mélyen vallásos.**

617. Ha a nevelt bármilyen formában is vét az őszinteség és igazmondás ellen, sohase hagyjuk büntetés nélkül, hogy észrevegye, mennyire útálatos e két erény ellen még a kisebb hiba is. A büntetés ne legyen pusztán büntetés, hanem javító jellege is legyen, azaz ne arra törekedjünk, hogy az elkövetett rosszat megtoroljuk, hanem főképen arra, hogy a neveltet a jó útra visszavezessük.

Amikor a nevelt vét az igazmondás ellen, ne vonjuk meg tőle rögtön bizalmunkat, hanem vétessük észre vele, hogy botlását csak véletlenségnek tekintjük. Így nem rontjuk le a nevelt jó hírét társai előtt, de *önérzetét* is neveljük, ami által készségesen megmarad a jó úton. De ha a nevelt többször vét az őszinteség és igazmondás ellen, bizalmunkat csak akkor ajándékozzuk vissza neki, ha a javulás kétségtelen jeleit mutatja. Mindazáltal ne hagyjuk őt ama gondolatban, hogy jóhíre talán elveszett, sőt biztassuk és bátorítsuk őt. E biztatás meggyőzi őt arról, hogy még mindig bízunk benne és hisszük, hogy továbbra is az lesz, ami előbb volt, t. i. őszinte és igazmondó.

HAZUGSÁG.[1]

618. Az igazmondás és őszinteség legnagyobb ellensége a hazugság, mely abban áll, hogy mást mondunk, mint gondolunk, vagy a tényeket nem úgy mondjuk el, ahogyan azokat tudjuk.

A gyermekek nyiltszívűek, érzelmeiket és gondolataikat nem titkolják és mégis a gyermekek között a legelterjedtebb hiba a hazugság. Veszedelmes ez, mert korcsosítja a lelki életet, képes megfosztani az embert az önérzet utolsó szikrájától is, ami által a bűnökbe merül. Tehát a nevelésnek harcolnia kell a hazugság ellen s hogy ezt sikerrel tehesse, ismernie kell a forrásokat, amelyekből a gyermekek hazugsága származhat. Hazudhat a gyermek mások példája és biztatása folytán, szégyenkezésből, félelemből, könnyelműségből, fecsegési hajlamból, irígységből, gyűlöletből, részvétből, barátságból s végül megátalkodottságból. Lássuk ezeket egyenkint!

619. a) Amikor a gyermek mások *példája* vagy *buzdítása* folytán hazudik, akkor csak annyiban hibás, amennyiben a rossz példának vagy biztatásnak engedett. Itt elégséges a figyelmeztetés, vagy ismétlődés esetén a dorgálás, esetleg a fenyegetés. Azonban a *felbujtót* keményebben kell büntetnünk, hogy kedvét vegyük a csábítástól s az elcsábított lássa, hogy mennyire útálatos a hazugság s mennyire büntetésre méltó a rosszra való csábítás. De pl. ha az iskola keze nem érheti utól a csábítót, mert a felbujtók talán a szülők voltak, akkor a gyermek szenvedi el a csábító büntetését is, hogy ez a szigorúbb büntetés kerültesse vele a csábítás meghallgatását. Mégis a legfőbb teendő az *önérzet* ápolása, hogy a gyermek a rábeszélésnek ellenállhasson.

b) Amikor a gyermek *szégyenkezésből* hazudik, mindenekelőtt bizalmát kell megnyernünk, hogy szívét-lelkét feltárja előttünk:

[1] Ch. Bühler-Hass: Pädag.-psychol. Untersuchung über die Kinderlüge. 1924. — Foerster: Erziehung und Selbsterziehung. 1918. 258—311. oldal. — A. Matthias: Wie erziehen wir unsern Sohn, Benjamin.[13] 1922, 111—128. oldal. — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. II. kötet, 5. kiadás, 1921, 127—133. oldal.

de nekünk is meg kell ajándékoznunk őt szeretetünkkel és bizalmunkkal, hogy *önérzetre* kaphasson. Természetes, hogy büntetnünk is kell a gyermeket, de csak négyszemközt, mert az ilyen gyermeknek nyilvános megbüntetése pl. az iskolában társai előtt fokozza szégyenlősségét, tompítja önérzetét és titkolási hajlamában megerősíti. A büntetés figyelmeztetés vagy dorgálás.

c) Ha a gyermek *félelemből* hazudik, a hazugságnak csak részben oka a gyermek. Itt a fő ok a nevelő, mert leselkedik utána, kíméletlenül és durván bánik vele, legkisebb hibáiért is embertelenül bünteti. Itt tehát a nevelőnek kell megváltoznia, hogy neveltjei őszinték és igazmondók legyenek. A félelemből való hazugság a védekezés érzetéből fakad s ezért ne hozzuk a gyermeket soha olyan helyzetbe rossz bánásmóddal, hogy védekezésből és félelemből hazudni legyen kénytelen.

Ha pedig a félelemnek az az oka, hogy otthon *ijesztgették* az iskolával, akkor szerető bánásmóddal a félelem letörhető s amint megszűnik a félelem, megszűnik a hazugság is.

d) Amikor a gyermek *könnyelműségből* vagy *fecsegési hajlamból* hazudik, akkor inkább a környezet, de főképen a szülői ház hibás, mint maga a gyermek. Hogy az ilyen hazudozások ne forduljanak elő, meg kell tiltanunk a *pletykálkodást, megszólást* és nem szabad megengednünk azt, hogy azt, amit látnak vagy hallanak, mindjárt tovább adják. Ez esetben a gyermek hibájának az oka többnyire a szülői ház, mert ott hallja és tanulja el azt s ezért pl. az iskolának nehéz ellene küzdeni.

A leghelyesebb út e rosszról leszoktatni a gyermeket, ha megútáltatjuk vele a hazugságot és mindannyiszor érzékenyen megbüntetjük, valahányszor így hazudik s nem akar javulni.

e) Amikor a gyermek *irigységből* vagy *bosszúvágyból* hazudik, akkor erősen kell éreztetnünk vele a rosszat, amit ezzel másnak akart okozni s még a büntetést is ki kell szabnunk rá. Mégis az első teendő az irigység és bosszúvágy kiirtása. E végből pl. az iskolában különbség nélkül szeressük tanítványainkat, különbség nélkül tegyünk meg mindenki javára minden lehetőt s keltsük föl bennük az egymás iránt való szeretetet. De útját kell állanunk a folytonos *panaszkodásnak* is, mert ez táplálja az irigységet és bosszúvágyat s a hazudozásnak tág kaput nyit.

f) Amikor *barátságból* vagy *részvétből* történik a hazugság, akkor felvilágosítandó a gyermek, hogy rosszul választotta meg az eszközt, amellyel barátságát vagy részvétét kimutatja. Büntetnünk is kell őt, mert a nevelőnek kötelessége minden hazugságot üldözni; de az ilyen gyermek enyhébb elbírálás alá esik, mert nem forog fenn rossz akarat. Annak belátására kell őt hoznunk, hogy első kötelessége a saját maga tisztalelkűségének a megőrzése még akkor is, ha igazmondásával jó barátjának esetleg árthat. A barátság vagy részvét nem kötelez hazugságra.

g) A *megáltalkodott* hazudozót érzékenyen kell megbüntetnünk, mert itt már rossz akarattal állunk szemben. Nem szabad

megijednünk, ha szükséges, a *megszégyenítéstől* sem, sőt a *megalázástól* sem. Az ilyen gyermeket meg kell törnünk, mert nem engedhető meg, hogy folytonos és szemtelen hazudozásaival rossz példát adjon és botránkoztasson. Fokoznunk kell benne az *önérzetet*, hogy ez tartsa vissza a hazudozástól.

620. Ha már tudjuk, hogy mely forrásokból származhat a hazugság, azt is kell tudnunk, hogy az egyes konkrét hazugságnak mi a forrása. Tehát kell tudnunk megítélni, hogy az egyes hazugságokat mely ok hozza létre, mert a hazugság ellen való küzdelem hiábavaló lesz, ha az okokat fölcseréljük egymással.

Hogy az egyes hazugságok mely forrásból származnak, annak megítélésére nincs más mód, mint az, hogy alaposan ismerjük a gyermeket. Ha ismerjük a gyermek szűkebb és távolabbi környezetét s állandóan felügyelet alatt tartjuk őt, mialatt nevelői szemmel kísérjük viselkedését, majdnem minden egyes alkalommal megítélhetjük, hogy mely forrásból származik a konkrét hazugság. Nagyon megkönnyíti e megítélést az is, hogy a gyermek arcjátékával és a felelősségrevonásnál tanusított magatartásával majdnem mindig elárulja hazugságának forrását.

621. Már többször említettük, hogy egyes erényeket laikus érvekkel is ajánlhatunk, mert szépek és az emberhez méltók. A hazugság ellen is lehet küzdenünk laikus érvekkel, de csak a nagyobb hazugságok ellen, amelyek másoknak óriási anyagi vagy erkölcsi kárával járnak. Azonban a laikus érvek nem elégségesek, untatók és nevetségesek is a kisebb hazugságoknál, amelyek tréfából vagy fecsegésből származnak s az a céljuk, hogy vidámítsanak, az unalmat elűzzék, vagy talán becses „én"-ünket mások rovására emeljék. Itt nincs hatása a laikus érvnek, mert azt lerontja a nevetés és jókedv s a saját „én"-ünknek való hízelgés. Ide magasabb érvek szükségesek. Mivel a gyermek nem a nagy hazugságokkal kezdi a hazudozást, hanem az egészen kicsinyekkel s így jut a nagyobbakhoz, azért, hogy a nagyobb hazugságoknak elejét vegyük s a nagyobb hazugságoknak kiinduló pontjául szolgáló kisebb hazugságokat elkerültessük, **a hazugság ellen való küzdelem s ezzel együtt az őszinteségre és igazmondásra való nevelés megköveteli, hogy a nevelés, tehát az iskola is vallásos legyen.**[1]

[1] A vallásnélküli nevelés is küzd a hazugság ellen, de csak tüneteinél áll meg, a hibának mélyebb alapjait nem akarja ismerni s ezért hazugság elleni küzdelme sikertelen. A hazugság legmélyebb alapja abban van, hogy a hazug ember többre értékli a földi dolgokat és földi előnyöket, mint kellene. „Der Hauptfehler also, der überhaupt bei der Behandlung der Lüge gemacht wird, besteht darin, dass man zu einseitig bei den blossen Symptomen eines tieferliegenden Übels stehen bleibt und übersieht, dass die Lüge überhaupt aus der Überwertung zeitlicher Vorteile oder Nachteile folgt, und dass die prinzipielle Tapferkeit, die zur unbedingten Wahrhaftigkeit führt, daher nur aus einer, die ganze Seele ergreifenden Erhebung über die Sinnenwelt kommen kann." (Foerster: Religion und Charakterbildung. 1926, 141. oldal.) Ezt csak vallásos nevelés által érhetjük el.

XIII.

IGAZSÁGOSSÁG.

622. *Az igazság erénye arra kötelez minket, hogy mindenkinek adjuk meg a magáét,* senki életében, testi épségében, anyagi és erkölcsi javaiban kárt ne tegyünk. Amit nem akarsz, hogy cselekedjenek neked, te se cselekedd azt másnak. Ez röviden az igazságosság erénye. Az igazságosság, mert azt célozza, hogy mindenkinek adjuk meg a magáét, az összes erények között a legszebb.[1]

A neveltek az igazságosság ellen a legkirívóbban a lopás és rágalmazás által szoktak véteni.

a) A *lopást* nemcsak büntetnünk kell, hanem arra is kell köteleznünk a neveltet, hogy az eltulajdonított dolgot gazdájának visszaadja. A lopást aránylag szigorúan büntessük még akkor is, ha csekélyebb dolgot lop a nevelt, mert mindegyik tolvaj filléren kezdte a lopást.

Tanítsuk meg a gyermekeket az idegen vagyon tiszteletére és szerettessük meg vele a *munkát,* hogy később mindent munka által igyekezzék megszerezni, ne pedig bűnös és vétkes úton. Természetes, hogy azt is megmagyarázzuk, hogy mit kell tennünk a talált jószággal.

b) A *rágalmazást* is üldöznünk kell, mert ez is az igazságosság ellen van. A rágalmazásnál szintén nemcsak büntetjük a neveltet, hanem még a rágalmazottnak a megkövetésére is ítéljük őt.

Általában megjegyezhetjük, hogy mindama bűnöknél, vétségeknél és hibáknál, amelyek másoknak erkölcsi vagy anyagi kárt okoznak, a büntetés mellett az okozott kár megtérítésére vagy jóvátételére is kell köteleznünk a neveltet. A neveltnek észre kell vennie, hogy e bűnöknél nem elégséges csupán a büntetés elszenvedése, hanem még inkább fennáll a kártérítés és jóvátétel kötelezettsége. Ez utóbbi legtöbbször hathatósabb arra, hogy a nevelt visszariadjon az ilyen bűntől, mert sokkal nehezebb. Természetes, hogy ezt alapos felvilágosításnak kell megelőznie.

Az igazságossághoz valami módon tartozik a vallásosság az Istennel szemben, a kegyeletesség a szülőkkel és hazával szemben, az engedelmesség és hála a jótevőkkel szemben, a tisztelet az előljárókkal szemben.

XIV.

ÁLLHATATOSSÁG.

623. *Az állhatatosság az az erény, amely arra készteti az*

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 2a 2ae, qu. 59, a. 12.

embert, hogy a jót mindig és megszakítás nélkül tegye s ezzel együtt a rosszat mindig és megszakítás nélkül kerülje.

A nevelésnek állhatatossá kell tennie a neveltet, mert csak ennek az erénynek a segítségével lesz képes az ember a többi erényt mindvégig gyakorolni. Az állhatatosság erényének a kifejlesztése nem bizonyos időnek az eredménye, hanem egész nevelési rendszerünknek a következménye.

Az *állhatatosság erényének a fejlesztése a test nevelését is követeli,* mert testi gyöngeség és petyhüdtség többnyire tétlenséggel és ingatagsággal jár; már pedig az állhatatosság erénye folytonos harcot követel. A test nevelése nem a legszükségesebb az állhatatosság erényére való nevelésnél, még sem hanyagolható el, mert befolyással lehet rá.

A nevelés az állhatatosság erényének fejlesztésénél buzdítja, serkenti és bátorítja a neveltet, hogy ne ijedjen meg az erények gyakorlásával járó nehézségektől, sőt ezek még inkább buzdítólag hassanak rá. Tehát az állhatatosságnál a *bátorságra* is tekintettel kell lennünk. Ezért öntsünk a neveltekbe *önbizalmat* s mindenben követeljünk tőlük *határozottságot:* föllépésükben, feleleteikben és cselekedeteikben. A nevelő is határozott legyen mindenben, különösen pedig a parancsoknál és tilalmaknál.

A bátorsághoz tartozik az *óvatosság* is, amely abban áll, hogy életünkre, szavainkra és cselekedeteinkre vigyázzunk. Tehát az óvatosság nagyon közel áll a *meggondoltsághoz,* amiről már volt szó. Azonban vigyáznunk kell, hogy az óvatosság ne fajuljon el s ne legyen belőle *félelem,* ami a bátorság hiánya. A félelem veszedelmes a nevelésben, mert bénítólag hat az akaratra, sőt gúzsba is köti, ha nagyobbfokú.

Amikor bátorrá neveljük az embert, őrizkedjünk egyik túlzásától, a *könnyelműségtől,* amely abban áll, hogy nem viszgáljuk a veszélyeket, hanem meggondolatlanul cselekszünk. A könnyelműségnek nagyon jó ellenszere a *fegyelmezettség,* amely megóv bennünket attól, hogy vakon rohanjunk a veszélyekbe.

624. Minden erény gyakorlása nehézségekkel van összekötve, önlegyőzést és magunkon való uralkodást követel. Ha tehát állhatatosak akarunk lenni az erények gyakorlásában, akkor a nehézségekkel és akadályokkal mindig bátran kell szembeszállnunk, magunkat mindig le kell győznünk, szenvedélyeinken állandóan kell uralkodnunk. De melyik az a laikus érv, amely arra ösztönözne bennünket, hogy ezt mindig és minden körülmények között tegyük?! Pedig állhatatosság nélkül nincs erényesség. A laikus érv is dicséri és magasztalja az erényeket, de csak a kiválóbbakat s ezeket is csak magasabb fokozataikban. Már pedig nekünk minden erényt kell gyakorolnunk és már alsóbb fokozataikban kell kezdenünk, hogy bennük minél nagyobb tökéletességre tegyünk szert s ezt mindig és minden körülmények között. A laikus érveket nevetés, jókedv, a nekünk való hízelgés, önteltség, testünk vágyai s más hasonlók hamarosan hatástalanokká teszik; de megmozdul

a lelkiismeret, ha az Istenre történik hivatkozás és a lelkiismeret figyelmeztetéseivel, sőt mardosásaival erényességre int bennünket még a legcsekélyebb dolgokban is és állhatatosságot követel tőlünk mindenben a halálig. Az állhatatosság erénye laikus érvekkel nem ajánlható s mert célunk eléréséné szükségünk van az állhatatosság erényére, azért **az állhatatosság erénye megköveteli, hogy a nevelés, tehát az iskola is vallásos legyen.**

625. Valamennyi erkölcsi erényről külön-külön nem szólhatunk, bár a nevelésnek és iskolának az összes erényeket figyelembe kell vennie. Mi csak a legfontosabbakat soroltuk fel. A felsoroltak a legfontosabbak úgyannyira, hogy amelyik nevelés és iskola ezeket átültette az ember szívébe, az teljesítette kötelességét, mert átültette az ezen erényekkel rokon- és társerényeket is, hiszen az összes erények egymással összeköttetésben állanak.[1]

XV.

TERMÉSZETFÖLÖTTI ERÉNYEK.

626. Vannak még természetfölötti erények is. U. i. az ember boldogsága kétféle. Az egyik megfelel az emberi természetnek s ezt természeténél fogva érheti el. Ez a természetes boldogság. Azonban az Isten végtelen szeretetétől indíttatva magasabb boldogságra hívott meg bennünket, mint amilyen természetünk szerint megillet minket, t. i. az Isten színe látására s ez a természetfölötti boldogság. E természetfölötti boldogság felülmúlja emberi természetünket és ezért maga az emberi természet nem elégséges e boldogság elérésére. Tehát szükséges, hogy az Istentől bizonyos elvek oltassanak az emberi természetbe ráadásul, amelyek által természetfölötti boldogsága felé törekedhet.[2] Ezek az elvek a *természetfölötti erények,* amelyek nemcsak hasznosak, hanem föltétlenül szükségesek is az örök üdvösség megnyeréséhez, mint a tridenti zsinat mondja.

E természetfölötti erények: *hit, remény, szeretet,* amelyek közül a tökéletesség rendjében a szeretet az első, de a származás rendjében a hit az első.[3] Ennek az az oka, hogy hit által fogja fel az ember azt, amit remél és szeret s azért a származás rendjében első a hit, utána következik a remény, mely mindig megelőzi a szeretetet. De a tökéletesség rendjében első a szeretet, mert tőle nyeri tökéletességét a hit és remény. Tehát az összes erények anyja és gyökere a szeretet, mert mindegyik erénynek formája.[4]

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, 65, a. 1.

[2] „Est autem duplex hominis beatitudo sive felicitas. Una quidem proportionata humanae naturae, ad quam scilicet homo pervenire potest per principia sua naturae. Alia autem est beatitudo naturam hominis excedens, ad quam homo sola divina virtute pervenire potest secundum quamdam Divinitatis participationem . . . Et quia huiusmodi beatitudo proportionem humanae naturae excedit, principia naturalia hominis, ex quibus procedit ad bene agendum secundum suam proportionem, non sufficiunt ad ordinandum hominem in beatitudinem praedictam; unde oportet quod superaddantur homini divinitus aliqua principia per quae ita ordinetur ad beatitudinem supernaturalem." (Ugyanott 1a 2ae, qu. 62, a. 1.)

[3] „Tametsi ordine perfectionis charitas, quae omnium virtutum forma est ac radix, prior sit spe et fide, attamen ordine generationis fides spem et spes charitatem antecedit." (Ugyanott. 1a 2ae, qu. 62, a. 4).

[4] Ugyanott 1a 2ae, qu. 62, a. 4.

627. A nevelésnek a természetfölötti erényekkel is számolnia kell. U. i. hogy az emberi természet elégséges volna arra, hogy pusztán maga által megmaradjon a jóban, arra a tapasztalat fényesen rácáfol.[1] Továbbá a nevelés az örök boldogságra képesít és ama rend szerint, amelyben az ember ténylegesen él. Az ember most természetfölötti rendben él, amelynek örök boldogságát az ember pusztán természete szerint nem érheti el, hanem természetfölötti készségekre, vagyis természetfölötti erényekre van szüksége.[2] Tehát **a nevelésnek számolnia kell a természetfölötti erényekkel.**[3]

De hogyan fejlesszük a természetfölötti erényeket, amikor azok természetünket felülmúlják? Mindenekelőtt tudnunk kell, hogy a természetfölötti erények nincsenek az ember természete ellenére, csak céljuk magasabb és eszközeik hatásosabbak. A természetfölötti erények az emberi természetet felülmúlják, de rá is támaszkodnak. Ha a természetfölötti erények birtokában akarunk lenni, mindenekelőtt az erkölcsi erények birtokában kell lennünk.[4] Továbbá a természetfölötti s az erkölcsi erények között nagy különbség van. Azokat az Isten oltja belénk, ezek pedig cselekvéseink eredményei.[5] Amint e kétféle erény eredetére nézve különbözik, úgy növekedésük módjára is különböznek. A természetfölötti erényeket közvetlenül az Isten növeli, míg az erkölcsi erények növekedése egyedül a cselekvések ismétlésének van alávetve. Bár a természetfölötti erényeket az Isten növeli bennünk közvetlenül, mégis valami részünk nekünk is van abban, bár nem mint oknak, mert a természetfölötti minden tekintetben felülmúlja természetes erőinket.

Az erény, akár erkölcsi, akár természetfölötti, bizonyos készségbeli meghatározottsága az értelemnek vagy akaratnak. Mivel pedig emberi tevékenység csak gyakorlás és a cselekvések ismétlése által fejlődhet, azért azt kell mondanunk, hogy a természetfölötti erények növekedése alá van vetve az emberi tevékenység föltételének. Ezzel nem azt mondjuk, hogy a természetfölötti erények növekedése az emberi cselekvések ismétlésétől függ, mint az erkölcsi erények. Ez az ismétlés csak föltétel a természetfölötti erényeknél, de nem ok. Az ismétlés által, vagyis az erkölcsi erények megszerzése által megteremtjük

[1] „Lorsqu'on observe le monde d'un peu près, et qu'on s'aperçoit des difficultés qu'il y a, même pour des âmes chrétiennes, avec toutes les ressources de la grâce, à mener une vie passable, médiocrement honnête, on se dit qu'il faut avoir une certaine dose d'orgueil ou de naïvité, pour prétendre qu'en fait la nature humaine puisse se suffire à elle même dans la conduite de la vie, d'une manière constante, et chez tous les homme." (Gillet: La Virilité chrétienne. 8 ezer, 1913, 20. oldal.)

[2] „Et quia habitus oportet esse proportionatos ei ad quod homo disponitur secundum ipsos, ideo necesse est quod etiam habitus ad huiusmodi finem disponantes excedant facultatem humanae naturae. Unde tales habitus nunquam possunt homini inesse, nisi ex infusione divina." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 51, a. 4).

[3] „L'action de Dieu est de première importance, et que les éducateurs doivent compter sur elle d'abord. Ils doivent compter, pour faire prendre aux enfants des habitudes d'agir chrétiennement, sur les vertus surnaturelles qu'ils ont reçues ou baptême et que Dieu augmente en eux à mesure qu'ils s'inspirent de ses motifs et se soumettent à ses lois". (Gillet: Religion et Pédagogie. 1914, 344 oldal.)

[4] „La morale chrétienne n'est donc pas contre-pied de la morale humaine. Sa Fin est plus haute, ses moyens plus efficaces, voilà tout. Elle la dépasse, mais ce n'est qu'en s'appuyant sur elle. Avant d'être chrétien, et pour l'être, il faut être un honnête homme." (Gillet: La Virilité chrétienne. 8 ezer, 1913, 20. oldal).

[5] „Dupliciter est aliquid inditum homini: uno modo quasi pertinens ad naturam humanam, et sic lex naturalis est lex indita homini; alio modo est aliquid inditum homini, quasi naturae superadditum per gratiae donum; et hoc modo lex nova est indita homini, non solum indicans quid sit faciendum, sed etiam adjuvans ad implendum." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 107, a. 1, ad 2).

ama föltételt, hogy az Isten adja meg és növelje bennünk a természetfölötti erényeket. Itt van a fogódzó pont, hogy a nevelés a természetfölötti erényeket is beleállíthassa rendszerébe.

Tehát *a nevelés a természetfölötti erényeket nem fejlesztheti, mert ez hatalmán kívül esik, hanem helyette az erkölcsi erényeket fejleszti, mint a természetfölötti erények előföltételét, azután rábírja a neveltet, hogy a szentségekhez minél gyakrabban járuljon* (erről később lesz szó) *s a többit teljesen az Istenre bízza.*

628. Lássuk még a természetfölötti erényeket röviden egyenkint!

a) *Hit.* A hitnek sokféle jelentése van, amelyek azonban csak tágabb vagy átvitt értelemben vonatkoznak a hitre. Mit tesz tehát hinni a tulajdonképeni értelemben? *Hinni annyit tesz, mint igaznak tartani azt, amit más mond, még pedig azért, mert ő mondja.* Tehát a hitben igaznak fogadunk el valamit, nem azért, mert mi azt belátjuk, hanem egy idegen értelemre támaszkodva.[1]

A hit által az igazságot nem logikai belátás alapján fogadjuk el s ezért az értelem részéről az igaznaktartás az akaratnak egy ténye, ami által a hit erkölcsi dolog. A hitben az igazságot nem erőszak által fogadjuk el, hanem önként az idegen értelem iránt való tiszteletből.[2]

Akitől a hit által valamit igaznak fogadunk el, azt *tekintélynek* nevezzük. Ez a tekintély szavak által adja nekünk az igazságot. Azonban a szó csak külső jele a közlött igazságnak, az igazsággal nincs abszolut szükségességgel összekötve. Ezért a beszélő tekintélyben más alapnak kell lennie, amelynél fogva igaznak fogadjuk el azt, amit mond. Ez az alap a beszélő tekintély igazmondása, amihez hozzájárul ama meggyőződésünk, hogy a beszélő tekintély tudja a dolgokat.

Amit eddig mondottunk a hitről, az az emberi tekintélyeknek szóló hitre vonatkozik. Lássuk most a theologiai hitet. *Theologiailag hinni, vagyis Istennek hinni annyit tesz, mint igaznak tartani azt, amit Isten mondott, még pedig azért, mert azt Isten mondotta.* Tehát a theologiai hit is a tulajdonképeni értelemben vett hit, mert e hitben is valamit igaznak tartunk a beszélő tekintélyére támaszkodva, de magasabb az emberi tekintélynek szóló hitnél, mert benne a mindentudó, végtelenül igaz és szent Istennek hiszünk a porig ereszkedő alázatossággal. Az emberi hit abban különbözik a theologiai hittől, hogy míg az emberi hitnél csak a tekintélyre támaszkodva hiszünk anélkül, hogy e tekintély segítene bennünket a hivésben, addig a theologiai hitben szintén támaszkodunk az Isten abszolut tekintélyére, de az Isten segít is bennünket a hivésben az ő kegyelmével.

A hitben az értelem az akarat hatalma alatt, melyet az isteni kegyelem mozgat, fogadja el az Isten szavát igaznak. Ha most ez az igaznak elfogadása állandó készsége lesz a kegyelem által mozgatott akaratnak, akkor *a hit theologiai erényét* kapjuk. A következőkben a theologiai hitet röviden csak hitnek mondjuk.

A hit tényezői: az ész, az akarat, az Isten kegyelme. A hit legfőbb tényezője lélektani szempontból az ész. De az ész egymagában nem hoz létre hitet, hanem az akarat is szükséges, hogy ráparancsoljon az észre. Legszükségesebb a hithez az Isten kegyelme, ami nélkül nincs hit, mert a hit nem szerzemény, hanem ingyenes adomány.

[1] „Unter Glauben im eigentlichen und strengen Sinne des Wortes versteht man ein festes Fürwahrhalten oder ein entschiedenes Urteil des Geistes, welches sich nicht auf eigene Einsicht oder Kenntnissnahme von dem Gegenstande desselben, sondern auf die uns kundgetane Einsicht oder Kenntniss anderer intelligenter Wesen stützt; oder eine Überzeugung, welche nicht aus uns selbst, sondern von einem andern intelligenten Wesen dadurch in uns erzeugt wird, dass es uns seine Einsicht als Grund und Norm unserer Überzeugung willig annehmen." (Scheeben: Handbuch der katholischen Dogmatik. I. kötet, 1927, 269—270 oldal.)

[2] „Cetera potest homo facere nolens, credere non nisi volens." (Szent Ágoston.) „Inchoatio fidei est in affectione, in quantum voluntas determinat intellectum ad assentiendum." (Aquinoi szent Tamás: De veritate, qu. 14, a. 2, ad 10).

Szükséges, hogy a nevelő hitre is neveljen. U. i. a nevelés az Isten dicsőítése által az örök üdvösségre képesít. Tehát az embernek tökéletesednie kell, vagyis képességeit működésbe kell hoznia. De az ember tökéletessége nemcsak abban áll, ami természete szerint megfelel neki, hanem abban is, ami természetfölötti rendeltetésére vonatkozik.[1] És mert az ember természetfölötti rendeltetése az, hogy az Istent színről-színre lássa, amihez természetes erejénél fogva nem képes, azért szüksége van a hitre.[2]

b) *Remény.* A második természetfölötti erény a remény, amely által a hit által megismert boldogságot elérni iparkodunk.

c) *Szeretet.* A hit mutatja nekünk az élet legfőbb célját, a remény lendületet ad nekünk, a szeretet pedig a célon áll, Isten súlypontjára helyezkedik s mindent a végső cél szemszögéből néz.[3] A szeretetre szüksége van minden erénynek: a hitnek is, a reménynek is. U. i. a végső cél felé irányuló minden jó cselekedetnek elve a szeretet s ezért a szeretettel megkapjuk az Istentől a többi erényt is. És ha a szeretetet elveszítjük halálos bűn által, akkor a többi isteni erényt is elveszítjük.[4] De a szeretet sem lehet hit és remény nélkül, mert hogy szeressünk, szükséges, hogy legyen hitünk, amely által hisszük, hogy az Istennel közösségben vagyunk és reméljük, hogy e közösséghez tartozunk.[5]

Tehát *a nevelésben lényeges szerepet játszik mind a három természetfölötti erény, de főképen a szeretet.*

NEGYEDIK FEJEZET.

TERMÉSZETES ERKÖLCSTÖRVÉNY.

A TERMÉSZETES ERKÖLCSTÖRVÉNY FOGALMA.

629. Mindeneket az Isten teremtett, de nem vakon, hanem egy végtelenül bölcs terv szerint, amely öröktől fogva lebegett az Isten előtt s amely szerint minden teremtett lénybe bizonyos tevékenységet, képességet lehelt, amely által a legfőbb célnak elérésére törekszik. Ezt az Isten előtt öröktől fogva lebegő végtelenül bölcs világtervet, amely szerint Isten az összes dolgokat rendezi és végső céljuk felé irányítja, *örök törvénynek*[6] nevezzük.

Az Isten által a teremtményekbe fektetett belső tevékenységi vagy cselekvő elv, amely által a teremtmények az Isten által öröktől fogva elgondolt törvény szerint az Isten által örök-

[1] „Perfectio rationalis creaturae non solum consistit in eo quod ei competit secundum suam naturam, sed in eo etiam quod ei attribuitur ex quadam supernaturali participatione divinae bonitatis." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 2 a 1ae, qu. 2, a. 3.)

[2] Ugyanott.

[3] „Der Glaube zeigt uns das höchste Ziel des Lebens, die Hoffnung schwingt sich, auf Gottes Kraft gestüzt zu ihm auf, die Liebe steht schon am Ziele; sie stellt sich auf den Standpunkt Gottes, betrachtet alles vom Gesichtspunkt seiner Ziele und Interessen." (J. Mausbach: Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin.[2,3] 1920, 137. oldal.)

[4] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 65, a. 3; — De virtutibus in communi. a10, ad 4.

[5] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae, qu. 65, a. 5.

[6] Az örök törvényre lásd: Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 91, a. 1 és ugyanitt a 93 questiot; — Th. Meyer: Institutiones iuris naturalis[2]. I. kötet, 1906, 205 és következő oldalai: V. Cathrein: Moralphilosophie.[5] I. kötet, 374 és következő oldalai.

től fogva kitűzött cél felé indíttatnak, nem más, mint a teremtmények természete hajlamaikkal, ösztöneikkel, erőikkel, képességeikkel, tehetségeikkel. A teremtmények tehát természetük által vesznek részt az örök törvény megvalósításában, még pedig annál tökéletesebb módon, minél tökéletesebb a dolog természete. Itt a földön a legtökéletesebb lény az ember, aki már nem pusztán vak erőkkel és öntudatlan ösztönökkel mozgattatik, hogy az örök törvény megvalósításában részt vegyen, hanem értelme és szabad akarata által is. Az Isten értelemmel és szabad akarattal ruházta fel az embert, hogy azután értelmes természetének megfelelően szabadon vegyen részt az örök törvény megvalósításában. Az embernek az örök törvény megvalósításában való részvételét *természetes erkölcstörvénynek* nevezzük. Tehát *a természetes erkölcstörvény nem más, mint az Isten által természetünk szerint velünk közölt megismerés, hogy az értelmes természetünknek megfelelő rendet tevékenységünkben és cselekvéseinkben megtartsuk.*[1]

KÉPES-E A NEVELT MEGISMERNI A TERMÉSZETES ERKÖLCSTÖRVÉNYEKET?

630. A természetes erkölcstörvény értelmes természetünk követelménye s ezért ezt tevékenységünkben meg kell tartanunk, következőleg e törvényeket tanítani a nevelésnek legszorosabb kötelessége, hogy a nevelt tudja, mihez kell alkalmazkodnia. De képes-e a nevelt a természetes erkölcstörvényeket megismerni, hiszen azok, annyira sokfélék és midőn egyes konkrét esetekre alkalmazzuk, még maguk az erkölcsbölcselők sincsenek mindig egy véleményen.

E kérdés eldöntésénél a népiskolai gyermeket vesszük tekintetbe, mert a rendszeresebb nevelés a népiskolával kezdődik s mert ha a népiskolai gyermek képes megismerni a természetes erkölcstörvényeket, akkor későbbi korában még inkább képes erre. Tehát föltett kérdésünk így fog hangzani: képes-e a népiskola a gyermeket megtanítani a természetes erkölcstörvényekre?

A természetes erkölcstörvény értelmes természetünk követelménye. Ez az értelmes természet minden embernél, tehát a gyermeknél is lényegében egyforma s ezért minden józan eszű ember, tehát a gyermek is képes megismerni a természetes erkölcstörvényeket viszonyainak megfelelően, következőleg hozzá alkalmazkodni is képes. Természetes, hogy ebben a gyermek idegen segítségre is szorul, de éppen erre való a nevelés, főképen pedig az iskola, mint a nevelés tökéletesítője. A gyermeket születése után nem hagyjuk elpusztulni, hanem, mert tehetetlenül jelenik meg a világon, gondozásba vesszük s a gyermek idegen segítséggel t. i. neveléssel az összes erkölcstörvényeket, amelyekre szüksége van, megismerheti.

[1] V. Cathrein: Moralphilosophie.[5] I. kötet, 380 oldal.

Hogy a gyermek képes megismerni az erkölcstörvényeket, tehát a népiskola is képes azokat megértetni, ezt fényesen bizonyítja a tapasztalat. Társadalmunkban a legtöbb ember csak népiskolát végzett s mégis az erkölcstörvényeknek megfelelően él és sokszor lelkiismeretesebb megtartásukban, mint a magasabb iskolát végzett ember.

A természetes erkölcstörvény értelmes természetünk szükséglete, amelyet még a népiskolai gyermek is megismerhet s amint korban növekedik, tehetségeiben pedig fejlődik, tökéletesebben és tökéletesebben ismeri meg azokat, úgyannyira, hogy akkor, amikor a népiskolát (az ismétlőiskolával együtt) elhagyja, már csak nevelői felügyeletre és némi útbaigazításra van szüksége, hogy szerintük éljen is.

Tehát **a népiskola képes megértetni a gyermekekkel a természetes erkölcstörvényeket.** Ebből következik, hogy **a nevelt képes megismerni a természetes erkölcstörvényeket.**

A TERMÉSZETES ERKÖLCSTÖRVÉNYEK ÉS A NEVELÉS.

631. Lássuk ezek után, hogy mit kell tennie a nevelésnek a természetes erkölcstörvényekért. Ezért a természetes erkölcstörvényeket négy csoportba osztjuk.

a) ELSŐ CSOPORT.

632. Az első csoportba azok az erkölcstörvények tartoznak, amelyek különös és meghatározott tárgyra még nem vonatkoznak, hanem az ember magaviseletét csak általánosságban szabályozzák. Ilyen pl. a jót tennünk, a rosszat kerülnünk kell; — amit nem akarsz, hogy neked cselekedjenek, te se cselekedd másnak. Ezek az általános erkölcstörvények mind ismeretesek a gyermek előtt már az iskolábajárás előtt is és ezeket magától ismeri meg a gyermek minden külső segítség nélkül.

A gyermek már az iskolábajárás előtt tud különbséget tenni jó és rossz között s ebből rögtön megalkotja ezt az általános erkölcstörvényt: a jót tennünk s a rosszat kerülnünk kell. Amikor a gyermek ezt az általános törvényt megalkotja, egyúttal rögtön tudatára jön annak, hogy ő gondolkodik, tehát értelmes természet s ebből megalkotja a második általános erkölcstörvényt, t. i. úgy kell cselekednie, amint esze (gondolkodása) parancsolja; más szavakkal: értelmes természetének megfelelően kell cselekednie. A gyermek szülőivel s másokkal érintkezésben van s amint megalkotta az első két általános erkölcstörvényt, csekély tapasztalata alapján is már megalkotja a harmadik erkölcstörvényt, t. i. amit nem akarsz, hogy neked cselekedjenek, te se cselekedd azt másnak. stb.

Így a gyermek megalkotja az összes általános erkölcstörvényeket, még pedig segítség nélkül, mert ezek önmagukban világosak. Amint különbséget tesz jó és rossz között, továbbá ráeszmél, hogy ő is gondolkodik s végül másokkal érintkezésbe jut, már is ítél s az általános erkölcstörvények ismeretesek lesznek előtte segítség nélkül. Ebben még a nevelés sem segíti a gyermekeket. Sőt lehetetlen lenne a nevelés, ha e törvényeket a gyermek nem maga-magától ismerné meg, mert a nevelésnek valamiből kiindulnia kell, s ha a gyermek semmit sem ismerne, semmiből sem indulhatna ki, tehát nevelés lehetetlen lenne. **A gyermek az általános erkölcstörvényeket segítség nélkül ismeri meg és pedig eléggé korán: 2—4 éves kora között mind ismeri azokat.**

Mégis a törvények általános voltáról nem tud a gyermek, bár minden erkölcsi ítéletnél ténylegesen használja azokat, ténylegesen reájuk támaszkodik. Hogy e törvények általános voltát is ismerje, arra való az iskola, hogy ezt megmagyarázza neki. E megmagyarázás már a népiskola első osztályában kezdődik s a későbbi osztályokban és a magasabb iskolákban folytatódik, amikor az erkölcstörvények kifejtésénél gyakran mutatunk alapjukra, az általános erkölcstörvényekre.

b) MÁSODIK CSOPORT.

633. A második csoportba azok az erkölcstörvények tartoznak, amelyek az előbbiekből közvetlenül folynak, vagy némi oktatás mellett hamar megismerhetők s az Istenhez, szülőinkhez, embertársainkhoz, és önmagunkhoz való viszonyra vonatkoznak. Ilyen pl. az Istent tisztelnünk kell; — szülőinket szeretnünk kell; — mindenkinek adjuk meg a magáét; — mindenben mértéket kell tartanunk stb.

A szülők iránt való szeretetet mintegy az anyatejjel szívja magába a gyermek. Amikor a gyermek tudatára jön annak, hogy ez anyja, ez pedig apja, szabatosabban: amikor a gyermek igazolja maga előtt szülőinek a nevelési jogát, már szereti is őket és e szeretettel lépi át az iskola küszöbét. Így azután a nevelésnek és iskolának e szeretetet nem szükséges fölkeltenie, hiszen a gyermek már bírja azt a tulajdonképeni nevelés előtt, mert addig nem is kezdhető meg a tulajdonképeni nevelés (I. könyv), de szükséges fejlesztenünk és tudatosabbá tennünk. Amikor a gyermek igazolja szülőinek a nevelési jogát, megismeri a következő erkölcsi igazságokat: a szülőket tisztelnünk kell, a szülőknek engedelmeskednünk kell. Ezt azután különösen az iskola tovább és jobban kifejti.

Midőn a gyermek szülőin kívül másokkal is érintkezésbe kerül, csekély tapasztalata alapján is megismeri ezt a törvényt: amit nem akarsz, hogy neked cselekedjenek, te se cselekedd azt

másnak s belőle rögtön lehozza a következő következményt; mindenkinek add meg a magáét. A gyermek e törvényeket magától ismeri meg, tehát már készen viszi az iskolába is, sőt belőlük következtetve másokat is megismer a családban folyó élet folytán, mint: a testvéreket szeretnie kell, az öregeket tisztelnie kell s a családi nevelés folytán még megismeri e törvényeknek néhány következményét is. A további nevelés és az iskola feladata azután ezeket jobban kifejteni és főképen a hozzájuk való alkalmazkodást szokássá tenni. — Éppen így magától ismeri meg a gyermek ezt a törvényt is: mindenben mértéket kell tartania, amit a további nevelés és iskola jobban kifejt és megmagyaráz.

Szülőinkhez, embertársainkhoz és önmagunkhoz való viszonyunk közvetlenül világos az ember előtt s ezért az ezen viszonyból folyó általános (második csoportba tartozó) erkölcstörvényeket a gyermek magától ismeri meg. Nem így vagyunk az Istenhez való viszonyunkkal, mert e viszonyt nem ismerhetjük meg közvetlenül tapasztalat útján, mint szülőinkhez, embertársainkhoz és önmagunkhoz való viszonyt, de az Istenhez való viszonyunk az első elvek között sincs, hanem tanításra van szükségünk és magunknak is gondolkodnunk kell, hogy az Istent megismerhessük. Azonban ez a megismerés nem nehéz, sőt a gyermek részéről is könnyű. A gyermek jó házi nevelés mellett még a népiskolába lépés előtt a családban ismeri meg az Istent és bármenynyire homályosan is, rögtön megalkotja ezt az erkölcsi ítéletet: az Istent tisztelnie kell. Ne feledjük, s ezt a keresztényeknek mondjuk, szent Pál tanítását, amely szerint az Isten megismerése nemcsak a tudás, hanem a hit tárgya is, a hit kegyelmét pedig senkitől sem tagadja meg az Isten. Így a hat éven aluli gyermek is értelmének s a hit kegyelmének a segítségével értelmének felfogó képességéhez mérten megismeri az Istent s ezzel együtt megismeri azt is, hogy az Istent tisztelnie kell. Ezt bizonyítja a tapasztalat is. És ha eltekintünk a hit kegyelmétől s megmaradunk a természetes rend korlátai között, akkor is a becsületes és tisztességes családban a gyermek megismeri az Istent még a népiskolábajárás előtt és megismeri e törvényt is: az Istent tisztelnie kell.

Tehát **ennek a törvénynek: az Istent tisztelnünk kell — a megismerése már a nevelés eredménye,** természetes, hogy a gyermek cselekvő közreműködésével. E törvényt a családi nevelés ismerteti meg a gyermekkel s egyes következményeit is lehozza, de teljes kifejtése az iskolára marad. Az iskola az Isten tiszteletének a törvényét teljesen kifejti s a család közreműködésével az Isten tiszteletében állhatatossá és tudatosabbá teszi az embert.

