

45.

SZÁM

SZENT ISTVÁN KÖNYVEK

45.

SZÁM



DR. WESZELY ÖDÖN

KORSZERŰ NEVELÉSI PROBLÉMÁK



BUDAPEST
SZENT ISTVÁN
TÁRSULAT
KIADÁSA



KORSZERŰ NEVELÉSI PROBLÉMÁK

TANULMÁNYOK

IRTA

Dr. WESZELY ÖDÖN

EGYETEMI TANÁR



SZENT ISTVÁN-TÁRSULAT

AZ APOSTOLI SZENTSZÉK KÖNYVKIADÓJA

BUDAPEST, 1927.

Kiadja a Szent István-Társulat.
Stephaneum nyomda és könyvkiadó r. t. Budapest.
Nyomdaigazgató : Kohl Ferenc.

ELŐSZÓ.



EZ A TANULMÁNYKÖTET azokkal a kérdésekkel foglalkozik, melyek ma a pedagógiai közvéleményt az egész világon érdeklik. A nagy háború, ennek előzményei és következményei, mindenütt megzavarták az emberek nyugodt gondolkodását, megingatták a bizalmat a régi igazságokban, habozókká tették az embereket s arról kezdtek ábrándozni, hogy a neveléssel, egy *új* és *más* neveléssel, talán meg lehetne változtatni a világot, talán jobbra, nemesebbé lehetne tenni az emberiséget s talán meg lehetne teremteni a világ számára már itt, a földön, az örök békét, az üdvöt, a jövő nagyszerű államát, melyben mindenki boldog lesz, mert mindenki jó lesz.

Vesztett háborúk után rendesen az ifjú nemzedék felé fordul a figyelem, tőle várja a világ a megújhodást, a jobb jövőt. Valami radikális megoldást keresnek, valami újat, valami nagy gondolatot, mely megváltsa a világot a «más»-nak szörnyű gazdasági válságától és lelki depressziójától.

Ám a megváltó nagy gondolat a háború után nem jelent meg. A lelkek hiába vártak új, nagy eszméket, új szép elméletet, melyben bízni akartak, mely túlelmelte volna őket a lelki válságokon s helyreállította volna az egyensúlyt és a nyugalmat.

Nem jelentkezett más, mint a szocializmus a maga régi elméletével, melynek igazolását látta a bekövetkezett eseményekben.

A szocializmus már a háború előtt nagy arányokban terjedt el az egész világon. A szocializmus nem csupán politikai pártprogramm, hanem egyúttal világnézet, életfelfogás és szervezet, még pedig világ-szervezet, egy új társadalmi berendezkedés előkészítésére. Hátterében ott az a világnézet, amelyet tudományos alapon állónak hirdetnek, szemben a vallási alapon álló világnézettel; mint politikai pártszervezkedés a szocializmus aktív harc, még pedig tudatos osztály-harc az általános szavazatjoggal az uralom átvételére; s előttünk ott áll a jövő képe, melyet a képzelet segítségével oly szépre lehet festeni, amilyenre tetszik. Ha a szocializmus uralkodik, akkor minden jó lesz, akkor mindenki boldog lesz. Ez racionális alapon, tudományos elveken alapuló államot fog berendezni, melyben a termelés és fogyasztás racionálisan van szabályozva, nincs magántulajdon, senkinek sincs semmije, minden mindenkié. Mily szép jövő képét lehet kifesteni, mily ideális viszonyokat lehet teremteni elméletben!

Csoda-e, ha azok, akik átszenvedték a háború keserveit s küzdöttek ideális célokért, a katasztrófa beálltakor nagyon fogékonyakká lettek az oly elmélet iránt, mely ily szép és ideális jövővel kecsegtet? Az emberek nem bíztak többé a maguk igazságaiban, mert szörnyű szomorú bukás következett s kerestek új felemelő, biztató gondolatokat.

Csoda-e, ha sokan megszádulva a káprázattól elfogadták ezt a szebb jövővel biztató elméletet? A vesztés államokban a szocializmus elterjedt, sőt tovább fejlődött a radikális kommunizmusig. Aki az eseményeket s szellemi áramlatokat figyelemmel kísérte, az előtt egészen törvényszerűnek és természetesnek tűnik fel ez a fejlődés. Naiv ideálisták talán még könnyebben fogadják el ezt a radikális tanítást, mint számító és önző realisták.

De a kommunizmusban épúgy csalódtak az emberek, mint ahogy más eszményképben oly gyakran csalódní szoktak. Ez az ember tragédiája, amint Madách oly szemléletesen festi : csalódní az eszményképekben ! A kiábrándulás hamar bekövetkezett s részben reakció, részben új eszményképek keresése és várása váltotta azt fel. Még most sincs megnyugvás, még most is folyik a harc a világnézetért, az eszményképért, a szebb jövőért !

Ezek a tanulmányok belekapcsolódnak a kor mozgalmába, tükröztetik a kor áramlatait, ezt a forrongó küzdelmet, de egyúttal ráakarnak mutatni azokra az örök eszményképekre, melyek ott élnek kiolthatatlanul az emberiség lelke mélyén.

«A modern pedagógia útjain» című kötetben azokkal a pedagógiai kérdésekkel foglalkoztam, melyek a közvéleményt akkor (1909-ben) foglalkoztatták, mikor a kötet első kiadása megjelent. Ott is állást foglaltam a haladás mellett, de állást foglaltam a túlzásokkal és káros elméletekkel szemben. Azóta új problémák is merültek föl. Itt ezekkel foglalkozom. Ezek is, mint «A modern pedagógia útjain» című tanulmányok, már előzőleg egyenként megjelentek de jórészt szakfolyóiratokban, pedig itt oly elvi kérdések tisztázásáról van szó, melyek nincsenek időhöz kötve.

Egyetemünk aulájának falán ez a fölírás van : «Semper verum aeternum». Mindig az örök igazságot akarjuk szolgálni. Sajnos, az emberek egy része nem ezt várja tőlünk, hanem azt, hogy az ő igazságukat hirdessük. Mindenki objektivitást hangoztat, de az igazi objektivitás senkinek sem kell s aki valóban objektiv, az könnyen egyedül marad, mert mindkét fél a másikénak tartja s cserben hagyja.

De ha így van is, tántoríthatatlanul meg kell maradnunk s fölismert igazság mellett s állandóan kutatnunk az örök igazságot.

E tanulmányok egy része a világnézet kérdésével foglalkozik. «A világnézet és nevelés» című cikk 1921-ben jelent meg a *Magyar Pedagógia*-ban. A világnézet megingását a nagy háború segítette. Már akkor rámutattam (1915-ben) arra, hogy eszményeinkhez híveknek kell maradnunk. A világnézet kérdéséhez tartozik «A kommunizmus tévedései» című cikk, mely akkor jelent meg a pozsonyi «Magyar Ujság»-ban, mikor itt a kommunizmus uralkodott s mi Pozsonyban küzdöttünk a magyar iskolák fenntartásáért. Azért tartom érdemesnek a közlésre, mert benne objektíve vizsgálom a kommunizmus elvi alapjait s néhány új érvet hozok fel ezzel az elmélettel szemben. Hasonló «A jóindulat kikapcsolása» című cikk is, melyről, azt hiszem, még mindig aktuális.

Az újabb pedagógiai irányok részletes ismertetése megjelent «Bevezetés a neveléstudományba» (Budapest, Rényi Károly könyvkereskedése) című könyvemben, 1923-ban.

A többi tanulmány azokkal a kérdésekkel foglalkozik, melyek a világnézet kérdésein kívül a mai kor pedagógiájában oly nagy szerepet játszanak: a tehetségvizsgálatok, az egyéniség, a módszer, az erkölcsi nevelés, a javítónevelés kérdései.

Az «Adalékokat az egyéniség tanulmányához» a genfi nemzetközi pszichológiai kongresszuson (1909-ben) mutattam be; eddig csak francia nyelven jelent meg. Akkoriban a «Journal de Genève» s a «Tribune de Genève» ismertették, sőt a «Journal des Débats», mely a kongresszuson bemutatott 42 közlemény (communications) közül csak négyet tartott érdemesnek a fölemlítésre, szintén kiemelte.

«A tehetségvizsgálatok és a pályaválasztás» című értekezést a «Munkanélküliség ellen küzdő Egyesület» ülésén olvastam fel 1921-ben. Ez a kérdés még ma is az érdeklődés előterében áll s a képességvizsgáló laboratóriumok felállítása iránt ma is élénk propaganda folyik.

«Az erkölcsi nevelés szociális jelentősége» című értekezést azon a szociális tanfolyamon adtam elő, melyet a Magyar Gazdaszövetség rendezett Apponyi Albert gróf védnöksége alatt s jórészt az ő megbízásából tanítóképezdei tanítók számára 1908-ban. Ismertettem ebben a külföldi ethikai mozgalmakat, de egyúttal rámutattam már akkor arra, minő tevékenységet fejt ki az ifjúság nevelése terén a szocializmus külföldön és nálunk s túlzó agitációjával minő veszélyt rejt magában ez a tevékenység. Azonban a pedagógus halk szavát a politika zajában nem igen hallotta meg a mi magyar világunk; de észrevette az, aki találva érezte a maga tendenciáit: Szende Pál a «Huszadik Század»-ban bírálatot írt az egész tanfolyamról s az én idézeteimre azt jegyezte meg, hogy abban csak néhány tulzónak a nézete van. A jövő, úgy látom, nekem adott igazat.

«A javítónevelésre» vonatkozó javaslataimat az igazságügyminiszter megbízásából írtam. Ez a kérdés ma is aktuális, amennyiben most is megoldásra vár, pedig ez is oly égető kérdés, melytől nem volna szabad sajnálni semmiféle összeget.

Ép így aktuális «A kultúraterjesztő film» kérdése is. A film kultúraterjesztő lehetne, de még mindig nem az.

Végül áttekintést adok a pedagógia legújabb fejlődéséről is és így visszatérek ahhoz, ami az egész kötetben mint alapgondolat vonul végig: a kultúrfilozófiai irányhoz, amely ma a pedagógiai elmélet terén mint a túlzó egyoldalú s kizárólag természettudományi módszerekkel dolgozó irány ellenhatása mutatkozik.

Íme, így egyesül itt az, amit a pedagógia modern irányai nyújtanak, egy magasabb egységben: *a kultúr-filozófiai gondolatban.*

A ma uralkodó két főirány: a filozófiai és az exakt kísérleti, egyaránt képviselve van e kötetben. Az egyik

keresi a célt, az eszményeket, a másik kutatja a reális alapot, az utat, mely e célokhoz vezet.

Pedagógia nem lehetséges eszmények nélkül. Siker nem lehetséges a reális alap nélkül. A világnézet alakítja ki az eszményeket, míg az egyéniség tanulmánya, a tehetségek felismerése, a szociális jelenségek vizsgálata, a módszerek s a reformok a módszerek terén, mutatják az utat az eszmények felé. Ezek felé emelkedni pedig mindnyájunk legfőbb célja és legfőbb vágya!

Pécs, 1926 január 29.

Weszely Ödön.

Világnézet és nevelés.

Minden nevelési elmélet alapja valamely világnézet. A nevelés egész programja, célja és útja attól függ, mi a felfogásunk a világról és az életről, hogyan képzeljük el az ember helyzetét a világegyetemben s az emberi társadalomban, mit tartunk az élet céljának s hogyan képzeljük megoldhatóknak az élet problémáit, szóval: mi a világnézetünk és életfelfogásunk.

A világnézetből fakad az életfelfogás s az életfelfogás adja meg az ember egész életének irányát. Nem tűzhetjük ki a nevelés célját anélkül, hogy ne tudnók, mit akarunk itt a földön s hogyan akarjuk végigélni az életet. De nemcsak a nevelés főiránya függ a világnézettől, hanem az egyes részletek is; nemcsak a célok, hanem sok tekintetben a módok és eszközök is.

Épen ezért a nevelés kérdéseinek vitatása mögött voltaképp világnézeti ellentétek lappanganak, az iskoláért folyó harc pedig legtöbbször nyiltan is — mint különösen napjainkban tapasztalhattuk — a világnézetek harca.

Mindamellett az elméleti pedagógia nem igen tette vizsgálat tárgyává ezt a viszonyt a világnézet és a nevelés között. Igaz ugyan, hogy a pedagógia mindenkor mint a filozófia egyik ága jelenik meg s ez azt jelenti, hogy a pedagógia folyománya valamely filozófiai rendszernek s így következménye az abban foglalt világnézetnek; de ez ilyen világosan kimondva, vagy épen részletesen kifejtve egyáltalán nem található s a pedagógiai elvek sincsenek a világnézetből következetesen levezetve. Az a körülmény pedig, hogy Herbart óta a pedagógiát nem

az egész filozófiára, hanem csupán az etikára és pszichológiára szokás alapítani, lassan egészen háttérbe szorította a metafizikával való összefüggés vizsgálatát, sőt az újabban fölvirágzott pszichologizmus egészen más irányba terelte a pedagógiai vizsgálódást s az ily filozófiai fejtegetéseket, mint metafizikát, hajlandó volt szembeállítani az exakt tudományos kutatásokkal. Natorp hangsúlyozza ugyan, hogy a pedagógiát az *egész* filozófiára kell alapítani, de ő is inkább csak a három normatív disciplina : az etika, logika és eszthétika fontosságát helyezi előtérbe s nem a világnézetet, melyre a pedagógiát alapítani kellene.

A világnézet azonban nemcsak kiindulás, hanem cél is a pedagógiában. A nevelés világnézetet akar adni a felnövekvő nemzedéknek, a nevelő a maga világnézetét adja át az ifjúságnak s azt akarja, hogy az általa helyesnek fölsímt világnézet jelöljön irányt a jövő nemzedék magatartása számára.

Igy a világnézet kérdése még szorosabban fűződik össze a pedagógiával, mert ez a kezdet és a vég, a kiindulás és az eredmény.

Nem lehet itt föladatunk a világnézetek elemzése és bírálata. Ez a filozófia feladata s már a szűkre szabott tér sem engedi, hogy e kérdéssel behatóbban foglalkozzam. Azonban, amennyiben a nevelés elvei végső elemzésben a világnézetben gyökereznek, mégis egy pillantást kell vetni azokra a világnézetekre, melyeken egy-egy nevelési rendszer alapszik.

A világnézet az a kép, melyet magunknak a világegyetemről s benne az ember életéről, kialakítunk. Felelet az élet legnagyobb és legnehezebb kérdéseire. Mint ahogyan Galton jelzi : «a miért? honnan? hová? örökké visszatérő kérdései ezek».

Ezeket a nagy kérdéseket az emberek nagyon különféle módon intézik el. Vannak, akik egyszerűen félreteszik

ezeket s végigélük az életet anélkül, hogy megoldásuk nyugtalanítaná őket. Ez is bizonyos életfelfogás : kerülése a mélyebb gondolkodásnak s elhallgattatása a «metafizikai szükségletek»-nek.

Akik e kérdésekre komolyan akarnak felelni, azoknak kemény gondolatbeli munkát kell végezniök, míg lassankint megnyugtató világnézetet alakíthatnak ki maguknak s oly életfelfogást, melyet tudatosan követhetnek.

De az is, aki irtózik az ily fáradságos gondolkodó munkától, alakít magának valamiféle világnézetet. Ez a világnézet töredékes lesz s az életkérdéseket csak esetről-esetre oldja meg. Ilyen töredékes életfelfogással éli végig életét sok ember, nem törődve azzal, hogy magában a belső embert kialakítsa.

Vannak azután, akik egyszerűen átveszik környezetük világnézetét. Akinek nincs oly világnézete, mely mélyebben gyökerezne, lelkében s mely összekapcsolódott a saját szellemi munkája által egész lelkületének diszpozícióival, szerkezetével és tartalmával, az könnyen lesz rábírható, hogy más világnézetet fogadjon el s elfogását változtassa. Ezek azok, akiknél a propaganda sikerrel járhat.

De akinél a világnézet mélyen gyökerezik az egész lelki szerkezetben s «az érzelem irrationalis talajából táplálkozik» — mint Kornis Gyula mondja (A lelki élet, III. 331) — az görcsösen ragaszkodik hozzá, még ha ez reá nézve célszerűtlennek mutatkozik is.

Csak kevesen vannak olyanok, kiknek ily erősen kialakult világnézetük van s ez a világnézet következetes, ellentmondás nélküli és teljesen összeforrott hajlamaikkal, érzelmeikkel, akaratukkal s így életfelfogásukban is következetesség és szigorú elvszerűség mutatkozik. Ez azonban az igazán művelt ember végső törekvése.¹

¹ Azokról, akikben a világnézet különcködésen vagy patológikus gondolkodásmódon alapszik, természetesen nem

Hogy ily világnézet kialakulhasson, ahhoz nagyon komoly törekvés kell, azonkívül az ismereteknek bizonyos mennyisége és a gondolkodás iskolázottsága s fegyelmezettsége. Ehhez tehát nemcsak bizonyos gondolatmunka árán, hanem benső küzdelmek után jut el az ember, néha meglehetősen későn, néha csak tévedések után s így megesik, hogy változtatni is kénytelen világnézetén és életfelfogásán, sőt néha egy-egy részlettel, töredékes világnézettel, kell beérnie élete végéig.

De az emberi életföladatok megoldásának módja az ember világnézetétől függ s így ettől függenek a nevelés elvei is.

A világnézet kialakulhat egyszerű naiv természet-szemlélet alapján is. De fölépülhet vallásos tanításokon, tudományos ismereteken és filozófiai gondolkodáson. Létrejöttében nagyon fontos tényező az értékelés, mely nem mindig értéktelen, hanem gyakrabban érték-érzelmeken alapszik. A világnézetek jellegét az határozza meg, hogy mi az, amit értékesnek, értékesebbnek és legértékesebbnek tartunk.