Ha most föltételezzük, hogy a család vallástalan s az iskola is vallásnélküli, akkor az Isten tiszteletének a törvénye ismeretlen lehet ugyan az ember előtt gyermekkorában, talán ifjúkorában is, de még sem lesz ismeretlen később. U. i. a vallástalan

család és a vallásnélküli iskola is fejlesztheti az észt, bár csak részlegesen. És bár ez a részlegesen felvilágosított ész az emberre legfontosabb kérdésekben sötétségben bolyong, mégis felmerül előtte az Isten eszméje, mert erre kényszeríti őt a külső világ, belső világa, a társadalom óriási többségének a felfogása, a küzdés és szenvedés, de a halálveszedelem mindenesetre. Ekkor feltámad a lelkiismeret is és figyelmezteti az embert az Isten tiszteletének a kötelességére. *Lehetetlen is, hogy valakinek logikailag megalapozott állandó meggyőződése az istentagadás legyen.*[1]

634. Amikor a gyermek a népiskolába kerül, viszonyba lép a tanítóval is. A gyermek a tanítvány és tanító között lévő viszonyt többnyire az iskolábalépés előtt ismeri meg, hiszen bátyjai, nénjei, egyes pajtásai már iskolába járnak és szülői is beszéltek neki az iskoláról, a tanítóról és kellő útbaigazításokkal látták el. A gyermek tehát már ismeri a tanítvány és tanító között lévő viszonyt s belőle rögtön levonja a következtetést is: a tanítót tisztelnie kell. Ha pedig a gyermek még nem ismeri a tanítvány és tanító között lévő viszonyt az iskolábalépés előtt, megismeri mindjárt az első napon, amikor szülője az iskolába vezeti őt s igazolja előtte a tanítót, mint nevelői tekintélyt. Ekkor rögtön megismeri a tanítótisztelet kötelességét is.

Tehát a tanítótisztelet kötelességét megismeri a gyermek vagy nevelés útján a szülők útbaigazítása alapján, vagy tapasztalat által, amikor ezt környezetén veszi észre, vagy végül ismét nevelés útján, amikor a szülő az iskolábalépés alkalmával igazolja a tanító nevelői tekintélyét gyermeke előtt. Mondhatjuk tehát, hogy az iskolának a tanítótisztelet törvényénél nincs más dolga, mint azt ápolni és jobban kifejleszteni.

Amikor a gyermek a népiskolába lép, már az első napokban más törvényeket is megismer minden segítség nélkül. Ilyenek: neki tanulnia kell, — neki szorgalmasnak kell lennie, — az iskolai rendet meg kell tartania stb. Ezeket megismeri a gyermek helyzeténél fogva.

c) HARMADIK CSOPORT.

635. A harmadik csoportba azok az erkölcstörvények tartoznak, amelyek az első két csoportbeli erkölcstörvényekből folynak és már meghatározott cselekvésekre vonatkoznak. Ide tartoznak az Isten *tizparancsolata* néven ismeretes erkölcstörvények a

[1] „Hisz csak a természetünk hozományául adott oksági gondolkodást kell alkalmaznunk egy olyan tárgyra, amelynek meglelésére embervoltunk számos mozzanata sarkal és igazít. Isten a maga számára alkotott; akármely művének akármilyen könnyed érintésére megrezzen lelkünknek valamely húrja: eszünk a világművek alkotóját keresi, lelkiismeretünk a megvesztegethetetlen örök bírót féli, ügyefogyottságunk a mindenható irgalmas segítőt áhítja, igazságérzékünk a tapasztalati élet igazságtalanságainak tapasztalatfölötti kiigazítását követeli és i. t. (Schütz Antal: Dogmatika, 1923, I. kötet, 127—128. oldal.)

negyedik parancsolat kivételével (tiszteld atyádat és anyádat), mert ez általánosságánál fogva a második csoportba tartozik.

E törvényeket már a nevelés ismerteti meg az emberrel, sőt, némelyiket még az iskolábajárás előtt kell ismernie a gyermeknek, mert a családnak is kötelessége nevelni, tehát egyes meghatározott cselekedeteknél a cselekvés útját és módját is meg kell mutatnia. Ilyenek: ne lopj, — ne hazudj, — a vasárnapot megszenteld stb. Az ember még a népiskolábajárás előtt azért is megismerhet a harmadik csoportba tartozó törvények közül némelyeket, mert az önfenntartás szükségletéből folynak s a társas együttélés követelően parancsolja. Ilyenek pl. a magad és másnak a testében kárt ne tégy!

Bár az ember e törvények közül némelyiket megismeri a családi nevelés folytán még a népiskolábajárás előtt, további következményeiket, vagyis a belőlük lehozható további következtetéseket általában nem a családi nevelés folytán ismeri meg, hanem a népiskola s a magasabb iskolák munkája által. Az iskola munkája tulajdonképen ott kezdődik, hogy a tízparancsolatot jól megmagyarázza és fejtegesse, mert a tanítványnak tudnia kell, hogy meghatározott cselekedeteknél mit szabad és mit nem szabad és miképen kell cselekednie, hogy az erkölcstörvényeknek megfelelően élhessen. A tízparancsolat, jól megértve és hozzá alkalmazkodva, alapja az egyes ember boldogságának itt a földön s a másvilágon és alapja a társadalmi együttélésnek, tehát a közjólétnek is. Tehát **a nevelésnek és főképen az iskolának elsőrendű kötelessége a tízparancsolat megértetése és megtartatása.**[1]

d) NEGYEDIK CSOPORT.

636. A negyedik csoportba azok az erkölcstörvények tartoznak, amelyeket az előbbiekből levezetésekkel és következtetésekkel kapunk s bonyolultabb és nehezebb konkrét viszonyokra meg esetekre vonatkoznak. Ilyenek: minden magánbosszú tilos, — a haragtartás tilos stb.

Ezeknek a megismertetése egészen az iskola feladata. Azonban a népiskola és középfokú iskola az összes különös viszonyokat és konkrét eseteket nem veheti boncolás alá, hiszen számuk beláthatatlan, hanem úgy segít magán, hogy az erkölcstörvényeket a tanítvány egyes cselekedeteire és körülményeire vonatkoz-

[1] Wir aber haben weder wahre Bildung noch wahren Charakter mehr, denn beides beginnt mit den zehn Geboten, und weder Literatur noch Pädagogik noch Nationalökonomie kann eine Kultur retten, die diese Grundlage nicht mehr versteht, und die nicht ahnt, wie unendlich viel mehr lebendige Weisheit und Wissenschaft von Mensch und Natur hinter jenen einfachsten und erhabensten Weisungen steckt, als hinter all den Schlagworten des modernen Götzenwesens." (Foerster: Christus und das menschliche Leben. 21—30 ezer 1923, 82 oldal.)

tatja és vonatkoztatja még későbbi korában előfordulható egyes körülményekre, ami által a tanítvány megtanul erkölcsi téren ítélni úgyannyira, hogy később, ha oly viszonyok és körülmények közé kerül, amelyekről nem hallott, biztosan eligazodik cselekedeteiben, mert az erkölcstörvényeket ismeri, ítélni pedig megtanult. Ha pedig oly rendkívüli körülmények közé kerül az ember, hogy nem tudja megmondani a helyes cselekvés mikéntjét, akkor többnyire tanácsot kér másoktól (nálunk katholikusoknál erre legalkalmasabb a pap), hogy így találja meg a cselekvés helyes módját.

A harmadik és negyedik csoportbeli erkölcstörvényeknek a megismertetése nagyon fontos feladata a nevelésnek, mert az ember mindig meghatározott körülmények között van s ennek megfelelően cselekvései is mindig meghatározott cselekedetek.

*

637. Még megjegyezzük, hogy keresztény nevelőnek nemcsak a természetes erkölcstörvényeket kell tanítania, hanem azokat is, amelyeket a természetfölötti kinyilatkoztatás útján ismertünk meg s amelyek még a természetfölötti kinyilatkoztatás által megismert igazságok következményei.

AZ AKARAT FEJLESZTÉSÉNEK REDUKTÍV ÉS DEDUKTÍV ELVE.

638. Minél jobban fejtegetjük az erkölcstörvényeket, minél jobban következtetünk belőlük, annál jobban szétágaznak; minél tovább megyünk következtetéseinkben, a nyert igazságok annál inkább távolabb állanak egymástól. Hogy tehát az összes erkölcsi törvényeket egymással viszonyba és vonatkozásba hozhassuk, lépésről-lépésre visszafelé megyünk, hogy rámutathassunk a közös forrásra, ami által minden erkölcsi törvény közös alapjához érünk, amely nem más, mint az értelmes természetünknek megfelelő rend megtartása, ami az erkölcsösség zsinórmértéke. Azonban a nevelő és iskola nem elégedhet meg ezzel, mert neki a célt is meg kell mutatnia, hogy miért kell értelmes természetünknek megfelelően cselekednünk. Ekkor az erkölcsösségnek már távolabbi zsinórmértékével is megismerteti a nevelteket, tehát megismerteti velük az erkölcstörvények utolsó és végső forrását, ami az embernek is végső célja. Ez pedig az Isten. Tehát meg kell magyaráznunk, hogy az Isten, midőn a lényeket megteremtette, akarja is, hogy azok természetüknek megfelelően működjenek, következőleg akarja, hogy az ember is természetének megfelelően cselekedjék, mert csakis így érheti el célját. Mivel pedig az akarat fejlesztése abban áll, hogy az ember megtarthassa az erkölcsi rendet s az erkölcsi rend reduktív elve az Isten akarata, azért **az akarat fejlesztésének a reduktív elve az Isten akarata,** vagyis minden cselekedetünket az Isten akaratára kell visszavezetnünk.

639. Az Isten akarata nemcsak utolsó reduktív elve, hanem

első deduktív elve is az erkölcsi rendnek. U. i. mindeneket az Isten teremtett s minden lénybe lehelt működési elvet, hogy természetének megfelelően törekedjék a végső célra. Mindent az Isten ír elő, hogy az ember minden viszonyának megfelelhessen, amint az értelmes természetéhez illik és szükséges, vagyis az erkölcsi rend első deduktív elve szintén az Isten akarata. De ha az Isten akarata az erkölcsi rend első deduktív elve s az akarat fejlesztése az erkölcsi rend megtartására való képesítés, akkor **az akarat fejlesztésének első deduktív elve szintén az Isten akarata,** vagyis minden cselekedetünket az Isten akaratából kell levezetnünk.

640. Hogyan kell azt értenünk, hogy az akarat fejlesztésének utolsó reduktív elve az Isten akarata és első deduktív elve szintén az Isten akarata? Ezt így kell értenünk.

Midőn az ember ráeszmél arra, hogy ő gondolkodik, egyúttal megismeri azt is, hogy értelmes természetének megfelelően kell cselekednie, vagyis úgy, ahogyan azt a helyes gondolkodás mondja. Azonban természetünket nem csak magában kell tekintenünk, hanem viszonyaiban is más dolgokhoz, embertársainkhoz s az Istenhez és főképen az Istenhez. Istenhez való viszonyunk az erkölcsi zsinórmérték legfontosabb része. Az embernek cselekedeteiben az erkölcsi zsinórmértékhez kell alkalmazkodnia; de nem pusztán azért, hogy csak alkalmazkodjék hozzá, hanem valami másért. Az ember így vagy úgy cselekszik, mert ezt értelmes természete követeli. De miért követeli ezt értelmes természete? Azért, hogy az ember, tehát értelmes természetünk is célját elérje. Az ember célja pedig az Isten. Értelmes természetünk mint zsinórmérték eszköz, hogy hozzá alkalmazkodva elérhessük végső célunkat, t. i. az Isten dicsőítésén át örök üdvösségünket. Azonban az Isten léte nem közvetlenül világos előttünk, az Isten ismeretére nem dedukcióval, hanem indukcióval jutunk el, vagyis nem valamely igazságból való levezetés által ismerjük meg az Istent, hanem az egyes dolgokból és jelenségekből indulunk ki s az okok és okozatok láncolatán át haladunk fölfelé, míg végül az Istenhez érünk. Ezt az utat követjük a nevelésben is. És mert az Isten ismeretére indukcióval jutunk el, azért az Isten akarata az akarat fejlesztésének utolsó reduktív elve.

Amikor az Istent már ismerjük, dedukcióval megismerjük viszonyunkat az Istenhez, a belőle származó következményeket, tehát a tízparancsolatot is, még pedig teljes kifejtésében. Röviden: az Isten akaratából származtatjuk az erkölcstörvényeket egyrészt, mert viszonyban vagyunk az Istennel, másrészt pedig az Isten lévén természetünk teremtője, az Ő akarata az, hogy értelmes természetünk legyen cselekedeteink zsinórmértéke. Ezt az utat követjük a nevelésben is és ezért az akarat fejlesztésének első deduktív elve az Isten akarata.

Amíg a nevelt nem ismeri az Istent, addig reduktív úton

járunk el és ha már ismeri, dedukcióval vezetjük le az erkölcstörvényeket.

Tehát **az akarat fejlesztésének első deduktív elve és utolsó reduktív elve az Isten akarata.**

641. A mondottakból nevezetes következtetést kapunk.

Nevelni annyit tesz, mint az embert az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére képesíteni. Az ember az Isten dicsőítését s az örök üdvösséget akaratával éri el s akaratával éri el azt is, ami az Isten dicsőítéséhez s az örök üdvösség megnyeréséhez eszköz, mint a földi boldogulást és földi boldogságot. Tehát a nevelés az akarat fejlesztésében áll, ha az akarat igazi célját tartjuk szem előtt (I. könyv), aminek alárendelve van még az ész fejlesztése is, mint eszköz. Ha tehát a nevelés a gyakorlatban tulajdonképen abban áll, hogy az akaratot természetének megfelelően fejlesszük s az akarat természetes fejlesztésének reduktív és deduktív elve az Isten akarata, akkor **a nevelés gyakorlatának, vagyis a nevelési tény végrehajtásának is reduktív és deduktív elve az Isten akarata.** Ez teljesen megfelel a nevelés fogalmának. (I. könyv).

Így a neveléstudománynak és a nevelés ténye végrehajtásának ugyanaz a reduktív és deduktív elve van, azaz a nevelésnél a tudomány és gyakorlat ugyanazon pontból indul ki és ugyanazon pontba tér vissza.

VAN-E AZ ÉRTELEM FEJLESZTÉSÉNEK IS REDUKTÍV ÉS DEDUKTÍV ELVE?

642. Most még az a kérdés merül föl, hogy van-e az értelem fejlesztésének reduktív és deduktív elve?

Az értelem fejlesztésénél az összes igazságokat végül is utolsó alapjukra, az Istenre vezetjük vissza s ezért *az értelem fejlesztésének utolsó reduktiv elve az Isten.* Azonban *az értelem fejlesztésének nincs első deduktiv elve,* mert nincs oly általános elv, amelyből az összes értelmi ismereteket levezethetnők, ha már az általános elvet ismerjük. Indukcióval megismerhetjük ezt vagy azt az általánosabb igazságot, de belőle csak bizonyos számú igazságot vagyunk képesek levezetni s nem az összeseket, hanem ismét indukcióval kezdjük, hogy dedukcióval folytassuk. Az erkölcsi téren pedig, ha már ismerjük az Istent, az erkölcstörvényeket folytonos dedukcióval nyerjük, bár a tapasztalatot sem vetjük meg.

Az értelem fejlesztésének nincs deduktív elve s ezért *általánosságban az ismeretszerzés útja az indukció,* bár a tudományok egyes ágaiban a dedukció lehet az uralkodó. Sőt a tudományos tanítás dedukcióval történik, amennyiben indukcióval megállapítja az általános igazságokat s belőlük igyekszik levezetni a megfelelő tudomány igazságait. Ebből következik, hogy **a tanításban általánosságban az indukció az uralkodó**

módszer, vagyis indukcióval kezdjük és dedukcióval folytatjuk.

Tehát *az értelem fejlesztésének nincs deduktiv elve, de az erkölcsi igazságok megismertetésénél a dedukció az uralkodó eljárás.*

De *nem is szükséges, hogy az értelem fejlesztésének legyen első deduktiv elve.* U. i. a nevelésben az értelem fejlesztése csak eszköze az akaratfejlesztésnek s ezért nem az értelem fejlesztése központosít és egységesít, hanem az, aminek eszköze, t. i. az akaratfejlesztés. Ezért van az, hogy a *tanitás,* bár eszköze a nevelésnek, mégis *a példa követését célozza* (I. könyv) s **a nevelés képviselője is a példa** (I. könyv.)

643. A kereszténytnemcsak a természetes rend, hanem a természetfölötti rend is kötelezi, következőleg a nevelésnek azokat az erkölcstörvényeket is meg kell ismertetnie, amelyek a természetfölötti kinyilatkoztatás által lettek ismeretesek. *A természetfölötti kinyilatkoztatás által nyert törvényeknek első deduktiv elve az Isten akarata, tehát csak dedukcióval ismertethetők meg.*

*

E fejezetben még beszélnünk kell a kötelességről s a lelkiismeretről is. Lássuk ezeket egyenkint!

I.

KÖTELESSÉG.

A KÖTELESSÉGRŐL ÁLTALÁBAN.

644. Amikor az erkölcstörvényeket megismerjük, egyúttal bizonyos kötelezettséget is érzünk, sőt sokszor akaratunk ellenére, hogy az erkölcstörvényeknek megfelelően cselekedjünk és éljünk. E kötelezettséget *kötelességnek* nevezzük.

A kötelesség kötelez s amely nevelési rendszer e kötelezettséget nem tudja jól megmagyarázni, az nem is nevel kötelességre, amit a tapasztalat fényesen bizonyít.

645. A kötelességre való nevelés minden időben fontos volt, de a mai időkben sokszorosan fontos és szükséges. A mostani idők jellemző tulajdonsága az, hogy szeret megfeledkezni kötelességeiről, de annál buzgóbban hangoztatja jogait. Pedig mennyire nevetséges jogokat hangoztatni kötelességteljesítés nélkül! A mai emberek munka nélkül szeretnének a munka gyümölcseiben részesülni; pedig a munka kötelesség s a munka gyümölcse e kötelesség gyümölcse. Előbb a jutalmat akarják és csak azután akarják a jutalmat megszolgálni, ha megszolgálnák.

Felvilágosítandó a nevelt, hogy igenis kötelessége az embernek jogait hangoztatni, védeni s velük élni a maga s hozzátartozói érdekében, de éppen annyira, sőt még inkább kötelessége a maga, hozzátartozói s a köz érdekében kötelességeinek a teljesítése is.

Jogainkat csak akkor szabad hangoztatnunk, ha előbb kötelességeinket híven teljesítettük.

A jogoknak oly nagy hangoztatása is egyik oka a mai elégedetlenségnek. Mindenki könnyen szeretne élni, csak az élvezetekre gondol, a munkára azonban nem, mintha nem is a munka volna osztályrészünk. Mindenki jogok után kiabál, de a kötelességek senkinek sem jutnak eszébe. A nevelés, nevezetesen az iskola, ellenkezően tegyen. Elsősorban a kötelességeket hangoztassa, hiszen a természet rendje is az, hogy előbb van a kötelesség és csak azután következik a jog.

A KÖTELESSÉGRE VALÓ NEVELÉS.

646. A nevelés, de különösen az iskola teljes erejével szorítsa a tanítványokat kötelességeik teljesítésére. Ne legyen semmi elnézéssel, mert a legkisebb elnézés is rés, sőt kapu, amelyen a *hanyagság* megy be s lesz úr a nevelten. De ösztönözzük a nevelteket *szorgalomra* is, hogy a kötelességteljesítéshez szükséges készséget megszerezzék. Mégis legszükségesebb, hogy a nevelő *mintapéldánya* legyen a pontos és lelkiismeretes kötelességteljesítésnek, ami által a neveltek hozzászoknak mostani kötelességeik teljesítéséhez s az így megszerzett készség lesz alapja későbbi kötelességeik teljesítésének.

647. A kötelességben valami szükségeset veszünk észre, amely szerint valamit meg kell tennünk. E szükségesség nem metafizikai szükségesség, mint pl. a körnél a görbültség. Ez erkölcsi szükségesség. U. i. csak szabad cselekedetekre lehetünk kötelezve, csak szabad cselekedeteknek kell bizonyos zsinórmértékhez alkalmazkodniok. A szükségesség, mely a kötelességben van, nem az alanytól származik, ki a cselekedetet végrehajtja, mint a metafizikai szükségesség, hanem kívülről jön s nem megsérthetetlen, tehát erkölcsi szükségesség.

De ki kötelezhet minket, szabad lényeket, bizonyos cselekedetekre? Nem más, mint az, ki nekünk létet adott, nekünk végső célt adott s ennek megfelelően a természetes erkölcstörvényekben és a természetfölötti kinyilatkoztatásban megadta azt a zsinórmértéket, amelyhez minden egyes cselekedetünkben alkalmazkodnunk kell.[1] Tehát a kötelesség elszakíthatatlan viszonyban van az erkölcsi renddel, következőleg a vallással is és ezért **a kötelességteljesítésre való nevelés azt parancsolja, hogy minden néven nevezendő nevelés vallásos legyen.**[2]

[1] „A kötelességben mindig megvan az utalás egy kötelező valóságos és hatalmas akaratra, ez a kötelezés a kötelezettségnek mint ilyennek a lényege. Ez az akarat csak a végtelen isteni akarat lehet." „Brandenstein Béla: A cselekvés elméletéről. 1929, 54 oldal.)

[2] „Vallás nélkül nincs kötelességteljesítés. Egyszer Bismarck így szólt: „Wie man ohne Glauben an eine geoffenbarte Religion, an Gott, der das Güte will, an einen höheren Richter und ein zukünftiges Leben zusammen-

És valóban, amint ezt a tapasztalat is bizonyítja, vallástalan nevelés nem képes kötelességteljesítővé tenni az embert.

Kötelességeink közül legfontosabbik a munka s ezért róla külön szólunk.

MUNKÁRA VALÓ NEVELÉS.

648. Az ember munkára van teremtve, munka az ember végzete. Munkálkodnia és dolgoznia mindenkinek kell és senkinek sincs joga henyélni. A munka annyira fontos tényező, hogy nélküle egy percig sem állhatna fenn társadalom; sőt minél jobban fejlődik és tagozódik a társadalom, annál inkább kitűnik, hogy mennyire fontos és szükséges a munka. A közös érdekek tömörítik az embereket, a szeretet és türelem lehetővé teszi a társas együttélést, a munka pedig alapja a társadalomnak.

A munka nemcsak a társadalom, hanem az egyén szempontjából is nagyon fontos, mert ez által szerzi meg az ember mindama javakat, amelyek neki s a család fenntartásához szükségesek.

Mi tehát a munka? A materialista utilitarizmus, amelynek szolgálatában áll a szocializmus és liberalizmus, a munka fogalmát teljesen meghamisította. E szerint a munka célja a haszon, a vagyonszerzés és oly tevékenység, aminek valami anyagi értéke van, amit pénzzel meg lehet fizetni. Pedig az ilyen meghatározás a munka teljes félreismerésén alapszik. Mi tehát a munka? *A munka az embernek ama észszerű tevékenysége, mely rajta kívül fekvő meghatározott és erkölcsileg megengedett célra irányul és e cél erőfeszítéssel jár.*[1] Ez a munkának erkölcsi fogalma, amelyet jól meg kell különböztetnünk attól, amit a fizika nevez munkának.

A munka oly erők tevékenysége, amelyek az emberben vannak. Mivel ezek az erők testi és szellemi erők, azért megkülönböztetünk *testi* és *szellemi munkát.*

leben kann in geordneter Weise — das Seine tun und jedem das Seine lassen, begreife ich nicht . . . Wenn ich nicht Christ wäre, bleibe ich keine Stunde mehr auf meinem Posten. Wenn ich nicht mit Gott rechnete, so gäbe ich nichts auf irdische Herren. — Warum soll ich mich angreifen lassen und unverdrossen arbeiten in dieser Welt, mich Verlegenheiten und Verdriesslichkeiten aussetzen, wenn ich nicht das Gefühl habe, Gottes wegen meine Schuldigkeit tun zu müssen.“ (Cathrein: Moralphilosophie.[5] I. kötet, 1911, 418 oldal, 1. jegyzet.)

[1] „A munka fogalma alá kell vennünk mindazt a fáradozást, tevékenységet, melyet az ember a szép, jó és igaz érdekében kifejt. Munka az, amit a tudós végez, midőn nagy problémákon gondolkodik; munka az, amit a művész végez, midőn nemes eszméket megtestesít, érzelmeket költői nyelvbe vagy hangokba átültet. És még csak milyen munka az, amit a szeretet gyakran láthatatlanul művel, elkezdve attól az odaadó önfeláldozástól, amelyet az édesanya a bölcsőtől kezdve gyermekéért hoz, egészen addig, hol a charitász angyala a teljesen ismeretlen s elhagyatott haldoklónak szemeit lezárja.“ (Giesswein Sándor: Társadalmi problémák és keresztény világnézet. 1907, 143 oldal.)

A munka erőfeszítéssel jár, tehát ellenállás legyőzését követeli, akár az emberben van az ellenállás, akár rajta kívül. Az emberben van az ellenállás az áteredő bűn folytán, rajta kívül pedig az áteredő bűn megzavart rendje miatt, mely már nem engedelmeskedik az embernek úgy, mint a bűnbeesés előtt. A munka mint erőfeszítés a bűnbeesés után az Istentől büntetés az emberiségre nézve. Arcod verejtékével eszed kenyeredet. Mégis a munka mint ilyen nem következménye a bűnbeesésnek, mert az nem helyes felfogás, hogy a bűnbeesés előtt az emberek tétlenek voltak s a mennyben is tétlenek lesznek. Az égben az üdvözültek mentesek lesznek a szenvedéstől, de életük a testi és szellemi erők legmagasabb kifejtése lesz.

Hogy a munka célja rajta kívül lévő meghatározott és erkölcsileg megengedett célra irányul, *ebben különbözik a játéktól.* A munka célja mindig valami erkölcsi dolog és nem a gazdagság. **A munka célja az erényesség.**[1]

A munka kötelesség. Ezt bizonyítja az, hogy az ember meghatározott erőkkel van felruházva, amelyeket működtetnie kell, hogy kárukat ne vallja. Az izomerő elernyed, ha munkával nem fejlesztjük; a szellemi erő tartalom nélkül lesz, ha nem adunk alkalmat a gondolkodásra; az akarat a szenvedélyek játéklabdája, ha nem irányítjuk magasabb cél felé. Az ember testi-szellemi szükségletei is munkát követelnek, mert a legtöbb ember csak így szerezheti meg azokat. Leginkább követeli a munkát a szellemi szükségletek kielégítése.

Az Isten a természetfölötti kinyilatkoztatásban nagyon kifejezetten kötelességünkké tette a munkát és főképen a kultúrmunkát, amikor mondotta: szaporodjatok s hajtsátok hatalmatok alá a földet. Isten a harmadik parancsolatban is parancsolja a munkát, amikor mondja, hogy hat napon át dolgozzunk s a hetediket megszenteljük. Az újszövetségben Krisztus is megszentelte a munkát, még pedig mind a két munkát: a testit, a szellemit is. Testi munkával kereste kenyerét és szellemi munkával tanított. Szent Pál apostol pedig mondja: aki nem dolgozik, ne is egyék.

Mivel a munka föltétlenül szükséges, hogy az ember erőit és tehetségeit kifejthesse, azért a munkára való képesítés lényeges kelléke a nevelésnek, hiszen a nevelésnek éppen az a célja, hogy az ember tehetségeit kifejlesztve, őt a földi és örök boldogságra képesítse.

A munka nevelő értékét először a kereszténység hangoztatta, hiszen a kereszténység az, amely a szellemi munka mellett a testi munka tisztességét és megbecsülését hirdette mint első s e tanítását a gyakorlati életben is megvalósította. Tehát téves nézet

[1] „Le but suprème du travail est la vertu et non la richesse, et j'aperçois de plus en plus que l'intelligence de cette vérité contient en germe toute la science sociale." (A Eymieu: Le gouvernement de soi-même. III. kötet 20 kiadás, 1927, 82 oldal. E könyv idézi e mondást Le Play „Reforme sociale" című munkából. II., 16.)

az, amit egyes német pedagógusok (Natorp, Hellpach, Weber,) vallanak, hogy a munka tiszteletének elvét Luthertől származtatják. A protestáns felfogást látszik vallani a magyarok közül Barankay Lajos. (A szaknevelés elméletének alakulása. 1931, 28. oldal.).

649. A gyermek már otthon, szülőin szerzett tapasztalata által megismeri azt az igazságot, hogy minden embernek dolgoznia kell; de ő a tulajdonképeni munkában még nem vesz részt, bár a játékot munkának fogja fel. A gyermek csak a népiskolában kezdi meg a munkát, hiszen a tanulás nem más, mint a gyermeknek legerősebb munkája, még pedig szellemi munkája. Tehát az iskola a maga érdekében is cselekszik, amikor munkára neveli tanítványait.

Mivel a gyermek az iskolaköteles korig nem dolgozik, mert az a kevés valami, amiben szülőinek segítségére van, alig nevezhető munkának, azért mondhatjuk, hogy *az ember a munkát a szellemi munkával kezdi meg.*

Amikor a gyermek a népiskolába kerül, már tudja, hogy minden embernek dolgoznia kell és tudja, hogy az iskolában ő neki is lesz dolga, amelyet pontosan kell elvégeznie. Ezt tapasztalatból tanulja meg, mert észreveszi, hogy egész környezete munkálkodik, hogy bátyai, nénjei tanulnak. Az iskolának, de a szülői háznak sincs dolga azzal, hogy a gyermeket rávezesse a munka kötelességére. Ezt a gyermek magától tanulja meg. A családnak és iskolának a munkára való nevelésnél csak az lehet a feladata, hogy a munka célját és okát megmagyarázza, azt megkedveltesse és megszerettesse, a munkakedvet kifejlessze meg állandósítsa és megtanítsa a nevelteket arra, hogy az időt helyesen tudják beosztani és felhasználni.

650. Lássuk most, hogy mit kell tennie az iskolának a munkára való nevelésnél. Itt csak az iskoláról lesz szó, mert az, ami e téren az iskola feladata, az a család és más nevelő kötelessége is.

a) A munkára való nevelés szempontjából nem szabad különbséget tennünk földműves, iparos vagy olyannak gyermeke között, aki az értelmiségi pályán működik. Ezt már a tanítványok iránt való szeretet is parancsolja. Nem szabad különbséget tennünk tanítvány és tanítvány között, mert a tanítványok a különbséget, különösen a kisebbek, hamarosan átviszik a foglalkozási ágakra s a foglalkozási ágakat a tisztesség szempontjából fogják bírálni. Már pedig meg kell értetnünk a tanítványokkal, hogy minden foglalkozási ág tisztességes; ami a tisztességet illeti, a foglalkozások között nincs különbség.

Tanítsuk meg a tanítványokat arra is, hogy a munka értéke független attól, amit végzünk. Az államférfiú, költő, pap, tanító, ügyvéd, földműves, iparos stb. munkájának az értékét mindig a szándék határozza meg. A munka nem mérték, hanem eszköz, amellyel az Isten dicsőítését, örök üdvösségünket és földi boldog-

ságunkat szolgáljuk. A munkánál mindig a szándék az irányadó s ezért lehetséges, hogy a közönségesebb testi munka erkölcsileg többértékű, mint valami nagy szellemi munka, pl. valakinek nevelői vagy tanítói működése.

A társadalomban csak szükséges foglalkozások vannak s ezért nem szabad kicsinylőleg nyilatkoznunk egyik foglalkozási ágról sem. Meg kell értetnünk a tanítványokkal, hogy a társadalom tagozódottsága miatt különböző foglalkozási ágak szükségesek; tehát nem a tisztesség, hanem az élet szükségletei hozták létre a különböző foglalkozási ágakat. A tisztesség nem osztályozza a munkaköröket, mert nincs megengedett foglalkozási ág, mely természeténél fogva becstelen lenne. Munkálkodnia mindenkinek kell, munka az élet sava. Az egyik ember itt, a másik ott; az egyik így, a másik pedig úgy foglalatoskodik. Mindegyik embernek megvan a maga munkaköre, amelyben pontosan és lelkiismeretesen kell eljárnia a maga és a köz javára.

b) A foglalkozások között némi különbség mégis van, bár az nem vonatkozik tisztességes voltukra. Így a szellemi munka mindig magasabb rendű, mint a testi munka, mert a szellemi munkás inkább és jobban szolgálja a köz javát, mint az, ki csupán testi munkát végez. Mindkét rendű munka szükséges a társadalomban, egyik a másik nélkül nem lehet meg; de a testi munka inkább a pillanatnyi szükségleteket elégíti ki és sokszor a szellemi munkás vezetése nélkül nem is végezhető, míg a szellemi munka maradandóbb, vezeti és rendezi a nagy tömegeket, gondolatokat ad a fejlődéshez, alapja a kultúrának és civilizációnak.

Az iskolának tehát rá kell vezetnie a tanítványt, hogy a társas élet szempontjából többre értékelje a szellemi munkát a testi munkánál s ezért a szellemi munkásnak adja meg a tiszteletet és becsülést.

Felvilágosítandó a tanítvány, hogy a szellemi munka nemcsak nemesebb, hanem nehezebb is a testi munkánál, mert idegölőbb és nagy felelősséggel van összekötve. Itt az iskola irányítsa a tanítvány figyelmét a maga s az iskolai nevelő munkájára, hiszen a tanulás és tanítás szellemi munka; láttassa be vele, hogy a tanulás mily sok nehézséggel jár, mennyi türelmet igényel, míg a testi munkánál elégséges kevés megfigyelés, némi ügyesség s a megfelelő izomerő.

Főképen arra törekedjék az iskola, hogy a tanítvány a szellemi munkások közül különösen azokat becsülje, akik neveléssel foglalkoznak, tehát akik a társadalom alapvető munkáját végzik, akik a legszebb, legnehezebb és felelősséggel legteljesebb munkával foglalkoznak, mert az ember földi boldogságán és örök üdvösségen dolgoznak. Ezek: szülő, pap, iskolai nevelő.

Amikor az iskolai nevelő a szellemi munka magasabb és nemesebb voltát emeli ki, ügyeljen arra is, hogy ez által ne becs-

mérelje a testi munkát, az egyes foglalkozási ágak között a tisztesség szempontjából semmi különbséget se tegyen.

c) Tanítsuk meg a tanítványt a munka szeretetére is. Ha megkedveli a munkát, akkor benne emberi s hazafias kötelességet fog látni és nem fogja fölkeresni a bűnre vezető alkalmakat, mert minden idejét munkában fogja tölteni, amely neki örömet szerez és élvezetet nyujt. Kedveltessük meg kötelességeit az által, hogy nehézségeiben segítjük őt, figyelmét ráirányítjuk a jól végzett munkát követő megelégedettségre, megmutatjuk neki a tanultaknak az életben való alkalmazását és figyelmeztetjük, hogy kivétel nélkül mindegyiknek van munkaköre, az ő dolga pedig a tanulás. A tanítvány így megszokja, hogy azt a munkát, amit az iskola reá ró, örömmel és jókedvvel teljesítse. Ha e tekintetben szigorú és következetes az iskolai nevelő, a tanítványok az életben is örömmel és jókedvvel fogják teljesíteni a kötelességeiket, vagyis munkaszeretők lesznek.

A *szorgalomra* való nevelés egyúttal munkára való nevelés is, mert csak az szeretheti a munkát, aki szorgalmas.

d) ügyelnünk kell arra is, hogy a tanítványok ne lustálkodjanak, szabad idejüket is okosan használják fel. A henyeség az ördög párnája. Amikor nem tanulnak, akkor játszanak és szórakozzanak. A *játék* munka a gyermeknek, ez az ő első rendszeres foglalkozása s később a test fejlődéséhez nélkülözhetetlen. Tapasztaljuk is, hogy a játékban annyira szorgalmas a tanítvány, mint máskor sohasem. A játszó tanítvány nem veszedelmes, hanem veszedelmesek azok, akik henyéléssel és csavargással töltik idejüket. A tanítványnak minden ideje ki legyen töltve játékkal, szórakozással és tanulással, ami által megszokja, hogy mindig foglalkoznia kell és sohasem szabad lustálkodnia. Mivel csakis a henyélő tanítványok veszedelmesek s a tanítványnak több szabad ideje van, mint amennyit teste-lelke a játékra és szórakozásra megkíván, azért az iskolának kötelessége a szabad idő egy részét *leckével* lekötni, hogy a tanítványnak minden ideje ki legyen töltve hasznos dolgokkal s ne érjen rá csavarogni és rosszaságokon törni a fejét. (Lásd a leckénél.) Ha a tanítvány ezt megszokja, akkor az életben sem lesz lusta, hanem korának és társadalmi állásának megfelelő munkával fog foglalkozni.

e) Amikor munkálkodunk, másoknak is dolgozunk, hogy a munka gyümölcseit magunknak és hozzátartozóinknak megszerezzük. Tehát másoknak dolgozunk a magunk érdekében s éppen ezért a becsületes és lelkiismeretes munkás elnyomja önző szándékait, hogy annak, akinek dolgozik, jó munkát adhasson s ez által a munkaalkalmakat magának biztosítsa. Ezért a munkára nevelés érdekében *önzetlenné* kell tennünk az embert.

A becsületes és lelkiismeretes munkás nem ér rá haszontalanságokkal és léhaságokkal foglalkozni, mert minden idejét a munka köti le. Tehát nála kevesebb a *bűnre vezető alkalom* is, mert a munka visszatartja.

f) A tanítványt rá kell vezetnünk, hogy a munka nemcsak arra való, hogy vele napi szükségleteinket megszerezhessük, hanem magasabbra is kell emelkednünk, azaz a munkát bele kell állítanunk a társadalom, állam, egyház, közjólét, kultúra és civilizáció szolgálatába. Az iskolának számolnia kell a való élettel s ezért arra kell nevelnie a tanítványokat, hogy ne csak magukért dolgozzanak, mert ez nagyon közel áll az önzéshez, hanem embertársaikért is. Pusztán azért dolgozni, hogy az ember napi szükségleteit fedezhesse, vagy minél többet gyüjtsön magának, vagy kivívott állását megtarthassa, önzés. Az embernek munkálkodnia és dolgoznia kell, hogy javakat szerezhessen, azokat, ha van fölöslege, másokkal megossza, ha rászorulnak s tevékenységét úgy fejtse ki, hogy ezáltal mások boldogulását előmozdítsa. Felvilágosítandó a tanítvány, hogy az élet csak a munka által lesz értékessé; de csakis oly munka által, amely közvetlenül vagy közvetve mások javát is előmozdítja. Itt azután irányítsuk a tanítvány figyelmét a szülő, pap és iskolai nevelő munkájára, mint akik leginkább dolgoznak másokért.

g) A munkára való nevelésnek legfontosabb eszköze az *imádság*, mert belőle erőt és kitartást merít az ember. Aki jól végezte imádságát, utána dolgosabb és szorgalmasabb, fáradozásának nagyobb a sikere, mert felsőbb erő is segíti tevékenységében. **Az imádság a legmagasztosabb és legértékesebb munka;** az ember itt gyüjti az erőt minden más munkájához s itt kapja a kedvet a javuláshoz, erényességhez, tehát a jellemességhez is. Igaza van a német költőnek, hogy a munka imádság nélkül rabszolgaság s az imádság munka nélkül koldulás. Imádkozzál és dolgozzál!

Buzdítsuk is a tanítványokat, hogy munkájuk előtt, különösen fontosabb dolgaik előtt imádkozzanak, vagy legalább is röpimával, fohásszal forduljanak az Istenhez segítségért és áldásért s a munka után ismét hálát adjanak Neki. Hogy ezt a tanítvány megszokja, azért tanulás előtt és után mindig imádkoztassunk az iskolában.

h) Fontos kellék még az iskolai nevelő *példája* is. Az iskolai nevelő sohase mutassa, hogy nehezére esik a tanítás; sohase mutassa, hogy nincs megelégedve pályájával, hanem mindig kedvvel és vidám arccal fogjon teendőihez, hogy felvillanyozza a tanítványokat s ők is kedvet kapjanak a munkához. Legyen az iskolai nevelő pontos és lelkiismeretes kötelességeinek teljesítésében, mert ez a tanítványt szorgalomra ösztönzi, a szorgalom pedig munkaszeretővé teszi őt.

*

A munkával kapcsolatban még röviden megemlékezünk a megelégedettségről és a takarékosságról is.

a) MEGELÉGEDETTSÉG.

651. A munkára való nevelésnél még szükséges, hogy az iskola *megelégedetté* tegye a tanítványt, mert az elégedetlenség az, ami hanyaggá és munkakerülővé tesz s a társadalmi osztályokat egymással szembeállítja.

A megelégedettségre való nevelésnél nem elégséges csak az, amit eddig a munkáról mondottunk. Itt lényeges kellék, hogy a nevelés vallásos legyen. Nézzünk szét az elégedetlenség fészkeiben s ott egyúttal vallástalansággal is találkozunk. Ez a kettő karöltve jár, ez amannak forrása. A vallásos ember nem elégedetlenkedik, hanem megnyugszik az Isten akaratában; de munkakedvelő is, mert a munka kötelességét az Istentől származtatja. **A megelégedettségre való nevelésnél föltétlenül szükséges, hogy az iskola vallásos legyen.** Mivel pedig munkára nevelni az embert anélkül, hogy megelégedetté tennők őt, nem lehet, azért **a munkára való képesítés csak vallásos iskolai nevelés mellett lehetséges.**[1]

b) TAKARÉKOSSÁG.

652. A mostani időkben nagy a panasz, hogy mindenütt *pazarlással* és *tékozlással* találkozunk. A felső ezrek annyira fényűzők, hogy sokszor egész vagyonuk megy rá, bár nagy a jövedelmük. A középosztály mértéken felül él s ez által adósságba veri magát. A hivatalnoki osztály nem tud kijönni fizetéséből, mert roppant nagyok az igényei. A kis emberek szintén panaszkodnak, hogy kevés a kereset, mert itt is az igények mértéken felüliek. Röviden: szegények és gazdagok, kicsinyek és nagyok mindnyájan erejükön felül költekeznek s azután gyáva módon panaszkodnak. Ez áldatlan állapot, amelynek megszüntetésén az iskolának is kell fáradoznia azáltal, hogy *takarékosságra* neveljen.

Világosítsa fel a tanítványokat, hogy ruházatban, étkezésben és szórakozásban egyszerűek legyenek, tartsanak mértéket. Sohase szégyeljék társadalmi állásukat, ne nyujtózkodjanak kelleténél

[1] „Warum soll ich arbeiten, wenn meine Arbeit ohne höhern Zweck und höheres Ziel bleibt, wenn ich nach kurzen Zeit in ein ewiges Nichts versinke? Wie soll überhaupt da ein Leben noch lebenswert sein, das sich immer wieder — wie für den Einzelnen, so auch für die Gesammtheit — aus Wahn und Tauschung, Mühe und Sorgen, Kampf und Schmerz zusammensetzt? . . . Da das irdische Leben keine dem Menschen entsprechende Bedeutung hat, wäre es für den am Narrenseil Gegängelten — für den Einzelnen und für die Gesammtheit — das gescheiteste, dem Leben baldigst ein Ende zu machen, um so früh als möglich in das erlösende Nichts einzugehen. Wie ganz anders erscheint uns doch die irdische Existenz mit der Überzeugung von einem künftigen Leben! Wie werden da die Mutlosen erhoben durch das tröstliche Bewusstsein, dass keine Mühe, keine treue Pflichterfüllung umsonst ist, dass alles, bis im kleinste, im Widerschein der Ewigkeit einen hohen Wert besitzt.“ (T. Pesch: Christliche Lebensphilosophie.[19] 1920, 92—93 oldal.)

jobban, ne utánozzák és ne majmolják a nagyobb jövedelmű embereket. Becsüljék meg a munka gyümölcsét, hosszú napok keserves keresményét ne tékozolják el pár óra alatt, hanem gondoljanak a jövőre is, mint a közmondás tartja: több nap, mint kolbász. Végül pedig mindennapi keresetükből mindig tegyenek félre valamit, hogy a nagyobb kiadással járó szükségleteket is fedezhessék s előre nem látható bajokban tudjanak magukon segíteni. Mégis fődolog az, hogy *megelégedettségre* neveljünk, mert minden társadalmi bajnak, tehát az igények túlságos emelkedésének is az elégedetlenség az oka. Aki megelégedett, az a munka gyümölcseit megbecsüli, tehát takarékos. Azonban, **hogy megelégedettségre nevelhessünk, a vallás alapján kell állanunk.** Vallástalan neveléssel csak elégedetlenné, tehát a munkától irtózóvá és pazarlóvá tehetjük az embert.

A dolgos, munkás és takarékos nemzedékben öröme telik az egyháznak és hazának, de ez biztos alapja is a haza felvirágzásának és fennmaradásának.

II.

LELKIISMERET.[1]

A LELKIISMERETRŐL ÁLTALÁBAN.

653. A lelkiismeret nem külön képessége az embernek, hanem az ész tevékenysége,[2] bizonyos irányú gyakorlati alkalmazása, egy syllogismusnak zárótétele. *A lelkiismeret által az ész az egyes erkölcstörvényeket gyakorlatilag alkalmazza az egyes cselekedetekre.*[3] A lelkiismeret az ész működése, még pedig ítélet, mert az mondja, hogy valamely cselekedet jó-e vagy rossz. Innen van az, hogy a lelkiismeretet bírónak is nevezzük.

Bár a lelkiismeret az ész működése, az akarat hajlandóságát is magában foglalja, amennyiben arra is kötelez, hogy a megismert jót tegyük, a megismert rosszat pedig kerüljük. A lelkiismeret csak a gyakorlati igazságokkal foglalkozik s ezért mozgásba hozza az érzelmeket is. Gondoljunk azokra a heves küzdelmekre, amelyek az egyes cselekedeteket megelőzik és követik.

[1] Hanauer A. István: A lelkiismeret. 1912; — Záborszky István: A lelkiismereti ítélet kialakulása erkölcsi cselekvésünknél — Aquinoi szent Tamás szerint. 1927; — L. Simor: Die Lehre vom Wesen des Gewissens. 1885; — A. Eymieu: Le gouvernement de soi-même. III. kötet, 20 kiadás, 1927, 200—237 oldal; — Gillet; L'Éducation de la Conscience. 8 ezer. 1913; — Rodriguez Mike: A keresztény tökéletesség.[2] 1910 I. kötet 317—363 oldal.

[2] „Conscientia si proprie sumatur, potentia non est, sed actus quo scientiam nostram ad ea quae agimus, applicamus; quam applicationem sequitur vel testificatio, vel ligatio, vel excusatio." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1ª, qu. 79, a. 13.)

[3] „Conscientia nihil aluid est, quam applicatio scientiae ad aliquem specialem actum." (Aquinoi szent Tamás: De veritate. qu. 17, a. 2.)

A lelkiismeret tehát két jegyet foglal magában: a) az erkölcsi cselekedetek értékének ismeretét, mely ítéletekben nyilatkozik meg és ez az ész tevékenysége; b) kötelezettséget az erkölcstörvények megtartására s ez az akarathoz tartozik. A lelkiismeret nemcsak ismer és tud, hanem követeli is, hogy a cselekedetek megfelelők legyenek.

A lelkiismeret jelentkezik a cselekedet elkövetése előtt vagy után. A nevelésnek mindkettővel van dolga; de akkor, amikor a lelkiismeret kötelező erejét hangoztatjuk, a cselekedetet megelőző lelkiismeretről van szó.

A lelkiismeret háromféleképen működik: a) tanuskodik, hogy valamit tettünk vagy nem tettünk; b) kötelez, hogy valamit tegyünk vagy ne tegyünk; c) végül a megtett cselekedetet helyesli vagy miatta vádol.[1]

A lelkiismeret nem beszél föltételes mondatokban, hanem parancsol, tehát parancsoló módot használ és kötelez a cselekedet véghezvitelére vagy elhagyására.[2]

654. A lelkiismeret velünk születik, de kifejlesztése már a nevelés feladata. Amikor a kis gyermek a jó és rossz között már tud különbséget tenni s ebből néhány általános ítéletet megalkot, akkor a lelkiismeret is fölébred és megkezdi működését. A lelkiismeretet nem a nevelés kelti föl a gyermekben, hanem maga a gyermek, a nevelés csak kifejleszti. A népiskolábalépés előtt már működik a lelkiismeret s ezért a lelkiismeret fölkeltésével az iskolának sincs dolga. Az iskolának csak az a feladata, hogy a lelkiismeretet még jobban kifejlessze, éberebbé, érzékennyé és minél biztosabbá tegye.

A LELKIISMERET FEJLESZTÉSE.

655. Mivel a lelkiismeret az ész tevékenységét s az akarat hajlandóságát foglalja magában és mind az ész, mind az akarat fejleszthető, azért *a lelkiismeret is kifejleszthető.* De a lelkiismeret az érzelmeket is mozgásba hozza s ezért a lelkiismeret fejlesztésénél az érzelmekre is tekintettel kell lennünk.

a) A lelkiismeretnél az a legfontosabb, hogy a lelkiismeret ítélete még a cselekvés előtt biztos és igaz legyen. Biztos azért, hogy a nevelt ne legyen kitéve annak, hogy végső céljától elforduljon, mert minden lelkiismereti ítélet szoros viszonyban van a végső cél elérésével. Igaz pedig azért, hogy a cselekvés erkölcsisége

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a, qu 79, a. 13.

[2] „Si tu veux obtenir tel resultat, il faut prendre tels moyens . . . Si tu veux! ce n'est pas encore la conscience. Elle est la conscience quand d'un ordre souverain et sans réplique, elle dicte la conduite à tenir, absolument, résolument, sans condition. Elle ne dit pas: si tu veux; mais: il faut le vouloir. Elle ne dit pas: il le faut pour obtenir tel resultat pratique; mais absolument: il le faut." (A. Eymieu: Le gouvernement de soi-même. III. kötet, 20 kiadás, 1927, 105—106 oldal.)

a tárgyi erkölcsi rendnek megfeleljen. A lelkiismeret biztos, ha a cselekvő minden kétség nélkül tudja, hogy jól cselekszik; igaz, ha valamit jónak ítél s az tényleg jó is. Ezért szükséges, hogy az ész jól ismerje meg az erkölcsi törvényeket, mert a lelkiismeret csak velük foglalkozik. Különösen abban kell gyakoroltatnunk a neveltet, hogy az erkölcsi igazságokat meghatározott körülmények között végbemenő konkrét cselekedetekre, főképen pedig saját cselekedeteire alkalmazni tudja, amihez a vallástan elbeszélések, olvasmányok, történelem bő anyagot szolgáltat, de más tárgyak is. Ebben nagy önállóságra kell nevelnünk az embert, hogy mindenkor képes legyen megítélni cselekedeteinek erkölcsi értékét s így lelkiismeretének a szavát bátran követhesse.

b) A lelkiismeret fejlesztésénél szükséges, hogy a nevelt az erkölcstörvényeket ismerje és azokat az egyes cselekedetekre alkalmazni tudja. Mindazáltal nem szabad azt gondolnunk, hogy ezzel már lelkiismeretessé is tettük a neveltet. A tudás még nem lelkiismeret. Ide más is szükséges — és ez a fontosabb — hogy a nevelt mindezt a gyakorlati életbe is átvigye, vagyis tudása szerint cselekedjék és éljen. A tudás csak ösztönzi az akaratot, de a cselekedetet nem viszi keresztül. A cselekedet végrehajtója az akarat s ezért **a lelkiismeretnek a nevelése tulajdonképen az akarat nevelése.**[1]

c) A lelkiismeretet nagyon támogatja ítéleteiben a jó *szokás*, tehát az erények. U. i. a lelkiismeret konkrét cselekedetekkel foglalkozik, s az ilyen ítéletbe hiba is csúszhat be. Lehet valamely lelkiismereti ítélet alanyilag biztos, mégis a tárgyi rendet tekintve hamis. Már pedig nekünk arra kell törekednünk, hogy a részleges tennivalók alkalmával a lelkiismeret azt mondja jónak vagy rossznak, ami valóban jó vagy rossz. E végből a lelkiismeret ítélkezését meg kell könnyítenünk, amit az által érünk el, hogy a neveltet a jó gyakorlására készségessé tesszük, vagyis a neveltet a jóra szoktatjuk és erényessé tesszük. E készség birtokában a nevelt cselekedetei célirányosságot nyernek az egyes cselekedetek állandótlanságával szemben. E készség birtokában a nevelt még a kétesebb esetekben is biztosan fog ítélni, mert már megszerezte a készséget. De e készség megmenti a neveltet ama hosszas kutatástól is, amellyel valamely cselekedet erkölcsi jóságát kellene megítélnie. Így e készség mintegy helyettesíti azokat a középtételeket is, melyeknek segítségével az ész az általános tételből a konkrét esetre következtet. Tehát **aki a lelkiismeretet fejleszteni akarja, erényességre kell nevelnie.** Így nem csodálatos, hogy az, ki nem nevel erényességre, a lelkiismeretet sem fejleszti.

d) A lelkiismeretet *éberségre* is kell nevelnünk, vagyis arra,

[1] „Le problème de l'éducation de la conscience se ramène au problème de l'éducation de la volonté." (Gillet: L'Éducation de la Conscience. 8 ezer, 1913, 150 oldal.)

hogy az ember mindennek mindjárt az erkölcsi oldalát tekintse és vizsgálja. Minden cselekedet bizonyos viszonyban van az erkölcsi renddel s ezen át végső célunkkal. A nevelt legyen érzékeny az erkölcsi renddel szemben, minden tettét hozza vonatkozásba végső céljával is.

e) A lelkiismeretet *készségre* is neveljük, azaz hogy megtegye azt az ember, amit jónak lát és kerülje, amit rossznak ismer meg. Ezért az akaratot már korán és erősen kell *szoktatnunk*, hogy csakis a jót tegye. Így a *jó szokás segítője és támogatója lesz a lelkiismeretnek.*

f) A lelkiismeret kifejlesztésének a legjobb módja a *lelkiismeretvizsgálat*, mert itt az ember minden cselekedetét megvizsgálja minden részében s *erősen fogadja*, hogy a hibákat kerülni fogja. Az emberiség a lelkiismeretvizsgálatot mindenkor szükségesnek tartotta a tökéletesedéshez.[1] Tehát a lelkiismeretvizsgálat nem a szerzetesek találmánya, hanem a tökéletesedni akaró emberi természet szükséglete. És méltán: ha a neveltet megjavítani akarjuk, akkor nem elégséges, hogy mi ismerjük hibáit, hanem a neveltnek magának is kell ismernie azokat, hogy tudja, mit kell magáról nyesegetnie. E végből hiába való lesz a nevelt hibáinak megjavítására törekedni, mert ide főképen a nevelt munkája szükséges.[2] Már pedig a nevelt hibáit csak a lelkiismeretvizsgálat által ismeri meg. De legyen a lelkiismeretvizsgálatról ennyi elég, mert már volt róla szó.

g) Arra is ügyeljünk, hogy az ember ne legyen *aggályos lelkiismeretű*, mert az félénkké és kicsinyhitűvé teszi őt. Az ember legnagyobb ellensége az aggályos lelkiismeret, mert ennek sohasem tud eleget tenni, bármennyire is iparkodik.

Az aggályos lelkiismeretnek nincs más ellenszere, mint biztos lelkiismeretűvé tenni az embert s mindazt kerülni, ami az aggodalmaskodásra okot szolgáltathat.

Az iskola biztos lelkiismeretűvé teszi a tanítványt, ha az erkölcsi igazságokat világosan és érthetően állítja eléje s megmutatja az utat, hogy azokat miképen vonatkoztassa meghatározott cselekedetekre. Ez által megszokja a tanítvány a cselekedetek erkölcsi értékének a megítélését s így eleje vétetik az aggodalmaskodásnak.

[1] „Tous ceux, païens ou chrétiens, qui ont eu le souci sérieux de leur perfectionnement moral, avaient soin de faire chaque jour l'inventaire de leur âme." (F. A. Vuillermet: Soyez des Hommes.[26] 1928, 87 oldal.) Szerző ezután hivatkozik Pythagorasra, Senecara, Franklinra.

[2] „Car, on ne doit pas l'oublier, dans la correction des défouts, le maître ne peut rien tout seul; il faut que l'enfant travaille avec lui: l'enfant ne peut demeurer passif dans une telle oeuvre, il doit y coopérer par un libre concours: mais pour cela, il a besoin d'être éclairé sur lui-même. Il faut qu'il connaisse ses défauts pour travailler à leur correction, et qu'il les connaisse par le maître: de lui-même et par lui seul il ne pourrait arriver à cette connaissance." (Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, III. kötet, 377. oldal.)

Bármennyire is fontos legyen valamely erkölcsi törvény, azért még sem szabad rémíteni a tanítványt. Az aggályos lelkiismeretnek az oka többnyire a *rémítgetés* és *ijesztgetés*, ami megzavarja az észt ítéleteiben. Az iskola megismerteti az erkölcstörvényeket, mi közben a fontosabbakat kiemeli, de ez sohase történjék rémítgetéssel. Valamely erkölcstörvény különös fontossága nem abban áll, hogy ijedezzünk és rémüldözzünk tőle, hanem abban, hogy különös buzgósággal igyekezzünk neki megfelelni. Az ijesztgetés és rémítgetés megzavarja a gondolkodást, az akaratot pedig tétovázóvá teszi. Ezután lassan bekövetkezik a kételkedés, amit nyomon követ az aggodalom. Tehát az ellenkezőjét érjük el annak, mint amit elérni akarunk. Ezért a különösen fontos erkölcstörvények megmagyarázása úgy történik, mint más igazságé és kiemelésük abban áll, hogy jelentőségüket állítjuk a tanítvány elé, miközben segítségül hívjuk az érzelmeket, hogy ezek is támogassák az akaratot az erkölcstörvény megtartásában.

h) A lelkiismeret kifejlesztésére nagyon alkalmas az *iskolai könyvtár*, ha vannak benne megfelelő erkölcsnemesítő könyvek. Belőlük megtanulja a tanítvány, hogy az iskolában tanult erkölcsi igazságokat miképen kell átvinnie az életbe. E könyvek nagyon segítik a lelkiismeretet ítéleteiben, mert az igazságokat meghatározott körülmények között végbemenő cselekedetekre vonatkoztatják.

j) A lelkiismeret elsősorban ítélet, amely által képesek vagyunk megmondani, hogy valamely cselekedetünk erkölcsileg jó-e vagy rossz. Azonban erkölcsi téren csak akkor vagyunk képesek helyesen ítélni, ha van bizonyos szabály, amihez a lelkiismeret viszonyíthatja a cselekedeteket, azaz ha van biztos és állandó zsinórmérték, amelyhez alkalmazkodnunk kell. Ez a zsinórmérték az ember értelmes természetén át és a természetfölötti kinyilatkoztatáson át az Isten akarata. Ezért **a lelkiismeret helyes kifejlesztése csak vallásos nevelés mellett lehetséges, tehát csak vallásos iskola mellett.** A puszta tudás nem más, mint eszköze az önzésnek és minden szenvedélynek. És tényleg a vallástalanság nem ismer lelkiismeretességet.

A lelkiismeretnél érzi az ember, hogy valami módon kell cselekednie, de érzi azt is, hogy más módon is cselekedhet. A lelkiismeret kötelez, de azt is tudjuk, hogy szabadok vagyunk. Mivel pedig szükségesség és szabadság egymást kizárja, azért a szükségesség nem a cselekvő alanyban van. És ha a szükségesség nincs a cselekvő alanyban, akkor csak abban az alanyban lehet, amelynek megismerése által tudjuk, hogy így vagy úgy kell cselekednünk. A lelkiismeret kötelez, amikor rámutat az Istenre, mint ama tárgyilag való (reális) egyetemes jóra, amely felé az akarat törekszik.

k) A lelkiismeret az egyes igazságokat gyakorlatilag alkalmazza a cselekedetre s ezért *a lelkiismeret fejlesztése nem más,*

mint a gyakorlati ész fejlesztése az erkölcsi téren.[1] A gyakorlati ész az értelem tevékenységének az a módja, amely által az igazságokat céljukra való tekintettel helyesen viszi keresztül az életben; következőleg erkölcsi téren a gyakorlati ész az értelem tevékenységének az a módja, amely által az erkölcstörvényeket céljukra való tekintettel helyesen vonatkoztatja az egyes cselekedetekre. Az erkölcstörvényeknek az a céljuk, hogy az Isten akarata teljesedjék az embernél is. Ha tehát a lelkiismeretet helyesen akarjuk kifejleszteni, akkor meg kell mutatnunk, hogy mi az erkölcstörvény célja. Ebből következik, hogy **a lelkiismeret helyes fejlesztése megköveteli az összes nevelőktől, hogy vallásosan neveljenek.**

JELLEM.[2]

656. Az erkölcstan szűkebb és tágabb értelemben vett jellemet ismer. *Tágabb értelemben jellemnek* az embernek azt az uralkodó akaratirányát nevezzük, amely szerint bizonyos módon akar és cselekszik. Ez értelemben minden embernek van jelleme. A neveléstan ezzel a jellemmel nem törődik, mert, amint az emberi gondolkodás és cselekvésmód nagyon sokféle, úgy ez a jellem is sokféle.

Amikor az ember gondolkodásában és cselekedeteiben állandóan bizonyos alapelvek szerint jár el, amelyeket lelkiismerete helyesel s tőlük semmi körülmények között sem tér el, kapjuk a szűkebb értelemben vett, vagyis a tulajdonképeni jellemet.[3] A jellemnek két fő tulajdonsága van: egység és állandóság. Egység, mert mindig ugyanazt a célt tartja szem előtt; állandóság, mert tántorítathatlanul halad célja felé. Tehát *a jellem főképen az akarat tulajdonsága.* A neveléstan ezzel a jellemmel foglalkozik, mert a nevelésnek az a célja, hogy az ember állandóan, követ-

[1] „La raison pratique, lorsqu'elle se prononce sur les actes humains envisagés dans leurs rapports avec la fin de la nature, s'appelle conscience morale." (D J. Mercier: Psychologie.[11] II. kötet, 1923, 91 oldal.)

[2] A jellemre vonatkozólag az alapvető tanításokat Aquinoi szent Tamásnál találjuk, amelyeket Mausbach „Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem heiligen Thomas von Aquin" (3. kiadás, 1920) című művében összefoglalt; Gockler Lajos: A jellemnevelés módja és eszköze. 1923; — Th. Elsenhans: Charakterbildung. 1908; — Foerster: Élet és jellem. Fordította: Schütz Antal. 1920; — Gillet: L'Éducation du Caraktère. 17 ezer, 1921; — Foerster: Religion und Charakterbildung. 7—12 ezer. 1926; — Gillet: La Virilité chrétienne. 8 ezer. 1913; — J. Hoffmann: Werde ein ganzer Mann.[14] 1916; —

[3] A pedagógusok nem mindenkor adnak jó meghatározást a jellemről. Pl. Kerschensteiner így határozza meg; „(Charakter) ist jene beharrliche Verfassung der Seele, wonach alle Willensakte durch dauernd in ihr aufgerichtete Grundsätze eindeutig bestimmt sind, die dem Sittengesetz der jeweiligen Zeit entsprechen." (Charakterbegriff und Charaktererziehung. 1912, VII. oldal.) A „der jeweiligen Zeit" kifejezés összeegyeztethetetlen az erkölcstörvénnyel.

kezetesen és megalkuvás nélkül egy egységes cél, t. i. végső célja végett cselekedjék.

Ha az alapelvek, melyeket a lelkiismeret helyesel, jók, akkor a jellem is *jó*, ellenkező esetben pedig *rossz*. Természetes, hogy a nevelés a jó jellem kifejlesztésén fáradozik.

657. Hogy a jellem nevelhető, bizonyítja a tapasztalat, mert az akarat szabad, bár itt nehézségek is vannak, mert a szenvedélyek legyőzését követelik.

A jellem nevelése nagyon fontos, hiszen a jellemben van minden bizalmunk. U. i. akinek jellemét ismerjük, már előre megmondhatjuk, hogy adott esetben miképen fog cselekedni. A jellemes emberben megbízhatunk, mert azt, ami kötelesség, kedvvel teljesíti s ezért bárhová is állítjuk, még a legnehezebb körülmények között is mindig megállja a helyét.[1]

Ha a nevelés és iskola annyira kiműveli a nevelt eszét, hogy minden körülmények között felismerhesse, mit és miképen kell cselekednie; továbbá annyira megszoktatja az akaratot, hogy mindenkor készségesen elfogadja a helyesen felvilágosított ész által eléje állított legjobb cselekvési módot, akkor jellemes embert nevel. Tehát *a jellem fejlesztése az ész fejlesztésében és főképen az akarat művelésében áll.*[2]

A jellemhez mindenekelőtt eszményekre van szükségünk, mert ezek adják a célt, mutatják az irányt s megjelölik az eszközöket. A legnagyobb jellemeket a kereszténység mutatja fel[3] s ezért ez a jellem legjobb iskolája. Azonban ez mind semmit sem ér, ha nem vagyunk képesek az akaratot arra bírni, hogy törekedjék is az eszmény után.

658. A jellemfejlesztés eszközei már évszázadok óta meg vannak határozva. Mindenekelőtt szükségesek erkölcsi törvények, melyeket a gyakorlati életbe kell átvinnünk; szükséges még fegyelem és főképen a vallás.

A jellemfejlesztésnél leglényegesebb az, hogy a nevelés és iskola célt adjon az embernek. Ezt a célt a metafizika alapozza meg s a vallás állítja az ember elé.[4] Azután szükséges a lelkiismeretet a megfelelő irányba terelnünk s az észt és akaratot arra a készségre hoznunk, hogy az ész mindig csak az igazságot kutassa, az akarat pedig csak az igazságoknak megfelelően cselekedjék. Ez pedig nem más, mint az erényesség. Tehát az erényesség több, mint a jellemesség, amaz emezt is magában foglalja. Aki erényes,

[1] „Quiconque n'a pas de caractère, n'est pas un homme, c'est un chose." (F. A. Vuillermet: Soyez des Hommes.[26] 1928, 13 oldal.)

[2] Wesen und Kraft des Charakters liegen nicht in dem, was der Mensch weiss, sondern in dem, was er kann." (H. Fischer: Ich will. 1920, 80 oldal.)

[3] M. Meschler: Leitgedanken katholischer Erziehung [4,5], 1919, 117 oldal.

[4] „Ein solches allumfassendes, unverrückbares Ziel bieten einzig Metaphysik und Religion, welche die Weltanschauung begründen." (J. Hoffmann: Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung [2, 3] 1922, 111. oldal.)

az jellemes is és aki jellemes akar lenni, erényesnek kell lennie. Ezért **ha a nevelés és iskola erényessé nevelte az embert, egyúttal jellemessé is tette őt.**[1] Ebből következik, hogy amint csak vallásos neveléssel tehető az ember erényessé, éppen úgy **csakis vallásos nevelés és vallásos iskola által lehet jellemes embereket nevelnünk.**[2] Ezt a tapasztalat is bizonyítja, amely azt mondja, hogy a vallástalan ember jellemtelen is és a jellemtelen ember vallástalan is, vagy legalább is vallásközönyös. Ez nem csodálatos, mert a jellemesség szilárd elveket kíván, amelyekhez alkalmazkodni akar és kell is neki. Már pedig a vallástalanság, de már a vallásközönyösség sem ismer ilyeneket, mert a hasznossági elv s más hasonlók, melyeket ezek hangoztatnak, a lehető legingadozóbbak, mert a rideg önzés és az anyagi érdekek kormányozzák s teljesen az egyes ember felfogásától függnek.

A jellemképzésnél az az első kellék, hogy a nevelő és iskolai nevelő az ember valódi természetét vegye tekintetbe s ne futkározzék tarthatatlan elméletek után. Tehát mindegyik nevelőnek vallásosan kell nevelnie, mert csak a vallásosság felel meg az ember természetének, hiszen a vallásosság az embernek a legtermészetesebb állapota. Akik nemcsak könyveket olvasnak, hanem az életet is figyelik, azoknál **alapelv az, hogy vallás nélkül lehetetlen jellemeket alakítanunk.** A jellemnevelés első lépése célt adni az embernek, hogy minden cselekedetét e cél felé irányíthassa. E cél nem lehet akármi, hanem csakis az, ami az ember végső célja, mert ez fogja át az egész embert s létesíti a helyes viszonyt az ember összes cselekedetei között. Más szavakkal: csakis az ember végső célja az, ami a jellemhez szükséges belső egységet létesítheti. És mert csak nevelés által lehet jellemeket alakítanunk és a nevelés az embert végső céljának elérésére képesíti, azért még inkább áll az, hogy a jellemalakításnak más célja nem lehet, mint az embernek a végső célja. Mivel pedig az ember végső célja az Isten dicsőítésén át az örök üdvösség megnyerése, azért **a jellemképzés föltétlenül vallásos nevelést és vallásos iskolát követel.**

[1] „Der Charakter ist also im Grunde nichts anderes als die zur Festigkeit und Beharrlichkeit erstarkte Tugend oder Tugendhaftigkeit; was daher von der Tugend gesagt wird, gilt auch von ihrer Vollendung im Charakter." (L. Habrich: Pädagogische Psychologie. II. kötet, 5 kiadás, 1921, 307 oldal.) — „Der Charakter ist die durch längere Praxis bewährte und befestigte Tugend. Er beruht darauf, dass der Mensch die Forderungen des Sittengesetzes nicht bloss mit dem Verstande anerkennt, sondern dass er sie zur festen Richtschnur seines Tuns und Lassens, mit andern Worten, dass er sie zu Grundsätzen seines Handelns gemacht hat." (Ugyanott, III. kötet, 2 kiadás, 1922, 125 oldal. — „L'homme du caractère est l'homme vertueux par excellence." (Gillet: L'Éducation du Caractère. 17 ezer, 1913 186 oldal.)

[2] „Wer auf Grund seiner eigenen sterblichen Hypothesen (t. i. vallásnélküli alapon) Charaktere bilden will, der hat vom Wesen und Fundament der Erziehung noch keine Ahnung." (Foerster: Religion und Charakterbildung. 7—12 ezer, 1925, 206 oldal.)

A jellemtelenségnek fő forrása az a félelem, hogy ideiglenes javainkat elveszítjük és célja, hogy ideiglenes javakat szerezhessünk. Tehát az ideiglenes javak viszonyát az örök jóhoz jól meg kell magyaráznunk, ami csak vallásos nevelés mellett lehetséges. Tehát a jellemtelenség forrása és célja azt mondja, hogy **a jellem kifejlesztése vallásos nevelést és vallásos iskolát követel.**

659. Itt még megemlékezünk az *önfejűségről* vagy *nyakasságról* is, amely annyira ragaszkodik a saját belátásához és akaratához, hogy a jobb belátást és oktatást mintegy kizárja. A nyakasság ritkán fordul elő a neveltek között s ha mégis találkozunk vele, úgy járunk el, mint a dacossággal szemben, amiről már volt szó.

ÖTÖDIK FEJEZET.

ÉRDEM ÉS BŰN.

ÉRDEM.

660. Az akarat tényeit *cselekedeteknek* nevezzük. Ha cselekedeteinket másokhoz való viszonyukban tekintjük, akiknek jót vagy rosszat okozhatnak, akkor a cselekedeteket érdemeseknek vagy érdemteleneknek mondjuk. Az *érdem* abban a követelésben vagy igényben áll, amely a jutalomra bír s az *érdemtelenség* a büntetés erkölcsi követelésében áll.

A *jutalom* valami jó s a *büntetés* valami rossz. Jutalom csak akkor jár valakinek, ha szabad elhatározásból történik a cselekvés és ez másnak hasznára van. Ennek megfelelően a másiknak kötelessége a neki szerzett jót és hasznot más jóval kiegyenlíteni. Büntetés is csak akkor jár valakinek, ha szabad elhatározásból történik a cselekvés és ez másnak kárával jár. Mivel pedig társaságban élünk, azért a társadalmi együttélés törvényeinek megfelelően a büntetés kiszabása és végrehajtása a felsőbbség dolga.

A nevelés és iskola az örök üdvösség megnyerésére képesít. Az örök üdvösség, de a földi boldogság is érdemért jár s ez az érdem az erényes cselekedetek, aminek ellentéte a bűn. Tehát a nevelésnek és iskolának a jutalmat és büntetést is bele kell állítania a rendszerébe, hogy erényességre képesíthessen s a bűnt elkerültethesse. Ezért a következőkben a jutalomról, büntetésről és a bűnről szólunk, de előbb célszerű lesz a parancsról megemlékezni.

PARANCS.

A PARANCSRÓL ÁLTALÁBAN.

661. A nevelőnek kötelessége arra képesíteni az embert, hogy az Isten dicsőítésén át örök üdvösségét megnyerhesse s itt a földön boldogulhasson. Ha ez kötelessége a nevelőnek s a nevelt éppen azért van nevelés alatt, hogy akaratát végső célja felé irányítsuk, akkor természetes, hogy a nevelt a nevelő akaratának van alávetve, különben nem volna vezethető.

Az ész által vezetett akarat határozott kifejezése arra vonatkozólag, hogy az alárendelt cél érdekében így vagy úgy cselekedjék, ezt vagy azt tegye, általában *parancsnak* neveztetik.[1] A parancshoz még az is szükséges, hogy az, aki parancsolni akar, jogosítva is legyen a parancsolásra. A parancs mindig a gyakorlati észből indul ki és meghatározott cselekedetekre vonatkozik.

A parancs fogalma közel esik a törvény fogalmához. E kettő között az a különség, hogy a törvény egy megszervezett társadalomnak (egyház, állam) szól s a törvényhozó egy vagy több akarat, míg a parancs mindig egyes személy ténye s a megszervezett társadalomban a fölebbvaló adja az alárendeltnek.

662. A parancs kétféle. Ha azt akarjuk, hogy a nevelt így cselekedjék s ne másképen, vagy ezt tegye s ne azt, akkor akaratunknak e határozott kifejezése a *szorosabb értelemben vett parancs,* vagy röviden: *parancs,* ha pedig azt akarjuk, hogy az alárendelt valamit ne tegyen, vagy ne így tegyen, akkor akaratunknak e határozott kifejezése a *tilalom. Mind a parancsnak, mind a tilalomnak ugyanaz a célja van.*

663. Midőn a gyermek igazolja szülőinek a nevelési jogát, ebben benne van annak a megismerése is, hogy szülőinek a szavát meg kell fogadnia, vagyis parancsaikat teljesítenie kell. Ekkor a gyermek még nem ismeri a parancsot meghatározásában, de fogalmában igen, amit egész viselkedése elárul. Tehát a gyermek minden külső segítség nélkül megismeri, hogy szülői parancsolhatnak neki s ő köteles a parancsokat teljesíteni. A gyermek aláveti magát szülőinek, még pedig teljesen önként, minden külső kényszer nélkül (I. könyv), hiszen addig nem is kezdődhet a nevelés. E teljesen önkéntes alávetés **jogossá, sőt szükségessé teszi a szülők részéről a parancsosztogatást.**

Amikor a gyermek a népiskolába kerül és igazoltatik előtte az iskolai nevelő nevelői tekintélye, a gyermek megismeri, még

[1] „Movere per rationem et voluntatem est praecipere." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 2a 2ae, qu. 104, a. 1.).

pedig rögtön és magától ezt az erkölcsi igazságot: a tanítónak engedelmeskednem kell s belőle mindjárt levezeti ezt a második erkölcsi igazságot: a tanító parancsait teljesítenem kell. A gyermek aláveti magát a tanítónak a szülőknek tartozó engedelmességnél fogva s mert a szülőkkel szemben a gyermek alávetése minden kényszer nélkül van, azért ez **a tanító részéről is jogossá és szükségessé teszi a parancsosztogatást.**

Így van ez az ember minden nevelőjével. Ezért kimondhatjuk, hogy **a nevelésben jogos, sőt szükséges a parancs.**

Tehát a parancs jogos. U. i. a parancs törvény a nevelésben. Ez a törvény sajátos értelmében a nevelőben van, ki a parancsot adja, de átvitt értelemben a neveltben is megvan, akit kormányoz, mert a neveltben megvan a hajlam, hogy a parancsot mint viselkedésének szabályozóját befogadja.[1]

Más úton is megismerhetjük, hogy a parancs jogos és szükséges a nevelésben. U. i. a gyermeknél a jogba és jogtalanságba való belátás még hiányzik, vagy vajmi csekély. És ha a nagyobbaknál föltételezzük is e belátást, ezt a rendetlen vágyak hamar elhomályosítják. Az akarat gyönge s ezért vezetésre szorul. A parancs és tilalom pedig az akarat részére tájékoztató.

664. Parancsra szükség van, hogy a nevelt cselekedetei ama rendhez alkalmazkodhassanak, melyet a nevelés sikere megkövetel. Ezért szükséges, hogy a nevelt a parancsok által biztosan és kellő gyorsasággal megismerhesse, hogy adott esetekben mit és hogyan kell cselekednie. A nevelt nem állhat meg gondolkodni, hogy hosszas következtetések útján rájöjjön arra, hogy adott esetben mi a teendője. Ezen a parancs segít.

Tehát a nevelő a parancsokat tulajdonképen nem alkotja, hanem csak kikövetkezteti a dolgokból és körülményekből s mint ítéletet állítja a neveltek elé. A nevelő parancsai nem rendszertelenek, hanem a nevelés jól felfogott érdekéből levont ítéletek, illetőleg következtetések. *A parancsok tehát biztos utat mutatnak a neveltnek a tökéletesedés felé.*

A parancsnak az a célja, hogy a neveltet a jóra vezesse az engedelmesség által.[2] Tehát a parancs mindenekelőtt irányít. Azonban a parancs bizonyos akarati megkötöttséget is idéz elő, amelyet a neveltnek meg kell tartania. Ezért arra is kell ügyelnünk, hogy a parancs megtartassék, vagyis a parancs meg nem tartását

[1] „Cum lex sit regula quaedam et mensura, dicitur dupliciter esse in aliquo: uno modo sicut in mensurante et regulante . . . Alio modo sicut in regulato et mensurato; et sic lex est in omnibus quae inclinantur in aliquid ex aliqua lege." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae, qu. 90, a. 1, ad 1.)

[2] „Ad hoc autem ordinatur unaquaeque lex (a nevelésben a parancs törvény) ut obediatur ei a subditis. Unde manifestum est quod hoc sit proprium legis inducere subjectos ad propriam ipsorum virtutem. Cum igitur virtus sit quae facit bonum habentem, sequitur quod proprius effectus legis sit bonos facere eos, quibus datur." (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae, qu. 92, a. 1.)

meg kell akadályoznunk. Más szavakkal: szükség van a parancs érvényesítő erejére is. (A büntetés jogossága.) Tehát a parancs másodsorban kényszerítő hatalom.

665. Mivel a nevelt magától jön rá arra, hogy mi a parancs és hogy neki kötelessége a kapott parancsokat teljesíteni, azért a nevelésnek és iskolának nincs dolga a parancs teljesítéséhez szükséges hajlam fölkeltésénél, hanem csak annál van dolga, hogy e hajlamot jobban kifejlessze s az embert a parancsok teljesítésében készségessé tegye.

ELJÁRÁS A PARANCSOLÁSNÁL.

666. A nevelt cselekedeteit a nevelő parancsai és tilalmai irányítják s ezért *annyi parancsot és tilalmat kell adnunk, hogy a nevelt mindig biztosan tudja, hogy mit szabad, és mit nem szabad tennie s miképen kell viselkednie.* Annyi legyen a parancs, amennyi szükséges. Ami ennél több, az nemcsak fölösleges, hanem káros is. A neveltet nem szabad körülbástyáznunk parancsokkal és tilalmakkal, mert a sok parancs és tilalom miatt nem fogja tudni, hogy mit cselekedjék s ezért vagy aggályos lesz, ami nagy szerencsétlenség, vagy pedig nem tudva, hogy mi szabad és mi nem szabad, túlteszi magát minden rendelkezésen s lépten-nyomon megszegi a parancsokat.

Van több olyan dolog, amiben parancsra vagy tilalomra nincs szükség, a neveltnek nélkülük is a tanultak és tapasztalatai alapján, valamint helyzetéből tudnia kell, hogy mit cselekedjék s ezt hogyan és miképen tegye. Amikor a nevelt valamely igazságot már megismert, az egyúttal parancs is neki; tehát itt parancsra nincs szükség. Ha még az ilyen dolgokban s a legegyszerűbb esetekben is parancsokat osztogat a nevelő, ezzel csak akadályozza a neveltet önállóságában.

Általában *tilalom kevesebb legyen, mint parancs.* A neveltnek már a parancsból kell következtetnie arra, hogy mit nem szabad és miképen nem szabad tennie. Amikor a nevelt a parancsból következtet a tilalomra, ez nagyon elősegíti az önállóságot és segíti őt abban is, hogy a cselekedeteket erkölcsi oldalukról jól megítélhesse. Mindazáltal tilalomra is van szükség és főképen akkor, amikor valami a nevelt egész életére káros hatású lehet. Így pl. tiltanunk kell a korcsmába járást.

667. A parancs az észből és akaratból származik. Tehát a parancsnak észszerűnek kell lennie, mert a parancs szabálya és mértéke a nevelt cselekvésmódjának, a szabály és mérték felállítása pedig az ész tevékenységéhez tartozik.[1] Így a parancsnak közvetlenül vagy közvetve a nevelés célját kell előmozdítania s a nevelt részéről kivihetőnek kell lennie. Ezért nem szabad olyas-

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 90, a. 1.

mit tiltanunk, amit meg kell tennie a neveltnek. Nem teljesíthető parancs nem parancs és csak nevetségessé teszi a nevelőt.

A parancs rövid és határozott legyen, ne legyen benne értelmetlenség vagy kétértelműség. A parancsok ne legyenek egymásnak ellenmondók, mert ezáltal zavarba jön a nevelt és nem fogja tudni, hogy mihez alkalmazkodjék. E határozatlanságnak azután az lesz a következménye, hogy különösen a gyermek egyik parancsnak sem engedelmeskedik, ami természetes is, mert egyik parancs lerontja a másikat s ellenmondó parancsok nem kötelezők. De azt se tegye a nevelő, hogy azt, amit ma parancsol, holnap tiltsa és megfordítva. Az ilyen kapkodás egyrészt árt tekintélyének, másrészt pedig a neveltekre is rossz hatással van. A nevelő mindig jól gondolja meg, hogy mit parancsoljon és mit tiltson.

668. *A parancs a jóra való szoktatásnak egyik eszköze* s ezért következetesen kell követelnünk megtartását. Parancsot adni s megtartására nem ügyelni, nagy nevelői hiba, mert árt a nevelői tekintélynek s a neveltet ingadozóvá, határozatlanná, sőt sokszor hanyaggá is teszi.

A parancsokat ne haragosan vagy nagy hangon adja a nevelő, hanem egészen természetes hangján, ahogyan beszélni szokott. A parancs nem vezényszó, hogy kiabálnunk s pattognunk kellene mellette.

A parancsokat sokszor alkalomszerűen kell adnunk, pl. amikor valamely nevelt nem jól cselekszik.

669. A parancshoz tartozik a kihirdetés is. Míg ez nem történik meg, addig a parancs csak az értelemnek a ténye. A parancs a szóbeli vagy írásban való kihirdetés által kapja kifejezését és kötelező voltát.

Az erkölcsi tanulságok levonásánál fölösleges a parancsosztogatás és kihirdetés. Amikor a nevelő valamely történet, elbeszélés, olvasmány stb. után az erkölcsi tanulságra tér át, vagy valamely erkölcsi igazságot magyaráz, *a neveltnek észre kell vennie, hogy az az erkölcsi igazság vagy tanulság parancs is és nemcsak neki, hanem mindenkinek.* Ha a nevelt ezt nem veszi észre, akkor a nevelő menjen foltozó vargának, de nevelő nem lehet.

A PARANCSOK MEGOKADATOLÁSA.

670. Szükséges-e a parancsot megokadatolnunk?

Ha olyan parancsot ad a nevelő, aminek helyes és észszerű voltát a nevelt magától is belátja, annak megokolása nem szükséges vagy csak nagyon röviden történjék ez. De ha olyant parancsol, aminek helyes és észszerű voltát a nevelt magától nem látja be, az ilyen parancsot föltétlenül meg kell okolnia, hogy a nevelt cselekedeteinek a „miért"-jét is ismerje. Ezt az ész fejlesztése is megköveteli. Az erkölcsi igazságok és tanulságok,

amelyek szintén parancsok és mindenkinek parancsok, a parancsok megokolása mellett bizonyítanak, mert mindegyik igazságnak és tanulságnak az okát és célját is megmondjuk.

A parancsok megokolása annál gyakrabban történik, minél kisebb a nevelt. Amint kora növekedtével szelleme fejlődik, a megokolás mind ritkábban történik.

671. A parancsok megokolásánál a következő szabályokat kell szem előtt tartanunk.

a) A parancs megokolása ne legyen hosszadalmas, hanem rövid és velős. Nagyon helyes, ha magukkal a neveltekkel megkíséreljük a parancsok megokolását, ami megfelelő kérdések segítségével majdnem mindig keresztülvihető. Így maguk a neveltek jönnek rá, hogy miért kell így cselekedniök és nem szabad azt tenniök.

b) Amikor erkölcsi igazságot magyarázunk s vele külső magunkviseletének bizonyos módja jár (illemesség, a szenvedélyek külső megnyilvánulásainak meggátlása,) akkor e viselkedés parancs, de külön megokolásra nem szorul, mert az erkölcsi igazság magyarázatánál már elvégeztük. Általában magyarázat és tanítás közben végezzük el a parancsok megokolását. És ha még ezen kívül is van szükség parancsra valamely oknál fogva, akkor a parancs megokolása többnyire elmarad, mert célját ismerik a neveltek. Ekkor inkább az *önérzetre* hatunk, hogy a parancs megtartassék.

c) *A vallási és erkölcsi rendet érintő parancsokat mindig az Istenre vezessük vissza,* mint a vallás tárgyára s az erkölcsi rend alapjára, hogy a neveltek világosan és határozottan vegyék észre, hogy e parancsok milyen viszonyban vannak az ember végső céljával s ez által megszokják, hogy minden cselekedetükben rendeltetésüket tartsák szem előtt.

d) Amikor a nevelő a vallási és erkölcsi rendet érintő parancsokat az Istenre vezeti vissza, úgy tüntesse fel magát, mint az Isten akaratának közvetítőjét. Általában *magyarázzuk meg a neveltenek, hogy minden tekintély az Isten akaratában bírja alapját, tehát parancsaik nem mások, mint az Isten akaratának megnyilatkozásai a tekintélyek akarata által.* Ezzel azt akarjuk elérni, hogy a nevelt az Istenért engedelmeskedjék a tekintélyeknek. Így kívánja ezt a nevelés célja.

TANÁCS.

672. Sokszor hasznos a parancsot mint *tanácsot* adni, ami a kicsinyeknél ugyan ritkán fordul elő, de a nagyobbaknál már gyakrabban. A tanács már nem annyira akaratunk határozott kifejezése, mint a parancs. A tanácsnál az akarat nincs annyira kötve, mint a parancsnál s így inkább a nevelt dönt cselekedeteiről. A tanácsok önállóságra is nevelik az embert, mert a tanács

nincs annyira befolyással a szabad elhatározásra mint a parancs, bár a tanácsban lehet a nevelt elhatározásának indító oka.

Arra azonban vigyáznunk kell, hogy mikor éljünk parancs helyett tanáccsal. Természetes, hogy a legfontosabb dolgokban csak parancs van. Tehát a vallási és erkölcsi rendet érintő dolgokban, valamint a tömeges nevelésnél a fegyelmezésben csak parancs van, mert e tereken nem engedhetjük meg a habozást és ingadozást s nem bízhatjuk a neveltre, hogy tegye vagy ne tegye ezt vagy azt. De a mellékesebb dolgokban elégséges a tanács is.

Amikor parancs helyett tanácsol a nevelő, akkor a tanácsot megokolnia is kell, amit már a tanács természete is megkíván.

673. Amikor parancs helyett tanácsot ad a nevelő s tömeges nevelésnél egyik-másik nem követi azt, amikor mindnyájan a tanács szerint járnak el, ezért nem szabad büntetnünk azt a neveltet, mert büntetés csak a parancs megszegéséért jár, a tanács pedig nem parancs. Ilyenkor figyelmeztetendő az a nevelt, hogy ő is kövesse a tanácsot, mint a többi teszi, de a figyelmeztetésnek nem szabad büntetés jellegével bírnia. Ha a nevelt még akkor sem követi a tanácsot, akkor pl. az iskolában, ha egyöntetűséget akarunk, a tanácsot parancs alakjában adjuk annak a tanítványnak. Ez azért is szükséges, mert abban, hogy a tanítvány ismételt figyelmeztetésre sem követi a tanácsot, némi dac is van. Ekkor tehát a tanács elveszíti tanács jellegét s parancs lesz belőle, következőleg megszegése mindama következményekkel jár, melyekkel a parancs megszegése jár.

II.

JUTALMAZÁS.

A JUTALMAZÁSRÓL ÁLTALÁBAN.

674. A jutalom valami jó s akkor jár, ha szabad elhatározásból valakinek a javára valamit teszünk, amikor a másiknak kötelessége a neki szerzett jót és hasznot más jóval kiegyenlíteni.

Kérdés most az, hogy lehetséges-e a nevelésben jutalom, vagyis jutalmazhat-e a nevelő?