Ezen az alapon az idők folyamán a világnézeteknek két nagy csoportja alakult ki, melyek egymással szemben állanak. Az egyik csoportot nevezhetjük *idealisztikusnak*, a másikat *realisztikusnak* (vagy talán helyesebben *materialisztikusnak*). Természetes, hogy mikor itt a világnézeteket így csoportosítom, ez csak a könnyebb áttekinthetőség kedvéért történik s mellőzöm az egyes rendszereknek

szólunk. Ezekre vonatkozik Max Weinstein következő megjegyzése: «Aki az ifjú kultúrvilágot meg akarja figyelni, az csak olvassa modern költeményeiket, melyek szép szavak és ingerlő fordulatok mellett gondolatilag gyakran virágzó oktalanságokat tartalmaznak és oly nézeteknek adnak kifejezést, vagy olyanokra engednek következtetni, hogy a nagyon szelíden és enyhén ítélőt is erős türelmetlenség fogja el.» (Welt- und Lebensanschauungen, Leipzig, Barth. 1910. 2. l.)

a részletekben nagyon is eltérő s nagyon is finom, de fontos különbségeit s csak azokat a jellemző vonásokat emelem ki, melyek itt most pedagógiai szempontból érdekelnek s a felosztást erre alapítom.

Az idealisztikus világnézetek az ember számára egy magasabb eszményi célt tűznek ki, az ember szellemi tulajdonságait tartják fontosabbnak s minden földi küzdelemben is az eszmei háttért, a dolgok lényegét nézik.

Ilyen idealisztikus világnézet a keresztény vallás világnézete.

De azok a világnézetek is, melyek nem vallásos, hanem tisztán filozófiai alapon állanak, lehetnek idealisztikusok. Ilyen például Plató világnézete, mely szerint a dolgok lényege az eszme (idea) s ez az anyagban s az anyagon keresztül csak tökéletlenül nyilatkozhatik meg. Az idealisztikus világnézetekhez lehet sorolni az újkori filozófusok közül a Descartes, Leibniz, Spinoza, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Windelband, Rickert, Eucken, Fouillée stb. filozófiájában nyilvánuló világnézetet.

Ezzel az idealizmussal szemben áll a realiztikus világnézetek nagy sokasága, nagy változatosságban. Így a realiztikus világnézetek közé sorolhatjuk az *empirizmust* (Locke, Hume, Newton), a *materializmust* (Demokritos, Empedokles, Epikuros, Vogt, Büchner, Moleschott, Du Bois-Reymond), a *naturalizmust* (Rousseau), a *pozitivizmust* (Comte, Dühring), továbbá a *mechanisztikus* (Mach, Avenarius), az *evolucionisztikus* (Spencer, Haeckel), az *energetikus* (Ostwald) s a *pragmatikus* (James) filozófiai rendszerek világnézetét.

Mindezekben az a közös vonás, hogy lényegesnek a tapasztalati világot tartják, azt a valóságot, melyet érzék-szerveink útján megismerhetünk. A dolgok alapja szerintük az anyag vagy erő, vagy energia, de nem az eszme, nem a szellem, nem a lélek. A súlyt eszerint az anyagi

világra kell helyezni, fontosabb az anyagi rész, mert a szelleminek ez az alapja.

Láthatjuk, hogy annak a kérdésnek, mit tartunk lényegesebbnek: a szellemi részt vagy az anyagit, alapvető fontossága van nemcsak elméleti szempontból, hanem abból a szempontból is, minő elveket követünk az életben s így természetesen abból a szempontból is, mire neveljük a következő nemzedéket.

Azzal, vajjon az az irány, melyet követni akarunk, idealisztikus-e vagy realiztikus, szoros összefüggésben áll annak a metafizikai problémának a megoldása, vajjon a világ magyarázatára *egy* vagy *két elvet* veszünk-e föl. Az a világnézet, mely a világot egy elv alapján akarja magyarázni, monisztikus, az pedig, amely két elvből (test és lélek, anyag és szellem) indul ki, dualisztikus.

A monisztikus filozófiai rendszerek (materializmus, spiritualizmus, evolucionizmus s energetikus felfogás) ellentétben állanak a keresztény világnézettel, mely dualisztikus. A keresztény álláspontot a monizmusmal szemben behatóan és világosan fejti ki *Fr. Klimcke*: *Monismus u. Pädagogik* című könyvében. (München. Völler, 1918.)

Az idealisztikus és dualisztikus világnézetekkel szemben álló realiztikus és monisztikus világnézeteket némelyek szeretik természettudományinak nevezni. Ám a természettudomány nem a világnézetek tudománya s az idealisztikus és dualisztikus világnézet nem mellőzi a természettudományok eredményeit. A természettudomány alapján is el lehet jutni idealisztikus világnézethez. Hiszen a világnézet a tények értékelésén alapszik. Nem jogos tehát a realiztikus vagy materialisztikus világnézetet természettudományinak nevezni. Nagyon helyesen írja *Claparède*: «A természettudomány közömbös azon célokkal szemben, melyeket magunknak kitűzünk — épügy, mint a színvak közömbös a vörös színnel szemben

— nem is mutathatja meg azt az utat, melyen a gyermeket jó sorsa felé vezetni kell.» (Gyermekpszichológia és k sérleti pedagógia. 40. l.)

Végül az is jelentős : vajjon a világnézet alapiránya minő? Vajjon *pesszimisztikus* vagy *optimisztikus*-e?

A neveléstudománynak egyik első problémája tehát eldönteni: milyen világnézet alapjára helyezkedik? E kérdés eldöntése nélkül egységes nevelési rendszer el sem képzelhető. Tudjuk, hogy ezt a kérdést nemcsak az elméleti megfontolás dönti el, hanem az ember érzelmei, testi és lelki diszpozíciói, szóval egész habitusa. Sőt ezek sokkal inkább, mint talán az elméleti megfontolás. Helyesen mondja A. Messer: «Auf dem Gebiet der Werte aber ist der *Verstand* nicht die entscheidende Instanz, hier hat das Gefühl und die *intuitive Überzeugung* der Einzelnen zu bestimmen. Und das ist für seine ganze Lebensauffassung und Lebensgestaltung von grösserer Bedeutung, als seine metaphysische Ansicht über die Realität». (Hauptströmungen d. Philosophie, München. 1916.)

Ép ezért oly hevesek a világnézeti harcok s ép ezért oly nehéz ezekben a kérdésekben valakit objektív érvekkel meggyőzni. Ezért be kell érünk itt is azzal, hogy álláspontunkat egyszerűen jelezve csak azt emeljük ki, hogy a nevelés szempontjából határozottan az idealizmus, a dualizmus és optimizmus mellett kell állást foglalnunk.

A nevelés munkájához nem is lehet hozzáfogni anélkül, hogy ne bízzunk annak sikerében s föl ne tegyük a javulás, a fejlődés, a tökéletesedés lehetőségét. Aki ezen munkálkodik, bármily pesszimisztikusan ítélje is meg a jelent s a *meglevőt*, annak bíznia kell abban, hogy a *jövő*, a *leendő* jobb lesz. Ez a bizalom maga is hozzájárul munkája sikeréhez, de nélkül nincs is értelme a munka megkezdésének. A helyes elv tehát a *meglevővel* szemben a *pesszimizmus*, a *jövendővel* szemben az *optimizmus*.

A dualizmus az az álláspont, mely megfelel a tapaszt-

talat tényeinek s egyenlően számba veszi a testet és lelket, az anyagi és szellemi világot s egyenlően igazságos mindkettővel szemben.

Az idealizmus a realizmussal és materializmussal szemben magasabb célt tűz ki az emberi élet s így a nevelés számára is. Az embert szellemi élete emeli a fejlődés magasabb fokára az anyagi világgal szemben, s fejlődés, tökéletesedés és nevelés csakis úgy lehetséges, ha a jelen realitásaival szemben magasabb értékek megvalósítása lebeg szemünk előtt. Az embernek szellemi része a fontosabb, mert ez az, mely fölismerheti a maga hivatását, irányíthat, vezethet, a természet erőit és törvényeit céljai szolgálatába állíthatja, a fejlődést tökéletesítheti s eszményi célok felé terelheti. Az anyagi világot így alapul tekintjük, mely fölött a szellem uralmát biztosítani s az emberi eszmények szolgálatába szegődtetni törekszünk.

*

A világnézet azonban nemcsak alapja s kiinduló pontja a nevelésnek, hanem végső eredménye is.

A nevelő arra törekszik, hogy növendékei egységes világnézetet kapjanak, oly világnézetet, mely nekik biztos irányt jelöl ki az életben követendő magatartásuk számára. Egész nevelésünk s egész tanításunk arra irányul hogy ennek a világnézetnek alapjait jókor lerakjuk.