Jutalom szabad cselekedetért jár, ha az másnak javára van. A nevelt ugyan szabadon cselekszik, hiszen ő is cselekvő tényezője a nevelésnek, de mindig a maga javára, vagy társainak, vagy más valakinek a javára, de semmi esetre sem a nevelő javára. Hát jutalmazhat-e a nevelő?

A nevelő mégis jutalmazhat. A jutalom jellege szociális is lehet. A felsőbbség jutalmakat helyez kilátásba s egyeseknek jó cselekedeteikért adja. Ha most az erkölcsi követelményektől elte-

kintünk, a felsőbbségnek az okosság és előrelátás is parancsolja, hogy az erényességet jutalmazza, mert erényesség nélkül nem állhat fenn társaság. Így azután a jutalom mégis mint erkölcsi követelmény lép föl, mint az igazságosság egyik ténye. Már most a nevelésben a nevelő és nevelt is társaság s még inkább a tömeges nevelésben. E társaságnak felsőbbsége a nevelő. A nevelés erényességre is képesít, hiszen megszünnék jogosultsága, ha ezt nem tenné, mert a nevelés tényének keresztülvitelében nem más, mint az erényességre való képesítés. Ha erényességre akarunk nevelni, valami úton-módon buzdítanunk kell a neveltet, hogy valóban is törekedjék az erényesség után. Továbbá azok, akik nevelés alatt állanak, még nem megállapodottak és nem állhatatosak a jóban, hanem nagyon is ingadozók. Ezért kell valami jót állítanunk eléjük, hogy ez a jó határozottabbá és kitartóbbá tegye őket. A jutalmazás jogosultsága részben abban is áll, hogy az ember törekszik az elismerés után s az elismerés ösztönzi őt. Különösen a neveltnek szükséges ilyen ösztönzés, mert erkölcsi megítélésük még nem eléggé önálló. Tehát a nevelő fölveheti nevelési rendszerébe a jutalmazást is mint eszközt, amellyel arra igyekszik bírni az akaratot, hogy mindig a jót tegye. Sőt éljünk is a jutalmazással, hiszen ezt az okosság is tanácsolja, hogy serkentsük nemcsak azt, ki a jutalmat kapja, hanem azt is, ki még nem kapta meg.

Végül a nevelt szorgalmával és jó viseletével valamit a nevelő javára is tesz, t. i. örömet szerez neki s a nevelő ezt az örömet valami jutalommal egyenlíti ki. Tehát **a nevelésben jogos a jutalom.**

MIT SZABAD JUTALMAZNUNK.

675. *Csak érdemet szabad jutalmaznunk s ezért a jutalmazásnál nem lehet más az irányadó, mint a magaviselet.* De nemcsak arra kell tekintenünk, hogy a nevelt miképen viselkedik a nevelő közvetlen közelében, hanem arra is, hogy miképen viselkedik az iskolában, a templomban, az utcán, a szabadban, társaival szemben; sőt az iskolai nevelő arra is legyen tekintettel, hogy miképen viselkedik a tanítvány otthon, ami különösen faluhelyen nagyon könnyen keresztülvihető. Ez természetes. A nevelés nincs a nevelő közvetlen közelére szorítva, pl. az iskola négy fala közé s ezért figyelemmel kell kísérnünk a neveltet mindenhol és mindenütt.

676. Ami mindenkire kötelező, azt nem szabad jutalmaznunk. Tehát a kötelességteljesítés nem jutalmazandó. De a szorgalmat sem jutalmazzuk, mert ez is kötelesség.

Bár a kötelességteljesítés és a szorgalom nem jutalmazandó, mégis van helye az iskolában s általában a nevelésben annak, hogy a kötelességteljesítést és szorgalmat is jutalmazzuk, de csak

észszerű okokból. Két ok készteti a nevelőt a kötelességteljesítés és szorgalom jutalmazásra: a) mert a nevelő arra törekszik, hogy neveltje egész életén át a jó úton maradjon, b) hogy a jutalom öröme által serkentse a neveltet.

Jutalmazni nagyon kényes és nehéz dolog, nagy körültekintést igényel, sok körülményt kell számításba vennünk, sőt a nevelt környezetéről sem szabad megfeledkeznünk. Ha a nevelő igazságos akar lenni a jutalmazásban, akkor mindegyik neveltjét különkülön kell ismernie az összes mellékkörülményekkel együtt.

677. Szabad-e az iskolában tanulásért jutalmaznunk?

Tanulásért ne jutalmazzon az iskolai nevelő, mert akkor a tehetséget jutalmazná; már pedig hogy ki milyen tehetséggel van megáldva az Istentől, arról ő nem tehet. Jutalom csak érdemért jár, tehát olyan valamiért, ami tőlünk, akaratunktól függ; a tehetség pedig az Istennek ingyenes adománya, amelyet azonban fejleszthetünk. De ha észreveszi az iskolai nevelő, hogy azáltal, ha valamelyik tanítványa jobban megerőltetné magát, különös eredményt érne el s ez esetleg a tanítvány jövő életére is befolyással lehetne, akkor szabad a tanulásban való előmenetelt is jutalmaznia, hogy még jobban buzdítsa őt. Ezt az okosság parancsolja.

A jutalmazásnál szabály: a tanulásban való előmenetelt kevés kivétellel nem szabad jutalmaznunk. Ez azonban csak amaz iskolákban szabály, amelyekben nagyon különböző tehetségű tanítványok vannak együtt. Általában egyenlő tehetségű tanítványok szoktak lenni egy osztályban úgy, hogy a tanulásban való előmenetel többnyire a szorgalomtól függ. Mivel pedig a szorgalmat szabad jutalmaznunk, mert a magaviselethez tartozik, azért *általában a tanulásban való előmenetelt is szabad jutalmaznunk.* Ekkor azonban a magaviseletből legalább is a középfokot kell megkívánnunk, a rosszakat pedig mindig kizárnunk belőle, mert a jutalom első sorban magaviseletért jár és csak másodsorban a tanulásban való előmenetelért.

A tanulásért való jutalmazásnál a szorgalom mellett a magaviselet az irányadó. Ez sokszor észreveszi a kitűnő tehetségű, de magaviseletében rossz tanítványt, mert keserű tapasztalata alapján ismeri meg ezt az erkölcsi igazságot: az embert cselekedetei szerint kell megítélnünk s nem tudása szerint; vagy: az ember értékét cselekedetei adják meg és nem tudása.

A JUTALMAZÁS MÉRTÉKE.

678. A jutalmazás *igazságos* legyen. Az igazságos jutalmazás nagyon alkalmas eszköz arra, hogy a neveltek között fölkeltessék a nemes *versengés.* De vigyáznunk kell, hogy ez ne fajuljon el s ne legyen belőle *irigység.* Ha ezt észreveszi a nevelő, rögtön hagyja abba a jutalmazást, mert a nevelésnek és iskolának az irigység ellen kell dolgoznia, nem pedig azt táplálnia.

Igazságtalan jutalmazással csak rontunk, mert a jutalmazásnak nemcsak az a célja, hogy a megjutalmazottat serkentse, hanem az is, hogy a többire is buzdítólag hasson. Az igazságtalan jutalom pedig nem jutalom, hanem egyik-másik neveltnek való kedvezés, tehát oknélküli kivételeskedés, ami mindig megbosszulja magát. És mert oknélküli kedvezés, azért még azt sem serkenti erőfeszítésre, ki a jutalmat kapja.

Az igazságtalan jutalmazásnak az oka többnyire a rokonvagy ellenszenv, amit a nevelőnek el kell fojtania magában, különösen az ellenszenvet.

679. A jutalom mint erkölcsi követelmény lép föl, mint az igazságosság egyik ténye. Azonban a jutalmazást a kiegyenlítő igazságosságnak teljesen megfelelően nem vagyunk képesek keresztül vinni s ezért a *méltányosságot* kell szem előtt tartanunk. Tehát *a méltányos jutalmazás igazságos jutalmazás.* Ezt úgy érjük el, hogy bizonyos mértéket állítunk fel, amelynek bizonyos jutalom felel meg. Ha a nevelt valami jót tesz, amilyen viszony van a jó cselekedet s az általunk felállított mérték között, olyan viszonynak kell lennie a kijáró s ama jutalom között, amelyet az általunk felállított mértéknek megfelelőnek tartunk. Ha ezt az eljárást következetesen visszük keresztül, akkor jutalmazásunk méltányos, illetőleg igazságos. Ide még az is szükséges, hogy az általunk felállított mértéknek megfelelő legyen a jutalom.

A felállított mérték képzeleti alak és olyannak kell lennie, hogy a neveltet állandóan biztassa a tökéletesedésre. És milyen magas legyen e mérték? E mérték nem lehet olyan alacsony, mint amilyen a nevelt most, hanem magasabbnak kell lennie, hogy a neveltet erőkifejtésre bírja. De e mérték olyan magas sem lehet, mint a nevelt által megalkotott eszménykép, mert ez az eszménykép a mai természetfölötti rendben maga Jézus Krisztus, aki teljesen megközelíthetetlen. És ha csak a természetes rendet vesszük tekintetbe, a mérték akkor sem lehet olyan magas, mint az eszménykép. Az eszményképet úgy alkotja meg a nevelt, hogy a tanítás által észreveszi a különbséget jelenlegi állapota és aközött, amilyennek lennie kell. E különbség pedig még a hét éves gyermeknél is nagy. A jutalmazásnak az a célja, hogy a nevelt a helyesen megalkotott eszményképet megközelítse; tehát erőfeszítésre serkent, hogy még jobb legyen, mint amilyen a jutalmazás idejében s ezért *a mérték a nevelt jelenlegi állapota s az eszménykép között van s mindig oy magas, hogy erőfeszítés kivántassék eléréséhez.*

A mondottakból következik, hogy a) *a jutalmazás a tökéletesedés szolgálatában áll* és b) *a jutalmazás mértéke a nevelt tökéletesedésével folytonosan változik.*

Még megjegyezzük, hogy a jutalmazás mértéke nem azt jelenti, hogy jutalmaznunk is kell a neveltet, amint a mértéknek megfelelően cselekszik. A jutalmazás mértéke csak azt jelenti, hogy az ezen mértéknek megfelelő cselekvésmód jutalmazható,

de azért még sem kell föltétlenül jutalmaznunk. Ha azt vesszük észre, hogy a nevelt jutalom nélkül is kitartó, a jutalmazás elmarad, ami jó nevelés mellett annyira gyakori, hogy általánosnak is mondható.

A JUTALMAZÁS MÓDJA.

680. A jutalom valami ideiglenes jó s ezért nagyon csinján bánjunk vele, nehogy a nevelt csakis a jutalomért teljesítse kötelességét. A nevelt magasabb indító okokból cselekedjék, amihez a jutalom csupán ösztönző eszköz legyen. Ha a nevelt csakis a jutalomért küzd és fárad, akkor a nevelés az önzést s az irígységet neveli benne. Az ilyen nevelt hamar elkedvetlenedik, ha nehézséggel találkozik és még inkább kedvét veszti, ha a jutalmat nem kapja meg, mert azt nem eszköznek, hanem célnak tekintette. Sőt megtörténhet az is, hogy ismétlődés esetén szárnyaszegett lesz, akit azután nehéz talpra állítani. A nevelő arra törekedjék, hogy a nevelt ne a jutalomért dolgozzék, hiszen az életben vajmi ritkán van elismerés és ha az életben elkedvetlenedik az ember, akkor csak terhe lesz a társadalomnak, de önmagának is. Ha a nevelt csak a jutalomért fárad, akkor a jutalmat célnak tekinti; pedig jó nevelés mellett észre kell vennie, hogy a jutalom csupán természetes kísérője az ő pontos és lelkiismeretes kötelesség-teljesítésének. Ha a nevelt nem így fogja fel a jutalmat, akkor hibás a nevelő, mert rosszul kezeli a jutalmazást. — Azonban a neveltek közül különösen a kisebbek mégis célnak tekintik a jutalmat, mert a jutalom valami jó s ez nagyon megragadja gyönge akaratukat. Hogy ez elkerülhető legyen, azért a nevelő sohase mondja meg előre, hogy az, aki így vagy úgy fog cselekedni, ezt vagy azt teszi, ilyen vagy olyan jutalomban fog részesülni. A neveltnek nem szabad előre tudnia a jutalomról, nehogy csakis érte fáradjon. A jutalom a nevelt pontos és lelkiismeretes kötelességteljesítésének a természetes következménye s ezért ennek megfelelően váratlannak kell lennie.

A jutalmazással könnyen lehet célt téveszteni. Legcélszerűbb ritkán élni vele; sőt az lenne a legjobb, hogy a nevelő arra ösztönözné a nevelteket, hogy dolgozzanak és tanuljanak, de csupán az Isten iránt való szeretetből és minden jutalmat csak Tőle várjanak. A nyugodt lelkiismeret s a jó munkát követő megelégedettség legyen mindennek a jutalma. Mindazáltal szükség van jutalmazásra a nevelt gyönge akarata miatt; de a nevelő sem állhatja meg, hogy derék neveltjeit legalább is jó szóval ne illesse, ami szintén jutalmazás.

681. Az ember először szülői keze alatt van, azután népiskolába jár s innen vagy ismét szülőinek védőszárnyai alá kerül, vagy más nevelők, esetleg magasabb iskolák fognak vele vesződni. Így a nevelt minden irányban tökéletesedik. És miért fárad,

miért küzködik? Talán, hogy annak hasznát vegye az életben? Azért is. Ha ismét fölvetjük a kérdést, hogy miért kell annak hasznát vennie, valami feleletet kapunk, amely után ismét a miért következik. Így végül kilépünk a világból s az örök boldogságot kapjuk feleletül. A nevelt küzd és fárad, hogy munkájával bizonyos javakat szerezhessen, amelyeknek a segítségével más javaknak a birtokába is juthat. E javak mind fáradozásának a jutalmai, de közülük egyik sem bír végső cél jellegével, hanem mindegyik csupán eszköz a legmagasabb jóhoz viszonyítva. Ezért a nevelésnek és iskolának a végső jóra is rá kell mutatnia, hogy lássák a neveltek, hogy az, amit most tesznek s a jövőben még tenni fognak, végeredményben milyen jutalomért teszik. Itt a földön minden jó eszköz s mert eszköz, azért céljára mutat. Ha tehát megismertetjük a neveltekkel az eszközt, akkor a célt is meg kell ismertetnünk, mert az eszköz és célja két összetartozó dolog, az eszköznek csakis célja ad értelmet és jelentőséget. A földi javak hosszú sora a végső jóra mutat, az Istenre, az ember legfőbb jutalmára s ezért **a jutalmazás is azt követeli, hogy a nevelés, tehát az iskola is vallásosan neveljen.**

A JUTALMAZÁS FOKOZATAI.

682. Még az a kérdés, hogy milyen fokozatai vannak a jutalmazásnak s az egyes fokozatokat mikor kell alkalmaznunk?

Amikor a jutalmazás fokozatairól beszélünk, nem szabad azt gondolnunk, hogy mindig a legalsónál kell kezdenünk, hogy a fokozatokon át a legmagasabbhoz jussunk. Ha szükséges és a körülmények úgy kívánják, a magasabb fokú jutalommal is kezdhetjük és azután az alacsonyabbra térünk át. Minden attól függ, hogy mit tesz a nevelt, milyen körülmények között tette azt és milyen jutalomfokozattal érhető el a legmagasabb és legmaradandóbb siker. Ezért nem állítható fel általános szabály, hogy milyen sorrendben alkalmazzuk az egyes jutalmakat. Itt minden a végbevitt cselekedettől vagy cselekedetektől, a körülményektől s a nevelő tapintatától függ.

A mondottak nincsenek ellenmondásban azzal, amit az előbb mondottunk, t. i. a jutalom megfelelő legyen a felállított mértéknek. A felállított mérték nem csupán a külső cselekedetekre vonatkozik, hanem inkább az akarás tényére; az akarás ténye pedig a különböző rendű és rangú cselekedeteknél ugyanaz, illetőleg ugyanolyan lehet. Ezért lehetséges a jutalmazást magasabb fokozatú jutalommal kezdenünk s azután az alacsonyabbra mehetünk át, mert az akarat már nem áll oly nehézségek előtt, mint előbb.

683. És hogyan ítéli meg a nevelő az akarás tényét, hiszen az láthatatlan, nem esik érzékeink alá? Úgy, hogy figyeli a nevelt külső magaviseletét, a körülményeket, amelyek között cselekszik, a tudás fokát s az időt is tekintetbe veszi, amelyet pl. már az

iskolában tölt s ebből következtet az akarásra. Ha a nevelő ügyes, szeret a neveltekkel foglalkozni és szereti pályáját is és még tekintetbe vesszük, hogy a nevelt jó nevelés mellett olyannak mutatkozik, mint amilyen valóban, akkor az előbb mondottakból az akarás tényére levont következtetés a legnagyobb valószínűség szerint igaz lesz s a jutalmazás méltányos, illetőleg igazságos lesz.

A jutalmazás fokozatai lehetnek: *dícséret, kitüntetés és ajándék.* Lássuk ezeket egyenkint!

a) DICSÉRET.

684. A *dícséret* abban áll, hogy valami fölött megelégedésünket fejezzük ki.

A megdícsérés röviden történjék, egy-két szóval, pl. jól van, helyes, derék fiú vagy, csak így tovább stb. A dícséret legmagasabb foka az, hogy a neveltet a többinek *példaképül* állítjuk. Azonban ez is csak röviden történjék, pl. így cselekedjetek, így vigyázzatok, így tanuljatok, mint ez.

A dícséret a leggyakrabban alkalmazott jutalom, hiszen a nevelő sem állhatja meg, hogy a derékséget és kiválóságot ne emelje ki valamiképen.

Bár a dícséret a leggyakrabban alkalmazott jutalom, még sem szabad vele élnünk derűre-borúra. A feleleteknél akkor alkalmazzuk, amikor az átlagnál jobb feleletet kapunk, vagy egy másikat buzdítani akarunk. Az erkölcsi magaviseletnél pedig akkor éljünk dícsérettel, amikor következetességgel és állhatatossággal találkozunk, vagy a kitartást és szorgalmat fokozni akarjuk.

Olyan erkölcsi cselekedetért, amelynek mindennaposnak kell lennie, nem szabad dícsérnünk. Pl. hogy a nevelt engedelmes, szorgalmas, imádkozik stb., nem jár dícséret; sőt oda hasson a nevelő tanításával és példájával, hogy ezt a nevelt is természetesnek tartsa.

A dícséret leggyakrabban előfordul a népiskola első osztályában, amikor a gyermek még csak kezd járni az iskolába és ekkor is különösen az első napokban. Hogy a gyermek bátorodjék, hamarabb és könnyebben szokja meg a neki még szokatlan helyzetet, *bizalmát* megnyerjük s *önérzetére* hathassunk, a gyermek által véghezvitt legcsekélyebb dolgot is elismerésünk kíséri. De amint a gyermek megszokja helyzetét, beletörődik a neki új rendbe, a dícséret mindinkább ritkább és ritkább lesz annyira, hogy egy hónap mulva már csak akkor alkalmazzuk, amikor a többi osztályban.

685. A dícséret legmagasabb fokát, a *példaképül való állitást,* akkor alkalmazzuk a tanulásnál, ha oly előmenetellel találkozunk, amely a többinek előmeneteléhez képest feltünő. Néha azonban gyöngébbeknél is alkalmazzuk, amikor még gyöngébbet akarunk ösztönözni. Pl. lásd Jánost; amióta szorgalmas, mennyire jól tanul;

te is iparkodj! Így mind a kettőt buzdítjuk. Az erkölcsi magaviseletnél pedig akkor élünk a példaképül való állítással, amikor oly cselekedettel állunk szemben, amely nem mindennapos.

A dícsérettel a nevelt *önérzetére* hatunk.

b) KITÜNTETÉS.

686. A *kitüntetés*, amely leginkább a tömeges nevelésnél, pl. iskolában szokott előfordulni, abban áll, hogy a tanítványt néhány más társa fölé emeljük, pl. a pad szélére ültetjük, az egyik segít a másiknak stb. A kitüntetés legmagasabb foka az, hogy a tanítványt az egész osztály fölé emeljük, pl. *vigyázóvá* tesszük őt, vagy szabad neki bizonyos érmeket hordania, amelyeket az iskolai nevelőtől kap ajándékba stb. Ügyes iskolai nevelő különösen faluhelyeken a kisebb iskolai teendőket is, mint: a tanítói asztal leporolása, a nagy tábla törlése stb. kitüntetésként bízza a gyermekekre.

A tanulásnál akkor alkalmazzuk a kitüntetést, amikor állandó és megszakítás nélkül való előmenetelt tapasztalunk, az erkölcsi magaviseletnél pedig akkor, ha a dícséretnél említett esetekben feltünő kiválóságot veszünk észre. A kitüntetést rendesen a *példaképül való állitással* kötjük össze.

c) AJÁNDÉK.

687. Az *ajándék* oly visszavonhatatlan adomány, amelyet ama szándékkal adunk, hogy a megajándékozott nem köteles visszaadni, tehát ingyenes.[1] Az iskolai ajándék kétféle: *pénzbeli* és *nem pénzbeli ajándék.*

A pénzbeli ajándék észszerűen csak a középiskolák magasabb osztályaiban s a magasabb iskolákban alkalmazható, mert itt a pénz értékét már ismerik; de itt is csak a szegényebb sorsúaknál.

A népiskolában sohasem szabad alkalmaznunk a pénzbeli ajándékot, egyrészt, mert a gyermek a pénz értékét még nem ismeri s azt nyalánkságokra s más haszontalanságokra fordítja, másrészt pedig, mert a szülőnek adja, tehát nem veszi hasznát. A pénzbeli ajándéknál még azt sem mondhatjuk, hogy ezzel segítjük a szülőket, mert iskolakényszer mellett a népoktatásnak ingyenesnek kell lennie (I. könyv) s a földhöz ragadt szegénységet tanszerekkel kell segítenünk, ruháról pedig akkor is kellene

[1] „Donum proprie est donatio irreddibilis, id est, quod non datur intentione retributionis, et sic importat gratuitam donationem. Ratio autem gratuitae donationis est amor. Ideo enim damus gratis alicui aliquid, quia volumus ei bonum.“ (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a, qu 38, a. 2).

gondoskodnia a szülőnek, ha gyermeke nem járna iskolába. A pénz veszedelmes is a kisebb tanítványoknál, mert könnyen megszokhatja a gyermek, hogy fáradozása megfizettessék, ami azután az életben azzá fejlődhet, hogy bárkinek eladja magát, pénzért meggyőződése és érdekei ellen cselekszik. A pénzbeli ajándék növeli a haszonlesést és kapzsiságot. Mindenesetre nem fejleszti az önzetlenséget. A pénz nagyon is anyagi dolog, az iskola szellemi és erkölcsi kincseivel szemben szöges ellentétben van. Pénz helyett vegye meg a tanító a gyermeknek a szükségeseket, pl. ruhát, lábbelit, tanszereket, a jobbmódú szülők gyermekeinek pedig adjon könyvet.

Az ajándékozás másik nemét már szabad használnunk minden iskolában s még inkább, ha *könyvről* van szó. Könyvet ajándékozni nagyon hasznos és üdvös, hogy a nevelt ezt megszeresse s ismereteit könyvekből is gyarapíthassa. A könyvet megválogatnunk is szükséges, hogy valóban ismeretbővítő s erkölcsnemesítő legyen, továbbá a nevelt korának és értelmi fejlődésének megfelelő. A nevelt nem tanulhat meg mindent az iskolában; a könyv pedig hatalmas segédeszköz, hogy a tanítvány tudását gyarapítsa, ismereteit állandósítsa és erkölcsi felfogását nemesítse.

688. Az iskolában az ajándékokat a nevelő nem a magáéból adja, hanem egyes jótevők ajánlják fel az iskolának. Ezért ezeket mindenkor az ajándékozó szándéka szerint kell kiosztanunk; az iskolai nevelő csupán a hozzá szükséges érdemességet bírálja el. A tanszereket és ruhát mindig a valóban szegényeknek adjuk; a magaviseletet ne vegyük tekintetbe, legfölebb csak akkor, ha nagy gonoszsággal találkozunk. A magaviseletet azért nem szabad szigorúan tekintetbe vennünk, mert itt a jutalomnak inkább fölsegítés és megsegítés jellege van.

Az ajándékok szétosztását némi *ünnepélyességgel* kössük össze s igyekezzünk fölkelteni a *hálát* is a jótevővel szemben.

Felsoroltuk a jutalom nemeit. Ez nem azt jelenti, hogy másképen nem jutalmazhat a nevelő. A körülmények és viszonyok nagyon döntenek s a nevelőnek kötelessége is ezeket felhasználni. Néha pl. a barátságos tekintet is jutalom.

III.

BÜNTETÉS.[1]

[1] E. Schopen: Die Erziehungsstrafe. 1925; — J. Göttler: System der Erziehung im Umriss.[4] 1927, 104 és következő oldalak; — A. Stöckl: Lehrbuch der Pädagogik. 1873, 163 és következő oldalak; — A. Auffray: Une methode d'éducation. 1924. (Le systéme préventif en éducation cím alatt.); — Czuczor János: Tiszteletreméltó Bosco János élete. 1923; — A. Bain: Neveléstudomány. Fordította: Szemere Samu. 1912. II. kötet, 162 és következő oldalak; — A. Matthias: Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin.[14] 1922, 89 és következő oldalak; — L. Habrich: Aus dem Leben und der Wirksamkeit Don Boscos.[2] 1924, 129 és következő oldalak; — A. Stössner: Erziehungs-

689. A büntetés valami rossz és akkor jár, ha szabad akaratból történik a cselekvés és ez a cselekedet másnak a kárával jár.

A büntetés céljáról különböző elméletek vannak.

a) Mindenekelőtt megemlítjük a *megtorló elméletet.* Ez abban áll, hogy a jogsértő a jogsérelemért oly fokban bűnhődik, amilyen fokban mást megsértett. Ez az elmélet a tettet úgy veszi, amint elkövettetett. Ez az elmélet sokáig uralkodott a jogi életben. *Absolut büntetési elméletnek* is nevezik, mert ez elmélet szerint a büntetés célját magában hordja.

A büntetésnek megtorló elmélete helytelen. α) Ha a büntetés célját magában hordja, akkor kell, hogy itt a földön minden bűn büntetésben részesüljön. Már pedig tapasztalati tény az, hogy nagyon sok jogot sértenek s itt a földön mégis elkerülik a büntetést. β) Ha a büntetés célját magában hordja, akkor minden bűnt kell büntetnünk. Azonban vannak gondolatban elkövetett bűnök is és az ember nem gondolatolvasó. Ez esetben az embernek, akinek joga van büntetni, az észben és szívben kellene tudnia olvasni, ami nyilvánvalóan nem igaz. γ) Minden bűn nemcsak emberi jogot sért, hanem isteni törvényt is. Ha tehát minden bűn után már itt a földön teljes büntetés jár s ezt az emberek mérik ki, akkor ezzel az Isten is ki volna engesztelve, ami nyilvánvalóan nem igaz.

Ha a megtorló elmélet nem áll helyt a bírói büntetésnél, akkor annál kevésbbé a nevelésben, mert a nevelésben „a büntetés nem bosszú."[1]

Tehát *a nevelésben a büntetés nem megtorló büntetés.* Igen, de csak a képzett nevelőknél, akik ezt tudják. Azonban mit mondjunk a szülőkről, kik a büntetés elméletét nem ismerik? Náluk sokszor az a látszat, hogy a büntetéssel csak megtorolni akarják a rosszat és ezt sokszor kifejezéseik is bizonyítani látszanak. (Ezt ezért meg ezért kaptad.) Azonban ez a szülőknél is csak látszat, mert nincs csak némileg is gondolkodó szülő, ki az elkövetett rosszat csupán megtorolni akarná s nem megjavítani gyermekét.

b) A megtorló büntetéssel szemben minden más büntetési elméletet *viszonylagos (relatív) büntetési elméletnek* neveznek, mert azt vallják, hogy a büntetés nem az utolsó tagja a büntető eljárásnak, vagyis büntetési eljárásunkban nem a büntetés az utolsó, hanem megengesztelő határán túl is kell tekintenünk, t. i. egy magasabb célt kell vele elérnünk. A relatív büntetési elmélethez többféle elmélet tartozik.

lehre.[4] 1927, 50 és következő oldalak; — I. I. Sachse: Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe.[3] 1913 (Kimerítő és gazdag irodalommal.); — Foerster: Jugendlehre. Jubileumi kiadás. 1921, 697 és következő oldalak; — stb.

[1] „Strafe ist nicht Rache". (Hergenröther: Erziehungslehre im Geiste des Christentums. 292 oldal.)

α) Első a *biztosítási elmélet* (Sicherungstheorie), amely szerint a bűnös különösen szabadságától fosztatik meg, hogy a jövőben ne követhessen el rosszat. Ez az elmélet nem annyira abban látja a büntetés jelentőségét, hogy az egyes ember, t. i. a bűnös akaratára hasson, hanem inkább az emberi társadalom összességére van tekintettel.

Mivel a nevelés az egyes emberért van és csak másodsorban a társadalomért, tehát a nevelői büntetésnek is elsősorban az egyes neveltet kell tekintetbe vennie s ezért *a biztosítási elméletnek nincs helye a nevelésben.*

β) A második az *elrettentő elmélet* (Abschreckungstheorie), amelyben kettőt kell megkülönböztetnünk: a) hogy a bűnöst visszatartsuk a rossztól, elrettentsük attól; b) a nem bűnösökre pedig hatásos példa legyen, hogy ne legyenek rosszak.

Az, hogy a bűnöst elrettentsük a rossztól, minden büntetésben benne van és ha a büntetés jogos, akkor a büntetés már is magában hordja ezt a célt. Ami pedig azt illeti, hogy a büntetés elrettentő példa legyen a nem bűnösökre, ez nem fogadható el amaz okból, hogy az embert sohasem szabad eszköznek tekintenünk, hogy ez által mást esetleg megjavítsunk. Ez az emberi méltóság lealacsonyítása.[1] Tehát *a büntetés célja sohasem lehet mások elrettentése.*[2]

Mások elrettentése azért sem lehet a büntetés célja, mert a büntetést mindig a nevelt egyéniségéhez szabjuk; már pedig mindegyik nevelt külön egyéniség. Ha tehát van a büntetésben elrettentés, akkor az elrettentés csak arra vonatkozhat, ki rosszat tesz.

γ) A harmadik elmélet a *javító elmélet* (Besserungstheorie), amely szerint a büntetésnek az a célja, hogy beláttassa a cselekedet rosszaságát s a rosszat megutáltassa. Mindenesetre ez nagyon dícsérendő cél, mégis vizsgáljuk meg, vajjon mondhatjuk-e, hogy a büntetés célja a javítás.

Ha a büntetés célja a javítás, akkor kell, hogy a megbüntetett nevelt meg is javuljon. És mit mond a tapasztalat? Azt, hogy a megbüntetett gyermek nem javul meg, sőt elég gyakori eset az, hogy rosszabb lett. Továbbá a javítás föltételez egy már megromlott erkölcsi állapotot, amelyet megjavítanunk kell. Ha tehát ilyen állapotú nevelt valami rosszat tesz, akkor büntetjük, hogy megjavuljon. Azonban a rossz elkövetéséhez kettő szükséges: a) ismerjük a rosszat, b) akarjuk a rosszat. Tehát a hét éven aluli gyermek nem büntethető, mert értelmi felfogó képessége még nem

[1] Az elrettentő büntetésnek a híve pl. Ohler, ki ezt mondja: „Die Belohnungen sollen zum Guten ermütern, die Strafen vom Bösen abschrecken." (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes. 1868, 106. oldal.)

[2] Sőt Kalisch (Über die pädagogische Strafe, 11. oldal.) azt mondja, hogy még akkor sem szabad azért büntetnünk, hogy mást elrettentsünk, ha a nem-büntetés rossz példát adna, mert ha az első esetben a jogtalanság nem hoz jót, akkor a második esetben sem.

annyira fejlett, hogy mindazért büntethető volna, amiért most büntetjük. De a hét éven aluli gyermek a rossz elkövetéséhez szükséges önelhatározással sem bír. És ugyanezt mondhatjuk sok esetben a 7—12 éves gyermekekről is. Tehát ezen felfogás mellett 12 éves koráig a gyermek sok rosszért nem volna büntethető. Sőt tekintve, hogy a tapasztalat szerint a megbüntetett nevelt nem mindig javul meg, azért egyes pedagógusok határozottan tagadják, hogy a büntetés célja a javítás lenne.[1] Sokan vannak, kik a családban s az iskolában sok büntetést kaptak s még sem javultak meg, bár az is igaz, hogy soknak használt a büntetés. Ez azt mondja, hogy a büntetés célja nem lehet a javítás. Igy annak kellene történnie, hogy ott, ahol sok a büntetés, nagyon jók a neveltek, pedig éppen megfordítva van.[2] Tehát *a büntetésnek a fő célja nem a javítás.*

δ.) Ha a büntetésnek a célja nem lehet a megtorlás, az elrettentés és javítás, akkor mi a célja? A tapasztalat azt bizonyítja, hogy büntetés szükséges a nevelésben. Miért? Hogy a nevelő parancsai szentesítve legyenek. Ez a nevelésben a büntetésnek a fő célja.[3] Ennek már csak természetes következménye, hogy a büntetésnek mellékcélja a javítás. Tehát **a büntetés fő célja a nevelő parancsainak a szentesítése és mellékcélja a javítás.**

690. Ha jogos a büntetés, akkor fő célja a nevelő parancsainak a szentesítése. De jogos-e a büntetés? Melyek azok a tárgyi okok, amelyek a büntetést jogossá teszik?

a) Némelyek így okoskodnak: A nevelt a nevelőre van bízva, hogy őt az örök boldogság felé vezesse. Tehát a nevelő felelős neveltjéért s mint Isten helyettese áll vele szemben. Már pedig az Isten bünteti a tőle elfordulókat, hogy a jóra visszavezesse őket, tehát a nevelőnek is mint az Isten helyettesének büntetnie kell a magáról megfeledkezett neveltet. Helyes-e ez a következtetés? Bármennyire is tetszetősnek látszik ez a következtetés, még sem helyes, mert a helyettes általában nem mindig bír ugyanazon hatalommal és jogokkal, mint az, akit helyettesít.

b) Mások meg úgy érvelnek, hogy amint az államnak szabad büntetnie polgárait, ha rosszat tesznek, úgy a nevelőnek is, mert a neveltek hatalma alatt vannak. Ez sem helyes érvelés, mert az állam büntető jogából nem következik a nevelő büntető joga.

c) A harmadik csoportnak van igaza, mely azt mondja, hogy a büntetés azért szükséges, hogy a parancs, ami törvény a nevelésben, valamiképen szentesíttessék, mert szentesítés nélkül nincs kötelező ereje a parancsnak. És mert másképen nem vagyunk

[1] Ilyen pl. Stephani (System der öffentlichen Erziehung 1813, Nachweisung 1827); Sailer (über Erziehung für Erzieher[2] 1910).

[2] Ezért mondja Kellner: „Je mehr Strafen, desto schlechter die die Schule und — der Lehrer." (Volksschulkunde).

[3] Ezt vallja pl. Gräfe (Allgemeine Pädagogik 1855), Sachse (Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe.[3] 1913.)

képesek szentesíteni a parancsot, mint büntetéssel, azért büntetést is alkalmazunk. Tehát **a büntetés jogos a nevelésben.** A büntetést legfőbb célja teszi jogossá a nevelésben. A nevelt önként aláveti magát a nevelőnek s ezzel elfogadja a következményeket is, tehát azt is, hogy a nevelő parancsait büntetéssel szentesítse.

A nevelés területén talán sehol sem oszolnak meg annyira a vélemények, mint a büntetésnél. Itt két táborral találkozunk: a) az egyik teljesen elveti a büntetést, b) a másik pedig alkalmazza. A második tábor még több csoportra oszlik a büntetés enyhe alkalmazásától a túlságos szigorúságig. Legrosszabbul bánnak el a büntetés elméletével az iskolai kézikönyvek annyira, hogy pl. az életbe kikerülő fiatal tanító nem is tudja, hogy mi a büntetés célja és miképen alkalmazandók az egyes büntetések.

A büntetésnek különösen mai nap van sok ellensége s ennek oka tulajdonképen a kor ferde felfogásában van, mely nem szereti, ha a cselekedetek következményeire figyelmeztetjük.[1]

KÉNYSZER-E A NEVELÉS?

691. A nevelt önelhatározásból cselekszik, cselekvőleg vesz részt a nevelésben. (I. könyv). De ha büntetünk, nem kényszerítjük-e a neveltet? Nem élünk-e vele szemben kényszerrel?

A büntetés nem kényszer. A kényszer természete az, hogy előbbi, mint a neki megfelelő hatás; már pedig a nevelt előbb teszi a rosszat s csak azután következik a büntetés. Továbbá a büntetés utólagos kényszer sem lehet, mert ha a nevelt csakis a büntetés miatt kerüli a rosszat, akkor is mérlegel a büntetés és a jó cselekedet között s ha szűkebb határok közé is szorul önelhatározása, még sem szünik meg. Tehát **a büntetés nem kényszerít, csupán befolyásol s éppen ezt akarjuk a nevelésben.** Igy azután **a nevelés nem kényszer**

A nevelés csak akkor lehet kényszer, ha lényegében a kikényszeríthetőség is benne van. A nevelés lényegében jogosultságot és kötelezettséget mond. Ez pedig még nem kényszeríthetőség. Mindenesetre van a nevelésben bizonyos kényszeríthetőség is, de csak azért, mert kötelezettség van benne. Igy az a bizonyos kényszeríthetőség csak másodlagos mozzanat a nevelésben.

MIT SZABAD BÜNTETNÜNK?

692. Büntetés. csak parancs áthágásáért jár, tehát csak rossz cselekedetet szabad büntetnünk. Minthogy pedig mindegyik erkölcsi

[1] Der wahre Fortschritt des Strafwesens besteht nun nicht etwa darin, dass diese schmerzliche Reaktion mehr und mehr aufgehoben wird. Das ist vielmehr das Zeichen eines weichlichen Zeitalters, in welchem die Menschen nicht mehr die Folgen ihrer eigenen Handlungen tragen mögen und darum in falschem Mitleid auch anderen diese Folgen ersparren wollen." (Foerster: Jugendlehre. Jubileumi kiadás, 1921, 698 oldal.)

igazság parancs is, azért *mindazt büntetjük, ami az erkölcstörvények ellen van.* A büntetésnél csupán a magaviselet az irányadó, ami már a büntetés fogalmából következik.

A tanulásért való büntetésnél mindaz szóról-szóra érvényes, amit e tekintetben a jutalmazásnál mondottunk. Tehát *rossz tanulásért szabad büntetnünk az iskolában,* mert általában egyenlő tehetségű tanítványok járnak egy osztályba úgy, hogy az előmenetel csupán a szorgalomtól függ; a szorgalom pedig a magaviselethez tartozik.

693. Kell-e büntetnünk a *külső hibákat?*

Ha a külső hibáknak nem a nevelt az oka, pl. későn jön az iskolába, rongyos a ruhája, piszkos az inge stb., a hiba büntetés nélkül marad; mindazáltal barátságosan figyelmeztessük a neveltet, hogy legyen rajta, hogy ez másodszor ne forduljon elő. De ha a külső hibáknak a nevelt az oka s ezek sértik pl. az iskola rendjét és fegyelmét, pl. piszkos a keze vagy a füle, valamit otthon felejt, gyűrött a füzete stb., e külső hibákért is kell büntetnünk a neveltet, mert ez már csak rajta állt. Ha a nevelő ezt nem bünteti, a nevelt könnyen beleeshet a hanyagságba és nemtörődömségbe, amit hamarosan az erkölcsi térre is átvihet. Ezt pedig megakadályozni szoros kötelessége a nevelőnek. Különben is itt mindig parancsot sért a nevelt.

694. Hát szabad-e büntetnünk a *pajkosságot* és *csintalanságot,* amikor tudvalévő, hogy ez a kettő nem rossz, hanem csupán túlélénkség?

A pajkos nevelt megbüntetésénél a következő szabályt tartsa szem előtt a nevelő. A pajkosat mindazon helyeken és körülmények között, ahol s amikor pajkos szokott lenni, különösen figyelemmel kísérje, hogy ezáltal elvonja őt a csintalanságtól. Ha ez nem használ s a nevelt továbbra is pajkoskodik, akkor még csintalanságáért is kell őt büntetnie, mert vérszemet kap, ha szabadjára engedi s a pajkosság rosszasággá, gonoszsággá fajulhat. Hány züllött ember van a világon, aki csak azért lett ilyen, mert pajkosságaiért nem büntették, sőt talán nevettek is rajtuk. Így vérszemet kapott a nevelt s mert nem fogták erősen, azért később már nem boldogultak vele s nem tudták visszatartani a rossztól. A pajkosságban a szenvedélyek próbálkoznak életre kelni; már pedig — mint tudjuk — a szenvedélyeket állandóan lenyügözve kell tartanunk.

A nagyon kicsiny csintalanságokat, amelyeknek semmi utókövetkezményük nem lehet, nem kell észrevennünk. De ha ezek pl. az iskolai fegyelem rovására volnának, már büntetendők. Azonban vigyázzon a nevelő, hogy tudjon különbséget tenni pajkosság és rossz között, mert az végzetes következményű lehet, ha e kettő között nem tudja meghúzni a határvonalat. E tekintetben különösen a szülők vétkeznek nagyot gyermekeik ellen.

Általában megjegyezhetjük, hogy *a neveltet mindama cselekedetekért kell büntetnünk, amelyek őt most vagy következmé-*

nyek által a jövőben végső céljától eltávolíthatják és nehezebbé tehetik neki a földi boldogulást.

695. A nem teljesített cselekedet akart és szabad cselekedet-e? Ha úgy határozunk, hogy ezt s nem azt tesszük, akkor a nem teljesített cselekedet akaratunktól függ. Tehát a nevelt a nem teljesített cselekedetért büntetendő, mert csak rajta állott, hogy teljesítse s ezért *a hanyagság is büntetésreméltó.*

A BÜNTETÉS MÉRTÉKE.

696. *Mindig igazságosan kell büntetnünk.* A büntetés csak oly mértékben hat, amilyen mértékben érzi a nevelt, hogy az igazságos és a mi szeretetünk kíséri.[1]

Az igazságtalan büntetés nem büntetés; azzal ront a nevelő, mert gyötri és kínozza a neveltet. Az igazságtalan büntetés gyakran megrázza a nevelt egész valóját, óriási hatással van kedélyvilágára. Az igazságtalanul megbüntetett nevelt bosszút forral, társait folytonosan piszkálja nevelője ellen, és ez által a büntetés éppen ellenkező hatást ér el.

Amit mondottunk az igazságos és méltányos jutalmazásról, ugyanazt mondhatjuk az igazságos és méltányos büntetésről is, csakhogy itt a mértéket a lehető legalacsonyabbra kell szabnunk, hogy a neveltről minden tökéletlenséget lefaraghassunk.

A BÜNTETÉS MÓDJA.

697. A büntetéssel nagyon óvatosan kell bánnunk, nehogy a nevelt csakis azért teljesítse kötelességét, mert fél, fél a büntetéstől. Az ilyen nevelt unottan és kedvetlenül végez mindent s végül is hanyag lesz, mert cselekedeteit nem irányítják magasabb szempontok, hanem a félelem; vagy pedig az ilyen neveltnek az lesz a törekvése, hogy elkerülje a büntetést s ezért mindig azon fog mesterkedni, hogy miképen játsza ki nevelőjét.

Elhanyagolnunk nem szabad a büntetést, de nagyon gyakran alkalmazni sem szabad. Ha nagyon gyakori a büntetés, akkor elveszíti büntetés jellegét, mert megszokott és mindennapos lesz; a nevelt meggyűlöli nevelőjét, mert kínzóját és zsarnokát látja benne s azután a nevelő már nem boldogul vele. Mindazáltal ebből nem következik, hogy szabadna egyes rossz cselekedeteket elengednünk. Sohasem. Ha a nevelt rosszat tesz, bűnhődnie kell. Jó nevelőnél, aki lelkiismeretesen végzi kötelességét, kevés a büntetés.

Elhanyagolnunk sem szabad a büntetést, mert ha a nevelő

[1] „Die gesammte Strafpädagogik setz ein intimes inneres Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling voraus, sie ist geradezu der entscheidende Prüfstein der Erziehungskunst.“ (E. Schapen: Die Erziehungsstrafe. 1914. 61. oldal.)

nem alkalmaz büntetést akkor, amikor kell, a nevelt vérszemet kap s a nevelő ismét nem boldogul vele.

A büntetés szükséges a nevelésben, de mindig mértékkel s a megfelelő alkalommal, különben éppen ellenkező hatása lesz, mint amit vele elérni akarunk.

698. Ha a nevelt rosszat tesz s utána mindjárt megbánja úgy, hogy a nevelő észreveheti a bánatot, vagyis a nevelt bánata külsőképen megnyilatkozik, pl. sír, szégyenkezik, elpirul, levert lesz stb., akkor az elkövetett rosszért nem kell, de nem is szabad büntetnünk. Itt tökéletesen elégséges a lelkiismereti bűnhődés. Ha a hiba nagyobb volt, esetleg kis feddéssel vagy rosszalással élhet a nevelő. De ha az elkövetett hiba gyakori, már büntetendő a nevelt akkor is, ha külsőképen megnyilvánuló bánat is jár utána, nehogy megszokja a rosszat. Ez esetben enyhébb büntetést alkalmazunk, mint akkor, ha a bánat külső jele nem nyilvánult volna meg. Azonban vigyáznunk kell az *alakoskodásra*.

699. Szeretettel kell büntetnünk. A büntetésnek csak akkor lesz meg a kivánt sikere, ha azt tapasztalja a nevelt, hogy nevelője szereti őt még akkor is, amikor bünteti, hiszen a büntetéssel javát akarja. A neveltnek éreznie és tudnia kell, hogy szeretetből büntetik. Így a büntetésnek meglesz a kivánt eredménye: a nevelt őrizkedni fog attól, hogy rosszat vagy bünt kövessen el.

A nevelőnek a büntetésnél sohasem szabad megfeledkeznie arról, hogy ő nemcsak bírája, hanem egyúttal atyja is meveltjeinek. Mint bíró szigorúan jár el, de mint atya még a legnagyobb büntetést is szeretettel alkalmazza.

Nem szabad *gorombáskodnunk* és *csúfneveket* adogatnunk, mert ez nem büntetés és rossz vért szül. Különben ez nem is illik a nevelőhöz. Ha a nevelőt elfogja az indulat és a harag, várjon kissé, míg lecsillapodik és csak azután büntessen. Indulatos és haragos állapotban ne büntessünk, mert a büntetés mértékét nem tudjuk meghatározni s ezért igazságtalanok leszünk. A harag rossz tanácsadó.

Végül a rokon- vagy ellenszenvre sem szabad hallgatnunk, mert mind a kettő igazságtalanságra vezet.

700. A büntetésnek az a célja, hogy a parancsot szentesítse, aminek természetes következménye a neveltnek a rossztól való visszatartása és megjavítása. Ezért nem szabad őt *megaláznunk*, bár lehetnek esetek, amikor ez is szükséges. (Kevélységnél végső esetben.) Minden büntetés alkalmazásánál főképen az *önérzetre* kell nevelnünk, mert így biztosabb a javulás. Az önérzetes nevelt minden büntetést megalázásnak tekint s ezért igyekszik is a jó úton megmaradni. Ha a nevelő ügyesen hat az önérzetre, akkor a keményebb büntetések alkalmazását elkerülheti.

A BÜNTETÉS FOKOZATAI.

701. Megkülönböztetünk természetes és mesterséges büntetést.

a) A *természetes büntetés* abban áll, hogy a bűnös tettének természetes következményeit szenvedi s ezt a nevelő büntetésnek veszi. Pl. a gyújtóval játszó gyermeknek elégséges büntetés az, hogy megégette magát; a hazudozónak elégséges büntetés az, hogy nem hiszünk neki; a lustának elégséges büntetés az, hogy kötelességét mégis meg kell tennie s ezáltal szabadságideje megrövidül.[1]

A természetes büntetés nem lehet nevelői büntetés: a) mert akkor kellene, hogy minden nem megfelelő cselekedetnél a nevelt valami kellemetlenséget érezzen. Már pedig ez nincs így, mert pl. a föl nem fedett hazugság, lopás, titkos bűn a neveltre nem zúdít mindjárt kellemetlenséget; b) mert a neveltnek is a bűnös tett következményeit büntetésként kellene felfognia, ami pedig ellenkezik a tapasztalattal. Az ilyen következmények legfölebb óvatossá teszik a neveltet, de büntetésként nem fogja fel.[2]

Mindazáltal az ilyen természetes következményeket is felhasználhatjuk a nevelésben, bár a tulajdonképeni értelemben nem nevelői büntetések.

b) *Mesterséges büntetéseknek* azokat nevezzük, amelyek az elkövetett bűnnel nincsenek összefüggésben, csupán a nevelő akaratától függnek. Ezek a *tulajdonképeni büntetések* és ezek használatosak a nevelésben.

E büntetések szükségesek a nevelésben, a) mert a legtöbb nevelt cselekedetének természetes következményeit nem tartja büntetésnek, bár óvatossá teszik őt; b) mert a nevelésben gyorsan kell büntetnünk és nem várhatjuk ki az elkövetett tett természetes következményeit, hogy belőlük kiindulva büntessünk. Tehát a *nevelés mesterséges büntetésekkel* él s ezért az alábbiakban róluk lesz szó.

702. A büntetés fokozatainál mindamaz elvek érvényesek, amelyek a jutalmazás fokozatainál. Tehát a körülmények és viszonyok, a rossz nagysága és gyakorisága, valamint a nevelő tapintatossága határozza meg a büntetés nagyságát.

Lássuk ezután az egyes büntetéseket!

a) INTÉS.

703. Az *intés* abban áll, hogy valamiről nemtetszésünknek vagy elégedetlenségünknek adunk kifejezést. Ennek különböző fajai: a *figyelmeztetés, rosszalás, rendreutasítás* és *dorgálás*. Az intés a leggyakrabban előforduló büntetési fokozat a nevelésben és leg-

[1] A természetes büntetés alapján áll Rousseau, Spencer, Paulsen stb.

[2] A természetes büntetésnek különösen nagy ellenese Foerster, ki ezt a büntetést felületesnek, és veszedelmesnek tartja. Herbartnak pedig az a véleménye, hogy a természetes büntetés nem segíti elő az erkölcsi javulást.

inkább kisebb hibáknál alkalmazzuk. Ha meggondoljuk, hogy a neveltek jó nevelés mellett nem rosszak és szíves-örömest követik a jó szót, akkor azt kell mondanunk, hogy lelkiismeretes nevelőnél az intésnél és fokozatainál (figyelmeztetés, rosszalás stb.) keményebb büntetési fokozatok ritkán fordulnak elő.

Amikor a többszöri intés nem használ, akkor a *fenyegetéshez* fordulunk, amely abban áll, hogy még egyszeri ismétlődés esetén nagyobb büntetést helyezünk kilátásba, hogy a neveltet így tartsuk meg a jó úton.

b) MEGSZÉGYENÍTÉS.

704. A *megszégyenítés* abban áll, hogy a neveltet mint nemkövetésreméltót állítjuk a többi elé, vagy pedig valamely előnytől, amelyet addig élvezett, megfosztjuk. A megszégyenítéssel a nevelt szégyenérzetére hatunk, hogy a rosszat kerülje. A megszégyenítés csak akkor jogos, ha a jó szolgálatában áll. Tehát a rossz társaknak csúfolódása, hogy a jót a jó útról letérítsék, nem jogos.

A megszégyenítés nevelési eszköz s keresztülvihető pillantással, arckifejezéssel, szóval, vagy külső cselekedettel, amely a megszégyenítésnek a legalacsonyabb faja.

A megszégyenítés célja a javítás, hiszen a szégyenérzetet azért kaptuk az Istentől, hogy a rossztól óvakodjunk. Ha a nevelő eltekint ettől, többet árt, mint használ, mert vagy *nyakassá* teszi a neveltet, vagy kicsinyhitűvé.

A megszégyenítés helyes alkalmazása föltételezi, hogy a nevelő tud magán uralkodni és finom érzékű, a nevelt pedig jó nevelésű.

Ha a nevelt elvesztette a szégyenérzetét, akkor először ezt kell helyreállítanunk.

Megszégyenítéssel akkor élhet a nevelő, amikor a nevelt olyan hibákat követ el, amely a neveltek többi hibája között feltűnő, vagy olyan rosszat tesz, amelyért ismétlődés esetén testi fenyíték jár.

705. A megszégyenítéssel nem szabad olyan messzire mennünk, hogy a neveltet *önérzetében* megsértsük, vagy őt *megalázzuk*. Tehát nem szabad vele *gorombáskodnunk*, neki *csúfneveket* adnunk, vagy őt különös módon nevetség tárgyává tennünk. (Pl. némelyik falusi népiskolában fiúnak a fejét leánynak a fejkendőjével kötik be.) A nevelőnek javítania és tökéletesítenie kell, nem pedig rontania; már pedig a *gúnyolódás* és *nevetségessétevés* kihívja a nevelt ellenállását, mert mélyen sérti önérzetét, sőt sokszor le is töri. De akkor vége a nevelésnek is.

c) ELKÜLÖNÍTÉS.

706. Az *elkülönítés*, mely leginkább az iskolákban fordul elő, abban áll, hogy a tanítvány nem a padban ül társai között, hanem a tanterem más részében adunk neki helyet.

Az elkülönítésnek két faját különböztetjük meg: a *megalázó* és *megszégyenítő elkülönítést. A megalázó elkülönítést* (pl. a szamárpadba ültetni) *sohasem szabad alkalmaznunk.* A megszégyenítő elkülönítés abban áll, hogy a tanítványt régi helyéről máshová ültetjük, mely hely azonban nem megalázó, vagy a padok elé állítjuk. E büntetést egyes pedagógusok megengedik.[1]

Amelyik iskolában ez a büntetési fokozat dívik, ott az az iskolai nevelő gyöngeségére vall, mert nem tud fegyelmezni tekintélyével. U. i. ez akkor van alkalmazásban, amikor a tanítvány annyira rakoncátlan, hogy folytonosan zavarja és háborgatja társait. Pedig az ilyent tulajdonképen büntetnünk sem kell, csak folytonosan szemmel tartanunk, hogy ne legyen oka a rakoncátlankodásra.

Ha már élünk az elkülönítéssel, akkor a pad elé állítás nem helyes, mert a tanítvány elfárad az álldogálásban s figyelni nem tud. *Játék* közben se különítsük el a tanítványt társaitól.

d) TESTI BÜNTETÉS.[2]

707. A népiskolánál magasabb iskolák nem kötelezők s ezért, ha ezen iskolába járó tanítványok közül valamelyik annyira romlott, hogy már testi büntetés járna neki, akkor ezek az iskolák többnyire kizárják őt. És jól cselekszenek. Tehát *a népiskolánál magasabb iskolákban nincs testi büntetés.* De a népiskola kötelező, tehát belőle nem zárható ki még az a rossz gyermek sem, ki testi büntetést érdemel. Ezért a következőkben, a testi büntetés tárgyalásánál, a népiskolát tartjuk szem előtt, amikor az itt elmondandók érvényesek ama nevelőknél is, kiknél a testi büntetés esetleges alkalmazása kötelesség.

A testi büntetés szükséges a nevelésben, (lásd alább) de a neveltnek nem mindegyik életkorában. Ha az akarat már teljesen uralkodik a testen, vagy legalább is az ember világosan ismeri, hogy az akaratnak kell bennünk uralkodónak lennie, akkor a nevelésben már nincs szükség arra, hogy a testen át, testi fájdalmat okozva hassunk az akaratra. Ez azonban csak az ifjúkorban következik be, nem pedig a nevelt gyermek- és kamaszkorában. Tehát *a gyermek- és kamaszkorban szükséges lehet a testi büntetés.*

Az ifjaknál nincs testi büntetés. Náluk a büntetés mindig olyan, mely önérzetükre hat.[3]

A büntetés végső fokozata a testi büntetés vagy fenyíték, amely abban áll, hogy valamely rosszért vagy bűnért a tanító testi fájdalmat okoz a gyermeknek. A testi büntetésnek nemcsak az a

[1] Pl. Ohler (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes. 110. oldal,) Alleker (Die Volksschule. 241. oldal.)

[2] I. I. Sachse: Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe[3]. 1913; — E. Schopen: Die Erziehungsstrafe[2]. 1914; — L. Habrich: Pädagogische Psychologie. II. kötet, 5. kiadás, 1921.

[3] E. Schopen: Die Erziehungsstrafe[2]. 1914, 49 és következő oldalak.

célja, hogy a parancs szentesíttessék, hanem az is, hogy a gyermek testi fájdalom révén tartassék vissza a rossztól.

α) SZABAD-E A NÉPISKOLÁBAN TESTI FENYÍTÉKET ALKALMAZNUNK?

708. A testi büntetés alkalmazása általános a nevelésben. Spártában általános volt a testi fenyíték és senkinek sem volt szabad panaszkodnia keménysége miatt. Athénben is uralkodó volt a testi büntetés a nevelésben. Éppen így Rómában is. És hogy a középkorban a pálcát valami varázsvesszőnek tartották különösen a tanításnál, az általánosan ismeretes. Mai nap azonban egyes pedagógusok[1] elvetik a testi büntetést, mert véleményük szerint ez rabszolgai érzelemhez vezet. Ebben nincs igazuk, mert a történelem és a tapasztalat mást mond, ha az ember méltóságához mérten alkalmazzuk. Sok nagy emberünk van, ki gyermekkorában testi fenyítékben részesült s még sem lett rabszolga. De lássuk e fontos kérdést kissé részletezve!

Ha a tanító úgy alkalmazza a testi büntetést, hogy a gyermek testi épségében kár nem történik s a megalázástól is ment marad, akkor a testi fenyíték ellen nem emel kifogást az ész. Sőt a tapasztalat azt bizonyítja, hogy a nevelésben nagyon is szükséges a testi fenyíték. A tapasztalat azt mondja, hogy azok a gyermekek, akiknél nem alkalmaztatik a testi büntetés akkor, amikor föltétlenül alkalmaznunk kellene, többnyire elzüllenek. Hányan lettek a társadalom élősdiei csak azért, mert a nevelés kíméletes volt velük szemben és hányan lettek derék emberek az által, hogy nevelésük alatt testi fenyítékben is részesültek! A testi büntetés elhanyagolása szaporítja a börtönök töltelékét és a társadalom szemetjét. Igaz ez a szólásmondás: Jánossal csak akkor bírunk, ha Jancsit vessző alatt tartjuk. Inkább sírjon a gyermek most, mint később könnyet hullassanak miatta a szülők, szégyenkezzenek a tanítók, a gyermek pedig a társadalom nyűge legyen. A testi fenyítéken kívül minden más büntetési móddal a gyermeknek csupán önérzetére iparkodunk hatni, míg a testi büntetéssel testi fájdalmat is okozunk neki, hogy ez legyen az emlékeztető, ha az önérzet kevésbbé érzékeny, amikor rosszat akar tenni. Ha a gyermek önérzetére való hivatkozás hatástalan, akkor erősebb eszközökhöz kell folyamodnunk, mert nem engedhető meg, hogy a gyermek

[1] Pl. Eduard Sack (Gegen die Prügelpädagogen.) Igy vélekedik még Kant is. — A testi büntetés ellen van Dupanloup is. Különösen kikel az ellen, hogy papi ember alkalmazza a testi büntetést: „Je n'ai pas d'expression pour dire le mépris et l'horreur qu'ils m'inspirent. Quoi! de ces mêmes mains qui offrent le saint sacrifice de la messe, et qui distribuent la sainte communion à ses enfants, les frapper!“ (De l'Éducation[16] 1923, II. kötet, 388—389. oldal.) Néhány sorral lejebb pedig elmondja, hogy az egyik nevelőintézetben, amelyet ő kormányzott, az egyik megvert gyermek így szólt: „Monsieur, j'aimerais mieux être dans un lycée sans religion: on ne me battrait pas.“

rossz legyen és rossz maradjon s társait botránkoztassa. És gyakran csakis a testi büntetés tartja vissza a gyermeket a rossztól, különösen pedig ott, ahol a szülői ház a gyermek önérzetével keveset vagy éppen semmit sem törődik. Testi fenyítékre szükség van a nevelésben, még pedig mind a házi, mind a családi nevelésben. **A testi fenyítéket követeli az ész is, a tapasztalat is.**

A testi büntetés szüksége megalapozható az emberi természet pszicho-fizikai viszonyával is. A szoros viszony, mely az ember testi és szellemi élete között van, a testnek befolyása a lelki életre azt parancsolja, hogy — ha szükséges — a testi fenyítéket is igénybe vegyük. A testnek erkölcsi befolyását nem szabad figyelmen kívül hagynunk a nevelésben. (Gondoljunk arra, hogy mily erős korlátok közé szorították a szentek a testet, sőt meg is ostorozták.) Ha tényleg az ízlési vagy sexuális folyamatok által vétségek keletkezhetnek, akkor a bánatnak vagy a rossz megismerésnek fiziologiai közvetítése nemcsak lehetséges, hanem a nevelt bizonyos életkorában néha az egyedüli eszköz, hogy visszatartsuk őt a rossztól.[1] Tehát **a testi büntetésnek van jogosultsága a nevelésben.**[2]

709. Az ész semmi kivetni valót nem talál a testi büntetésben, a tapasztalat pedig egyenesen parancsolóan követeli, hogy ott szerepeljen a nevelésben. Ha a testi büntetés történetét vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy ez mindig és mindig virágzott.[3] Csak napjainkban akarják azt száműzni a nevelésből. Mi az oka tehát annak, hogy a hatóságok mégis megtiltották a testi fenyítéknek az iskolában való alkalmazását?[4]

Ennek az az oka, hogy a tanítók közül egyesek visszaéltek jogukkal és hatalmukkal, kegyetlenkedtek s minduntalan testi fenyítéket alkalmaztak. Főképen a kegyetlenkedés miatt tiltották meg a testi büntetést. Nem is tanító az, ki mindig testi fenyítékkel él és másképen nem tud boldogulni. Ez a tanító nagy gyámoltalanságára vall, mert csupán a nyers erőre támaszkodik. A testi büntetés folytonos alkalmazása a tanító lelkiismeretlenségét is elárulja, mert az ilyen tanító nem sokat fárad növendékeivel, hanem

[1] „Wenn tatsächlich durch physiologische Reize des Geschmacksinns, sexualer Vorgänge Delicte entstehen, dann ist die umgekehrte physiologische Vermittlung der Reue und Erkenntnis des bösartigen Charakters nicht nur möglich, sondern tatsächlich im Alter und psychischen Zustand der Indisposition für rein geistige Vermittlung des einer reiferen Welt entspringenden Verstandesurteils in vielen Fällen der einzig gangbare Weg.“ (E. Schopen: Die Erziehungsstrafe.[2] 1914, 8. oldal.)

[2] Schwarze, ki nem volt pedagógus, hanem államügyész, 1878-ban Drezdában tartott felolvasásában azt állította, hogy a másképen meg nem fékezhető neveltet testi fenyítékben is szabad részesíteni. — „Die körperliche Züchtigung ist im allgemeinen gerechtfertigt, in vielen Fällen empfehlenswert, in manchen Fällen sogar unentbehrlich.“ (Sachse: Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe.[3] 1913, 174. oldal.)

[3] Lásd Sachse idézett művét!

[4] A kuria 1883. évi 115.885 számú határozatával eltiltotta a bot használatát az iskolában.

mindent a botra bíz; a bot a nevelő, ő pedig a bot kezelője. A testi büntetés a végső eszköz a büntetések fokozatában, csupán kivétel s ezért nem lehet mindennapos az iskolában.

A testi büntetést a hatóságok száműzték az iskolából. Ez nem volt helyes eljárás, mert nekik a visszaélő tanítókat kellene büntetniök, nem pedig kicsavarni az egész tanítóság kezéből oly eszközt, amely többször az egyedüli, hogy a gyermek a jó útra térítheto legyen. A testi büntetést az iskolában megtiltani annyit tesz, mint néhány gyermeknél lehetetlenné tenni a nevelést. Már pedig az iskolának nevelnie kell; tehát nem hagyhat nevelés nélkül néhány gyermeket csak azért, mert ezek annyira rosszak, hogy náluk testi büntetést is kell alkalmaznia. Míg azt veszi észre az iskola, hogy a gyermek megjavítható, javulásán fáradnia is kell, ha vele szemben a testi fenyítékhez is kell folyamodnia. Inkább sírjon és jajgasson a gyermek, csak célját elérhesse.

Azt gondoljuk, hogy a tanítók visszaélésének a hangoztatása nem az igazi oka az iskolában a testi büntetés megtiltásának. Ez csak takarója egy másik oknak. A tulajdonképeni ok a rosszul értelmezett humanizmus, amely oly sok gyilkost, rablót, sikkasztót nevel s a társadalom söpredékét szaporítja.

A testi büntetésnek van jogosultsága az iskolában.

β) A TESTI BÜNTETÉS ALKALMAZÁSÁNAK MÓDJA.

710. A testi büntetés alkalmazásánál a következőkre ügyeljen a tanító.

a) Testi fenyítéseket csak akkor szabad alkalmaznia, ha már minden más büntetési formát kimerített és nincs más hátra, mint a testi büntetés.[1] A testi büntetés a büntetési fokozatok között az utolsó, azzal ritkán szabad élnie, tehát csak akkor, amikor már elkerülhetetlen. A gyakori alkalmazás megszokottá teszi azt s e megszokottság által elveszti azt a hatását, amelyet a tanító vár tőle. Ha a testi büntetés gyakran és minduntalan alkalmaztatik, mi lesz az ezután következő fokozat? Mert az már csak természetes, hogy nem minden rosszért és nem minden alkalommal jár testi fenyíték. A testi fenyíték végső eszköz. Ha ez mindennapos lesz az iskolában, akkor a gyermekek a kisebb büntetési fokozatokkal szemben érzéktelenek maradnak. Így annak a tanító-

[1] A testi büntetést a végső esetben megengedik a következő pedagógusok: Kellner (Volksschulkunde); — Ohler (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts); — Alleker (Die Volksschule); Schütze (Evangelische Pädagogik); — Overberg (Anweisung zum zweckmässigen Schulunterricht); Hergenröther (Erziehungslehre im Geiste des Christentums); Sailernek „Über Erziehung für Erzieher" című művében észrevehető, hogy ő sem száműzte teljesen a testi büntetést a nevelésből; Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 1818) a testi büntetést lealacsonyítónak tartja, mégis megengedi bizonyos esetekben; Lóber Gyula (Az anyaság 1927) is híve a mérsékelt és igazságos testi büntetésnek; — L. Habrich (Pädagogische Psychologie, II. kötet 5. kiadás) is megengedi a testi büntetést a kisebbeknél.

nak a nevelése csődöt mond, munkája sikertelen lesz, mert az *önérzet* fejlesztése elmaradt s talán sokét le is törte.

A testi büntetés mindennapos alkalmazásának még az a nagy hátránya is van, hogy megtéveszti a gyermeket. A gyermek nem fog tudni különbséget tenni hiba és rossz között, mert a tanító sem tesz különbséget, hanem mindenért ütlegeli őt. A gyermek lassan elkedvetlenedik, nemtörődöm lesz, ami által esik és süllyed. Az iskolának nevelni kellett volna, de a testi büntetés észszerűtlen alkalmazása mindent elrontott.

b) Testi fenyíték jár mindama rosszért, aminek teljes kifejlődése kérdésessé teheti a gyermek örök üdvösségét és földi boldogságát. Ilyen pl. az állandó és megátalkodott hazudozás, káromkodás és piszkos beszédek, többször ismétlődő lopás, hosszabb ideig tartó hanyagság, gyakori szeretetlenség a társakkal szemben, megtörni nem akaró kevélység, a tanítói tekintély ellen való lázadozás stb. Ezeket végső esetben testileg kell büntetnünk, mert kifejlődnek, ha most nem nyomjuk el a gyermekben és más rosszakat is kifejlesztenek, ami által az ember örök üdvösségének és földi boldogságának a megnyerésében nagyon is akadályoztatik, sőt ideiglenes és örök szerencsétlenséget is okozhatnak. Ezt pedig megelőzni kötelessége az iskolának, ha mindjárt testi fenyíték által is.

c) Testi fenyítéket először csak négyszemközt szabad alkalmaznunk. Ha ennek többszöri ismétlése sem javítaná meg a gyermeket, csak akkor szabad őt a többi előtt is nyilvánosan megbüntetnünk. A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy a négyszemközti testi fenyíték a legtöbb esetben használ, míg ennek elkerülésével egyenesen a nyilvános testi büntetés nagyon gyakran dacosságot fejleszt a gyermekben, mert mélyen megalázza őt társai előtt. Az ilyen gyermekkel azután nehéz, sőt néha lehetetlen is boldogulni.

d) Fölhevült állapotban sohasem szabad büntetnünk, nehogy testi sértést okozzunk. A harag rossz tanácsadó. Különben is a felhevült állapot és indulatosság gyöngeségre vall, amit le kell küzdenünk.

e) A testi fenyítéket mindig úgy kell alkalmaznunk, hogy a gyermek testi épségében kár ne történjék.

f) A testi fenyíték mindig a test oly helyén alkalmazandó, amelyiken a legkevésbbé veszélyes és csak oly mértékben, hogy a gyermeknek fájdalmat okozzon.

g) A testi büntetéshez vesszőt használjunk.[1]

h) Szeretettel kell büntetnünk. A gyermek vegye észre, hogy a tanító kelletlenül nyúl a testi büntetéshez és csak a ő érdekében teszi.

[1] Sailer (über Erziehung für Erzieher 275. oldal) is a vesszőt ajánlja. — Németországban az iskolai hatóság maga szerzi be a hivatalos nádpálcát. Ezt zár alatt tartják és csak akkor veszik elő, amikor már nagyon szükséges és csak az ülőrészre szabad ütni.

i) *Leányoknál nincs testi büntetés.* És ha valamelyik leány oly messzire menne a rosszban, hogy e rossz miatt a fiúnál testi büntetéssel kell élnünk, a leányon még sem szabad végrehajtanunk, nem négyszemközt és nem nyilvánosan. Ha e rossz nem az előmenetelben való hanyagság, akkor a leányt erősen megdorgáljuk s ha e rossz többször ismétlődik, kizárjuk az iskolából, amikor a szülőknek más úton kell gondoskodniok a neveléséről. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy a leányoknál nincs szükség testi büntetésre.

e) MÁS BÜNTETÉSEK.

711. *Fülhúzás, pofozkodás* és más efféle nem való az iskolába. Általában a tanító a testi büntetés alkalmazásánál sohase használja puszta kezét, hanem nádpálcáját. Azonban káromkodásnál és piszkos beszédeknél szabad a gyermeknek a szájára is vernünk, hogy jobban vigyázzon nyelvére. Ezt a leányoknál is megtehetjük és ez az egyedüli eset, amikor a leány is részesülhet testi büntetésben, de csak ilyen módon.

Térdeltetés és éheztetés szintén nem való az iskolába. Azonban *bezárnunk,* vagyis ott marasztalnunk a tanítványt az iskolában a tanítási időn túl, már szabad, csakhogy nem szabad ezt éheztetéssel összekötnünk. A becsukás vagy bezárás akkor van helyén, amikor a tanítvány hanyagságból nem tanulja meg leckéjét, vagy nem készíti el feladatát.

Amikor a tanító ott marasztalja a tanítványt az iskolában, neki is ott kell maradnia, hogy felügyeljen, különben nem ér célt a bezárással.

IV.

BŰN.

A BŰNRŐL ÁLTALÁBAN.

712. Az Isten végtelen szeretetből teremtette az embert, hogy boldogságában részesítse őt, ami az embernek végső célja is. Az ember eléri célját, ha az Istent megismeri, Őt szereti, Neki szolgál, vagyis az Istennek a természetes ész által és a természetfölötti kinyilatkoztatás által megismerhető szent akaratát teljesíti. Azonban az ember szabad akarattal felruházott lény s ezért alávetheti magát az Isten akaratának, de ellene is szegülhet; megtarthatja az Isten parancsait, de meg is szegheti azokat. Amikor az ember az Isten parancsait tudva és akarva áthágja, törvényeit megszegi, akkor bűnt követ el.

Minthogy az ember célját az Isten akaratának a teljesítésével éri el, azért örök boldogságától eltávolodik, ha parancsait át-

hágja. És nem csak örök boldogságától távolodik el, hanem ideiglenes boldogságától is, mert a földi boldogság lényege az erényesség (I. könyv) már pedig mindegyik bűn valamelyik erény ellen cselekszik. A nevelés tulajdonképen az erényességre való képesítés (I. könyv). De a bűn az erényesség ellen van[1] és így a bűn lerontja a nevelés minden fáradozását. Tehát *a bűn éppen az ellenkezőjét eszközli annak, mint amire a nevelés törekszik.* A nevelés az ember természete után igazodik, hiszen az ember természetével van adva. (I. könyv). Már pedig a bűn az ember természete ellen van, mert az ész rendje ellen van. Tehát *a bűn a nevelés ellen is van.*[2]

Amikor a gyermek a népiskolába kerül, már némileg beszámítható s később mindinkább beszámíthatóbb lesz. Továbbá a gyermek már a családi nevelés által is megismeri némileg az Istent és néhány parancsát, amely ismeret a további nevelés által, de különösen a különböző iskolák által, mindinkább behatóbb lesz. Ebből következik, hogy — sajnos — már a nevelt is vétkezhet és vétkezik s ezért *a nevelésnek az egész vonalon a legteljesebb erővel kell küzdenie a bűn ellen.*

A bűn eltávolítja az embert végső céljától s ezért *az embernek a legnagyobb ellensége a bűn.* Ebből következik, hogy a nevelésnek és iskolának oda kell hatnia, hogy a nevelt ne kövessen el bűnt. A nevelésnek mindazokat az óvintézkedéseket meg kell tennie, amelyekkel a bűnt megelőzheti, elkövetését meggátolhatja. Ez az iskolának és nevelésnek lényegéből folyó legszorosabb kötelessége.

A neveltnek útálnia kell a bűnt, mert az reá nézve és minden emberre nézve a legnagyobb rossz, földi boldogtalanságának és örök szerencsétlenségének okozója lehet. *A nevelésnek és iskolának a bűnnel szemben, még a legkisebbel szemben is, kérlelhetetlenül szigorúnak kell lennie.* A bűnt minden áron üldöznünk kell, mert — különösen gyakorisága által — hajlamosít a rosszra s ez a hajlam mindenesetre akadály a végső cél felé való törekvésben.[3] A bűn rossz hatása első sorban az akaratra vonatkozik, de a szellemi tehetségek kölcsönös hatásánál fogva az észre is kiterjed. Az észre rossz hatása abban nyilatkozik meg, hogy disponálja az embert az erkölcstelenre és erkölcsileg hamisra s gátolja, azaz indisponálja az embert erkölcsi téren a gyakorlati

[1] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1a 2ae, qu. 71, a. 1.

[2] „Homo in specie constituitur per animam rationalem. Et ideo id quod est contra ordinem rationis, proprie est contra naturam hominis, inquantum est homo; quod autem est secundum rationem, est secundum naturam hominis, inquantum est homo . . . Unde virtus humana, quae hominem facit bonum, et opus ipsius bonum reddit, intantum est secundum naturam hominis, inquantum convenit rationi; vitium autem intantum est contra naturam hominis, inquantum est contra ordinem rationis.“ (Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 71, a. 2).

[3] Scheeben: Handbuch der katholischen Dogmatik, II. kötet 1927, 541. oldal.

ítéletekre és mintegy elhomályosítja vagy gyöngíti az erkölcsi ítéleti erőt. Ezenkívül a bűnnek még erkölcsi hatása is van, t. i. az Isten büntetése.

A BŰN ELLEN VALÓ KÜZDELEM.

713. a) A bűn lényegesen a szabad akaratban van.[1] Mindazáltal a bűn elkövetése nemcsak az akaraton fordul meg, hanem az értelemnek is van benne része. U. i. mielőtt az akarat a rosszba beleegyezik, az értelem előbb hamis ítéletet alkot s a rosszat mint jót állítja az akarat elé. Tehát a bűn ellen való küzdelemben mindenekelőtt *az észt kell felvilágosítanunk,* **de mégis fő az akarat helyes szoktatása.**

Bár a bűnben az értelemnek is van része, mégis nincs igaza Sokratesnek, ki azt mondja, hogy a bűn a hiányos és téves ismereteken nyugszik s hogy az ész helyes felvilágosítása egyedül elégséges ahhoz, hogy az ember jó legyen. (I. könyv.)

b) Az érzékekben nincs bűn, hanem csak az akaratban. Mégis az érzékekbe is helyezhetjük a bűnt, amennyiben az érzék engedelmeskedhet az akaratnak és értelemnek.[2] Ezért *a bűnnel kapcsolatban az érzéki vágyó tehetségnél is van dolgunk.*

c) A nevelt ne kövessen el bűnt. E végből mindenekelőtt az szükséges, hogy a nevelés az egész vonalon, tehát az iskola is az észt annyira kiművelje, hogy minden körülmények között megismerhesse a bűnt s az akaratot annyira megedzze és szoktassa a jóra, hogy mindenkor a legteljesebb útálattal forduljon el a bűntől. **Ez csak vallásos nevelés és vallásos iskola mellett lehetséges,** mert egyedül a vallásos nevelés mondja meg, hogy mi a bűn, mekkora vakmerőség és esztelenség az, s mily nagy szerencsétlensége az embernek. Aki nem fogad el vallást, természetes, hogy az bűnt sem fogad el s ezért vakon rohan szerencsétlenségébe.

d) A nevelt maga is kerülje a bűnt. Erre a természetes rendben nincs jobb eszköz az *imádságnál.* Jó imádság után az embernek mindig van kedve küzdenie a kísértések és csábítások ellen s egyúttal van ereje is, hogy legyőzze azokat. A nevelés és iskola imádkozó embereket neveljen s ezért buzdítsa neveltjeit, hogy köteles napi imáikat elvégezzék s napközben többször is forduljanak az Istenhez röpimáikkal.

A bűn ellen a természetfölötti rend adja a legjobb fegyvert s ez a *gyakori szentáldozás,* amiről később lesz szó.

e) Akármennyire is vigyázunk a neveltre, bármilyen jól neveljük is, mégis megtörténhet, hogy bűnbe esik. Mi ekkor a

[1] „Peccatum essentialiter consistit in actu liberi arbitrii, quod est facultas voluntatis et rationis." (Aquinoi szent Tamás; Summa theologica, 1a 2ae, qu. 77, a. 6.)

[2] „Peccatum est in sensibilitate, secundum quod potest obedire rationi." (Aquinoi szent Tamás: De malo, qu. 7, a. 6, ad 8.)

teendő? Nem más, mint kiemelni őt a bűnből. Ezért meg kell ismertetnünk vele a *bánatot*, meg kell tanítanunk őt arra, hogy az miképen kelthető föl. De arra is rá kell vezetnünk a neveltet, hogy a bukás, illetőleg bánat után *erősen fogadja meg*, hogy többé nem vétkezik. Ez csak látszólagosan nehéz, hiszen pl. az iskolának olyanokkal van dolga, akikre az iskola hatása kétségtelenül erős. Ha az iskolai nevelés jó, azaz vallásos alapon nyugszik s az iskolai nevelő lelkiismeretesen teljesíti kötelességét, akkor a tanítvány fölkelti a bánatot, fölkelti az erős fogadást és mindig fölkel bukásából.

f) Amikor a nevelt bűnt követ el, *büntetés* jár utána. Bármilyen formában is szabjuk reá a büntetést, első dolgunk mindig az *önérzetre* hatni, felrázni a *lelkiismeretet* s ezzel egyúttal a *bánatot* is fölkelteni. Ha a nevelt fölkelti a bánatot, ennek természetes következménye az *erősfogadás*, hogy többet nem vétkezik. Hogy azután a nevelt erős fogadásában állhatatos is legyen, abban őt a *felügyelet* is segíti.

g) Még valamit a bűnnel kapcsolatban, ami véleményünk szerint nagyon, de nagyon fontos, sőt szükséges is volna, hogy az emberek mindnyájan úgy gondolkodjanak. Ez a következő.

Szoktassuk meg a nevelteket, hogy ha baj, szerencsétlenség vagy csapás éri az embert, egyes területeket vagy országokat, netekintsék azt csupán a viszonyok, körülmények vagy fizikai erők következményének, hanem inkább bűneinkért az Isten büntetésének. Figyelmeztessük őket, hogy véletlenségek nincsenek s amit mi annak mondunk, az tulajdonképen ostor az Isten kezében, amellyel megjavítani és Magához fordítani akar, vagy pedig megpróbáltatás, vajjon állhatatosak vagyunk-e. Világosítsuk fel a neveltet, hogy minden baj és csapás, amely minket, területeket, országokat vagy az emberiséget éri, ugyan fizikai erőknek a következménye, de az erkölcsi rendben büntetésként szerepel romlottságunkért. Így a rossz termés, betegség, földrengés stb. nem csupán a testi erők hanyatlása, a szárazság következménye vagy a földalatti fizikai és chemiai erők folyománya, hanem büntetés is, az Isten büntetése, mert bizony sokszor vétkezünk és megérdemeljük, hogy sújtó karja nehezedjék ránk. Az Isten a viszonyokat, a körülményeket és a természeti erőket használja fel, hogy az erkölcsi rendben büntessen.

Ha így gondolkodnánk, nem lenne annyi kishitű, kislelkű s a csapások alatt görnyedező ember, hanem igyekezne megjavulni, akit baj ér, reményteljes lelkülettel s az Istenbe vetett bizalommal fogna munkához, hogy esetleges anyagi veszteségeit pótolja. Más is lenne a társadalom képe s boldogabb állapotok lennének, mert kevesebb lenne a bűn. Tegyen meg a nevelés, de különösen az iskola minden lehetőt, hogy ez a gondolkodásmód terjedjen és minél mélyebb gyökeret verjen az emberek között.

714. Az akarat a bűnre hajlandó. A nevelés óriási erőfeszítéseket tesz, hogy az akaratot elfordítsa a bűntől s a jó

gyakorlására bírja. Fáradozásának minden sikere kétes, ha nem élünk a természetfölötti rend eszközeivel, mert nem elégséges az akaratot csupán elfordítani a rossztól, hanem a nevelés teljes sikere azt is megköveteli, hogy az akaratnak a bűnre való hajlandóságát gyöngítsük és folytonosan gyöngítsük. Ez utóbbira a nevelés nem képes a természetfölötti rend eszközei nélkül, mert az imádságon és bánaton kívül nincs erre eszköze, módja, e kettő pedig nem elégséges, hanem az Isten megszentelő kegyelmére is van szükségünk. Ezért az ókor, mely nem ismerte a természetfölötti rend kegyelemeszközeit, bűn nélkül való embereket nem tudott nevelni.

FELÜGYELET.

715. A bűn ellen való küzdelemben föltétlenül szükséges még a neveltet távoltartani *a bűnre vezető alkalmaktól,* illetőleg tőle távoltartani a bűnre vezető alkalmakat. A bűnre vezető alkalmaktól pedig távoltartjuk a neveltet, ha állandóan *felügyelet* alatt tartjuk őt. A felügyeletről már többször volt szó, de most behatóbban beszélünk róla.

A felügyelet abban áll, hogy a neveltet állandóan szemmel tartjuk s erről a neveltnek is van tudomása. A nevelés képesít az örök üdvösség megnyerésére s hogy képesíthessen, tudnia kell, hogy mit s miképen cselekszik a nevelt. Ez pedig megköveteli, hogy a nevelt állandóan szemünk előtt legyen s a nevelt is tudja, hogy állandóan szemmel tartják őt. Tehát **a neveltnek felügyelet alatt kell lennie.** Felügyelet nélkül a nevelés semmit sem ér, mert csakis felügyelet mellett vagyunk képesek megítélni, vajjon a nevelt azt teszi-e, amit kell és úgy teszi-e, amint kell. **A felügyelet a nevelés elemi követelménye, s a legjobb megelőző óvintézkedés, hogy a nevelt ne kövessen el rosszat.**[1]

716. Nagyon szükséges, hogy a nevelő mindig neveljei között legyen és nemcsak azért, mert ez által sok rossztól és bűntől óvja meg őket, hanem azért is, mert így jobban kiismerheti őket, és könnyen felkeltheti *bizalmukat,* ami pedig a nevelésben megbecsülhetetlen. Ha a nevelt tudja, hogy felügyelet alatt van, akkor még a kisebb hibáktól is tartózkodik, melyek felügyelet nélkül könnyen bűnökké fejlődhetnek. Azért is jó a nevelőnek mindig a neveltek között lennie, hogy a közöttük történő surlódásokat rögtön elintézhesse.

Midőn azt mondjuk, hogy a nevelő mindig neveltjei között

[1] Bosco Jánosnak, a szaléziánusok megalapítójának, a megelőző módszerében is a felügyelet játsza a főszerepet. Lásd erre: Czuczor János: Tiszteletreméltó Bosco János élete. 1923. — „Le principal moyen préventif ici, c'est la surveillance: la surveillance par tous, et sur tous. C'est par là qu'on prévient le mal, qu'on échappe à la dure necessité des renvois, et qu'en définitive ou conserve les enfants.“ (Dupanloup: De l'Éducation.[16] 1923, III. kötet 453. oldal.)

legyen, ezt az iskolai nevelőnél nemcsak a tanítási időre értjük, hiszen ez természetes is, hanem mindazon időre, amelyet a tanítvány az iskolában tölt. Az első perctől kezdve, amelyben a tanítvány az iskolába lép, egészen a hazameneteléig az iskolai nevelő felügyelete alatt legyen.

A felügyeletnél a főszabály ez: nunquam duo — raro unus — semper tres. A neveltek sohase legyenek ketten-ketten kivéve ha testvérek. A neveltek sohase legyenek egyedül, vagyis társaságon kívül.

717. A neveltnek mindig a nevelő felügyelete alatt kell lennie. Ez hatással van reá, ami által jobban vigyáz magára és igyekszik kerülni mindazt, ami a nevelő nemtetszését vonhatja maga után. A felügyelet *fegyelmezi* is a neveltet, *önfegyelmezésre* is szoktat. Valószínű, hogy a nevelt eleinte a nevelő jelenléte miatt fegyelmezi önmagát; de, ha a nevelő jelenléte folytonos, ez a folytonos jelenlét szokásává teszi a neveltnek az önfegyelmezést.

A felügyeletnek csak akkor van eredménye, ha a neveltet nem korlátozza ok nélkül. Tehát a neveltek szórakozásaik és játékaik alkalmával a tisztesség és illem korlátain belül teljesen szabadok legyenek. A felügyelet csak arra szorítkozzék, hogy a nevelt ne tegyen rosszat.

A felügyelet annyira fontos és szükséges, hogy ott, ahol ez hiányzik, alig beszélhetünk nevelésről, mert felügyelet nélkül a nevelt nagyon ki van téve a kísértéseknek s a tapasztalat szomorúan igazolja, hogy a gyönge akarat meghajlik a csábítások előtt. A nevelő tanít és példát ad. Ez azonban még nem elégséges a neveléshez. Arra is kell törekednünk, hogy a tanítás és példa megteremje gyümölcsét. A felügyelet pedig ezt eszközli. Ha a nevelt tudja, hogy szemmel tartják őt, akkor a tanultakhoz és a példához fog alkalmazkodni. És ha a felügyelet folytonos egyrészt a szülői házban, másrészt pedig az iskolában vagy más nevelőnél, akkor a nevelt alkalmazkodása is folytonos lesz s ez az állandóan folytonos alkalmazkodás később természetesnek tűnik fel a nevelt előtt, ami által a nevelés sikere az egész életre biztosítva lesz. A felügyelet nélkül megnevelt gyermekek legnagyobb része a rossz útra tér, ahonnan nehéz őket visszafordítani.

A nevelésben a felügyeletnek szüksége megköveteli, hogy a) *a szülők közül legalább is az anya legyen mindig gyermeke mellett s ezért az anya nem lehet kenyérkereső* (I. könyv); b) *a népiskolánál magasabb iskolák internátussal kapcsolandók össze.*

718. A felügyelet még nem elégséges, mert a legtökéletesebb felügyelet mellett is gyakran felügyelet nélkül marad a nevelt; továbbá a felügyelet szorosan véve csak a bűnrevezető alkalomtól tart vissza, vagy a bűnrevezető alkalmat tartja távol, míg a belsőre csak közvetett hatása van. Hogy a nevelt ne kövessen el bűnt, oda több szükséges a felügyeletnél; oda még valami más is szükséges, ami nélkül a felügyelet semmit sem ér. Ez a más valami

az, hogy a nevelt maga se akarjon bűnt elkövetni. Ez természetes. A nevelt is cselekvő tényezője a nevelésnek (I. könyv), tehát tökéletesedésén ő maga dolgozik, amiben a nevelés pl. felügyeletével segíti őt. Tehát a neveltnek magának is kell a rosszat és bűnt kerülnie.