A pedagógiának ezt az utóbbi problémáját *Pauler Ákos* tárgyalta először (A világnézet tanítása, Magyar Paedagogia, 1909. 201 s köv. l.), ki mélyenjáró filozófiai elemzés alapján jut el arra az eredményre, hogy *«végelemzésben helyesen, intenzíven és mindenoldalúlag nevelni nem tesz egyebet, mint az általunk elérhető legigazabb világnézetet kialakítani az új nemzedék tudatában»*. (U. o. 278. l.)

A legigazabb világnézetet akarjuk tehát a jövődő nemzedék tudatában kialakítani. De a heves harc éppen akörül

folyik : melyik a legigazabb világnézet? Mint fõntebb jeleztük, ennek eldöntése legelsõ problémája a pedagógiai rendszernek.

Az iskola körül folyó harcok azért oly hevesek, mert minden párt a maga számára akarja megnyerni a jövõ nemzedéket. Az övé a jövõ, ha a következõ nemzedékbe az õ világnézete van kiírthatatlanul beoltva. Ezért folyik oly nagy küzdelem az utóbbi évtizedekben akörül, vajjon a természettudományok legyenek-e túlsúlyban az iskolában, vagy a humánus tanulmányok? Nemzeti legyen-e a nevelés vagy internacionális? Vallási alapon álljon-e az iskola, vagy érje be vallásnélküli laikus moráltanítással? E kérdések körül folyik a leghevesebb küzdelem, mert ezek eldöntésétõl függ a világnézet kialakulása s a világnézettõl függ, hogy ki melyik táborhoz csatlakozik. Mi a magunk részérõl ezt a kérdést fõntebb az idealizmus, dualizmus és optimizmus javára döntöttük el.

A világnézet kialakítása egyrészt a nevelés-, másrészt a tanítás feladata s így két problémát foglal magában : az egyik nevelési, a másik didaktikai probléma. Ámde éppen ezért nagy tévedésben vannak, akik azt hiszik, hogy külsõ, szervezetbeli intézkedésekkel el lehet dönteni a világnézetek harcát s meg lehet oldani a nevelési és didaktikai problémát.

A világnézet ugyan objektív tudományos és vallásos rendszer, melynek egyénektõl függetlenül önálló léte van, ez azonban csak akkor lesz kinek-kinek igazi sajátjává, ha mindenki saját lelkében újra fölépíti s így egyúttal kinek-kinek szubjektív alkotása is.

Ép azért nem volna helyes, de nem is kívánatos, valamely világnézetet valakire rákényszeríteni. A világnézetek különbözõk s bármily szép ideál is, hogy valamennyien egy nézeten legyünk, ennek elérése mindaddig nem valószínû, amíg az emberek temperamentuma, képessége, tudása, szóval egész egyénisége különbözõ. Még azoknál

is, akik ugyanegy világnézetet vallanak magukénak, csak nagy vonásokban lehet az egyezés. Ugyanazt az elvet is mindenki a maga műveltsége, lelki tartalma s egyéni hajlandósága szerint fogja fel.

Milyen mély pszichológiával mondja *Prohászka Ottokár* «A diadalmas világnézet» című könyvében : «Ugyan hogy is veheti ki magát a szicíliai vagy reggiói olasznak Madonna-kultusza egy pomerániai lutheránusnak szemében ! Okvetlenül félreértés lesz belőle ! Mit gondolhat a porosz filozófus Paulsen, ha véletlenül keze közé kerül szent Alfonznak «Le glorie di Maria» című könyve? Mily különbség van az olasz s a pomerániai néplélek közt ! Mily különbség a szicíliai s a porosz vér érzelmi világa közt még abban az esetben is, ha téziseik megegyeznek ! De azért egyiknek sem kell közülnök megtagadnia Krisztust.» (284. l.)

De nagy lelki kényszer is volna, ha mindenkinek betűről-betűre ugyanazt kellene vallania. Vannak a világnézetnek *lényeges* alapvonalai, melyek *azonosak* lehetnek s maradhatnak olyan részletek, melyeket mindenki a maga egyéniségének megfelelően építhet ki.

Nemcsak hogy be kell érünk ily meggyőződéssel, hanem erre kell pszichológiai szempontból törekednünk. Kell, hogy maradjon az egyén számára egy rész, melyet ő a maga helyzetének, körülményeinek, szubjektív állapotának megfelelően maga alakíthat, melyen csendes óráiban magába mélyedve szövöget s melyet talán rejtve is őriz a nagy világ kutató szeme elől, mint az ő legbensőbb ügyét.

A helyes nevelés tehát nem fog világnézetet készen adni a fejlődő léleknek, hanem megadja az alapokat s begyakorolja azokat a képességeket, amelyek segítségével a világnézetet kiki maga kialakíthatja és fölépítheti.

A nevelés legnagyobb sikere az, ha ez a szabadon ki-

alakított világnézet teljesen egyezik azzal, melyet a nevelő is magáénak vall.

*

A világnézet és nevelés viszonyának a kérdése, melynek vonatkozásait és lehető megoldásait itt röviden kifejtettük, mint láthattuk, két problémát foglal magában: a *teleológiai* és a *methodológiai* problémát.¹

A teleológiai probléma megoldása előfeltétele minden pedagógiai munkának, a methodológiai probléma pedig áthatja az elméleti és gyakorlati pedagógia egész területét. Ennek lépésről-lépésre, nyomról-nyomra való helyes megoldásától függ a nevelő munka sikere.

(Magyar Paedagogia, 1921 április 4. sz.)

¹ Ez részletesebben ki van fejtve *Weszely Ödön*: «Bevezetés a neveléstudományba» c. könyvben. (Budapest, 1923. Eggenberger.)

A kommunizmus tévedései.

«Kísértet járja be Európát — a kommunizmus kísértete.» Ezzel a mondattal kezdődik Marx és Engels híres kommunista kiáltványa. Ez a mondat azonban 70 évvel ezelőtt, akkor, midőn a kommunista kiáltvány megjelent, nem volt igazán aktuális. Csak ma lett igazsággá ez a mondat, ma járja be Európát, mint kísértet, mint rém, a kommunizmus. Valóban kísértet akar lenni, rémíteni akarja az embereket.

De itt nem az eszmék mai képviselőinek emberi gyarlóságaira akarunk rámutatni, hanem inkább magát az eszmét vizsgálni s azokat a következményeket, melyek erre az eszmére alapított elmélettel járnak.

Az egész elmélet sarkpontja, alap gondolata az, amit Marx és Engels röviden így fogalmaznak: «a kommunisták elméletüket ebben az egy kifejezésben foglalhatják össze: a magántulajdon megszüntetése».

A kérdés tehát az, hogy helyes-e ez az alapelv: a magántulajdon megszüntetése s minő következményekkel jár? Nem tévednek-e azok, akik minden baj forrását a magántulajdonban találják s valóban megszűnnek-e a bajok a magántulajdon megszüntésével?

A magántulajdon, mely ellen Marx és Engels küzdenek, néha úgy van föltüntetve, mint a burzsoá, a polgárság kizárólagos és jellemző vonása. A kommunizmus elmélete általában így osztja két részre a világot: az egyik a burzsoá, a polgárság, melynek van magántulajdona, a másik a proletár, akinek nincs magántulajdona. Ezt a kommunista kiáltványt elég nyíltan meg

is mondja : «A kommunizmust nem az jellemzi, hogy a tulajdont általában megszünteti, hanem az, hogy a polgári tulajdont szünteti meg». S később így szól : «Szóval azt vetitek szemünkre, hogy mi a *ti* tulajdonotokat akarjuk megszüntetni. Valóban, azt akarjuk».

Itt tehát nincs helyén arról elmélkedni, vajjon a magántulajdon általában helyes-e, hanem arról van szó, hogy legyen-e a polgárságnak magántulajdona? Mint-hogy a proletárnak szerintük nincsen, ha a polgárságnak se lesz, akkor senkinek sincs semmije.

Valóban olyan ideális állapot-e ez, mely az emberiség többsége előtt, mint elérendő végső cél lebeg?

A hiba, azt hiszem, abban van, hogy a világot nem úgy kell két részre osztani, hogy akinek van magántulajdona, az burzsoá s akinek nincs, az proletár. Olyan ember, akinek épen semmije sincs, nagyon kevés van. Nem áll az, amit a kommunizmus állít, hogy «a mai társadalomban a tagoknak kilenctizedrészére nézve a magántulajdon megszűnt» s még kevésbé áll az, hogy «amennyiben van, csakis annak révén van, hogy kilenctizedrészre nézve nincsen».

Hogy a valóságnak teljesen megfelelő képet kapjunk, össze kellene írni pontosan kinek mije van ; statisztikai kimutatást készíteni arról, vajjon kiknek van magántulajdonuk, kiknek nincsen. Azt hiszem, nagyon kevés olyan ember akadna, akinek épen semmije sincsen. Nem kilenctizedrész, de egytizedrész sem.

Erre pedig azt lehet felelni, hogy valamije mindenkinek van, de az annyi, mint a semmi, a nagy vagyonok birtokosaiknak tulajdonához képest. Igen, de hol a határ? a kevésnek a határa? mi a sok? mi a kevés? Hiszen ezek relativ fogalmak !

Marx és Engels sem arra gondol, hogy a magántulajdon általában káros, szerintük is — mint az az egész kommunista kiáltványból kitűnik — *csak az a*

magántulajdon káros, mely a mások kizsákmányolására szolgál. Ezt a fontos megkülönböztetést nem teszik meg azok, akik általában a magántulajdon ellen foglalnak állást. Ilyen káros magántulajdonnak pedig nem tekinthető az a kis bútor, az a kis ruha, sőt az a néhány megtakarított garaska sem, amit valaki betegsége vagy öregse idejére félre tesz. Nem ilyen az a száz apróság, az a kis házacská sem, vagy az a kis szőlő, melyet keservesen megszerzett, vagy szüleitől örökölt, amelyhez száz meg száz érzelmi szál köti s aminek elvesztése szinte tragikus romlást jelent. Vajjon, akinek ilyen magántulajdona van, az mind burzsoá? Hiszen ez lehetetlen. Még nálunk is, de a külföldön általában a proletárnak is van valami kis holmija s akik egészen csupaszon állanak, azok a «gyülevész-proletárság»-hoz tartoznak (Lumpenproletariat) — mint a kommunista kiáltvány mondja — amelyik «egész élethelyzeténél fogva inkább lesz hajlandó arra, hogy reakciós üzelmek zsoldjába álljon».

De nem áll az sem, hogy akinek nincsen semmije, az proletár. Maga a proletárság sem így disztिंगvált, midőn befogadott pártjába még gyárost is s állást foglalt akárhányszor egészen vagyontalan szellemi munkások ellen. A proletár burzsoának tekinti a szellemi munkások egy részét, bár némelyiknek igazán semmije sincs, hónapos szobában vagy szállóban lakik s napról-napra él, reggel még azt sem tudja, miből fog ebédelni. A gondolkodás, a felfogás, a politikai nézetek azok, melyen alapján az osztályozás történik, nem a magántulajdon. Természetes, hogy ezeket a nézeteket nagy mértékben befolyásolja a vagyoni helyzet, de — s ez az ismét, amit számba nem vesznek — *nem csupán* a vagyoni helyzet.

A tulajdon magában tehát nem káros s nem áll az sem, hogy csak a mások megrövidítésével szereshető meg. A világ oly nagy és oly gazdag, hogy juthat mindenkinek a más kára nélkül is. S az ember legbensőbb vágya,

hogy legyen tulajdona, hogy legyen valami, ami az övé, hogy legyen, amiért küzdenie és fáradoznia érdemes. *Ez a vágy oly mélyen benne gyökerezik az emberi természetben, hogy azt semmijéle elmélet kiirtani nem képes. Ez hozzá tartozik az ember lelki struktúrájához, sőt talán még mélyebbre nyulik, hozzá tartozik az ember állati természetéhez.* Hiszen a szerzés e vágya közös az állatéval. Nézzük például a kutyát, hogyan őrzi és félti megszerzett prédáját, rámondul arra, aki el akarja venni s erélyesen védi tulajdonát. Ami ilyen mélyen benne gyökerezik az ember állati szervezetében, azzal nem könnyű leszámolni.

De mondjuk, hogy az ember magasabb rendű lény s képes az önzetlenségnek arra a fokára emelkedni, hogy legyőzi ezt a vágyát, lemond a magántulajdonról, mert testvéri közösségben akar élni társaival.

Ez az önzetlenségnek és erénynek oly magas foka, mely csak a legjobbaknál, legkiválóbbaknál lesz meg, az emberiség többségénél aligha.

Csak oly elmélet valósítható meg jó sikerrel, mely számol az ember lelki és testi tulajdonságaival. Nemcsak rendszer kell, hanem emberek is kellenek az elmélet megvalósításához.

Már Marx és Engels is megemlíti, hogy a kommunizmussal szemben azt az ellenvetést lehet tenni, hogy megszűnik majd a munkára ösztönző rugó, nem lesz, ami az embereket sarkalja s általános restség kap lábra.

Ezt az utóbbi kijelentést mindenestre túlzásnak kell tartani. Általános restség valóban nem volna, még akkor sem, ha semmi sincs, ami az embert munkára ösztönözné mert vannak emberek, akik akkor is dolgoznak, mikor igazán nincs semmi külső kényszerítő körülmény, mely őket arra bírja. Örömeik van a munkában, mert testi és lelki struktúrájuk ezt a munkát kívánja. Itt tehát megint az ember testi és lelki szervezetének figyelembe vétele szükséges.

De nem tagadható, hogy az emberek nagy többsége nem ilyen. A nagy többségnek szüksége van ösztönző erőre s ez nem lehet a kényszer, hanem inkább a jutalom, a munka gyümölcse, a megszerzett magántulajdon.

Amit ezzel szemben Marx és Engels mondanak, hogy «ilyen lustasága révén a polgári társadalomnak régen tönkre kellett volna mennie», az szellemes élc, de nem cáfolat, mint ahogy a Kiáltvány nem is akarja az érveket cáfolni, hanem egyszerűen azt mondja, hogy «ne vitatkozzatok velünk». De már a jelenlegi kommunisztikus berendezkedés mellett is kitűnt, hogy — ha nincs ösztönző — nem dolgoznak az emberek, épűgy, mint ahogy nem is katonáskodnak. Ezt a nagy többség csak valamely ösztönző oknál fogva teszi. De ha szorgalom, ügyesség, kiválóság nem érvényesülhet, nem kaphatja meg jutalmát, miért is törné magát s miért is igyekeznék a legjobbat produkálni? Ez az érv nagyon komoly s nem cáfolható meg azzal, hogy a polgári társadalom sok lustája nem megy tönkre. Bizony, tönkremegy az is. De csak az agitáció túlzása mondatja, hogy a polgárság nem dolgozik, mint ahogy túlzás mondatja azt is, hogy a proletár nem szereti a munkát. Az emberi természet különbsége megvan polgárok és proletárok körében egyaránt s az emberiség nem az emberi természetek különbsége szerint van két táborba osztva: a burzsoá és a proletár táborba.

Ambíció és verseny a haladás mozgatói, a kultúra létrehozói és emelői. Ambíció és verseny nélkül a fejlődés megáll, stagnálás, sőt hanyatlás következik be. Az őstörténet és pszichológia egyaránt azt mutatja, hogy a kultúra haladása a magántulajdonnal kezdődik.

«A kommunisztikus program keresztülvitele kultúránk végét jelenti» — mondja Paulsen Ethikájában. (II. 448. l.) S látjuk az eddigi eredményekből, hogy ez a mondat mily igazságot fejez ki.

A kommunizmus tételei tehát tisztázásra szorulnak. Nem lehet állást foglalni a magántulajdon ellen általában, csak a közre nézve káros magántulajdon ellen. Magántulajdon és tőke nem azonos fogalmak. De még a tőke és tőke sem egyenlő s a kommunista kiáltvány tendenciája is csak az ellen a tőke ellen irányul, mely «társadalmi hatalommá lett».

A kommunizmus közösség. De közösség csak hasonlók között lehetséges. Ha tehát a kommunisztikus társadalom úgy állhatna elő, hogy összeválogathatja azokat, akiket a közösségbe fölvesz, akkor élhet és virulhat. De ha mindenki közösségben van mindenkivel, akkor békés együttműködés, ideális állapot, lehetetlen. Volt kommunizmus az első keresztényeknél s van kommunizmus ma is egyes szerzetesrendeknél. Alapított kommunisztikus közösséget, Owen Róbert s alakultak Amerikában is kis közösségek. Az amerikai kommunisztikus községek épűgy, mint Owen Róberté, csak addig tudtak fennállani, míg alapítójuk élt s vezette. Az alapítók halála után megszűntek. Miért? Rendesen úgy magyarázzák, hogy az ő személyes hatásuk volt ezek összetartó ereje. Szerintem nem ez az egyedűli ok. Az ok az, hogy az alapítók kiváló emberismerete csak azokat vette föl s tűrt meg ebben a közösségben, ebben a kis kommunisztikus társadalomban, akik odavalók voltak. Akik nem voltak odaillők, azokat kizárták. A keresztény kommunizmus is, a szerzetesek kommunizmusa is ilyen. Nem vehet benne részt mindenki, aki véletlenül azon a helyen, azon a területen található, mint az például egy kommunisztikus ország szervezésénél történik. Csak a jók, csak a rokongondolkodásúak, csak az egy célra egyesűlni óhajtók, csak az engedelmeskedni akarók, az eszméért lelkesűlők vesznek benne részt. Nincsen senki belekényszerítve az ilyen közösségbe, csak az megy bele önkénnyel, aki az ily közös életre vágyódik. De ez sem elég,

még meg is rostálják, kit vesznek be s később is kizárják, akiről kiderül, hogy nem odavaló.