Ezért az akaratot hajlandóvá kell tennünk, hogy ő maga is kerülje a bűnt, kerüljön minden olyan alkalmat, amely kísértésbe hozhatja s azután a rosszra vezetheti. A nevelés feladata az akaratot arra bírni, hogy ő se akarja a bűnt, amiben a felügyelet csupán segítője és támogatója a nevelt gyönge akaratának.

719. A neveltnek mindig felügyelet alatt kell lennie. Ez a nevelés ábécéje. Kérdés most az, hogy ez az örökös felügyelet nem gátolja-e a neveltet abban, hogy önállóságát kifejthesse?

Nem gátolja. Ezáltal a nevelt annyira megszokja a jót, hogy ezt akkor is fogja tenni, amikor már nem lesz a szülők és más nevelők hatalma alatt. Sőt éppen a szakadatlan felügyelet nevel önállóságra, mert arra képesíti a neveltet, hogy vigyázzon magára, önmagát fegyelmezze, cselekedeteit gondolja meg, ami által szokásává teszi a jó gyakorlását. Mert miben áll az *önállóság?* Abban, hogy magunkra hagyatva a földi boldogságon át örök üdvösségünk felé törekszünk, amiben az eszköz az, hogy a jót állandóan tegyük, a rosszat pedig állandóan kerüljük. És a felügyelet ezt eszközli. A tapasztalat is azt bizonyítja, hogy felügyelet alatt lévő neveltek sokkal jobbak és határozottabbak, mint azok, kik felügyelet nélkül nőnek fel s a tanulásban is nagyobb előmenetelt tesznek.

A felügyelet megszünteti a nevelt ingadozását, az akaratot erősíti, tehát határozottságra szoktat. Az önállóság bizonyos küzdelmet követel, amelyben a felügyelet segíti a neveltet, hogy ő később a maga lábán is járni tudjon. *A felügyelet nem kényszerít, hanem csak befolyásol s ezért az önállóságban nem gátol, hanem segít.*

HATODIK FEJEZET.

KEGYELEM.

A KEGYELEMRŐL ÁLTALÁBAN.

720. Az Isten magasabb boldogságra hívott meg minket, mint amilyen minket természetünk szerint megillet, t. i. az Ő színelátására. Azonban az ember az Isten színelátására képtelen fölemelkedni a maga természetes erői által[2] s

[1] Müller Lajos: Az isteni malasztról. 1926; — Gonzales Zefirin: Tanulmányok Aquinoi szent Tamás bölcsészetéről. Fordította: Mihalek Manó, III. kötet 1885; — M. J. Scheeben: Handbuch der katholischen Dogmatik, I—IV. kötet 1927; — P. Lippert: Die Gnaden Gottes [1,2] 1921; — M. J. Scheeben: Natur und Gnade. Újra kiadta: M. Grabmann. 1922; — Schütz Antal: Dogmatika, I—II. kötet, 1923.

[2] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 12, a. 4.

ezért még valami szükséges, hogy az Isten nekünk adjon, hogy színelátására emelkedhessünk.[1] Ez a valami a kegyelem.

A nevelés az örök üdvösségre képesít, még pedig ama rend lehetőségéhez mérten, amelyben az ember él. Az ember a természetfölötti rendben él, amely rendben a magasabb boldogság megkívánja, hogy az ember természetes megismerő erejét meghaladó igazságokat is ismerjen és természetes vágyó tehetségét meghaladó jó tetteket is hajtson végre. De az ember a természetét meghaladó dolgokra csak akkor képes, ha az Isten őt a természetét meghaladó kegyelemmel megajándékozza. Tehát mind az értelemnek,[2] mind az akaratnak[3] szüksége van a kegyelemre.

Mi tehát a kegyelem? *A kegyelem belső természetfölötti ajándék, amelyet az Isten ad nekünk Jézus Krisztus érdemeiért, hogy örökre boldogok lehessünk.* A kegyelem az Istennek ingyenes ajándéka s általa az Isten nemcsak készségessé tesz minket a jóra, hanem maga az Isten is mozgat bennünket örök üdvösségünk felé úgy, hogy kegyelem nélkül semmi érdemeset nem tehetünk a mennyország számára.[4]

Az isteni kegyelemre szükségünk van, hogy az Isten törvényeit megtarthassuk. U. i. az Isten törvényei sok olyant írnak elő, amik lényegük szerint természetfölöttiek (természetfölötti erények, természetfölötti bánat) s ezért természetfölötti segítséget követelnek. De szükséges az isteni kegyelem azért is, mert nélküle egyetlen egy erkölcsi törvényt sem vagyunk képesek megtartani úgy, ahogyan az az Isten szándékának megfelel (secundum intentionem mandantis), mert ide az szükséges, hogy mi minden cselekedetünkben természetfölötti célunk után törekedjünk és mindig a hit és szeretet szellemében működjünk.[5] Szükséges az isteni kegyelem azért is, hogy a bűnöket elkerüljük, mert az áteredő bűn által megrokkant természetünknek isteni segítségre van szüksége, hogy a folytonos kísértéseket legyőzhessük s a természetfölötti cél felé való törekvésünkben megmaradhassunk. Igaz, hogy egyes bűnös cselekedeteket elkerülhetünk, de nem az összeseket az isteni kegyelem nélkül. Ha tehát az isteni kegyelem híján bűnbe esünk, a bűnt nem mentegethetjük, mert kötelességünk magunkat az isteni kegyelemre előkészíteni.[6]

721. A kegyelem kétféle: *segítő és megszentelő kegyelem.*

a) *A segítő kegyelem Istennek természetfölötti segítsége üdvös cselekedetek véghezvitelére,* ahol üdvös cselekedetek alatt az olyan cselekedeteket értjük, melyeknek az örök üdvösség szempontjából értékük van.[7]

A segítő kegyelem felvilágosítja az értelmet és megindítja az akaratot, mert az üdvös cselekedet tudatos és szabadakaratú állásfoglalás és minden cseleke-

[1] „Omne quod elevatur ad aliquid quod excedit suam naturam, oportet quod disponatur aliqua dispositione, quae sit supra suam naturam . . . Cum autem aliquis intellectus creatus videt Deum per essentiam, ipsa essentia Dei fit forma intelligibilis intellectus. Unde oportet quod aliqua dispositio supernaturalis ei superaddatur, ad hoc quod elevatur in tantam sublimitatem. Cum igitur virtus naturalis intellectus creati non sufficiat ad Dei essentiam videndam, oportet quod ex divina gratia superaccrescat ei virtus intelligendi." (Ugyanott, 1a, qu. 12, a. 5.)

[2] Ugyanott, 1a 2ae, qu. 109, a. 1.

[3] Ugyanott, 1a 2ae, qu. 109, a. 2.

[4] „Si gratiam Dei velimus dicere non aliquod habitualem donum, sed ipsam misericordiam Dei, per quam interius motum mentis operatur, et exteriora ordinat ad hominis salutem; sic nec ullum bonum homo potest facere sine gratia Dei." (Aquinoi szent Tamás: De veritate, qu. 24, a. 14.)

[5] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 1a 2ae, qu. 109, a. 4.

[6] Homo potest vitare singulos actus peccati, non tamen omnes, nisi per gratiam. Et tamen, quia ex eius defectu est quod homo se ad gratiam habendam non praeparet, propter hoc a peccato non excusatur, quod sine gratia peccatum vitare non potest." Aquinoi szent Tamás: Summa theologica 1a 2ae, qu, 109. a. 8, ad 1.)

[7] Schütz Antal: Dogmatika, 1923, II. kötet, 10. oldal.

det elgondolás, ami az értelemhez tartozik és végrehajtás, ami az akarathoz tartozik.

A segítő kegyelem megelőzi és követi az akarati állásfoglalást. Megelőzi, amikor serkent az elhatározásra és követi, amikor az elhatározás végrehajtásában támogat.

„Minden egyes üdvös cselekedethez föltétlenül és fizikailag szükséges a felvilágosító és akaratindító belső segítő kegyelem,"[1] U. i. természetfölötti tettre az ember a maga erejéből teljesen képtelen s azért bizonyos erőtöbbletre van szüksége, amelyet a kegyelemben kap meg.

Segítő kegyelemre nemcsak a természetfölötti életre értékes cselekedetek miatt van szükségünk, hanem azért is, mert az ember a természeti erkölcsi törvényt sem képes segítő kegyelem nélkül huzamos ideig megtartani mert, bár megvan hozzá a fizikai ereje, de nincs meg hozzá az erkölcsi ereje.[2] A segítő kegyelem erkölcsi erőt ad.

De segítő kegyelemre szükségünk van a megigazulás állapotában is, hogy a megigazultságban kitarthassunk.

b) *A megszentelő kegyelem pedig Istennek az a természetfölötti adománya, amely lelkünknek adatik s nekünk új, természetfölötti életet ad.* Ezt a megszentelő kegyelem úgy eszközli, hogy megtisztítja lelkünket a halálos bűnöktől, megszentel minket, Isten fiaivá tesz bennünket s arra képesít, hogy a mennyország számára érdemszerző cselekedeteket véghez vihessünk. A megszentelő kegyelem egy új életelv, a léleknek tartós minősége. A kegyelem bizonyos készség, mely az embernek az istenfiúság természetfölötti lénymódját adja s ezzel összekötve vannak a belénkcsepegtetett természetfölötti erények, mint magasabb tevékenységi elvek.

A megszentelő kegyelmet csakis a kath. egyházban lehet megszereznünk, mert csakis a szentségek által szerezhető meg; már pedig a szentségek kiszolgáltatására egyedül a kath. egyház jogosult.

722. A mai rend örök boldogságát az ember csak az Isten segítségével, az Isten kegyelmével érheti el.[3] Tehát a nevelésnek számolnia kell a kegyelemmel is.[4]

Bár a kegyelem tulajdonképen a theológia körébe tartozik, mégis kath. neveléstani író nem hagyhatja figyelmen kívül. Az érthető, hogy azok, kik nem ismerik a kegyelmet, neveléstanukban nem emlékeznek meg róla; de kath. neveléstani írónál, ki ismeri a kegyelmet, legalább is nem igazságos dolog róla hallgatni. Nem elég csak azt mondanunk, hogy a nevelés az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére való képesítés: nem elég csak azt mondanunk, hogy a nevelés az akarat fejlesztése végső céljára való tekintettel; nem elég csak azt mondanunk, hogy a nevelés az erényességre való képesítés, hanem azt is kell tudnunk, vajjon az ember minden külső segítségtől függetlenül képesíthető-e arra, amire a nevelésnek képesítenie kell őt. Ezért keresztény neveléstannak a kegyelemről is kell tárgyalnia.

„Az ember tehetségei meg lévén gyöngítve a bűn által, képtelenek arra, hogy egymaguk visszahelyezzék az embert amaz eredeti állapotba, amelyben az Isten teremtette; erősítésre van szükségük, hogy a világban is rendeltetéséhez segítsék. Szükséges, hogy az akaratot, bármily hathatósnak tételezzük azt fel, megelőzze, igazgassa, segítse egy fensőbb erő, mely közvetlen viszonyba hozza azt az ember örök és legfőbb rendeltetésével. Szóval az emberi természet vétkes és gyengült állapotában saját erejéből nem juthat az Isten, vagyis végcélja birtokába, sőt földi rendeltetésének sem tehet kellőleg eleget."[5]

[1] Ugyanott 22. oldal.

[2] Ugyanott 27—28. oldal.

[3] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica. 1^a 2_{ae}, qu. 5. a 6.

[4] „Ils (les éducateurs) doivent compter sur la pratique des sacrements qui a, par elle-même, comme source directe de la grâce, un grande valeur éducative." (Gillet: Religion et Pédagogie. 1914, 344 oldal.)

[5] Gonzalez Zefirin: Tanulmányok Aquinoi szent Tamás bölcsészetéről. Fordította: Michalek Manó III. kötet, 1885, 400 oldal.

„S ne mondja senki, hogy a kegyelem szükséges voltának és létezésének megállapítása s viszonyainak az ember tehetségeihez megjelölése kizárólag a theológia s a kinyilatkoztatás körébe tartozik. Igaz, hogy a theológia dolga szellőztetni és minden oldalról kifejteni e nagy és sikamlós kérdéseket, de az is bizonyos, hogy minden oly keresztény erkölcstan (mondhatjuk: neveléstan is), mely teljesen el akarna vonatkozni ama kérdésektől, lényegesen tökéletlen erkölcstan lenne."[1] Tehát a neveléstan is lényegesen tökéletlen lenne, ha nem tárgyalna a kegyelemről.

„Másrészt a megfigyelés és benső tapasztalat nem mondana-e nekünk valamit a korlátokról, melyek közé tehetségeink szorítva vannak? S ha továbbá megfigyeljük akaratunk benső változásait s főleg a nagy erkölcsi átalakulásokat, melyek az emberben nem ritkán mutatkoznak, nem lesz nehéz belátni, hogy a természetes és bölcseleti tért oda nem hagyva is találhatunk fontos jelenségeket, melyek a kegyelem, vagy egy, az ember akaratára befolyó fensőbb erő szükséges volta és létezése mellett szólanak."[2]

„Annyi bizonyára tagadhatatlan, hogy ha öntudatunk bensejébe fürkésző tekintetet vetünk; ha figyelemmel kísérjük az erkölcsi tüneményeket; ha számbavesszük akaratunk gyakori s amily mélyre ható, ép oly váratlan fordulatait, lehetetlen, e tüneményekben fensőbb erő nyomait nem ismernünk fel, mely erő uralkodik akaratunk fölött, befolyásolja, átalakítja és intézi azt erkölcsi nyilvánulásaiban. Tapasztaljuk, hogy olykor a jóravaló restség vesz azon egészen erőt, míg máskor bámulatos erélyt fejt ki azon akadályok legyőzésében, melyekkel kötelességeinek teljesítésében találkozik; s míg néha mintegy elfáradva, kimerülve, csekélyebb erőfeszítést igénylő dologra is gyengének érzi magát, máskor minden habozás s mintegy erőlködés és küzdelem nélkül visz véghez oly cselekményeket, melyek a hősiességgel határosak. Vajjon e gyökeres, hirtelen és mélyreható különbségek megfejthetők-e tisztán természetes okokból? Egymaga az akarat kimagyarázhatja-e e különös változásokat? Nem! az akarat érzi, hogy oly erő hatalma alatt áll, mely nem benne található; s midőn engedelmeskedik ez idegen erőnek, úgy látszik, mintha valami viszonyos szenvedőlegességet érezne és tapasztalna magában. Az erkölcsi tünemények és átalakulások e megfoghatatlan egymásutánjában lehetetlen a beavatkozó isteni erő nyomait nem ismerni fel."[3]

„És mit gondoljunk ama bámulatos változásokról, melyeket embertársainkon tapasztalunk s melyekről a történelem szól? Megfejthetők-e csupán az emberi akarat erélyéből ama feltünő átalakulások, melyeken keresztülmenve, az ember egész természetében megváltozottnak tűnik elénk. Nem, az öntudat nem fogadhatja el az akarat csupán természetes erejét elég hathatós oknak arra, hogy a manicheus és szabados erkölcsű Ágostonból a „Confessio"-k és „Soliloquium"-ok Ágostonát csinálja! De nem is szükséges az Ágostonok, szent Pálok, egyptomi Máriák történelmi neveire hivatkoznunk; a társadalmi viszonyok bármily szűkre szabott körében forogjon az ember, mindenkinek van alkalma találkozni a szokások, erkölcsök, eszmék, sőt jellemek megváltozásának is bámulatos példáival, mely változást olykor természetük szerint egészen jelentéktelen dolgok idézik elő, melyek bizonyára semmi arányban nem állanak az eredmények nagyságával."[4]

Tehát kegyelem van s ez feltétlenül szükséges az embernek. A nevelés feladata az Isten dicsőítésén át az örök üdvösség megnyerésére képesíteni, amit az ember csak akkor ér el, ha a jót teszi s a rosszat pedig kerüli. De, hogy a jót tehessük s a rosszat pedig kerülhessük az örök üdvösségért, föltétlenül és elengedhetetlenül szükségünk van az Isten kegyelmére. Ezért a nevelésnek kötelessége megmagyarázni, hogy mi a kegyelem és megmutatni az eszközöket, amelyekkel a kegyelmet megszerezhetjük. Ez még nem elégséges, hanem *a nevelésnek és még inkább az iskolának, mint a nevelés tökéletesítőjének, arra is*

[1] Ugyanott 400—401 oldal.
[2] Ugyanott 401. oldal.
[3] Ugyanott 401—402. oldal.
[4] Ugyanott 408—409. oldal.

kell törekednie, hogy a nevelt a kegyelem állapotában legyen. És mert a nevelés (iskola) az örök üdvösség megnyerésére képesít, az örök üdvösség megnyerésére pedig a megszentelő kegyelem állapotában kell lennünk, azért **a nevelés (iskola) lényege azt követeli, hogy a neveltek a megszentelő kegyelem állapotában legyenek.**

723. Minden józan pedagógia alapja az áteredő bűn (I. könyv), hiszen ennek következménye a nevelés szükségessége. (I. könyv). Az ember akarata a rosszra hajlik s hogy a jó felé fordíthassuk, ismernünk kell a rosszra való hajlandóság okát, hogy az eszközöket alkalmazhassuk. Az ok az áteredő bűn s az akaratnak a jó felé fordításához elengedhetetlen eszköz a kegyelem. Ezért amint minden józan pedagógia alapja az áteredő bűn, éppen úgy **minden józan pedagógia a kegyelmet is beállítja nevelési rendszerébe.** A kegyelmet a nevelésnek a mai természetfölötti rendben föl kell vennie rendszerébe, mert *ez a nevelés belső és külső lehetségességéhez tartozik.* (I. könyv.)

724. A nevelő a kegyelmet nem képes közvetlenül erősíteni a neveltben, mint ahogyan pl. ismereteket nyujt s a nevelt akaratát erkölcsileg befolyásolni képes. A kegyelem az Istennek teljesen ingyenes adománya, melyet semmiképen sem érdemelhetünk ki. Mégis bizonyos előkészítés lehetséges, amennyiben a természetes erények által a lélek disponáltatik a kegyelemre.[1] A kegyelem föltételezi a természetet, de a természet működését is és ezért disponálhatjuk a neveltet a kegyelemre. Ez okból mindazt meg kell tennünk, amit az erkölcsi erények tárgyalásánál mondottunk s még meg kell adnunk a neveltnek az alkalmakat, hogy a megszentelő kegyelmet megnyerhesse s a többit az Istenre bízzuk.

Nem szabad azt gondolnunk, hogy a kegyelem pótolja az ember munkáját, az ember részéről elégséges a szenvedőleges viselkedés. Ez téves felfogás volna. A kegyelem nem működik függetlenül a természettől, hanem az isteni és emberi erő együttesen hozza létre a keresztény életet, mert a kegyelem a természeten épül föl, a természetet a természetfölötti rendbe emeli, a természetnek elégtelenségét kiegészíti. Ezért figyelmeztetnünk, sőt segítenünk kell a neveltet abban, hogy a kegyelemmel együtt működjenek.

Bár a kegyelemnek fő oka maga az Isten, mégis a szentségek szükségesek a mai természetfölötti rendben, mert az Isten úgy intézkedett, hogy a szentségek eszközi ok legyenek.[2] Tehát a szentségekkel élnünk kell. Ezért a következőkben megemlékezünk ama szentségekről, amelyeket a nevelésnek fel kell használnia.

KERESZTSÉG.[3]

725. A nevelésnek az a feladata, hogy az embert az Isten dicsőítésén át az örök üdvösség megnyerésére képesítse. Az örök üdvösség abban áll a természetfölötti rend szerint, hogy az Istent színről-színre lássuk s Vele legbensőbben egyesüljünk. De senki sem láthatja meg az Istent, ki bűnnel van megterhelve. Az áteredő bűn egyik következménye az volt, hogy az emberiség előtt becsukta a mennyország ajtaját s oda senki sem mehetett be mindaddig, míg Jézus kereszthalála által nem változtatta meg az emberiséget. Jézus halála után sem mehet a mennyországba a bűnnel terhelt ember s mert minden ember bűnben születik, azért Jézus a *keresztség szentségét* rendelte az áteredő bűn eltörlésére. A keresztség az első szentség s annyira szükséges, hogy nélküle senki sem mehet a mennyországba. A keresztségben a gyermek megkapja a megszentelő kegyelmet s a természetfölötti erényeket.

726. A nevelésnek az a feladata, hogy az embert az örök boldogság megnyerésére képesítse. Már pedig az örök boldogságnak útját állja az áteredő

[1] „Licet virtus infusa non causetur ex actibus, tamen actus possunt ad eam disponere." (Aquinoi szent Tamás: De virtutibus in communi. a. 10, ad 17.)

[2] Aquinoi szent Tamás: Summa theologica, 3a, qu. 62, a. 1.

[3] A keresztség nevelő hatására lásd: Madame Flad: L'Éducation par la Liturgie. 1921, 19—71. oldal.

s ezért **a nevelésnek a legelső kötelessége az áteredő bűntől szabadítani meg az embert, vagyis megkereszteltetéséről gondoskodni.** Ezt a nevelésnek a gyermek érdeke parancsolja. De nemcsak a gyermek érdeke, hanem a nevelés érdeke is. U. i. az áteredő bűn átoksúlyként nehezedik az akaratra, az akaratot a jóban akadályozza. A keresztségben pedig az áteredő bűn eltöröltetik s bár következményei megmaradnak, t. i. az értelem gyöngesége, az akaratnak rosszra való hajlandósága, betegség, halál stb. mégis az akarat erősebb lesz, mert a lélek a megszentelő malaszt birtokába kerül. A megszentelő malasztban oly hatalmas segítséget nyer a nevelés, amely felülmúlja az összes nevelők ügyességét, lelkiismeretességét, leleményességét. Tehát **a keresztség szentsége a nevelés munkáját megkönnyíti és elősegíti.**[1]

727. **A gyermeket megkereszteltetni a szülő kötelessége,** még pedig halálos bűn terhe alatt. Az iskola és más nevelők már megkeresztelt neveltet kapnak s ezért nincs más kötelességük, mint felvilágosítani a neveltet a keresztség végtelen fontosságáról s arra törekedni, hogy a nevelt a keresztségben kapott fehér köntösét ne veszítse el.

Mivel a nevelés a gyermek megszületése után rögtön kezdődik (I. könyv), azért a szülőnek a gyermek megszületése után rögtön gondoskodnia kell arról, hogy lelke az áteredő bűntől megtisztíttassék, vagyis kötelessége a gyermek megszületése után rögtön gondoskodni megkereszteltetéséről. Tehát **a nevelés a keresztség szentségével kezdődik.**

BÉRMÁLÁS.[2]

728. A gyermek a keresztségben megtisztul az áteredő bűntől, Isten fiává s a mennyország örökösévé lesz. A keresztség eltörli az áteredő bűnt, de nem semmisíti meg az áteredő bűn következményét, t. i. az akaratnak rosszra való hajlandóságát. Már pedig a nevelésnek lényegéből arra kell törekednie, hogy az akaratnak rosszra való hajlandóságát csökkentse és folytonosan csökkentse. A nevelés ezt magától nem képes megtenni, s ezért ismét az Istenhez fordul a megszentelő kegyelemért.

A gyermek e megszentelő kegyelmet a *bérmálás szentségében* kapja meg, amely erősíti, hogy hitét állhatatosan vallja és szerinte éljen. A bérmálás által a Szentlélek Úr Isten erősíti az akaratot, ami által az akaratnak rosszra való hajlandósága mintegy csökkenik.

A neveltet a bérmálásra előkészíteni már a népiskola feladata.[3]

BŰNBÁNAT SZENTSÉGE.[4]

729. A *bűnbánat szentsége* által minden személyes bűntől megtisztíthatjuk lelkünket, ha azokat őszintén és töredelmesen megbánjuk, feltárjuk lelkünk

[1] „Der christliche Erzieher wird also die Taufgnade als eine Verbesserung seiner Arbeitsbedingungen schätzen." (J. Göttler: System der Erziehung im Umriss.[4] 1927, 49. oldal.) — „Die weitere Bedingung einer christlichen Erziehung ist die Taufe." (Dursch-Kahl: Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens. 1916, 151. oldal.)

[2] A bérmálás nevelő hatására lásd Madame Flad: L'Éducation par la Liturgie. 1921, 75—82. oldal.

[3] A bérmálásra való előkészítéshez kitünő könyv Szuszai Antal: Előkészület a nagy napokra című műve.

[4] Károly Ignác: Nevelés három ismeretlennel, 55—78. oldal; — Linus Bopp: Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. 1928, 468—475. oldal; — Linus Bopp: Moderne Psychoanalyse. Katholische Beichte und Pädagogik in: Religions pädagogische Zeitfragen, herausgegeben von Göttler. 1923; — Gillet: La Virilité chrétienne. 8 ezer, 1913, 263—274. oldal; — Prohászka Ottokár: A bűnbocsánat szentsége. 1924; — Erdőssy Gyula: A gyónás. 1914.

állapotát a lelkiatya előtt s komolyan javulást ígérünk. A bűnbánat szentségét negyedik része után rendesen *gyónásnak* nevezik s mi is gyónásnak fogjuk nevezni.

A nevelésnek mindenütt kell üldöznie a bűnt, mint a legnagyobb rosszat, mert eltávolít célunktól. A tapasztalat pedig azt bizonyítja, hogy a nevelés bármiképen és bármennyire is vigyáz a neveltre és igyekszik visszatartani őt a bűntől, a nevelt néha vagy többször mégis bűnbe esik. Ha a nevelt bűnbe esik, akkor rosszat tesz, tehát a jó útra kell őt visszavezetnünk. Ezt felvilágosítással és büntetéssel éri el a nevelés. De ez még nem elégséges, mert a bűn terhe ott van a lelken. Itt ismét kitűnik a katholikus nevelés magasabb, magasztosabb és hatásosabb volta, mert nemcsak a jó útra tudja téríteni a neveltet, hanem a bűn terhétől is megszabadítani a gyónás által. Ez pedig nagyon fontos, mert annak, hogy jók legyünk, föltétele az is, hogy lelkünk tiszta, lelkiismeretünk nyugodt legyen s ha emberi gyarlóságból bűnbe estünk, lelkünket e szennytől megtisztíthassuk. **A nevelőnek (iskolai nevelőnek) tehát a gyónást bele kell illesztenie nevelési rendszerébe.** Szükséges a bűnbánat szentsége, mert a fiatalság könnyen vétkezik s ha nem rögződött meg a rosszban, könnyen is bevallja vétkeit.[1]

730. **A gyónás a legjobb eszköz arra, hogy az ember megútálja a rosszat.** Mert mit tesz a gyónásban? Az elkövetett bűn annyira nyomasztólag hat az emberre, hogy keresve keresi az alkalmat, hogy valakinek elmondhassa szíve bánatát. A szív nyugtalan, a lelkiismeret folytonos szemrehányásokat tesz s egész valónk arra törekszik, hogy valakinek elmondjuk keservünket s az elkövetett bűn terhétől szabaduljunk. A gyónás pedig arra kötelezi az embert, hogy szívének minden rejtekét átvizsgálja s mindent részletesen felsorolva szám szerint mondjon el. Ha ez a vizsgálat jó volt, ha őszintén bánjuk és töredelmesen megvalljuk bűneinket, akkor lehetetlen, hogy a rosszat ne útáljuk meg. Már a jó lelkiismeretvizsgálat is a bűnök megútálására vezet, annál inkább a gyónás.

A katholikus egyháznak az önmegismerésre csodálatos és felülmúlhatatlan eszköze van a gyónásban. A nevelésnek, tehát az iskolának is a gyónást rendszerébe kell állítani, még pedig két okból: a) az az önmegismerésnek s az önmegismerésre való nevelésnek legjobb és legbiztosabb eszköze; b) a lélek a gyónásban bűneitől megtisztul s a lelkiismeret terhétől megszabadul, ami pedig a javulásnak s a jóban való megmaradásnak nélkülözhetetlen föltétele. De az ember gyarló, újra meg újra esik, amikor a lelkiismeret újra kezdi szemrehányásait, ismét mardossa az embert. Mit kell tennünk? Ismét gyónni és ismét és mindannyiszor, ahányszor a lelkiismeret vádol, valahányszor az ember oly szerencsétlen volt, hogy elbukott. A nevelő (iskolai nevelő) minél gyakrabban vezesse a nevelteket a gyónáshoz, hogy minél gyakrabban legyenek kénytelenek belsejükbe tekinteni és azt megtisztítani. Azonban a gyónásnak nagyobb haszna lesz, ha a neveltek utána áldoznak is. Nagyon fölemelőleg hat a neveltekre, ha a nevelő is velük gyónik. Sőt ez a nevelőnek (iskolai nevelőnek) állásából folyó kötelessége is, hogy példát adjon s e példa minél közvetlenebb hatású legyen.

A bűnbánat szentségének neveléstani jelentősége még a következő: a) ápolja és ébren tartja a bűntudatot és a töredelem szellemét. Lélektani törvény az, hogy elsorvad az az érzés és élmény, mely nem tud külsőleg is kifejezésre jutni. Annál is inkább, mert a bűn terén annyi ürügyet keres az ember tetteinek mentegetésére, hogy ezáltal csak áltatja magát. Ezt le kell győznünk magunkban a gyónásnál és őszintén megmondanunk mindent. b) A bűnvallomás a leghatékonyabb töredelem és önmegalázás.[2]

[1] „La Confession répond surtout à un besoin de jeunesse. S'il est vrai que les jeunes gens pèchent facilement, il est plus vrai encore qu'ils avouent facilement leurs fautes, et les regrettent, du moins les jeunes gens qui sont restés jeunes et dont le vice n'a pas ridé l'âme ou blasé le coeur." (Gillet: La Virilité chrétienne. 8 ezer. 1913, 265 oldal).

[2] „Voulant faire de nous des hommes de devoir, capables de le realiser en toutes circonstances, même les plus difficiles, elle (l'Église) nous y

731. A gyónásnál főképen arra törekedjünk, hogy a nevelt megtanulja felindítani a *tökéletes természetfölötti bánatot.* Tekintve, hogy az ilyen bánat nem az érzelemben lakozik, hanem székhelye az akarat, azért ennek a bánatnak a fölkeltése nem is annyira nehéz. Csak a helyes indító okot kell megtalálnunk, ami nem lehet más, mint az Isten végtelen szeretete és jósága. E bánat fölkeltésére különösen hajlandó a nevelt, mert mentes a nagy bűnöktől, akarata nem annyira romlott s a nevelés alatt állandóan műveljük akaratát. És hogy mennyire nagy hatása van a tökéletes természetfölötti bánatnak, azt mindegyik katholikus nevelő tudja. Lelkünket hótisztává teszi, szívünket megnyugtatja, lelkiismeretünk mardosásait megszünteti. A tiszta szív s a nyugodt lelkiismeret pedig szívesen teszi a jót s majdnem önkénytelenül is kerüli a rosszat.

Mielőtt gyónni mennek a kisebb neveltek, azt alapos és beható oktatás előzi meg, különösen az első alkalommal.[1] Később azonban, amikor a neveltek már többször gyóntak, a beható oktatás már mellőzhető; de még ekkor is minden egyes alkalommal figyelmeztetjük őket a gyónás végtelen fontosságára s egyúttal a kisebbeknél elvégzésének a módján is végig megyünk röviden, hogy minél jobban elvégezhessék. Különösen a lelkiismeret helyes megvizsgálása s a tökéletes természetfölötti bánat fölkeltése legyen a mi célunk.

A *lelkiismeret megvizsgálásánál* mutassuk meg az utat, hogy miképen kell azt elvégeznünk. Holmi *lelkitükrök* használatát ne engedjük meg, mert ezek megzavarhatják a neveltet, különösen a gyermeket s *aggályos lelkiismeretűvé* tehetik őt.

732. Még röviden megemlékezünk a *lelkigyakorlatokról.*

A lelkigyakorlatok feltalálója szent Ignácz, ki azt 30 naposnak tervezte. Természetes, hogy ilyen 30 napos lelkigyakorlatokat nem tarthatunk neveltjeinkkel. Szent Ignácz is a 30 napos lelkigyakorlatot csak a lelkileg befejezett embereknek szánta; már pedig a neveltek még nem ilyen emberek, hiszen a nevelés éppen azért foglalkozik velük.

A lelkigyakorlatokban a szellemi és erkölcsi értékeket bizonyos rendben és egymással való összeköttetésben adjuk, mely a logika szabályainak megfelel, mert a lelkigyakorlatokban állandóan az alapról és következményről, a hatásról és okról, a hasonlóságról és ellentétről van szó.

A lelkigyakorlatoknak két központi jellegű motívumuk van: a) az Isten és b) hivatásunk. Így a lelkigyakorlatok lelkifölépítését kettős kúphoz hasonlíthatjuk[2] amelynek egyik csúcsán az Isten eszméje van, a másik csúcsánál hivatásunk s ami e két csúcs között van, mind arra szolgál, hogy hivatásunkon át az Istent mint végső célunkat elérhessük. És ugyanezt teszi a nevelés is, mert az Isten dicsőítésére képesít az által, hogy a földi élet valamely életformájára képesít. Tehát *a nevelésnek fel kell használnia a lelkigyakorlatokat.*[3]

A lelkigyakorlatok anyaga a következő lehet a nevelés alatt levőknél. Mindenekelőtt megjegyezzük, hogy a lelkigyakorlatok már hívő katholikust föl-

prépare a l'école de la pénitence. La pénitence, à ce point de vue, est comme la gymnastique de l'âme, un sport spirituel." (Gillet: La Virilité chrétienne. 8 ezer, 1913, 193. oldal.)

[1] Az első gyónásra való előkészítésre kitünő könyv Szuszai Antal: „Előkészület a nagy napokra" című műve, mely arra is ad útbaigazítást, hogy azokat, kik már gyóntak, hogyan készítsük elő a következő gyónásokra.

[2] Lindworski: Exerzitien und Charakterbildung 1926, 11. oldal.

[3] Hogy mi szent Ignác lelkigyakorlata, azt ékesen festi F. Hettinger: „Es sind die Exerzitien ein wunderbares, bis dahin noch nicht gekanntes, auf unwiderstechlicher Konsequenz gegründetes, in sich getragenes und abgeschlossenes System, ein aus ewigen Wahrheiten des Glaubens bestehendes, innig verbundenes und innerlich gegliedertes Ganze, das alles enthält, was immer die Seele läutern, reinigen, bilden und retten kann, ganz besonders aber, um sie jene Stufe der Vollkommenheit entgegenzuführen, die sie nach den von Gott in sie gelegten Anlagen und den Plane der göttlichen Prädestination einzunehmen berufen ist." (Alfred Feder: Ignatius von Loyola geistliche Übungen.[4] 1926, 4. oldal.)

tételeznek s ez a hívés a neveltéknél megvan. Az anyag lehet: a) az Isten az én teremtőm és célom, tehát az Istennek való szolgálat, elsőrendű kötelességem s azért az, ami az Istenen kívül van, csak eszköz lehet célom elérésénél; b) célunktól csak a bűn fordít el; c) a bűn büntetése a pokol; d) a jó élet jutalma a mennyország stb.

A lelkigyakorlatokat már a gyermekeknél is felhasználhatjuk.

OLTÁRISZENTSÉG.[1]

733. E címet két részre osztjuk. Előbb a szentmiséről s azután a szentáldozásról szólunk.

a) SZENTMISE.

734. A katholikus egyházban a legszebb és legfontosabb istentiszteleti cselekmény a szentmise áldozat. Ezért van az, hogy a katholikus hitéletnek középpontja a szentmise áldozat.

Jézus Krisztus a szentmise áldozat szerzésével minden más áldozatot megtiltott s megtanított minket arra, hogy melyik az Istennek a legkedvesebb s a Neki legjobban megfelelő istentiszteleti ténykedés. Ebből következik, hogy pl. **az iskolai nevelőnek kötelessége tanítványait elvezetni a szentmisére,** mert az iskolának mint a nevelés tökéletesítőjének kötelessége őket az Isten tiszteletének a leghelyesebb módjára rávezetni. Azonban ennek nemcsak néha kell megtörténnie, hanem minél gyakrabban, lehetőleg **mindennap,** ha van reá alkalom. **Az iskolai nevelő lehetőleg mindennap vezesse a tanítványokat a szentmisére,**[2] **de vasárnapon és ünnepnapon föltétlenül,** mert ekkor a hét éven felüliek kötelezve is vannak a szentmise hallgatására.

Az iskolai nevelő jó példával járjon elől s mutassa meg, hogy mily buzgósággal s áhítattal kell jelen lenniök a szentmisén.

Hogy a nevelt és tanítvány haszonnal legyen jelen a szentmisén, azért annak minden részét jól magyarázzuk meg, hogy minden ténykedést értsen, mindennek a jelentőségét ismerje, mert csak így hallgathatja bensőséggel és áhítattal.

735. A tanítványoknak a *szent beszéden* is jelen kell lenniök. A tanítványok figyelemmel hallgassák a szent beszédet. Ennek ellenőrzése végett nagyon jó, ha a népiskolában s a középiskolák alsó osztályaiban az iskolai nevelő megköveteli, hogy a szent beszédet mondják el vagy rövid tartalmát írják le s ez fogalmazási gyakorlat legyen. Ennek nagy haszna van: a) a tanítvány megtanul jól figyelni; b) jobban megjegyzi a mondottakat, tehát erősíti az emlékezetet; c) a vallás tanításánál mint segédeszköz szerepelhet s azt kiegészítheti.

736. A szentmisével kapcsolatban magyarázzuk meg, hogy csak ott van pap, ahol áldozat is van. Mivel pedig Jézus Krisztus a szentmise szerzésével

[1] Károly Ignác: Nevelés három ismeretlennel. 41—54. oldal; — E. Przywara: Eucharistie und Arbeit.[4] 1921; — Linus Bopp: Die erzieherischen Eigenwerte der katholischen Kirche. 1928, 464 és következő oldalak; — Szuszai Antal: Előkészület a nagy napokra.[3] 1927; — Rodriguez Alfonz: A keresztény tökéletesség gyakorlása. Fordította: Tóth Mike. 2 kiadás, 1910, II. kötet, 507—580 oldal; — Müller Lajos: Ne mentegesd magad! 1915; — Müller Lajos: Az Oltáriszentség. 1927; — Schermann Egyed: A gyakori szent áldozás. 1924; — Madame Flad: L'Éducation par la Liturgie. 1921, Schütz és Scheeben Dogmatikája.

[2] „Le devoir primordial des parents et des éducateurs est d'apprendre aux enfants à participer au Sacrifice eucharistique, de les disposer à le faire de mieux en mieux avec piété et intelligence; non pas en de rares circonstances, mais frequemment, tous les jours, selon les instruction du Souverain Pontife." (Madame Flad: L'Éducation par la Liturgie. 1921. 107. oldal.)

minden más áldozatot megtiltott, azért csak a katholikus egyháznak vannak papjai, míg a többi felekezetnél legfölebb lelkészek, előimádkozók lehetnek. De ne csak erre tanítsuk meg a nevelteket, hanem keltsük föl bennük a *papság iránt való tiszteletet, szeretetet és nagyrabecsülést* is, ami különösen napjainkban nagyon szükséges, amikor az ellenség papságunk tekintélyét akarja aláásni, hogy azután a népet annál könnyeben megfoszthassa hitétől. Verd meg a pásztort s szétszéledenek a nyáj juhai. A katolikus nevelőnek mindent meg kell tennie, hogy az egyháznak hű fiakat neveljen, akik ragaszkodnak hozzá s szükség esetén védik is. De miképen fogja szeretni és védeni egyházát az, ki az egyház tisztviselőit, a papokat, nem tiszteli, sőt őket lépten-nyomon gyalázza, vagy talán üldözi is?!

b) SZENTÁLDOZÁS.

737. A nevelésnek a feladata arra képesíteni a neveltet, hogy örök üdvösségét és közben földi boldogságát is elérhesse. Az ember megnyeri örök üdvösségét és eléri földi boldogságát, ha a jót cselekszi és a rosszat kerüli, amiben bennfoglaltatik az állapotbeli kötelességek hű és pontos teljesítése is. A kátéban pedig azt olvassuk, hogy a szentáldozás a többi között gyöngíti a rosszra való hajlandóságunkat s kedvet ad a jó véghezvitelére. Tehát a szentáldozás hatalmas eszköz a nevelésben, hiszen a nevelés minden törekvése oda irányul, hogy a jót megszerettesse s megútáltassa a rosszat, aminek természetes következménye az, hogy a jót kedvvel cselekszük s ha ez szokásunk lesz, akkor az akaratnak rosszra való hajlandósága is gyöngül bennünk. A szentáldozás pedig ezt eszközli s ezért **a kath. nevelésnek föltétlenül kötelessége felhasználni a szentáldozást, mindegyik nevelőnek azt bele kell állítania nevelési rendszerébe,** mint olyant, amely leghathatósabban segíti célja elérésében. A nevelőt erre a nevelés kötelezi.

Azonban nem elégséges csak elküldeni a neveltet a szent gyónáshoz és szent áldozáshoz, hanem kell, hogy a nevelő maga is járuljon az Úr asztalához, még pedig neveltjeivel együtt. Ez nemcsak fölemelőleg és buzdítólag hat reájuk, hanem maradandóbbá is teszi a szent áldozás hatását.

738. Az a kérdés merül föl most, hogy hányszor kell áldozniok a neveltek?

Mindegyik nevelő tapasztalhatta és bizonyára tapasztalta is, hogy a szent áldozás után néhány napig mennyire jók a neveltek s a szent áldozás hatása nemcsak magaviseletükön, hanem tanulásukon is meglátszik, mert szorgalmasabbak. E tapasztalat arra a következtetésre kényszerít, hogy a neveltek minél gyakrabban járuljanak a szent áldozáshoz. A gyakori szent áldozás hatása már nem egy-két napra terjed ki, hanem hosszabb időre is.

A nevelteket olyan gyakran kell a szent áldozáshoz vezetnünk, hogy a szent áldozások hatása folytonos legyen. A szent áldozások hatása akkor lesz folytonos és a lehető legfolytonosabb, ha a neveltek a lehető leggyakrabban áldoznak; a lehető leggyakoribb áldozás pedig a naponkinti szent áldozás. Ha tehát azt akarja a nevelő, hogy a szent áldozások hatása a lehető legfolytonosabb legyen, akkor a neveltek naponkint kell áldozniok. A naponkinti szent áldozás által naponkint gyöngül a roszra való hajlam és naponkint erősödik a kedv a jó gyakorlására. Ha sikerül rávenni a neveltek, hogy naponkint vagy legalább is gyakrabban áldozzanak, akkor a nevelő célt ér nevelésével, mert szokásukká teszik a jó gyakorlását s a rossz kerülését. A gyakrabban, illetőleg a naponkinti áldozó boldog már itt a földön is, mert megvan a lelki békéje; pontos és lelkiismeretes kötelességeinek teljesítésében, jó családapa, jó családanya, szerető gyermek; megelégedett, vidám és derült; hazájával szemben minden áldozatra kész s végül halála után az örök boldogság részese lesz. Tehát **mind a nevelés lényege, mind pedig annak alárendelt eleme, t. i. a földi boldogságra való képesítés azt követeli minden rendű és rangú**

neveléstől és nevelési intézménytől, hogy a neveltek minél gyakrabban, lehetőleg mindennap járuljanak a szent áldozáshoz.[1]

A szent áldozás jótékony hatását a tapasztalat is bizonyítja s éppen ezért **a tapasztalat is követeli a neveléstől és minden nevelési intézménytől, hogy a neveltek naponkint vagy legalább is gyakrabban vezettessenek a szent áldozáshoz.** Jellemeket: hithű, szilárd, kötelességteljesítő, hazaszerető és áldozatkész jellemeket csakis gyakori szent áldozás által lehet nevelnünk.[2]

A naponkinti, illetőleg a gyakori szentáldozás a nevelés legfontosabb tényezője.[3] Ha valahol szükséges a nevelő jó példája, akkor itt mindenesetre. A nevelő fáradozása hiábavaló lesz példája nélkül.

739. Ha a neveltek naponkint áldoznak, de egyik-másik elmarad, ezért azt nem szabad tőle számon kérnünk, a kimaradást nem szabad észrevennünk. Ha a neveltek naponkint áldoznak, de többen csak az előírt időben, ezeket sem szabad arra kényszerítenünk, hogy naponkint áldozzanak. Általában a gyakori szentáldozásnál minden kényszertől tartózkodnunk kell, mert ez csak rontani képes. Itt a tanításnak s a nevelő jó példájának kell megtennie a hatást, a többit pedig az Isten kegyelmére bízzuk.