Nagyon helyesen mutat rá már báró Eötvös József is arra a nagy különbségre, mely az első keresztények kommunizmusát a mai kommunizmustól olyan élesen elválasztja. Más az alapgondolat, melyen a keresztény kommunizmus fölépül s más a végcél, melyre törekszik. «A kommunisták — írja báró Eötvös József (Vezércsillagok. 198. l.) — a birtok közösségének védelmére az első keresztényekre hivatkoznak. A különbség e kettő között csak abban fekszik, hogy az első keresztények vagyonukat azért osztották meg, mert magasabb cél után törekedve, azt megvetették; míg a kommunisták a közösséget azért követelik, mert az anyagi élvezetet mindenek fölébe tévén, az egyenlőségnek csak annyiban tulajdonítanak fontosságot, amennyiben ez a vagyonra és anyagi élvezetre is kiterjed.»

Ez az óriási különbség a kommun, a közösség, szervezetében a fenti kis példák és egész országok közt. Az ország, mely kommunisztikusan rendezkedik be, magában foglal mindenkit, aki azon a területen él, akár akar oda tartozni, akár nem, akármilyen a tudása, műveltségi foka, meggyőződése s akármilyen az erkölcsi tulajdonságai. Akarnak-e a becsületesek és jók közösséget vállalni a gazfickókkal és gonoszakkal? S akarnak-e ezek is a jókhoz alkalmazkodni? Nem! — igazi közösség csak hasonló felfogású, hasonló műveltségű, hasonló erkölcsű emberek közt lehet, akiknek közös céljaik, közös feladataik s közös érdekeik vannak. Csak ilyen közösségekben szünhetik meg a magánvagyon.

De az ily közösségeknek még egy fontos tulajdonságuk van, amire a kommunisták nem tekintenek. Ezek a közösségek szűk körre szorítkoznak, kicsinyek. A kicsiny közösségben lehet vagyonközösség, a nagyban ez nehezen vihető keresztül, vagy pedig csakis nagy igaz-

ságtalanságokkal. A nagyban való kommunisztikus gazdálkodás óriási adminisztratív apparátust kíván. Az ily óriási apparátus bizony nem nagyon jól szokott funkcionálni s nagy költségekkel jár. De a legfontosabb az, hogy teljesen lehetetlenné teszi a dolgok igazságos elrendezését. Szóval époly bajokat okoz, minőknek a megszüntetését célozza. Hogy ez nem föltevés, hanem valóság, arra nézve már mutatványt kaptunk a háború folyamán a központok működése alkalmából. A kommunizmusnak egyáltalán azért sikerült az adminisztrációt kezébe venni, mert nem kellett egyebet tennie, mint a központokat kezébe venni.

Általában alig lehet oly rendet létrehozni, amely bizonyos hátrányokkal ne járna. Lehet, hogy egy új rend bizonyos hátrányokat s igazságtalanságokat megszüntet, de újakat teremt.

Végül teljesen téves az a föltevés, hogy az emberi boldogság s jólét pusztán valamely politikai vagy társadalmi szervezet minőségétől függ. A szervezet csak keret, csak egyik része, egyik tényezője az élet minőségének. A másik, a fontosabb: az ember s az emberek minősége. Minden attól függ, tudjuk-e megjavítani az emberi kvalitást. Mint látjuk, ma még az emberek egy része tudatlan, egy része gyengébb tehetségű s egy része nem jóindulatú. Némelyekben ezek a tulajdonságok egyesülten is előfordulnak. Ezek a tulajdonságok ugyan mutatnak bizonyos összefüggést az élet anyagi feltételeivel, de nem egyszerű függvényei ennek. Az emberiség jövője attól függ, sikerül-e a jók és rosszak, okosak és nem okosak arányát kedvezőbbre változtatni s biztosítani, hogy a hatalom mindig azok kezébe kerüljön, akik jók és okosak.

(Pozsony, Magyar Ujság, 1919 május 20.)

A jóindulat kikapcsolása.

A híres breszt-litovszki béketárgyalások alkalmával történt, hogy amikor a német meghatalmazottak azt mondták, hogy a legnagyobb jóindulattal akarják a vitás kérdéseket megoldani, Trockij büszkén kiáltotta oda : «A jóindulatot kapcsoljuk ki !»

A jóindulat kikapcsolásának ez volt a hivatalos deklarációja. Trockij mondása azt jelenti, hogy a politikában nincsen jóindulat, csak érdekek vannak és erőviszonyok. A világ az érdekek és erőviszonyok szerint rendezkedik be.

Mintha egy egész szellemi világ omlott volna össze Trockij e mondásával, egy szellemi világ, mely addig ott élt az emberek nagy többségének lelkében, ha nem is mint megvalósult realitás, hanem mint kívánatos ideál. Egy világ, mely a kölcsönös jóindulaton és szereteten épült föl. Ennek a világnak vége, jelentette ki Trockij, most az érdekek és erők világában élünk. Bizonyos, hogy nem a Trockij dacos szava ölte ki a jóindulatot. Ő csak azt akarja kifejezni : ne legyünk hipokriták, mikor itt tárgyalunk ! Ne beszéljünk jóindulatról, mikor nem a jóindulat a tárgyalás alapja és vezérfonala. Frázis, mikor az ilyen tárgyalások alkalmával jóindulatot emlegetnek, mint ahogy üres frázis minden egyéb erkölcsi elv emlegetése ilyenkor. Ez arra való, hogy elleplezze azokat az igazi motivumokat, melyek az embereket vezetik. Ideálokat hirdetnek s az idealizmus emlegetése mellett követik a legridegebb, legönzőbb érdekeket.

Mindez — sajnos — a modern kultúrában egyre erő-

sebben nyilatkozott. A bölcsező látta is ezeket az áramlatokat, némelyek fájón emlegették, mások korholták, ismét mások nyíltan védelmezték és hirdették az érdekek filozófiáját. A kultúra hálaadásával a jóindulat folyton csökkent s végül a jóindulat teljes kikapcsolása a végeredmény.

Ám azért a világ nem maradt érzelmek nélkül a jóindulat helyébe a gyűlölet lépett, mintha a szeretet vallása helyett a gyűlölet vallását hirdették volna. Pártok gyűlöltre nevelték az embereket. Gyűlöltre nemzeteket az idegen nemzetek iránt — gondoljunk csak a franciák német-gyűlöletére — gyűlöltre egy nemzeten belül az egyes osztályokat egymás iránt s végül gyűlöltre az egyes egyéneket egymás iránt

Ez a gyűlölet végre meg is termette gyümölcseit. A gyűlölet e kultuszának, a világháború legalább is oly mértékben terméke, mint a kapitalizmus érdekharcának. S ez a gyűlölet az, mely miatt a béke oly nehezen tud megszületni.

Hogy ez a gyűlölet mily erősen terjedt s mennyire éreztette hatását az emberi élet minden vonatkozásában, azt mindenki tapasztalhatta s tapasztalhatja ma is a maga körében. Ezért nevezte Porzsolt Kálmán egyik Esti leveleiben évek előtt Magyarországot «Gyűlölet-országnak». Ez a szó csak kifejezése volt annak, amit az író érzett, mikor a szeme előtt tülekedő embereket látta, akik egymásnak rontottak s igyekeztek egymást tönkretenni, a sikert meggátolni, a legnemesebb törekvést leszerelni, egymást agyonbírálni, sőt meggyanúsítani, megrágalmazni, az életet egymásra nézve minél kellemetlenebbé tenni.

Nem tapasztaltuk-e mindannyian ezt a gyűlöletet? Nem kellett-e mindannyiunknak küzdeni oly gyűlölet ellen, melyre semmi okot nem szolgáltatunk? Nem tapasztaltuk, hogy néha a jóindulatú segítő kezét mily

gyűlölettel lökték félre? S nem arattunk-e oly nagyon sokszor a jó cselekedettel hála helyett mérhetetlen, ki-
meríthetetlen gyűlöletet?

A gyűlöletnek ez az elterjedése, mondhatnám kultusza, már közvetlen a háborút megelőző időben szinte elviselhetetlenné tette az életet. A közéletben vad vehemenciával támadtak az emberek egymás ellen. A parlamenti harcok teljesen elfajultak s nagyon inparlamentárisokká lettek. Az ujságok mindenkit támadtak s mindennap támadtak valakit. Kivégeztek és lelepleztek. Lelepleztek mindent, azt is, ami nem leleplezni való, s a legártatlanabb, legbecsületesebb szándékot is úgy állították be, mint hallatlan botrányt és panamát. A célzatos beállításnak az emberek jobban hittek, mint a védekezésnek, vagy az utólagosan kikényszerített helyreigazításnak. Valóban senkinek a becsülete és tisztessége nem volt biztonságban.

De a mindennapi érintkezésben is érezhette mindenki a gyűlöletet. Ahová fordult gyűlölettel találkozott. Mindenütt ingerült embereket látott. A kereskedő a vevővel, a kalauz az utassal, az utas az utitárssal hangos szóváltások közt villámló tekintettel éreztetete gyűlöletét. Gyűlölte a cseléd a gazdáját, munkás a munkaadóját, termelő a kereskedőt, mind együtt az intelligenciát s valamennyien a hivatalnokot, a gentryt, a főnemességet; az egyenlő foglalkozásúak s állásúak egymást, mint versenytársakat, szóval: mindnyájan mindenkit.

A háború kitörése alkalmával a lelkek kissé fölszabadultak, megkönnyebbültek. Nem áll az, hogy az emberek azért ujjongtak a háború kitörése alkalmával, mert imperialisztikus álmaik voltak, mert militaristák voltak, s hódítani akartak. Inkább úgy érezték, hogy talán most végre vége lesz ennek a lidércnyomásnak, talán megszűnik ez a gyűlölködés, ha szabad utat kap, hogy magát kitombolja.

De — sajnos — nem az történt, ellenkezőleg, a gyűlölet még féktelenebbül tombolt. Nézzünk a háború utáni Németországra, hol egymásra rohant vadul a jól fegyverezett, idealista német s nézzünk Magyarországra, hol a közoktatásügyi népbiztos fölszólította a tanítóságot: Neveljék gyűlöletre az ifjúságot, gyűlöletre a királyság iránt! S a hadügyi népbiztos így szólt egy jótékony ünnepségen: Gyűlöljék azt a társadalmat, melynek ilyen jótékonyásra szüksége van!

Itt, ime, már nem is a jóindulat kikapcsolásáról van szó, hanem a gyűlölet kultuszáról. Tudjuk ugyan, hogy ezt csak arra óhajtják fölhasználni, hogy a jelenlegi társadalmi rendet lerontsák, de az építést nem arra alapítják ők sem.

A gyűlölet nem az az érzés, mely az emberi lelket nemessé teszi. A gyűlölet nem lehet az emberi kultúra és az emberi együttérzés alapja. A gyűlölet nem épít, hanem csak rombol. A gyűlölet antiszociális.

A társadalom nemcsak jól átgondolt szervezeten alapszik, hanem embereken is. Nemcsak jól s következetesen megszerkesztett elmélet kell a társadalmi rendhez, hanem érző és élő emberek is. Emberek, akik jóindulatúak. Emberek, akik egymást nem gyűlölik. Emberek, akik meg akarnak férni egymás mellett s akik egymással akarnak dolgozni. Együtt dolgozni s együtt élni kölcsönös gyűlölet mellett elviselhetetlen élet. Nem lehet az az élet célja, hogy egymásra nézve elviselhetetlenné tegyünk. Különösen most, a háború után, a rombolás súlyos munkája után, következze végre a helyreállítás munkája, az építés munkája! Igyekezzünk az élet százszorosán megnehezített terheit egymásra nézve elviselhetőkké tenni. Az életet nem megnehezíteni, hanem megkönnyíteni kell. Az életet nem kellemetlenné, hanem kellemessé kell tenni.

Mi tehát szintén társas lényvé akarjuk tenni az egyént, oly szociális pedagógiát akarunk, amely az embert

embertársának megbecsülésére, szeretetére, segítésére nevelje. A mi szocializmusunk tehát a szereteten alapszik.

A jóindulatot újra be kell kapcsolni. Be kell kapcsolni a politikába, be kell kapcsolni a béketárgyalásokba, be kell kapcsolni a közéletbe, nemzeti életünkbe, a magánéletbe, mindennapi életünkbe! Jóindulat nélkül nincs igazi kultúra. Mindehhez nem is kell világmegváltó reformterv. Mindenki megkezdheti önmagán s a saját környezetében. S mindenkit erre kell nevelnünk.

Csakis az mentheti meg a világot a végpusztulástól, ha újra visszatér a műveltségnek arra útjára, melyet jóindulat vezet. Ez pedig nem más, mint a szeretet, melyet a szelid Jézus hirdetett. Csak a szeretet mentheti meg a világot. Ez fogja megindítani azt a belső átalakulást, melyre a világnak szüksége van s ez segít fölépíteni az ideálok világát, melyért élni s küzdeni érdemes.

(Pozsony, Magyar Ujság, 1819. ápr. 25.)

A nagy háború és a jövő nemzedék.¹

Felolvastatott 1916 január 2-án.

A székesfőváros tanácsa összegyűjtette mindazokat az adatokat, melyek arról tanuskodnak, milyen hatással volt a háború a tanuló-ifjúság lelkületére s az iskola munkájára. Az egybegyűlt gazdag anyagból kiállítást rendeztünk s aki végignézi ezt a változatos és érdekes anyagban bővelkedő kiállítást, mindenesetre felveti azt a kérdést: Mi értelme van e kiállításnak s mit tanulhatunk belőle?

Midőn a kiállítással kapcsolatos előadások sorozatát megkezdem, én is ezt a kérdést vetem föl s erre a kérdésre igyekszem felelni.

Mi értelme van tehát ennek a kiállításnak? Mi értelmük van általában a pedagógiai kiállításoknak? Mi értelme van egyáltalán valamely kiállításnak?

Minden kiállítás elsősorban látnivalóknak bemutatása. Az anyag, amely föl van halmozva, bizonyos szempontok szerint rendezve jelenik meg s képet akar adni valamiről: valamely iparág fejlettségéről, valamely évad terméseiről, vagy valamely ország kultúrájáról. A fölhalmozott anyag

¹ A főváros tanácsa 1915-ben kezdeményezésemre a Magyar Gyermektanulmányi Társasággal karöltve pedagógiai és gyermektanulmányi kiállítást rendezett a Cukorutcai elemi iskola helyiségeiben, mert a Pedagógiai Szeminárium akkor hadikórház céljára le volt foglalva.

E kiállítás rendezőbizottságának elnöke voltam, s az ott rendezett előadások sorozatát az itt közölt előadással nyitottam meg.

bemutatásának van tehát mindenkor valamely fölvilágosító, oktató célja. Néha ehhez a fölvilágosító célhoz még valamiféle tendencia is csatlakozik. A bemutatás nemcsak bemutatás, hanem propaganda is. Néha egy-egy üdvös, humánus eszme propagálása, máskor még ennél is több : tette serkentés, vásárlásra való buzdítás.

Ámde ez a tendencia nem is mindig van meg s nem a fődolog. Ahol fődolog, ott némi fönntartással nézi a szemlélő az anyagot. A kiállítástól mindenki azt várja elsősorban, hogy felvilágosító legyen, valamit mintegy összefoglalóan s szemlélhetőleg bemutasson. A kiállítás ily módon voltaképp szemléltető oktatás. Valójában csak az oly kiállításnak van jogosultsága, mely ennek a követelménynek megfelel. Minden kiállításnak csak akkor van értelme, ha ily szemléltető oktatást nyújt. Az iparkiállítás szemléletesen bemutatja az ország iparát, a gazdasági kiállítás az ország vagy vidék gazdaságát, a művészi kiállítás egy-egy ország, egy-egy korszak művészetét.

A gyermektanulmányi és pedagógiai kiállítás szemléltető módon akar gyermektanulmányi és pedagógiai tanulságokat bemutatni. Első pillanatra is feltűnő, hogy ez sokkal nehezebb, mint az ipart vagy gazdaságot, vagy művészetet bemutatni. Mi nem tárgyakat akarunk bemutatni, hanem szellemi folyamatokat. Betekintést adni a gyermek lelki világába, a lélek titkos műhelyébe, az iskola munkájába, a tanítás és nevelés lefolyásába, azokba a szellemi folyamatokba, melyek végbemennek, midőn az iskola a maga munkáját végzi.

Lehetséges-e ez? Lehet-e az emberi lélekbe úgy betekinteni, mint egy akváriumba, van-e valamely rés, melyen át a szemsugár behatolhat az emberi lélek legbelsőbb rejtekébe? Van-e fényképező-gép, mely megrögzíti a lelki élet kinematográf módjára folyton változó, folyton hullámzó s gyorsan tovatűnő képeit?

Egyelőre le kell mondanunk arról, hogy a szellemi

folyamatokat ilyen szemlélhető módon bemutassuk. A lelki életről se fényképet, se filmeket nem mutathatunk be. A pedagógiai munka is, mint szellemi munka, olyan természetű, mely nagyon kevés alkalmat nyújt a kiállításra való bemutatásra.

Ámde mindamellett nem mondunk le arról, hogy új meg új utakat ne keressünk, melyek mind közelebb visznek a belső folyamatok megismeréséhez. A szellemi folyamatokat csakis azok megnyilvánulásából ismerjük meg s ezek a megnyilvánulások azok, melyeket mindenki a maga módja szerint próbál értelmezni, hogy az emberi szellem megértéséhez közelebb jusson.