Most az a szokás az iskolákban, hogy a tanítványok négyszer áldoznak évenkint, t. i. tanév elején, karácsonykor, húsvétkor és tanév végén. A nevelés jóra szoktat s ezért az akaratnak rosszra való hajlandóságát folytonosan csökkentenie kell. Ide pedig általában nem elégséges a csak négyszeri szentáldozás. A szentáldozások hatásának folytonossága miatt szükséges, hogy **az iskolában a tanítványok legalább is havonkint áldozzanak.**

Magyarázzuk meg a nevelteknek, hogy a gyakori, illetőleg a naponkinti szent áldozáshoz csak az szükséges, hogy az ember a kegyelem állapotában legyen és tiszta szándékkal tegye azt.[4] Tehát a neveltnek lehetnek bocsánatos bűnei, mert a bocsánatos bünök nem szüntetik meg a megszentelő kegyelem állapotát. Sőt még az sem baj, ha a nevelt hidegen járul a szentáldozáshoz (ha különben megvan a kegyelmi állapot és a tiszta szándék), mert nem szabad felednünk, hogy a szentségek, tehát a szent áldozás is ex opere operato közli hatását, vagyis magának a szentségi cselekménynek végrehajtásából, mélynek Krisztus rendeléséből oly ereje van, hogy maga közölheti a kegyelmet azzal, ki nem gördít akadályt eléje. A tiszta szándék pedig abban áll, hogy a) Isten

[1] Bosco János, turini pap, a szaléziánusok megalapítója, volt az első ki a nevelésbe bevitte a gyakori szent áldozást. Ezzel az eszközzel oly csodálatos eredményeket ért el, hogy Rayneri, a turini egyetem híres pedagógiai tanára, azt szokta mondani, hogy annak, ki a pedagógia gyakorlatát egész teljességében akarja látni, el kell mennie Bosco oratoriumába. (Czuczor János: Tiszteletreméltó Bosco János élete. 1923.)

[2] Hogy a neveltekre milyen óriási hatása van a gyakori szent áldozásnak, azt a mindennapi élet fényesen bizonyítja. Fölösleges itt példákat felhozni, de mégis szükségesnek tartjuk, hogy egyet felhozzunk. Midőn Angolország volt minisztere meglátogatta Don Boscót és turini házát, csodálkozott, hogy az azelőtt züllött gyermekek mennyire engedelmesek, szerények, erkölcsösek és fegyelmezettek. Erre Don Bosco ezt felelte: „az én titkom abban áll, hogy növendékeimet mindennap elvezetem a szentmisére és minél gyakrabban a szent áldozáshoz." „Ez igazán feltünő, — mondja a volt miniszter — szent mise és szent áldozás; ezt majd elmondom Londonban a neveléssel és tanítással foglalkozó szakembereknek."

[3] Aquinoi szent Tamás a mindennapi szentáldozásról így nyilatkozik: „Cum virtus huius sacramenti hominibus in primis salutaris sit, expedit quotidie illud sumere, si quis se quotidie debita cum devotione praeparatum inveniat." (Summa theologica, 3a , qu. 80, a. 10.) — Kempis Tamás „Krisztus követése" című művének negyedik könyve csakis az Oltáriszentségről szól s erősen buzdít a gyakori szentáldozásra, különösen a 3. és 10. fejezetben.

[4] X. Pius pápának 1905. év december 20-án kiadott korszakalkotó rendelete.

akaratának akarunk megfelelni (engedelmesség); b) az Istennel bensőbb szeretetben egyesülni (tökéletes szeretet); c) a szentáldozással gyöngeségeinket és fogyatkozásainkat gyógyítani (kevésbbé tökéletes szeretet.)

740. Mikor kell a nevelteknek először áldozniok, azaz melyik korban engedhetők először az Úr asztalához?[1]

A IV. lateráni zsinat úgy rendelkezett, hogy minden hívő húsvét körül köteles a szentáldozáshoz járulni, ki eszének használatában van.[2] Ugyanígy intézkedik az új törvénykönyv 859 kánonjában az 1 §-ban.[3]

Itt az a kérdés, hogy mikor áll be az ész használata (ad annos discretionis). Ezt a különböző országok szerint különbözőképen értelmezték. Aquinoi szent Tamás a 10—12 éves kort jelöli meg. Később a hittudósok a leányoknál a 12, a fiúknál a 14 éves kort mondták. Északnémetországban a gyermekeket akkor engedték az első szentáldozáshoz, amikor a népiskolát befejezték, Franciaországban pedig a 16—18—20 éves korban. E nagy eltérésekre való tekintettel a szentségek fegyelmét intéző bizottság 1910. év augusztus 8-án kiadott rendelete azt mondja, hogy az ész használatának a kora akkor kezdődik, amikor a gyermek következtetni kezd s ez a hetedik életév körül van.[4] Tehát *a 7. életév körül már járulhatnak a gyermekek a szentáldozáshoz.*

Ami a szentáldozást illeti, az ész használatához az szükséges, hogy a gyermek tudjon különbséget tenni jó és rossz között és tudjon különbséget tenni az Oltáriszentség és a közönséges kenyér között. Mivel pedig a gyermek a jó és rossz fogalmával lépi át a népiskola küszöbét s e különbségtevést a népiskola mindig jobban és jobban fejleszti; továbbá a népiskola már az első évben is az egész vallást tanítja, (amint erről a tanításban lesz is szó), tehát az Oltáriszentség és a közönséges kenyér közöttt a különbséget is tanítja, amit a második osztályban még jobban bővít; végül a gyermek a második osztályban már különbséget tud tenni a nagy és kis bűnök között is és képes lelkiállapotáról is számot adni, tehát képes gyónni is, azért **a gyermekek már a népiskola második osztályából mehetnek először a szent áldozáshoz, még pedig karácsonykor, de legkésőbb húsvétkor.**[5]

741. Térjünk ki még egyszer a gyakori, illetőleg naponkinti szentáldozásra s kérdezzük: mi teszi szükségessé?

a) Az ember élete nem más, mint a test és lélek folytonos küzdelme,

[1] Hogy mikor kell a gyermekeknek először áldozniok, erre vonatkozólag lásd: a) X. Pius pápának „Quam singulari" kezdetű rendeletét; b) a magyar püspöki karnak 1910. évi intézkedését és 1926-ban kiadott Tanterv és utasítás a katholikus népiskolák számára 20—24. oldal jegyzetét; c) Szuszai Antal: „Előkészület a nagy napokra" című könyvének 27—29. oldalait.

[2] „Omnis utriusque sexus fidelis, postquam ad annos discretionis pervenerit omnia sua solus peccata saltem semel in anno fideliter confiteatur proprio sacerdoti et iniunctam sibi poenitentiam propriis viribus studeat adimplere, suscipiens reverenter ad minus in Pascha Eucharistiae sacramentum."

[3] „Omnis utriusque sexus fidelis, postquam ad annos discretionis, idest ad rationem usum, pervenerit, debet semel in anno saltem in Paschate, Eucharistiae sacramentum recipere, nisi forte de consilio proprii sacerdotis, ob aliquam rationabilem causam, ad tempus ab euis perceptione duxerit abstinendum."

[4] „Aetas descretionis tum ad Confessionem, tum ad S. Communionem ea est, in qua puer incipit ratiocinari, hoc est circa septimum annum sive supra, sive etiam infra. Ex hoc tempore incipit obligatio satisfaciendi utrique praecepto Confessionis et Communionis."

[5] A magyar püspöki kar a gyermekek első szent áldozásánál úgy intézkedett, hogy az elemi iskola harmadik évében (tehát 8 éves korban) bocsátandók az első szent gyónáshoz és az első szent áldozáshoz. Azonban ha a helyi körülmények megengedik, már a második osztályból is mehetnek, mert erre a második osztály számára előírt anyag elégséges. (Tanterv és Utasítás a katholikus elemi népiskolák számára. 1926, 20—21. oldal.)

a szenvedélyek és akarat szakadatlan harca, amelynek szerencsés kimenetelétől függ az ember ideiglenes és örök sorsa. Ha az akarat és szenvedélyek harca életkérdés az emberre nézve, akkor az akaratot erősítenünk kell, hogy a harcot megállhassa. Azonban az akarat gyönge, maga is a rosszra hajlik s ezért szükséges, hogy fensőbb erő támogassa küzdelmében. Ez a fensőbb erő a kegyelem, melyet különösen a szent áldozásban nyerünk meg az Istentől. Az akarat és szenvedélyek harca folytonos, tehát az akaratnak szakadatlanul szüksége van az Isten kegyelmére. **Az akarat és szenvedélyek küzdelme azt követeli a neveléstől és minden nevelési intézménytől, hogy minél gyakrabban, lehetőleg mindennap járuljanak a neveltek a szentáldozáshoz.**

b) A jóra való szoktatás nehéz munka és csak akkor fog sikerülni, ha a nevelés fölkelti a kedvet neveltjeiben, hogy mindig a jót cselekedjék. Ez pedig megköveteli, hogy az akaratnak rosszra való hajlandóságát gyöngítsük. A jó gyakorlásához a kedvet a szentáldozásban nyerjük meg és minél gyakrabban áldozik valaki, annál nagyobb örömmel és készséggel teszi a jót s ezért gyöngül benne a rosszra való hajlam is. Tehát **a jóra való szoktatásnál lényeges kellék, hogy a neveltek minél gyakrabban áldozzanak.**

c) Az erény készség s e készséget meg kell szereznünk. Azonban e készség megszerzésében felsőbb erőre is van szükség, szükség van az Isten kegyelmére, mert e készség lényegében nem más, mint az akarat rosszra való hajlandóságának gyöngülése s a jónak örömmel való teljesítése. Tehát **az erényességre való képesítés is azt követeli, hogy a neveltek minél gyakrabban áldozzanak.** Mivel pedig az erényességre való képesítés tulajdonképen nem más, mint a nevelés tényének a gyakorlatban való keresztülvitele (I. könyv), azért azt kell mondanunk, hogy **maga a nevelés követeli a minél gyakrabbi szentáldozást.**

d) Az akarat a legerősebb és legkitartóbb ostromnak, a nemi ösztön s a belőle származó szenvedélyek részéről van kitéve. Az akarat egymagában nem képes megállani e harcot, amit a vallástalanság és vallásnélküliség fényesen bizonyít, hanem felsőbb erőre, az Isten kegyelmére van szüksége. Ha tehát a nevelés és nevelési intézmények azt akarják, hogy neveltjeik a nevelés folyama alatt s a nevelés befejezése után is tiszták maradjanak, akkor kénytelenek fölvenni nevelési rendszerükbe a gyakori szentáldozást, mert **a gyakori szentáldozás tiszta nemzedéket nevel.**[1] Ha nem alkalmazzuk a természetfölötti rend eszközeit, tisztaságunkat nem tudjuk megőrizni. Főképen a gyakori szentáldozás ez.[2]

e) A nevelés feladata boldogítani az embert a másvilágon, de már itt a földön is. Ide mindenek előtt az szükséges, hogy az ember tegye a jót és kerülje a rosszat. Erre irányul a nevelés minden fáradozása, mert *az, aki nevel, tulajdonképen mást sem tesz, mint előzetes óvintézkedéseket, hogy a nevelt cselekedje a jót és kerülje a rosszat.* Ezért fejlesztjük a tehetségeket, ezért van az erényességre való nevelés, ezért vannak a tantárgyak stb. Ha már a nevelés minden igyekezete oda irányul, hogy előzetes óvintézkedéseket tegyen, akkor **a kath. nevelésnek és nevelési intézménynek nevelési redszerébe föltétlenül bele kell állítania az Oltáriszentséget.** A kereszténységen kívül sehol sem találunk olyan hatalmas előzetes óvintézkedést, mint a kereszténység-

[1] „Nem oldja meg a tisztaság harcát semmiféle nemi felvilágosítás; nem szabadít meg az ösztönös erők áramlásától és a belőlük születő kísértések ostromától az orvosnak semmiféle csillapító szere; nem nyugtat meg a kiélés elméletének gyakorlatba átvitele; nem tud győzelmessé tenni a Payot-féle voluntarisztikus önnevelés, nem segít ráijesztés, nem a szellemi életnek bármilyen felfokozása; . . . testvérek, nincs másban senkiben üdvösség és szabadulás, mint az igazi erők örök forrásában: a mi Urunk Jézus Krisztusban." (Marcell—Koszterszitz: A kemény parancs. 1928, 174. oldal.)

[2] „En dehors de ces principes, il n'y a pas d'éducation possible de la chasteté." (Gillet: Innocence et Ignorance. Education de la Pureté. 10 ezer. 1912, 6. oldal.)

ben az Oltáriszentséget, mert hol van a kereszténységen kívül módszer vagy eszköz, mely egyenesen gyöngítené az akaratnak rosszra való hajlandóságát s s oly magas fokban adna kedvet a jóra. Azt lehet, sőt kell is mondanunk, hogy **a kath. nevelésnek csak akkor van meg a kellő eredménye, ha gyakrabban használja fel az Oltáriszentséget.**

A kereszténységen kívül csak természetes eszközök vannak arra, hogy az akaratot a jóra hajlítsuk s ez eszközök is nagyon kétesek, míg a kereszténységben a szentségekben és különösen az Oltáriszentségben természetfölötti erőt is vehetünk igénybe. Innen magyarázható az a csodálatos jelenség, hogy az ókor s a kereszténységen kívül lévő népek legerényesebb emberei is mindnyájan rabjai voltak valamely rossznak, míg a kereszténység ezreket meg ezreket képes felmutatni, akik mintegy bűn nélkül éltek és haltak meg. *Ami szépség és nagyszerűség, fönségesség és hősiesség van a katholicizmusban, azt mind az Oltáriszentségnek köszönheti.*

TESTNEVELÉS.

KELL-E A NEVELÉSNEK A TESTRE IS GONDOT FORDÍTANIA?

742. Az embernek nemcsak lelke van, hanem teste is és bár az ember csakis lelke révén képes a boldogságra, mégis önkénytelenül felvetődik a kérdés: kell-e a nevelésnek a testre is gondot fordítania. A fölvetett kérdésre csak akkor felelhetünk meg kielégítő módon, ha tekintetbe vesszük a nevelés fogalmát, de a nevelés alárendelt elemét is.

A nevelés lényege az Isten dicsőítésére s az örök üdvösség megnyerésére való képesítés. E szempontból tekintve a fölvetett kérdést azt kell mondanunk, hogy a test nevelése csak másodrangú kérdés a nevelésben, mert ha elsőrangú volna, akkor a sánták, bénák, vakok, nyomorékok, betegek és gyöngeszervezetűek nem volnának nevelhetők végső céljuk elérésére. A test nevelése nem elsőrangú kérdés a nevelés lényege szerint, mert az ember csak azért üdvözülhet, mert lelke van és nem azért, mert teste is van. Azonban ép és erős testtel általában könnyebben szolgálhatunk Istennek s az Isten által reánk rótt kötelességeket jobban teljesíthetjük. A test egészsége szükséges, hogy kötelességeinket teljesíthessük és szükséges, hogy Istennek hűségesen szolgálhassunk. A gyönge, beteges testet könnyebb megkísérteni, mint az egészségest.[1] A test nevelése szükséges, mert a „testet rendben tartani annyit jelent, mint elkerülni mindazt, ami e részről akadályozhat az Isten szolgálatában."[2] Továbbá ember alatt test és lélek együttesen értendő s ezért, ha embert nevelünk, testét sem hanyagolhatjuk el. Tehát a test nevelése szükséges, csak nem elsőrangú szükségesség a nevelésben.

Amikor azt mondjuk, hogy a nevelés lényege szerint a test nevelése szükséges, de nem elsőrangú szükségesség, ez alatt azt értjük, hogy az Isten dicsőítésére való képesítéshez nem lényeges kellék, hogy a test erőit különös módon fejlesszük, hanem elég-

[1] Lásd erre: Lochington-Vargha: Testedzés és lélekkultúra. 1927.
[2] Lochington-Vargha: Testedzés és lélekkultúra 1927. 76 oldal.

séges, ha megtesszük a test érdekében azt, amit föltétlenül meg kell tennünk, hogy fejlődjék, erősödjék s ez által a szellemi tehetségek minél jobban kifejthessék tevékenységüket. Tehát *a nevelés lényege szerint a test fejlesztése szükséges, de nem elsőrendű szükségesség.*

Vizsgáljuk most a föltett kérdést a nevelés másik elemére való tekintettel.

A másik elem a földi boldogságra való képesítés. A földi boldogság lényege az erényesség (I. könyv), de a keret, amelyben erényesek akarunk lenni, valamely pálya, vagy valamely foglalkozási ág, vagy valamely életmód. Bármely pályának vagy foglalkozási ágnak a kötelességeit csak akkor vagyunk képesek teljesíteni közmegelégedésre, ha testünk ép, erős és egészséges. Igaz ugyan, hogy nyomorékok is betölthetnek bizonyos életpályákat mindenkinek megelégedésére, de ez kivétel. Az általános szabály mégis az, s ezt a tapasztalat is bizonyítja, hogy minél épebb, erősebb és egészségesebb az ember, annál hívebben, pontosabban és lelkiismeretesebben teljesítheti kötelességét, felelhet meg hivatásának. Továbbá a földi boldogságnak majdnem elengedhetetlen föltétele és követelménye, hogy épek, erősek és egészségesek legyünk. A test egészségét mindenki a földi boldogság szükséges követelményének tartja, s ezért társalgásunkban a legelső kérdés az, hogy másoknak az egészségi állapota után tudakozódunk. E szempontból tekintve a föltett kérdést, azt kell mondanunk, hogy a test nevelése szükséges. Tehát *a nevelés másik eleme, azaz a földi boldogságra való képesítés szempontjából a test nevelése szükséges.* Minthogy pedig a földi boldogságra való képesítés általában szükséges a nevelésben, és benne van a nevelésben (I. könyv), azért *a test fejlesztése kötelező a nevelésre és benne van a nevelésben.*

A test fejlesztése a nevelésnek mindig egyik fontos feladata volt. A görögöknél és rómaiaknál különösen meglátszik ez. Így volt ez a középkorban is, de ekkor még nem beszéltek annyit a test neveléséről, mint ma; azonban mindig megadták az alkalmat a játékra, hogy a test egészséges maradjon és arányosan fejlődjék. Körülbelül 1870-től fordult a pedagógusok figyelme a test helyes nevelésére s megkezdődött a test rendszeres fejlesztése. A testnek rendszeres fejlesztése különösen az ókori görögöknél ért el magas fokot s az olympiai játékokban nyerte koronáját. A rómaiaknál is a test helyes fejlesztésére nagy gondot fordítottak s a gymnastika fontos szerepet játszott a rómaiak nevelésében. A középkorban a test nevelése inkább abból állott, hogy a neveltek a szabadban sokat mozogjanak s a koruknak megfelelő játékokat üzzék. A mai kor pedig már tudományos módon vizsgálja a test helyes nevelésének a törvényeit, és e szerint igyekszik berendezni különösen a nyilvános nevelést.

Az iskola is nevel, sőt az iskola lényegesen nevelési intézmény. Iskolák azért keletkeztek, hogy a nevelést tökéletesítsék

a földi boldogságra való képesítés által. (I. könyv.) És mert a földi boldogságra való képesítés megköveteli a test fejlesztését, azért *az iskolára még inkább kötelező a test fejlesztése.*

A test nevelése nagyon fontos. Mindazáltal nem szabad azt gondolnunk, hogy a testi fejlődés párhuzamosan halad a lelki fejlődéssel, vagyis minél jobb az egészség és minél nagyobb vagy rugékonyabb az izomerő, annál erősebb a szellem felfogó képessége is. E kettő között nincs párhuzamosság, amit a mindennapi tapasztalat is bizonyít. Nagyon gyakori eset az, hogy a kitünő szellemi tehetség gyönge testben lakozik, s a mindent lehengerelő izomerő és csattanó egészség gyönge szellemi tehetséggel párosul. A nevelés nem is azért fejleszti a testet, hogy ezáltal a szellem is párhuzamosan fejlődjék. A nevelés nagy gondot fordít a testre, mert a testi állapot is befolyásolhatja a szellemi fejlődést, bár nem egyenes arányban, s az ember mivoltához a test is hozzátartozik.

743. *A test fejlesztése a nevelés előföltétele.* Amikor a gyermek megszületik, a leggyámoltalanabb lény, még testi szükségleteinek a kielégítésére sem képes. A gyermek megszületése után teljesen és tökéletesen másokra szorul. Ha mások nem gondoznák és nem ápolnák, föltétlen bizonyossággal elpusztulna. A nevelés kezdetben csak a test ápolásából és gondozásából áll; várnunk kell, hogy a test megerősödjék és csak azután kezd működni a szellem. A testnek bizonyos fejlettsége a tulajdonképeni nevelésnek szükséges előföltétele, mert szükséges előföltétele a szellem működésének. *E korban a test fejlesztése föltétlen szükséges,* mert, ha a csecsemőt nem gondozzuk és nem ápoljuk, elpusztul; gyermek hiányában pedig nevelés nem lehetséges.

Tehát a test nevelése szükséges, hogy később a tulajdonképeni nevelés lehetséges legyen. Midőn a gyermek fölcseperedik, akkor a test nevelésének a szükségességét már a földi boldogságra való képesítés írja elő. És mert a földi boldogságra való képesítés csak eszköz az örök üdvösség megnyerésére való képesítéshez viszonyítva, azért a test nevelése csak eszköz az örök üdvösség megnyerésére való képesítéshez viszonyítva. A nevelés lényege is kívánatossá teszi a test nevelését; azonban mindig mint eszközt hangoztatja, hogy az ember könnyebben érhesse el célját. Tehát **a test fejlesztése csak eszköz jellegével bír a nevelés lényegéhez viszonyítva,** következőleg az iskola is csak eszközként kezelheti, célnak sohasem tekintheti.[1] De nincs is józan eszű ember, ki a test nevelését célnak mondaná.

744. És mit kell értenünk a test fejlesztése alatt?

A test sajátos tulajdonsága az egészség. Ezért a test fejlesztése alatt értjük, hogy a test egészséges maradjon és minél egész-

[1] H. Spencer, angol pedagógus, a test nevelését nagyon is túlozza, amikor ezt mondja: „Legyen minden ember jó állat, vagyis testileg jól kifejlett s így a nemzeti jólét első föltétele, hogy a nemzet jó állatokból álljon." Sőt az ilyen beszéd komolytalanságot vagy nem-értést árul el.

ségesebb legyen. Tehát *a test fejlesztése nem más, mint a testet sajátos tulajdonságában, t. i. egészségben megtartani.*

AZ ISKOLA A TEST FEJLESZTÉSÉNEK SZOLGÁLATÁBAN.

745. Az iskola nagyon belekapcsolódik a test fejlesztésének kérdésébe és nemcsak azért, mert mint nevelési intézménynek kötelessége a test fejlesztése és erősítése, hanem azért is, mert a népiskolával olyan zsenge korban kapja meg az embert, hogy a test fejlődésére okvetlenül jó vagy rossz hatással van. Tekintetbe kell még vennünk azt is, hogy a tanítvány a napnak tekintélyes részét az iskolában tölti. A társadalom is megkívánja az iskolától, hogy a testtel is törődjék, mert érdeke, hogy tagjai épek, erősek és egészségesek legyenek.

A test fejlesztése érdekében az iskolának mindenekelőtt az a kötelessége, hogy az egészséget fenntartsa, mert csak azután gondolhat arra, hogy a testet erősítse s a szervezetet minél ellenállóbbá tegye. Az iskola egészséges tanítványokat kap, tehát az egészség fenntartása elsőrendű kötelessége.

a) Az iskola a test fejlesztése érdekében előbb a megelőző óvintézkedéseket teszi meg. Ezért mindenekelőtt az szükséges, hogy maga az iskolaépület minden tekintetben az egészség követelményeinek megfeleljen. Az iskola ne támadja meg az egészséget. A tanítványok idejük nagy részét az iskolában töltik s az iskolai nevelő bármiképen is vigyáz egészségükre, fáradozása hiábavaló lesz, ha maga az épület rontja az egészséget. Az nem szükséges, hogy az iskolaépület palota legyen, bár jó, ha mutatja, hogy a legnemesebb munka folyik benne; de az már megkívántatik tőle, hogy minden tekintetben egészséges legyen.

b) Az iskolának egészséges helyen kell épülnie, messze mocsártól, pocsolyától, talajvíztől s más ilyen egészségtelen helyektől. A tanítványnak nem szabad fertőzött levegőben élnie. A tanítvány teste folytonosan fejlődik és erősödik; már pedig az ilyen helyek azt károsan befolyásolják, sőt gyakran a betegség csiráit hintik el benne.

c) A legnagyobb gondot a tantermekre kell fordítani, mert ez második lakása a tanítványnak. A tanterem magas és tágas legyen, hogy mindegyik tanítványnak meglegyen a megfelelő mennyiségű levegője. Ha a tanterem a tanítványok számához képest kicsiny, akkor a levegő hamar megromlik benne; a romlott levegő pedig bágyaszt. Legyen a tanterem világos. A tanítványokat úgy ültessük el, hogy kezük írás közben ne vessen árnyékot a papírra, mert ez a szemre izgatólag hat s ezért az ablakok a tanteremnek csak egyik oldalán legyenek. Az ablakok és ajtók jól záródjanak, ne legyen léghuzam. Mindegyik tanterem szellőztető készülékkel legyen ellátva, hogy az iskolában lehetőleg min-

dig friss levegő legyen s ezen kívül az órák végén is kell szellőztetnünk, mert ott hamar megromlik a levegő, ahol sokan vannak. Már pedig a romlott levegő nemcsak a tüdőnek ártalmas és ezáltal a vérkeringést károsan befolyásolja, hanem bágyaszt is, tehát lankasztja a figyelmet s ezért gyöngíti az ész működését is. A fűtés is fontos az iskolában. Legjobbak a belülfűtő cserépkályhák, mert egyenletes meleget adnak s némileg szellőztetnek is. Az iskolában csak 16°C legyen; ami ennél több, káros, mert bágyaszt, tehát az ész tevékenységét akadályozza s ha kevesebb a meleg, a tanítványok dideregnek.

d) A tanítványoktól egyenes testtartást követeljünk tanítás közben s ezért a padok már úgy legyenek készítve, hogy a testhez álljanak. Fontos az is, hogy ülés közben a láb a földet érje, különben a tanítvány lóbálja a lábait, vagy elzsibbadnak és mindkét eset a figyelem rovására van. A testtartásra nagyon kell ügyelnünk, különösen az írásnál és olvasásnál.

e) Az egészség elemi követelménye a friss és szabad levegő. Legyen ezért az iskolának nagy és tágas udvara, még pedig lehetőleg befásítva, hogy a tanítványok szellőzködés alkalmával és szabad idejükben ott tartózkodjanak, játszanak s ez által a hosszas ülés által elgémberedett tagok visszanyerjék eredeti rugékonyságukat.

f) Járványos betegségek idején az iskolát be kell zárni, nehogy az iskola legyen a járvány erősödésének és terjedésének az okozója és mindaddig csukva kell tartani, míg a betegség tart. Az iskola mindig tiszta legyen. A piszokban különféle bacilusok tenyésznek, amelyeket a tanítvány belehel, vagy azok ruhájához tapadnak és szerte-széjjel hordja a betegség csiráit. Tehát az iskolát naponkint söpörni kell és hogy nagy pornak elejét vegyük, célszerű lesz a a padlót porfogó olajjal beereszteni. A tisztaság megköveteli azt is, hogy az iskolát évenkint többször meszeljék ki, ami által fertőtlenítünk is és ezért célszerűbbek a meszelt, mint a festett falak.

Röviden: mindazon óvintézkedéseket kell megtennie, amelyek az egészség fenntartásához szükségesek s a hatóságoknak szigorúan kell ügyelniök, hogy mindez meglegyen. Az egészség a közjólét követelménye is és ezért *az iskolának az egészség szempontjából való ellenőrzése az állam hatáskörébe tartozik.*

746. Mindez még nem elégséges. Az eddig mondottakról gondoskodni legnagyobb részben az iskolafenntartó feladata. Azonban az iskolai nevelőnek is vannak kötelességei a test nevelésénél. Ezek a következők.

a) Szoktassa a tanítványokat, hogy maguk is kerüljék mindazt, ami az egészségnek ártalmas. Így mindig tiszták legyenek, különösen az alsó ruha. Aki a test tisztaságát elhanyagolja, lelkének tisztaságáról is könnyen megfeledkezik.

b) Ügyeljen arra, hogy a tanítványok felhevült állapotban ne igyanak vizet. Tehát ne engedje őket vízhez akkor, amikor játszanak. A tanítványok csak akkor egyenek és igyanak, amikor

éhesek, illetőleg szomjasak. Mivel pedig a nevelt még mindig fejlődik, de különösen a 6—15 évesek fejlődnek erősen, azért szellőzködés alkalmával szabad enniök a tanítványoknak.

c) Neveljen az iskola mértékletességre, ami az egészség fenntartásának elemi követelménye; útáltassa meg velük a szeszesitalt, tiltsa meg a dohányzást stb. Tegyen meg mindent, hogy a tanítvány egészsége most és később fenntartható legyen s ezért az egészség fenntartásának a szabályait is tanítsa. Tehát tanítania kell *egészségtant* is és a népiskolában szintén, mert a tanítványnak nemcsak egyes esetekben kell tudnia, hogy egészsége érdekében miképen cselekedjék, hanem általánosan is, hogy azután következtetésekkel az egyes eseteket is megismerhesse.

d) Az iskolának kötelessége gondoskodni arról, hogy az egészség fenntarható legyen; de egyúttal arra is kell törekednie, hogy a szervezet erősödjék, minél ellenállóbb legyen s a test fejlődése előmozdíttassék. Erre való a *játék és torna.* A játékról már volt szó, a tornáról pedig nemsokára szólunk.

e) És ha a tanítvány megbetegszik, akkor mi a teendő? Mindenesetre helyreállítani egészségét. Ez már nem az iskola feladata, hanem a szülői házé az orvos közreműködésével. Itt világosítsa fel az iskola a tanítványokat (különösen falun), hogy bajban mindig orvoshoz forduljanak és ideje-korán, nehogy a baj elmérgesedjék s más bajoknak is okozója legyen.

747. Bármily különösnek is tessék, mégis igaz, hogy a test nevelésénél az első dolog a lelket minél egészségesebbé tenni. Azt mondják, hogy az egészséges testben lakik egészséges lélek; de még inkább igaz és jogosultabb az a mondás, hogy az egészséges lélek teszi egészségessé a testet. Hány aggastyán van, ki mint a tölgy áll a fiatal mellett, mert ennek élete derékban törött ketté lelkének betegsége miatt. A tapasztalat fényesen bizonyítja azt, hogy a test egészségét aláássa, sőt a korai sírba is dönti az embert a lélek betegsége. *A lélek betegsége pedig a szenvedélyek, ha az akarat uralma alól felszabadulnak s még inkább a legnagyobb rossz, a bűn,* amely a lelken át megmételyezi a testet is. Ezt már az orvosok nagy része is beismeri s ezért a komoly orvosok a gyógykezelésnél a lélekre is tekintettel vannak.

A test nevelésénél az első kellék a vallásos nevelés, mert egyedül ez által tanuljuk meg, hogy miképen és miért kell szenvedélyeinken uralkodnunk s a bűnt kerülnünk. **A vallásos nevelés az egyedüli s a legjobb és legbiztosabb megelőző óvintézkedés, hogy az emberiség ne korcsosodjék el.** A hitetlen orvosok jobbjai is már belátják, hogy a test egészségének az előföltétele az akarat nevelése. Mivel pedig az akarat nevelése csak vallásos nevelés mellett lehetséges, azért **közvetve a hitetlen orvosok is bizonyítják azt az igazságot, hogy a vallásos nevelés az egyedüli megelőző óvintézkedés arra, hogy az emberiség testileg ne korcsosodjék el,** csakhogy a következtetések fele útján megálla-

nak. A tiszta szív s a nyugodt lelkiismeret a legbiztosabb szere a test egészségének.

És mi keresztények, akik tudjuk, hogy az ember kegyelmi állapotban került ki az Isten teremtő kezéből és csak később a bűn által romlott meg a természete s lett alávetve a betegségeknek és a halálnak, ami az első bűn büntetése, még inkább követeljük a vallásos nevelést, hogy minél kevesebb legyen a bűn a földön s ez által a betegség mint büntetés minél kevésbbé sanyargassa az emberiséget.

TORNA.

748. A nevelt a játékban szabadon mozog tetszése szerint, más korlátjai nincsenek, mint a tisztesség és illendőség. Ez már nincs egészen így a tornánál, mert itt szabadsága bizonyos korlátok közé van szorítva. A játékban szabadon mozog a nevelt legfölebb olyan szabályok után igazodik, amelyeket ő maga állít fel, vagy társaival együtt állít össze, míg a tornánál olyan rendszerhez van kötve, amelynek létesítésébe ő nem folyt bele. A játék életeleme a neveltnek és főképen a gyermeknek; a játék nélkül fölnevelkedett gyermek olyan, mint a pincében tenyésző virág; a játék a gyermeknek mindennapi kenyere. Tehát *a játék föltétlenül szükséges a nevelésben,* amit a tornáról nem mondhatunk. Amikor a nevelt szellemileg elfáradt és nincs szüksége alvásra, akkor a legjobb üdülés a játék. Vedd el a neveltől a játékot és csak tornáztasd, izmosabb és erősebb lesz ugyan, de kedvetlenebb, fanyarabb és nyersebb is, mert megraboltad legszebb idejétől: gyermek- és ifjúkorától. A torna nem annyira szükséges a nevelésben, mint a játék, bár az is nagyon hasznos. Ha a nevelésből hiányzik a torna, ez a nevelés sikerét semmiképen sem befolyásolja; de azt a nevelés nagyon megszenvedné, ha hiányoznék a játék. A játék és kirándulás különös fontosságot nyer a neveltek kritikus életéveiben, amikor a nemi ösztön kezd ébredezni. A játék és kirándulás által az érzéki ingerlések megnyugszanak s a természetellenes működésektől visszatartatnak. Mindazonáltal nem mondható fölöslegesnek a torna, mert rendszeresen fejleszti és erősíti a testet, jótékony hatással van az izmokra, rugalmasabbakká teszi azokat, fokozza a tetterőt és bátorságot, valamint az ügyességet is. A torna (játék) erősíti az izmokat és növeli az egészséget. Tüdő, szív, idegrendszer edződik. A vér a fejből levezettetik, ahová a tartós szellemi munka és sok ülés folytán tódul. A vérkeringés erősödik s kedvezően befolyásolja az anyagcserét, továbbá az alvást, a lélekzést s az idegrendszer működését. Sőt fegyelmez is a különböző gyakorlatok által. Köztudomású, hogy Don Bosco, minden idők egyik legnagyobb nevelője, mennyire fontosnak tartotta a tornát és a katonai gyakorlatokat. De ügyelni kell arra, hogy a tanítvány sohase végezzen oly gyakorlatokat, melyek erejét és ügyességét felülmúlják, mert ez nem edz, hanem ernyeszt és

elkedvetlenít. Különben is a tornának nem feladata a test fejlődésének elébe vágni, hanem mellette járni és elősegíteni.

A torna nemcsak a testet fejleszti, hanem a lélekre is kedvező hatással van, amennyiben nemesíti a kedélyt, fokozza a jókedvet, vidámít és derültté tesz, de csak akkor, ha a játék is ott szerepel a nevelésben. Ekkor a játék által lesz léleknemesítő a torna. Az igazi kedélynemesítő a játék, mert jobban megfelel a nevelt természetének s hatásából a tornának is kölcsönöz.

A tornához tartoznak a *szabad gyakorlatok* is, melyeket vezényszavak mellett végeznek a neveltek. Ezek is jó hatással vannak a test fejlődésére, sőt a fegyelmezést is előmozdítják.

SPORT.

749. A test neveléséhez tartozik a sport is. Minden sport jogos, mert erősíti a testet, kitép minket a renyheségből s azt eszközli, hogy a test minél könnyebben engedelmeskedjék a léleknek. Mivel a sport a tunyaság ellen van, azért helyesen alkalmazva fejleszti az akarat tevékenységét is.[1]

Az emberiség mindig sportolt, mert a futás, küzdelem, úszás stb. mind a sporthoz tartozik. Mégis a mai sport bölcsője Anglia. A sport óriási elterjedettsége abból a megismerésből származik, hogy a mai élet egyoldalú testi vagy szellemi munkája kiegyenlítésre szorul, az egyesek és egész néprétegek nem őrlődhetnek fel egészen munkájukban. Ezért lett a mai sport hazája Anglia, ahol a korábbi ipari fejlődés miatt a szociális viszonyok egyenetlensége hamarább volt észrevehető, mint máshol és tudatosan vagy nem tudatosan a kiegyenlítésre törekedtek.

A sportnak meghatározását megadni nehéz. Az angolból származó „sport" szónak a jelentése: üdülés, szórakozás. Tehát sport alatt érthetjük az élvezetül szolgáló testi gyakorlatokat a szabadban. A nevelésben a sportnak csak ez a jelentése lehet. A sport tulajdonképen abban áll, hogy fáradtságos gyakorlatokat vállalunk magunkra azért, hogy valamely területen a legnagyobb teljesítményt adhassuk.

A sport és játék között a célban van a különbség. A játéknál kívüle fekvő cél nincs, míg a sportnál meghatározott célról van szó.

Ma a sportot túlhajtják; ennek szentelik minden idejüket, egész szívükkel rajta csüngenek.[2]

[1] „Tout sport est légitime qui fortifie le corps, l'arrache à l'indolence, et le soumet plus facilement aux décisions de l'âme. En réagissant contre l'inertie naturelle, de la sensibilité, le sport bien entendu, développe l'activité volontaire." (Gillet: L'Éducation du Coeur. 10 ezer, 1910, 135. oldal.

[2] „Le sportsman" „dernier cri" a un culte vraiment exagéré de son corps. La force musculaire l'emporte a ses yeux de beaucoup sur la force d'âme, et la santé physique sur la santé morale. Il s'étonne en autre qu'on puisse s'intéresser à d'autres choses qu'à la coupe Gordon-Bennett, ou

A jól vezetett iskolában tökéletesen elégséges a testi fejlődéshez az a torna, sport és játék, amit az iskola ad s ezért nem szabad megengednünk, hogy tanítványaink más torna, — sport — és játékegyesületeknek tagjai legyenek. E többi egyesületbe való lépés által a tanítvány több időt fog szentelni izmai kifejlesztésének, mint amennyi szükséges, ami által a szellem nevelése háttérbe szorul.

Mindent Isten nagyobb dicsőségére.

au Grand prix. Ce sont là pour lui grands événements de la vie sociale. Il lui importe peu qu'on résolve dans le sens de la liberté on de la tyrannie la question scolaire . . ." (Gillet: L'Éducation du Coeur. 10 ezer, 1910, 137. oldal.) — A sport túlhajtásának szomorú következményeire lásd: Perlaky Lajos: Korunk sportőrülete. 1929. — Lásd még: Bernhard von Acken: Sport und Tanz. 1930; — F. A. Vuillermet: Soyez des hommes.[26]. 1928, 235 és következő oldalai.

TÁRGYMUTATÓ.

A számok a paragrafusokat jelentik. Ahol a szám mellett zárójelben „oldal" szó van, az a szám oldalszámot jelent.

Abszolut büntetési elmélet 689 a
Abszolut eszmény 418
Absztrakció 211
Absztraháló képzelet 412
Accidentia 213 e
Aggályos lelkiismeret 655 g, 731
Agrammatizmus 261
Akarat 174, 429—432
Akarati erények 503
Akaraterő 24, 442 b, 459
Akarat fejlesztése 435—437, 479
— — és nevelés mint fölcserélhető fogalmak 438, 445
— fejlesztésének jelentősége 438—439
— — reduktív és deduktív elve 638—641
— fejlesztéséről általában 440—442
— fejleszthetősége 432
Akarati gerjedelem 441
Akarat jósága és iskola 487—488
— nevelése és fegyelem 90 a
— sajátos tárgya 77
— szabadsága 430
— — és nevelés 431
— szoktatásának lehetősége 447
— természete és vallásos nevelés 460
— uralkodhat a szenvedélyeken 66, 67
Akarás 174
Akromatikus mód 315
Alaki fokozatok 340, 343
Alakoskodás 698
Alamizsnálkodás 519
Alanyi tekintély 94
Alapfogalmak 208
— és népiskola 233
Alapítéletek 240
Alázatosság 573
— és vallásos nevelés 574
— fejlesztése 574—576
Alkalmazás 343 f
Alkotmánytan 537 c
Alkotó képzelet 412
Alrendszer 284
Alsó vágyó tehetség 61
Analogia 304
Analytikus módszer 272—276
Anya nem lehet kenyérkereső 717
Appercepció 33
Aristoteles-féle lánckövetkeztetés 255
Associáció 410 a

Állampolgárrá való nevelés 540—542
— — — és vallásos nevelés 541
Állatkínzás 520
Állhatatosság 623—625
— és vallásos nevelés 624
Általános gyakorlati ész 181
Ásványtan 228
Áteredő bűn 80
Átkozódás 592

Babona 304
Baráti szellem 517
Barátság 619 f
Barátságos kedély 150
Bánat 338, 348, 713 e, f
Bátorság 623
Befolyásolás 433 b
Belső érzék 25
— fegyelem 374
Belső tapasztalat 346
Beszámíthatóság 461, 462, 468—469
— és vallásos nevelés 471, 472
— fejlesztése 470—472
Beszéd 145, 260—265, 391 h
— és értelemgyakorlatok 190, 228 a, 253 b, 343 c, 405, 537 a
Beszédképesség fejlesztése 38, 398
Bezárás 711
Bérmálás 728
Bizalmaskodás 107 c, 531
Bizalom 60, 528—530, 549 b c, 684, 716
— fölkeltése 531
Bizonyítás 286, 343 c
— anyaga 290

— mint a rendszer lelke 287
— szabályai 288—289
— szükségessége 287
Biztosító elmélet a büntetésnél 689 b/α
Bordalok 173
Boszorkányokban való hit 58
Bosszúvágy 519 e
Bölcseség 503 a
Bűn 338, 461, 514, 575, 712
Bűnbánat szentsége 729—733
Bűn ellen való küzdelem 81 a 713—714
— mint a nevelés legnagyobb ellensége 514
Bűnre vezető alkalom 555 h, 558, 601, 650 e, 715
Büntetés 24, 465, 516, 584 b, 660, 689—690, 713 f
— célja 689
— fokozatai 701—702
— igazságossága 690
— jogossága 690
— mértéke 696
— mint eszköz 619
— módja 697—700
— tárgya 692—695

Cáfolat 292, 294—295
Cél 343 a
Coeducatio 568
Combináló képzelet 412
Congruens bizonyítás 305

Csalódás 55, 56, 57
Cselekedet 660
Cselekvés célja 7 e
Cselekvő célja 7 c
Cselédek hatása 152 a
Csend 123—124
— és figyelem 123 d
Csintalanság 694
Csiny 338
Csoportosító ismétlés 409
Csúfnevek 699, 705

Dac 549
Dal 172
Deduktív módszer 270, 291—292. 301, 322, 332 a, 343 d
Demonstratio 293
Determináló képzelet 412
Dialogikus mód 314, 344
Diákszerelem 559 b
Dicséret 465, 683, 684—685
Didaktika 285, 311—314
Differentia specifica 213 c
Divat 128
Dohányzás 572
Dolgozat 397, 400—401
Dologi meghatározás 218, 224
Dorgálás 703

Egészségtan 746
Egybefoglaló tanulás 399
Egygyermekrendszer 152 b, c
Egyházi előljárók tisztelete 110
Egyházi ének 173
Egyházszeretet 532—533
Egyháztörténelem 533
Egyke 152 b, c
Egymásmelletti társítás 410 a
Egymásutáni társítás 410 a
Egyszavú mondatok 262
Egyszerű ismétlés 409
Elbeszélés 142, 264, 294, 301 a, 319 a, 391 b, j, 405, 476, 505—508
Elkényeztetett élet 425 b
Elkülönítés 706
Ellenmondás 108, 549 e
Ellenszegülés 108, 549 e
Ellenszenv 549 d
Ellentét 410 a
Elméleti ész 180
Előadás 314, 315—316, 343 c
— fajai 319
Előadási módnál eljárás 317—318
Előadva kifejtő előadási mód 319 b
Előkészítés 343 b
Elrettentő elmélet a büntetésnél 289 b/β
Elvonás 211
Elvonatkoztató képzelet 412
Emberi tekintély 361, 362—366
Ember tehetségeinek tárgya 4
Emlékezet 279, 385—388
— fejlesztése 389—393, 395, 404 a, 415, 511
Emlézés 393, 402—403
— módja 404—406
Emléztetés 402
— anyaga 407
Engedelmesség 544—546
— és vallásos nevelés 548 c
Engedelmességre való nevelés miféntje 547—548
— — — szükségessége 545
Engedetlenség 548 e, 549—550
Enthymema 257
Epés vérmérséklet 158 c
Epicherema 258
Erény 457, 461, 490, 741 c
Erények felosztása 503—504
Erények ismertetése 488, 497,
Erényességre való nevelés 497—502
— — — elemi követelménye 498
— — — és földi boldogság 491
— — — és nevelés mint fölcserélhető fogalmak 495
— — — és vallásos nevelés 499
— — — fontossága 495—496

— — — szükségessége 491—494, 655 c
Erkölcsi elbeszélések 236, 475
Erkölcsi erények 503
Erkölcsi érzelem 149
Erkölcsi jócselekedet 473, 474
— rossz — 473, 474
— tanulság 142, 197, 198, 236, 301 a, 321, 324, 343 d, 391 i, 506, 669
Erkölcsösség 461, 473—474
Erkölcsösségre való nevelés 475—479
— — — és vallásos nevelés 489
Erkölcsösség zsinórmértéke 474
— — megismerhetősége 480—481
Erkölcstelen képek 425 b
Eromatikus mód 320
Erősfogadás 655 f, 713 e, f
Erősség 504
Eszménykép 416
— és vallásos nevelés 417
— megalkotásának föltétele 417
Experimentális módszer 277

Éber lelkiismeret 655 d
Éheztetés 711
Ének 157, 160, 172—173
Érdem 660
Érdemetlenség 660
Értelem 174, 177, 345, 352
— fejlesztésének reduktív és deduktív elve 642—643
— hármas tevékenysége 202—203
— mint ismeretforrás 353
— — — vallásos nevelést követel 356
— nem fejleszthető 177
— sajátos tárgya 16, 205
Értelmes fogalmak 216 b
Értelmi emlékezet 386, 405
— emlékező tehetség 385
Értelmi erények 503
Értés 174
Érzelem 62, 132
— célja 134, 501
— nyilvánítás 143
— — eszközei 143
Érzelem szerepe a nevelésben 133—135
Érzelgősség 138, 516
Érzelmek és akarat 134, 136, 441
— és szenvedélyek közötti különbség 132, 136
— fontossága 134, 137
— fölkeltése 137—140, 159
— fölkeltésének a módja 144—146
— — ideje 141—143
Érzet 17
Érzékek 17
Érzékelés 17
Érzéketlenség 138
Érzéki emlékező tehetség 385
— megismerés fontossága 16
— — kiinduló pontja a szellemi-nek 16
— öröm 156
— tapasztalat 346
— tehetség fejlesztése eszköz a szellemi tehetségek fejlesztésénél 10 a, b
— — felosztása 15
— vágyó tehetség 3, 15, 61
Érzéklet 17
Érzékszervek 17
— fogékonysága 24
— gondozása 19—23
Érzés 17
Ész 177
— célja 182
— fejlesztése 279, 395, 404 a, 415, 440, 443—445, 493, 497, 510
— — és fegyelem 90 b
— — és vallásos nevelés 197
— — mint az iskolának különös kötelessége 184
— — — eszköz 183
— fejlesztésének célja 182—183
— — fontossága 182—183
— — mibenléte 179—181
— — módja 184—185
— — természetes útja 191
Észrevételi csalódás 55
Ész természete vallásos nevelést követel 197

Fajfogalom 213 a
Faji tulajdonság 213 d
Fajkülönbség 213 e
Fajszeretet 543
Fecsegés 616, 619 d
Fecsegési hajlam 187
Fegyelem 63, 82, 558, 601
— célja 89—91
— eszközei 92
Fegyelem fogalma 83—85
— kezdete 86—87
— létesítése 88
— mint az iskolai nevelés értelme 84
— szükségessége 84
Fegyelmezettség 623
Fegyelmezés 455, 717
— eszközvolta 91
— és akarat nevelése 90 a
— és ész fejlesztése 90 b
— és vallásos nevelés 90 c
— módja 90
Feladat 397, 400—401
Felbujtás 549 c, 619
Feldaraboló tanulás 399
Felebaráti szeretet 515
— szeretetre való nevelés 516—522

Feledékenység 549 a
Felelet 244, 337—339
Felelősség 461, 462
Felelősségre való nevelés 463, 464—465
— — — és vallásos nevelés 464, 466—467
— — — pontossága 463
— — — lehetségessége 463
Felelősségrevonás 465, 614
Felügyelet 70, 73, 79, 165, 166, 198, 442 b, 458, 548 g, 555 j, 558, 559 b, 591, 713 f, 715—719
— mint a nevelés elemi követelménye 715
— — befolyásolás 719
— — nem kényszer 719
— nélkül nincs szoktatás 75
Felületes kedély 150
Felületesség 199
Fenyegetés 703
Félelem 549 b, 619 c, 623
Félénkség 338
Figyelem 373—375, 398
— állandósítása 381
— fenntartása 378
— fenntartásának külsőségei 379—380
— fölkeltése 376—377
— szükségessége 373
Figyelmesség 383
Figyelmeztetés 70, 703
Fiúk és leányok együttes tanítása 563—568
Fogalmazás 253 b, 264, 405, 411
Fogalom 204
Fogalomalkotás fokozata 343 d
— kezdete 208—210
Fogalomalkotás útja 211—216
Fonomimikai eljárás 229, 386
Fordítások 411
Formális érdek 381
Földrajz 228, 231, 243, 319 a, 405, 409 b, c, 537 b
Föltevés 306
Föltétel 246
Föltétlen eszmény 418
Fő rendszer 285
Fractionáló tanulás 399
Fülhúzás 711

Gagyogás 261
Generikus különbség 213 c
Genus 213 b
Globális tanulás 399
Gorombáskodás 699, 705
Gőg 577
Gőgicsélés 261
Gúnynevek 518
Gúnyolódás 705
Gyakori szentáldozás 459 c, 555 n, 556, 560, 713 d
Gyakorlati ész 180, 655 k
— — fejlesztése 180
Gyakorlatok 250 b
Gyakorlás 393, 411
Gyermek értelmi színvonalához való leereszkedés 192—196
Gyógypedagógiai intézetek 201
Gyónás 729
Gyöngeelméjű 201
Gyöngetehetségű 201

Hallucináció 55, 56, 57—60
Hanyagság 614, 646, 695
Harag 586, 594
Haragtartás 589
Harmónikus nevelés lényege 11
Hasonlóság 410 a
Hasonlósági bizonyítás 303, 304
Határozottság 623
Haza 534
Hazafias dalok 173
— nevelés és vallásos nevelés 538
— ünnepélyek 537 d
Hazafiság nem lényeges tulajdonság 538 a
— — másodtulajdonság 538 b
Hazaszeretet 534—535
— és nemzetiségek 543
— és vallásos nevelés 537 f
— mint erény 535
Hazaszeretetre való nevelés 536—539
Hazugság 618—621
— és vallásos nevelés 621
Háladatosság 602, 688
— és vallásos nevelés 607
Háladatosságra való nevelés 603—608
Hálátlanság 609
Hányavetiség 601
Helytelen szemlélet 54
— — keletkezése 55
Helyes szemlélet 54
Hencegés 601
Higgadtság 70
Hit 345, 361, 626, 628
Hólabdázás 169
Hülye 201
Hypothesis 306

Idealizáló képzelet 412
Idegen példák 371
— szavak 219, 337
Idegenszerűségek 222, 337
Idegen tekintélyek 371
Idegesség 596
Idősebbek tisztelete 412
Igazmondás 615
— és vallásos nevelés 621
Igazságosság 503 b, 622

Ijesztgetés 57, 425 b, 619 c, 655 g
Illem 125, 338, 601
— forrása 125
— mint eszköz 125
Illemre való nevelés 126
Illemszabályok 126
Illuzió 55, 56
Imádság 459 b, 513 b, 608, 650 g, 713 d
Indukció 274, 296—297, 322, 332 b, 343 d, 364, 642
— mint az iskola uralkodó bizonyítása 298, 299
— szükségessége 298—299
Indukciónál való eljárás 300—302
Infinitívusos beszéd 262
Intuitív fogalom 29
Intés 703
Írás 243, 265 b, 411
Írásbeli feladat 343 f, 397, 400—401
— — észfejlesztő volta 400
— — szükségessége 387
Írásbeszéd 265 b
Irigység 619 c, 678
Iskola alaptípusa 284
— és test fejlesztése 745—747
— és tudomány 307—308
Iskolai fegyelem 85
— könyvtár 391 i, 655 h
— nevelés lehetősége 271
— nevelő kötelessége a játéknál 165—168
— — megszólítása 117 c
— — tökéletes volta 421, 422
— ünnepélyek 142 b
Iskolalátogatás 119—122
Iskola tanítási anyaga 354—356, 484—486
Ismeretek rendezése 190
Ismeretforrás 345
Ismétlés 343 e, 393, 408—410
Isten fogalma 357—360
Isteni tekintély 361, 366—370
— — igazolása 367
Isten szeretete 513—514
Istentisztelet 513 c
Itélet 237
Itéletalkotás fontossága 238
— kezdete 240—242
— útja 239
Itélés 237
Izgatottság 596

Javító elmélet a büntetésnél 689 b/γ
Járulék 213 e
Játék 157, 160, 161—162, 396, 650 a, 706, 746, 748
— erkölcsi értéke 161
— és nevelés 163—164
— mint a gyermek életeleme 162
— nemesítő hatása 162, 163
Jelbeszéd 265 c
Jellem 77, 656—659
— és vallásos nevelés 658
Jellemzés 234
Jó kedv 155—157
— — külső megnyilatkozása 155
— — mint az igazi nevelés természetes következménye 155
Jutalmazás 577, 584 b, 612, 674
— és vallásos nevelés 681
— fokozatai 682—683
— igazságossága 678, 679
— jogossága 674
— mértéke 678—679
— módja 680—681
Jutalmazás tárgya 675—677

Kalandos dolgok 57, 425 b
Katekizmus 325 a
Katholikus nevelés mint legharmónikusabb nevelés 11
— papság tisztelete 110
Katonadalok 173
Katonai fegyelem 85
Káprázat 55, 56, 57—60
Káromkodás 590—592
Kedély 150
— fontossága 151
— nemesítése 153—154, 517
— — és vallásos nevelés 154 d
— — mint eszköz 154
— nemesítésének eszközei 160
— szerepe a nevelésben 151—152
Kegyelem 461, 720—724
Kemény bánásmód 425 b
Keresztség 725—727
Kevélység 577—578
Kép 219, 231
Képes kifejezések 222
Kép mint szemléltetési eszköz 48
Képmutatás 616
Kép tulajdonságai 49
Képzelet 412
— fejlesztése 415
— — és ész fejlesztése 415
Képzelődés 412—414
— és vallásos nevelés 417
Képzet 25, 558
— fontossága 26
— megalkotásánál a nevelt a fő tényező 27
— mint a megismerés kiinduló pontja 26
— szerepe a nevelésben 26—29
Kérdező alak 314
— — fajai 325—328
— mód 314, 320, 343 b, c, 391 h
— — alkalmazása 321—323, 324
Kérdezve-kifejtő mód 325 b

Kérdés 244, 264, 328—330, 391 h, j
— föltevésének módja 331—332
— következetessége 244
— tulajdonságai 333—336
Kérkedés 549 c
Készségek 308
Készséges lelkiismeret 655 e
Kicsapongás 425 b
Kifejtés 234
Kikérdezés 330 c
Kirándulás 45, 52, 142 b
— célja 45
Kisegítő kérdés 250 b, 336
Kísérlet 277
Kísérleti eszköz 277
— módszer 277
Kísértetekben való hit 58
Kísértetekről szóló mesék 425 b
Kitüntetés 683, 686
Kíváncsiság 186—189
Komor kedély 150
Komorság 107 c
Konokság 549 f
Korai észfejlesztés 199—200, 425 b
— regényolvasás 425 b
Könnyelműség 549 a, 619 d, 623
Könyörületesség 519
Könyv 697
Környezet 24, 152 b, 425 a
Kötelesség 644—645
— és vallásos nevelés 647
Kötelességre való nevelés 610, 646—647
Következtetés 242, 246
— figurái 252—254
— fontossága 247
— módja 248—250
Középtétel 246
Közmondások 223
Közvetlen következtetés 242
Kutató kérdés 329 b, 330 c
Különböző játékok 169—170
— következtetések 251
— tekintélyek 110
Különböztetés 234
Különös neveléstan felosztása 4—5 (oldal)
— — fogalma 4 (oldal)
— — mint gyakorlati tudomány 4 (oldal)
— — módszere 4 (oldal)
Külső fegyelem 374
— hibák büntetése 693
— magaviselet fogalma 84
— tapasztalat 346, 350—351

Labdázás 169, 170
Laikus erkölcstan 197
Lecke 264, 343 f, 393, 394, 555 j, 650 d
— fajai 397
— mint az előadási képesség fejlesztője 395
— — észfejlesztő 395
Lecke mint felügyelet 396
— szükségessége 395—396
Legmagasabb nemfogalmak 213 b
Lehetséges értelem 176
Leírás 391 j
Leíró ítéletek 243 c
— meghatározás 230—233, 243
Lelkigyakorlatok 732
Lelkiismeret 338, 653—654
— és vallásos nevelés 655 j, k
— fejlesztése 582, 655
Lelkiismereti bűnhődés 698
Lelkiismeretvizsgálat 582, 655 f, 731
Lelkitükör 731
Levezetett fogalmak 209
— — és népiskola 209
— ítéletek 241
Lélek 174
Lélektani fogalom 204
Lényeges meghatározás 225—227
Logikai általános 212
— fogalom 204, 211
— — fontossága 206—207
Lopás 622 a

Magába zárkózott kedély 150
Magyarázó ítéletek 243 d
Majomszeretet 516
Mária-énekek 173
Mechanikai emlékezet 386
Megalapozás 292, 293
Megalázás 577, 619 g, 700, 705, 706
Megátalkodott hazudozás 619 g
Megbízott nevelői tekintély 96, 100
Megelégedettség 651, 652
— és vallásos nevelés 651, 652
Megfigyelés 382
Megfontoltság 70
Meggondoltság 198, 464 b, 623
— és vallásos nevelés 198
Meghatározás 218, 343 d
— fontossága 412
Megismerési ítéletek 243 a
Megismerő tehetség 2
— — felosztása 3
Megnevezési ítéletek 243 b
Megszégyenítés 619 g, 704—705, 706
Megszólás 616, 619 d
Megtorló elmélet a büntetésnél 689 a
Megvilágítás 234
Mese 142, 507 b
Mesterséges büntetés 701 b
Metafizikai általános 212
— meghatározás 225. 227
Méla vérmérséklet 158 b
Méltányosság 679

Mély kedély 150
Mértan 228, 234, 243, 253 a, b, 319 b, 323, 391 j, 411
Mértani feladványok 236
Mértékletesség 503 b, 569
— és vallásos nevelés 570
Mértékletességre való nevelés 570—571
Mnemotechnika 386
Mondat 244—245
Mondatalkotás 245
Mondatszók 262
Mozgófénykép 51
Módszer 266, 287
— alkalmazásáról általában 268
— szükségessége 267
Munka 622 a
— célja 648
— mint kötelesség 648
Munkára való nevelés 648—650
— — — és vallásos nevelés 651

Negatív irányú elbeszélések 507 a
Nemfogalom 213 b
Nemes versengés 614
Nemi felvilágosítás 559 d
— különbség 213 c
— ösztön 131
— tulajdonság 213 d
Nem-pénzbeli ajándék 687
Nem teljes indukció 297 b
Nemzet 534
Nemzetiségek és hazaszeretet 543
Nemzetköziség 542
Nevelés alakja 14
— deduktív és reduktív elve 641
— eszményképe 426—427
— eszközei az eszménykép szolgálatában 420
— és erényességre való képesítés 495
— és szellem 174
— és szellemi tehetségek 9
— és szenvedélyek 64—65
— és test fejlesztése 742—745
— harmóniája 11
Nevelés kiindulópontja 27
Nevelés lehetősége 68, 71, 434
— meghatározása 8
— megkezdésének lehetősége 271, 275
— mint akarat nevelése 81 b
— — befolyásolás 433 b, c, 691
— — szeretet kötelessége 511
— nagyobb befolyású tényezője 434
Nevelésnek a tehetségekre kell hatnia 5
Nevelés nem kényszer 433—434, 691
— összhangzatossága 11
— rendszerének képviselője 283
— sikeréhez szükséges a folytonosság 119
— szépsége 13
— szépségének oka 13
Nevelői tekintély 95—97
— — alapja 96, 97
— — igazolása 98—100
— — képviselője 103
Nevelő mint tárgyi tekintély 97
Nevelt eszményképei 418—419, 423—425
Nevetés 156
Nevetségessétevés 705
Népdalok 173
Népiskola és logikai fogalom 207
— osztályai számának emelése 555 k
Népiskolának nincs alrendszere 284
Névmeghatározás 218, 219—223

Nyakasság 659
Nyalánkság 569
Nyálkás vérmérséklet 158 d
Nyelvtan 219, 234, 253 b, 323, 326 a, b, 407, 411
Nyelvtani mondat 245
— példák 236
Nyomor 425 b

Okoskodás 179
Okosság 503 b, 509—510
Oltáriszentség 733
Olvasás 229, 265 b, 411
Olvasmánykezelés 219, 253 b
Olvasmányok 425 a
Olvasókönyv 231, 236, 294
Osztás 235—236
Órarend 378 d
Óvatosság 623

Önállóság 197, 400, 582, 719
Önbizalom 156, 348, 549 b, 623
Önérzet 338, 348, 549 b, f, g, 577, 583—585, 614, 617, 619 a, b, g, 671 b, 684, 685, 700, 705, 710 a, 713 f
Önfegyelmezés 89, 455, 717
Önfejűség 659
Önkéntelen figyelem 374
Önkéntes figyelem 374
Önmegismerés 579—582, 730
— és vallásos nevelés 581
Önzetlenség 650 e
Öregek tisztelete 110, 524
Örök törvény 629
Öröm 156
Összefoglalás 343 d
Összehasonlítás 343 e
Összevont következtetés 256, 257
Ösztön 61, 62, 129—130

— és nevelés 131
Őszinteség 615
— és vallásos nevelés 621
— fejlesztése 616—617

Pajkosság 549 b, 694
Pajtási szellem 517, 577
Panaszkodás 619 e
Papság iránt való tisztelet 525, 532, 736
Parancs 364, 661—665
— jogossága 663
— megokolása 670—671
— mint eszköz 668
Parancsolás módja 666—669
Párbeszédes mód 314, 344
Párhuzamos bizonyítás 305
Percepció 33
Példa 70, 90d, 115, 126, 180, 234, 250 b, 305, 343 f, 364, 420, 425 a, 454, 500, 516, 584 a, 587, 601, 612, 646, 650 h
— mint a nevelés képviselője 283
— — induktív bizonyítás 302
Példabeszédek 223
Példák megfejtése 253 a
Példaképül való állítás 684—685, 686
Pénzbeli ajándék 687
Phantasia-képek 412
Physikai meghatározás 225, 227
— szerek 47
Pofozkodás 711
Polgári jogok és kötelességek 537 c
Ponyvakönyvek 59
Pozitív irányú elbeszélések 507 a
Pökhendiség 601
Produktív képzelet 412

Rablókról szóló mesék 57, 425 b
Rajz 411
Racionális analytikus módszer 278 a
— — kérdező mód 326 b
— synthetikus módszer 278 b
— — kérdező mód 326 b
— módszer 278
Rágalmazás 616, 622 b
Reális meghatározás 218
Relatív büntetési elmélet 689 b
— eszmény 418
Rend 111
Remény 626, 628 b
Rend alapja 111
— az iskolában 112—113
— célja 115
Rendellenesség 113
Rendetlenség 113
Rendreutasítás 703
Rendre való nevelés 114—118
Rendszer 279—285
— és vallásos nevelés 283
— fontossága 279, 280
Rendszeresség célja 12
Reproduktív képzelet 412
Rettegés 549 b
Rémítgetés 57, 655 g
Rémmesék 57, 425 b
Részleges gyakorlati ész 181
Részvét 519, 619 f
Rosszalás 703
Rossz pajtások hatása 152 a
— szándék 76, 588
Rosszul képzett szavak 222, 337

Sakk 169
Sarkalatos erények 503 b
Selypítés 263
Sokratesi indukció 301 a
— kérdés 329 b
Species 213
Sport 749
Súgás 339

Szabad gyakorlatok 748
— vágyódás 61
Szakadásos bizonyítás 288 b
Szálló igék 223
Számtan 228, 243, 253 a, b, 319 b, 323, 325, 319 j, 405, 411
Számtani feladvány 236, 326 b, 391 j
Származtató meghatározás 228—229
Szelídség 586
Szelídségre való nevelés 587—589
Szellem 174
Szellemi emlékező tehetség 385
— és érzéki javak 77
— megismerő tehetség 3, 175, 176—178
— — — fejlesztése alatt az ész tehetsége értendő 178
— munka 648
— tehetségek 174—175
— — fejlesztése a nevelés legfontosabb feladata 174
— — — mint eszköz 10 a, b, 174
— vágyó tehetség 3, 175
Szemlélet 30
Szemléleti fogalom 29
Szemlélet, mint a tudás kiinduló pontja 31
— szerepe a nevelésben 32—35
Szemlélés 30
Szemléltetés 33, 191, 211, 219, 228, 231, 243, 343 c, 350, 351, 382, 391 a
— a maga természeti valóságában 44—47
— célja 36—38
— eszközei 43
— képpel 48—51

— mint a tanítás kiinduló pontja 33
Szemléltetési eszközök 47
Szemléltetés módja 52—53
— tárgya 42—46
— szabálya és mértéke 39
Szemléltető kép 50
Szent áldozás 737—741
— beszéd 735
— mise 734—736
Szenvedélyek 61, 62, 741 a
— az akarat hatalma alatt legyenek 64
— elleni küzdelem 80—81
— és nevelés 64—65
— gyöngítése 65 a, b, 69
— külső megnyilvánulásai 71—72
— megfékezése 69
— — — és vallásos nevelés 68
— nem fejlesztendők 65 a, 69
Szenvedés 599
— és vallásos nevelés 599
Szerelmi énekek 173
— regények 59, 555 e, 559 a
Szerencsejátékok 169
Szeretet 511, 589, 626
— és vallásos nevelés 512, 513 d
Szeretetre való nevelés 512
Szerénység 127, 600
Szerénységre való nevelés 601
Szeszélyesség 150
Szégyenkezés 619 b
Szégyenlősség 338
Szív 150
Szívességek 517
Szokás 446, 655 c
Szoktatás 74—75, 424, 442 a, 446—451, 481, 498, 513 e, 548 a, 555 g, 558, 601, 655 e, 668, 713 a, 741 b
— célja 457, 492
— és fegyelmezés 455
— és felügyelet 75
— és iskola 449
— fontossága 446, 448, 481
— lehetősége 447
— mint eszköz 448
— módja 452—455
— szükségessége 74
— tárgya 456, 457
Szorgalom 391e, 610—611, 646, 650 c
— fejlesztése 612—613
Szó 217
Szóbeszéd 265 a
Szómagyarázat 219
Szórend 244
Szóvirágok 222
Szülői tekintély 110
Szülők iránt való szeretet 523
— mint egyedüli természetes nevelők 96
— nevelői tekintélyének alapja 97
— — tekintélyében természetfölöttiség is van 97
Synthetikus módszer 269—271, 276

Takarékosság 652
Tanács 672—673
Tanítási alak 285—311
Tanításban a rendszer alapja 281
Tanítás főgondolata 280, 281
Tanításhoz való készület 193
Tanítási egység 340
— fokozatok 340, 343
— módszer 285, 311—314
— — célja 313
— — felosztása 314
— — szükségessége 312
Tanítás kiinduló pontja 208, 240
— menete 340—343
— mint a példa eszköze 642
— — epicherema 258, 259
— — folytonos következtetés 247, 255
— rendszere és vallásos nevelés 281
Tanítás rendszerének képviselője 282
Tanítást kísérő kérdés 330 b
— követő — 330 c
— megelőző — 330 a
Tanító mint tekintély 95 b
— nevelői jogának igazolása 100
— tekintélyének alapja 99
Tanköteles kor kezdete 200
Tanítványokhoz való leereszkedés 192—196
Tanulás utáni vágy 378 c, 612
Tapasztalat 345
Tapasztalati analytikus kérdező mód 326 a
— syntetikus — — 326 a
Tájszavak 221
Táncmulatságok 555 e, 559 c
Tárgyalás 343 c
Tárgyi érdek 381
— tekintély 94
Társítás 410 a
Tehetség 1
Tehetségek fejlesztésének eszközvolta 7 a, b, c
— — fogalma 6, 8, 9
— felosztása 2
— sajátos működése 11
Tekintély 93, 217, 361, 365, 548 c, 549 f, 628 a
— elleni cselekedet 108
— eszközvolta 101, 102
— fontossága 104—105
— mint felügyelet 104
Tekintélytisztelet és vallásos nevelés 106

Tekintélytiszteletre való nevelés 106—109
Teljes fogalmak 216 c
— indukció 297 a
Temperamentum 158
Teremtő-képzelet 412
Természetes büntetés 701 a
— erkölcstörvény 461, 629
— — és nevelés 631—637
— — megismerhetősége 630
— logika 202
— nevelői tekintélyek 96
— rend 366
Természetfölötti erények 626—628
— rend 366
Terminus technikus 220
Természetrajz 231, 319 a, 326 a, 405
Természettan 231, 323, 326 a, 405, 411
Természettudományok 277
Test fejlesztése és nevelés 742—745
— — és szenvedélyek 747
— — mint a nevelés előföltétele 743
— — — eszköz 743
— — és vallásos nevelés 747
— fejlesztésének mibenléte 745
— — szükségessége 742
Testi büntetés 108, 549 f, 707
— — alkalmazásának módja 710
— — jogossága 708—709
— munka 648
Tevékeny értelem 176
— — és nevelés 176
Térdeltetés 711
Tétlenség 425 b
Theologiai hit 628 a
Tilalom 364, 662, 666
Tisztaság 117, 551—552, 558, 571, 741 d
— és vallásos nevelés 555 i
— fejlesztése 552—562
— megőrzésének lehetősége 552
Tisztán előadó mód 319 a
— kérdező — 325 a
Tízparancsolat 635
Torkosság 569
Torna 157, 160, 171, 746, 748
Tökéletes összetett következtetés 255
— természetfölötti bánat 731
Történelem 231, 236, 253 b, 319 a, 405, 409 b, c, 537 b, d
Történeti elbeszélések 142, 236, 294, 301 a, 319 a, 391 g, j, 405, 475, 476
Tudat 346, 347—349
Tudás 182, 307
— eszközvolta 182
— kiinduló pontja 34
Tudásvágy 186—189, 378 c, 381, 612
Tudomány 307, 503 a
— és iskola 307—308
Tudományok anyaga az iskolában 309—310
Tudományos logika 203
Tudományszomj 188
Tulajdonképeni indukció 297 b
— lecke 397, 398—399, 400
Tulajdonság 213 d
Túlságos regényolvasás 425 b
Túlterhelés 155, 199—200, 425 b
Türelem 593
Türelemre való nevelés 594—598

Udvariasság 127, 383, 601
— és szerénység 127, 601
Utca 24
Ünnepélyesség 688

Vallás 147
Vallásos nevelés mint harmónikus nevelés 11
— — szükségessége 68, 78, 90 c, 106, 154 d, 197, 198, 281, 283, 295 a, b, 356, 417, 425 a, 442 d, 460, 465, 466—467, 471, 489, 499, 512, 523 d, 521, 537 f, 538, 539, 541, 542, 548 e, 555 i, 558, 570, 574, 581, 599, 607, 621, 624, 647, 651, 652, 655 j, k, 658, 681, 713 c, 747
Vallásosság mint az embernek legtermészetesebb állapota 154 d
— — az iskolai nevelőnek lényeges tulajdonsága 107 b
Vallástalan nevelés 425 b
Vallástan 253 b, 282, 310, 319 b, 391 j, 405, 407, 408
Valószínűségi bizonyítás 303
Vágyódás 61
Vágyó tehetség 2
— — felosztása 3
Változtató képzelet 412
Vérmes vérmérséklet 158 a
Vérmérséklet 158
— és nevelés 159
Vidám kedély 150
Világi ének 173
Világos fogalmak 216 a
Világpolgárság 542
Viszonylagos büntetési elmélet 69 b
— eszmény 412
Visszaidéző képzelet 412
Vizsgáztató kérdés 329 a, 330 c

Zárótétel 246

TARTALOMJEGYZÉK.

Előszó 3
Különös neveléstan 5
A különös neveléstan felosztása 5

Első kötet.

Tehetségek.

Tehetségekről általában 7
Nevelés és tehetségek 8
A szellemi és érzéki tehetségek fejlesztésének egymáshoz való viszonya . 11
A nevelés harmóniája 13
A nevelés alakja 15

ELSŐ RÉSZ.

Érzéki tehetségek 15

ELSŐ SZAKASZ.

Érzéki megismerő tehetség.

Érzéki megismerés 15

ELSŐ FEJEZET.

Érzékek.

Az érzékekről általában 17
Az érzékek gondozása 18
Az érzékszervek fogékonysága 20

MÁSODIK FEJEZET.

Belső érzék.

A belső érzékről általában 22
A képzet szerepe a nevelésben 23
A szemlélet fogalma 25
A szemlélet szerepe a nevelésben 27
A szemléltetés célja 30
Mit kell szemléltetnünk? 31
A szemléltetés eszközei 34
a) Szemléltetés a maga természeti valóságában 34
b) Szemléltetés képpel 36
Hogyan szemléltessünk? 37
Helytelen szemlélet 38
a) Csalódás 39
b) Káprázat 40

MÁSODIK SZAKASZ.

Érzéki vágyó tehetség.

Az érzéki vágyó tehetségről általában 42

ELSŐ FEJEZET.

Szenvedélyek 44

I.

Szenvedélyek és nevelés.

A nevelés kötelessége a szenvedélyekkel szemben 44
Lehetséges-e, hogy az akarat ura legyen a szenvedélyeknek? 46
A szenvedélyek megfékezése 48
a) Higgadtság 49
b) A szenvedélyek külső megnyilvánulásai 49
c) Felügyelet 51
d) Szoktatás 51
e) Rossz szándék 52
f) Szellemi és érzéki javak 52
g) Vallásos nevelés 53
Mi az oka annak, hogy a nevelésnek a szenvedélyek ellen küzdenie kell 54

II.

Fegyelem 55

1.

Fegyelem a nevelésben.

A fegyelem fogalma 55
A fegyelem kezdete 57
Fegyelem létesítése 59
A fegyelem célja 59
A fegyelmezés eszközei 62

A.

Tekintély.

A tekintély fogalma 62
Nevelői tekintély 63
A nevelői tekintély igazolása 64
A tekintély eszköze-e a nevelésnek? 65
A tekintély fontossága 66
Tekintélytiszteletre való nevelés 67
Különböző tekintélyek 70

B.

Rend.

A rend fogalma 71
Rend az iskolában 71
Rendre való nevelés 72
Iskolalátogatás 75

C.

Csend 76

D.

Illem.

Az illem fogalma 78
Az illemre való nevelés 79
Udvariasság 80
Divat 81

MÁSODIK FEJEZET.

Ösztön.

Az ösztönről általában 82
Ösztön és nevelés 83

HARMADIK FEJEZET.

Érzelmek.

Az érzelmekről általában 84

I.

Az érzelmek és a nevelés viszonya.

Az érzelmek szerepe a nevelésben 85
Különbség az érzelmek és szenvedélyek között a nevelésben 87
Az érzelmek felkeltéséről általában 88
Mikor kell az érzelmeket felkeltenünk? 90
Miképen kell fölkeltenünk az érzelmeket? 92
Lehet-e a vallásos érzelmeket fejlesztenünk? 94

II.

Kedély.

A kedélyről általában 98

1.

A kedély fontossága.

A kedély szerepe a nevelésben 98
A kedély nemesítése 100
Jó kedv 103

2.

Vérmérséklet.

A vérmérsékletről általában 104
Vérmérséklet és nevelés 105

3.

A kedély nemesítésének eszközei 106

a) Játék.

A játékról általában 106
Játék és nevelés 108
Az iskolai nevelő kötelessége a játéknál 112
Különböző játékok 114
Torna 115
Ének 116

MÁSODIK RÉSZ

Szellemi tehetségek.

A szellemi tehetségekről általában 117

ELSŐ SZAKASZ.

A szellemi megismerő tehetség

A szellemi megismerő tehetségről általában 118

ELSŐ FEJEZET.

Az ész fejlesztése.

Az ész fejlesztésének a mibenléte 122
Az ész fejlesztésének célja és fontossága 123
Az ész fejlesztésének a módjáról általában 125
a) Kíváncsiság és tudásvágy 126
b) Az ismeretek rendezése 128
c) Szemléltetés 130
d) A tanítványok értelmi színvonalához való leereszkedés . . . 130
e) Vallásos nevelés 134
f) Meggondoltság 136
g) Túlterhelés és korai észfejlesztés 136
h) Gyöngetehetségűek 138

I.

Az értelem hármas tevékenysége 139

1.

Fogalom.

A fogalomról általában 140
A logikai fogalom fontossága a nevelésben 142
Mely fogalmakon kezdjük meg a fogalomalkotást az iskolában? . . . 144
A fogalomalkotás útja 146
Szó 152
Meghatározás 153
a) Névmeghatározás 153
b) Dologi meghatározás 156
α) Lényeges meghatározás 157
β) Származtató meghatározás 161
γ) Leíró meghatározás 161
Kifejtés 164
Osztás 165

2.

Itélet.

Az ítéletről általában 167
Az ítéletalkotás fontossága a nevelésben 167
Az ítéletalkotás útja 167
Mely ítéletekkel kezdjük az iskolában az ítéletalkotást? 168
Milyen ítéletekkel foglalkozik a nevelés és iskola? 170
Mondat 172

3.

Következtetés.

A következtetésről általában 173
A következtetés fontossága a nevelésben 173

A következtetés módja 174
Különböző következtetések 175
a) Népiskola 175
b) Középfokú iskolák 183
Beszéd 184

II.

Módszer.

A módszer fogalma 188
Szükséges-e a módszer az iskolai nevelésben 188
A módszerek alkalmazásáról általában 189

1.

Különböző módszerek.

Synthetikus módszer 190
Analytikai módszer 192
Kísérleti módszer 194
Racionális módszer 195
Rendszer 195
Tanítási módszer 199

2.

Bizonyítás.

A bizonyításról általában 199
A bizonyítás szükségessége az iskolában 200
A bizonyítás szabályai 200
Mit kell bizonyítanunk az iskolában? 202

A.

Dedukció.

A dedukcióról általában 203
a) Megalapozás 204
b) Cáfolat 204

B.

Indukció.

Az indukcióról általában 207
Az indukció szükségessége az iskolában 208
Eljárás az indukciónál 210

C.

Valószínűségi bizonyítás.

A valószínűségi bizonyításról általában 213
a) Hasonlósági bizonyítás 213
b) Párhuzamos bizonyítás 214
c) Föltevés 214

3.

Tudomány.

Tanít-e az iskola tudományokat? 215
Milyen tudományokat s belőlük mennyit tanítanak az egyes iskolák? . . 216

III.

Tanítási módszer.

A tanítási módszer fogalma 217

1.

Előadási mód.

Az előadási módról általában 219
Eljárás az előadási módnál 220
Az előadási mód fajai 221

2.

Kérdező mód.

A kérdező módról általában 222
Mikor használjuk a kérdező alakot? 223
Mely iskolákban használjuk a kérdező alakot? 224
A kérdező alak fajai 225
Kérdés 227
Hogyan tegyük föl a kérdést 227
A kérdés tulajdonságai 230
Felelet 232
A tanítás menete 233

3.

Párbeszédes mód 241

IV.

Az ismeret forrásai.

Az ismeretforrásról általában 243

1.

Tapasztalat 243
a) Tudat 243
b) Külső tapasztalat 245

2.

Értelem.

Az értelemről mint ismeretforrásról általában 246
Az értelem mint a nevelés főismeretforrása 247
Mi az iskola tanítási anyaga? 247
Megismerheti-e az iskolai tanítvány az Istent? 249

3.

Hit.

A hitről általában 254
a) Emberi tekintély 254
b) Isteni tekintély 255
Idegen tekintélyek 257

MÁSODIK FEJEZET.

A szellemi megismerő tehetség más képességei 257

I.

Figyelem.

A figyelemről általában 257
A figyelem fölkeltése 260
A figyelem fenntartása 261
A figyelem fenntartásának külsőségei 262
A figyelem állandósítása 265
Megfigyelés és figyelmesség 266

II.

Emlékezet.

Az emlékezetről általában 267
Az emlékezet fejlesztése 268

1.

Lecke.

A leckéről általában 273
A lecke szükségessége 273
A lecke fajai 274
a) A tulajdonképeni lecke 274
b) Az írásbeli feladat 276

2.

Emlézés.

Az emlézésről általában 278
Az emlézés módja 278
Mit kell emléztetnünk? 281

3.

Ismétlés 281

4.

Gyakorlás 284

III.

Képzelődés.

A képzelődésről általában 285
A képzelet fejlesztése 287
Az eszménykép fogalma 288
Mi kívántatik a neveléstől, hogy a nevelt igazi eszményképet alkothasson magának? 288
Kik a nevelt eszményei? 290
A nevelés eszközei az eszménykép szolgálatában 291
A tökéletességnek milyen foka kívántatik meg az iskolai nevelőtől? . . 292
Valóban alkot-e a nevelt eszményképet? 293
A nevelés eszményképe a természetfölötti rendben 295

MÁSODIK SZAKASZ.

Szellemi vágyó tehetség.

Bevezetés 295
Az akaratról általában 296
Kényszer-e a nevelés? 299
Miben áll az akarat fejlesztése? 300

Az akarat fejlesztésének a fontossága 301
Az akarat fejlesztéséről általában 303
a) Az ész fejlesztése 305

b. Szoktatás.

A szoktatás fogalma és fontossága 307
Eljárás a szoktatásnál 310
Milyen jóra szoktassa az iskola a tanítványokat? 312
c) Felügyelet 314
d) Akaraterő 314
e) Vallásos nevelés 314

ELSŐ FEJEZET.

Felelősség és beszámíthatóság.

A felelősségről és beszámíthatóságról általában 316

I.

Felelősség.

Nevelhető-e az ember felelősségre? 316
Felelősségre való nevelés 317
Felelősség és vallásos nevelés 318

II.

Beszámíthatóság.

Beszámíthatóság és nevelés 320
A beszámíthatóság állapotának fejlesztése 321

MÁSODIK FEJEZET.

Erkölcsösség.

Az erkölcsösség fogalma 322
Erkölcsösségre való nevelés 324
Megismerheti-e a nevelt az erkölcsösség zsinórmértékét? 326
Mire tanítsa a nevelés a neveltet olyanra, ami az ember értelmes
természetének megfelel 328
Az iskola tananyaga 330
Mit kell tennie a nevelésnek és iskolának, hogy az akarat jó legyen? . 331
Lehet-e vallás nélkül erkölcsösen nevelnünk? 334

HARMADIK FEJEZET.

Erények.

Az erényekről általában 334
Az erényességre való nevelés szükségessége 336
Az erényességre való nevelés fontossága 338
Az erényességre való nevelésről általában 339
Az erények felosztása 344
Elbeszélések 345

I.

Okosság 349

II.

Szeretet.

A szeretetről általában 350
A szeretetre való nevelés fő feltétele 351

1.

Az Isten szeretete 352

2.

Felebaráti szeretet.

A felebaráti szeretetről általában 355
A felebaráti szeretetre való nevelés 356
a) A szülők iránt való szeretet 359
b) A papság iránt való szeretet 360
c) Szabad-e az iskolai nevelőnek arra törekednie, hogy őt a tanítványok szeressék? 360

A.

Bizalom.

A bizalomról általában 361
A bizalom fölkeltése 363

B.

Egyházszeretet 364

C.

Hazaszeretet.

A hazaszeretetről általában 365
A hazaszeretetre való nevelés 367
Állampolgárrá való nevelés 371
Hazaszeretet és nemzetiségek 373

III.

Engedelmesség.

Az engedelmességről általában 374
Az engedelmességre való nevelés mikéntje 375
Engedetlenség 378

IV.

Tisztaság.

A tisztaságról általában 381
Melyik nevelő vagy nevelési intézmény kezdi meg a tisztaság erényének a fejlesztését? 384
A tisztaság erényének a fejlesztése a népiskolában 385
A tisztaság erényének a fejlesztése a középfokú iskolákban 390
A tisztaság erényének a fejlesztése a felső iskolákban 399
Együtt taníthatók-e a fiúk és leányok? 399
a) Együtt taníthatók-e a fiúk és leányok a népiskolában? . . . 400
b) Együtt taníthatók-e a fiúk és leányok a népiskolánál magasabb iskolákban? 402

V.

Mértékletesség.

A mértékletességről általában 404
A mértékletességre való nevelés 405
Dohányzás 407

VI.

Alázatosság.

Az alázatosságról általában 408
Az alázatosság erényének a fejlesztése 408
Kevélység 409
Önmegismerés 410
Önérzet 412

VII.

Szelídség.

A szelídségről általában 413
A szelídségre való nevelés 414
Káromkodás 415

VIII.

Türelem.

A türelemről általában 416
A türelemre való nevelés 416
Szenvedés 418

IX.

Szerénység.

A szerénységről általában 418
A szerénységre való nevelés 419

X.

Háladatosság.

A háladatosságról általában 420
A háladatosságra való nevelés 420
Hálátlanság 422

XI.

Szorgalom.

A szorgalomról általában 422
A szorgalom fejlesztése 423
Hanyagság 424

XII.

Őszinteség.

Az őszinteségről általában 425
Az őszinteség fejlesztése 426
Hazugság 427

XIII.

Igazságosság 430

XIV.

Állhatatosság 430

XV.

Természetfölötti erények 432

NEGYEDIK FEJEZET.

Természetes erkölcstörvény.

A természetes erkölcstörvény fogalma 435
Képes-e a nevelt megismerni a természetes erkölcstörvényeket? . . . 436
A természetes erkölcstörvények és a nevelés 437
a) Első csoport 437
b) Második csoport 438
c) Harmadik csoport 440
d) Negyedik csoport 441
Az akarat fejlesztésének reduktív és deduktív elve 442
Van-e az értelem fejlesztésének is reduktív és deduktív elve? 444

I.

Kötelesség.

A kötelességről általában 445
A kötelességre való nevelés 446
Munkára való nevelés 447
a) Megelégedettség 453
b) Takarékosság 453

II.

Lelkiismeret.

A lelkiismeretről általában 454
A lelkiismeret fejlesztése 455
Jellem 459

ÖTÖDIK FEJEZET.

Érdem és bűn.

Érdem 462

I.

Parancs.

A parancsról általában 463
Eljárás a parancsolásnál 465
A parancsok megokadatolása 466
Tanács 467

II.

Jutalmazás.

A jutalmazásról általában 468
Mit szabad jutalmaznunk? 469
A jutalmazás mértéke 470
A jutalmazás módja 472
A jutalmazás fokozatai 473
a) Dicséret 474
b) Kitüntetés 475
c) Ajándék 475

III.

Büntetés.

A büntetésről általában 477
Kényszer-e a nevelés? 480
Mit szabad büntetnünk? 480

A büntetés mértéke 482
A büntetés módja 482
A büntetés fokozatai 484
a) Intés 484
b) Megszégyenítés 485
c) Elkülönítés 485
d) Testi büntetés 486
α) Szabad-e a népiskolában testi fenyítéket alkalmaznunk? . . 487
β) A testi büntetés alkalmazásának módja 489
ε) Más büntetések 491

IV.

Bűn.

A bűnről általában 491
A bűn ellen való küzdelem 493
Felügyelet 495

HATODIK FEJEZET.

Kegyelem.

A kegyelemről általában 497
Keresztség 501
Bérmálás 502
Bűnbánat szentsége 502
Oltáriszentség 505
a) Szentmise 505
b) Szentáldozás 506

MÁSODIK KÖTET.

Testnevelés.

Kell-e a nevelésnek a testre is gondot fordítania? 511
Az iskola a test nevelésének szolgálatában 514
Torna 517
Sport 518
Tárgymutató 521

SAJTÓHIBÁK.

8. oldal	3. bekezdés	2. sorban	„lényegre“ helyett „lényekre“.
61. „	3. „	1. „	„vallásos“ helyett „vallástalan“.
65. „	6. „	9. „	„elismernie“ helyett „elismertetnie“.
147. „	2. „	12. „	„emberiség“ helyett „emberség“.
152. „	6. „	5. „	„nevelő“ helyett „nevelt“.
362. „	4. „	8. „	„az“ helyett „azt“.