Mi is tehát a szellem megnyilvánulásait gyűjtöttük és állítottuk ki: a gyermek alkotásait, rajzait, magakészítette játékait, írásbeli munkáit, iskolai és iskolán kívüli dolgozatait, mindazokat a dokumentumokat, melyekben erősebben nyilvánul az emberi szellemi tevékenysége. De nemcsak gyűjtöttük ezeket, hanem igyekeztünk megállapítani keletkezésük körülményeit, hogy így még bizonyosabban vissza tudjunk menni e külső végpontokból a belső végpontokhoz. Sőt, azzal sem elégedtünk meg, hogy összegyűjtsük a szellem megnyilvánulásait, melyek önkényt keletkeztek, hanem igyekeztünk e megnyilatkozásra rábírnunk azokat, akiknek szellemi élete a pedagógusokat legjobban érdekli, a mi tanulóinkat. A tervszerű kérdések sorozata alkalom és ösztönzés a megnyilatkozásra. Természetes, hogy ezt nagy mértékben használtuk föl.

Ámde mindezek a rajzok és írássok, játékok és kézimunkák, melyeket így összegyűjtve kiállítunk, csak úgy fognak a kellő tanulással szolgálni, ha azokat úgy csoportosítjuk, hogy ezek a tanulások kitűnjenek. Sőt még az ily helyes elrendezés sem tárja föl a tanulást, ha nem tudjuk a dokumentumokat kellően értelmezni, ha nem tudunk ezekből a jelekből értelmes gondolatokat kiolvasni.

Épen ebben különbözik az ily kiállítás minden más kiállításától. Más kiállításon a tárgyak, helyes elrendezés mellett, maguktól is beszélnek és mindenki számára érthető nyelven szólalnak meg. Itt a tárgyakból a szemlélőnek kell olvasnia s a titkos jeleket nem mindenki értheti, csak az, aki azok tanulmányozásába elmélyedt.

A gyermeki lélek munkájába betekinteni, az emberi szellem fejlődését megismerni, a nevelő hatások eredményeit látni, az iskola életébe és az iskola munkájába, sőt az ifjúságnak az iskolán kívüli életébe és munkájába betekinteni, nemcsak fontos és komoly, tudományos feladat, hanem fontos és komoly ügye mindenkinek, aki az ifjúság jövője s nemzetünk jövője iránt érdeklődik.

Ez nem pusztán a háború hatása alatt született gondolat és a tanulságok, melyeket le akarunk vonni, nemcsak a mai napnak szólnak, hanem általánosak, mindenkorra szólók, de mindenesetre a jövőnek szólók.

A világháború nagy és megrázó eseményei létünket fenyegető s hozzátartozóinkat, családjainkat oly közlelő és oly érzékenyen érintő élményei a szellemi életben fokozottabb tevékenységgel, nagy konvulziókkal, nagy átalakulásokkal is jártak. E nagy események hatása a gondolkodásra, érzésre, akarásra méltó tanulmány tárgya a lélek-búvárnak s bizonyly nagy tanulságokkal szolgál nemcsak a konkrét körülményekre s mai időre vonatkozólag.

Ámde mi a tanulságokat meg akarjuk őrizni későbbre is. Szeretnők mindazt, ami szépet, nagyot, értékeset az ember lelkében a rendkívüli idő kiváltott, eltenni s a jövő számára örökség gyanánt átadni. Szeretnők, ha erőnk és fölbuzdulásunk, lelkesedésünk és hősiességünk, nemes gondolataink és nemes érzéseink megmaradnának a béke-időre is, de szeretnők, ha szenvedésünk és gyászunk, nélkülözésünk és küzdelmünk, fogyatkozásaink és hibáink is mind az okulás és jobbulás forrásaivá lennének.

Ez a gondolat az, mely nemcsak a tudós tanulságok

levonása kedvéért kívánja összegyűjteni e nagy és küzdelmes idők minden emlékét, hanem azért, hogy mindenkor emlékeztető legyen erre a nehéz megpróbáltatásra s állandóan tanítsa nemzetünk fiait arra, amit mi életünk e legnagyobb, legszörnyűbb, leghősiesebb s legmegrázóbb eseményéből tanulság gyanánt levonunk. Nemcsak mi magyarok teszünk így. Ugyanezt tették a mi szövetségeseink s a pedagógiában mestereink: a németek. Sőt úgy értesülök, hogy hasonló gyűjtést rendeztek a világháborút intéző és igazgató angolok is. A németek nemcsak hogy hasonló kiállítást rendeztek Berlinben, melyre bennünket is meghívtak, hanem arra törekszenek, hogy minden iskola rendezzen be háborús iskolai múzeumot, mely «az ifjúságot szemléltetően s állandóan oktassa arra, amit a mi nagy időnkben hazánk és szülőföldünk egységben és erőben átélt és elért s amit a község lakói a harctéren vagy otthon érette cselekedtek». Az ily múzeum egy kis szekrényből áll s összes költsége 50 márka. Egy ily múzeum, a Rajna-vidéki Rodt-Müllenbach község iskolai múzeuma, Berlinben ki is volt állítva s többi közt következőket tartalmazta:

1. Mit tettünk a hazáért? Mutatványok a szeretet-adományokból (harisnyák, térdmelegítők stb.), képek a fémgyűjtésről.

2. A háború emlékei, részben egyúttal taneszközök. Egy francia piros nadrág, egy angol katona varróeszközei, skót sapka, francia repülő nyíla, gránát-részek, ellenséges országok pénze s bélyegei, mozgósítási parancs, kenyérjegy stb.

Aki ismeri a tanulók gyűjtőszenvedélyét, tudja, mily könnyű ily múzeum összeállítása. Nagyon szép és kíváncsú volna nálunk is a tanulók e szenvedélyét ily nemes célra irányítani s különösen vidéki iskolákban, kis helyeken, hol nincsenek múzeumok, melyek ezt a célt nagy arányokban szolgálják.

A mi kiállításunk nem ily természetű s csak részben fog arra szolgálni, hogy a jelenkor emlékeit megőrizze. Az anyagnak az a része, mely erre alkalmas, a főváros Pedagógiai Múzeumába fog kerülni s ott valamennyi iskola hozzáférhet.

Mely célokat szolgál tehát ennek a kiállításnak az anyaga s mire tanít minket?

Ha áttekintjük a kiállítás tervét, a következő csoportokat látjuk: I. Gyermektanulmányi és kiseddóvódai csoport, II. Pedagógiai csoport. III. Hadsegítő tevékenység. IV. Cserkészlet.

Az első csoport a gyermektanulmányozást szolgálja s főképp azt akarja föltüntetni, hogyan hatott a háború a gyermek lelkére. A második csoport azt tünteti föl, hogyan hatott a háború az iskolára s főképp az iskolában folyó tanításra. A harmadik csoport a tanulók hadsegítő tevékenységét tünteti föl s ugyancsak ezt mutatja be a negyedik csoport is, a cserkészlet, csakhogy itt a tanulók zárt testületi tevékenysége van bemutatva. Míg az első csoport főképp a gyermek önkénytelen szellemi nyilvánításait vizsgálja, addig a pedagógiai csoport az iskolában vezetés mellett folyó szellemi munkát, a harmadik és negyedik pedig már a háborúban való, mondhatni aktív részvételt tünteti föl, mely jórészen már az iskola falain kívül folyt le, bár teljesen a tanulóifjúság munkája.

Kiállításunkon leggazdagabb a gyermektanulmányi csoport. A gyűjtés is leginkább arra irányult, hogy az ifjúság lelkületét tanulmányozzuk. A háborúval kapcsolatos pedagógiai munkásság eddig még csak habozva indult meg s csak az jelenik a kiállításon, mit vagy a kényszerűség teremtett, vagy egyes lelkes tanítók buzgóságból megindítottak. Amint látni fogjuk, a háború pedagógiai konzekvenciái még egyáltalán nincsenek megállapítva. A hadi jótékonyság csak mutatványokat ad a maga munkájából, mert hiszen, amit a tanulók készí-

tettek, azt el is küldték. Erről a statisztika számol be.

A cserkészfiúk kiállítása *most először mutatja be azt az intézményt nálunk* 's ez a bemutató talán hozzá fog járulni ahhoz, hogy az intézményt jobban megismerjük. Épen a háború mutatta meg ez intézmény életképességét s nagy jelentőségét s igazolta, hogy ez is ama becses intézmények közé tartozik, melyeket a háborúból meg kell tartanunk a békeidő számára.

Végigtekintve már most a kiállítás anyagán, melyről azt mondtuk, hogy szemléltető oktatásnak kell lennie, lássuk mire oktat bennünket s igyekezzünk összeállítani tanulságait.

A tanulságok kétféle természetűek. Az egyik faja a tanulságoknak az, mely alaposabb és helyesebb megismerésre vezet. A másik cselekvéseink, teendőink számára ad helyesebb irányelveket. A kettő szoros kapcsolatban van. Az első alapul szolgál a másodiknak. Előbb meg kell ismernünk a dolgok mibenlétét és természetét s csak azután foglalhatunk állást velük szemben, csak azután dönthetjük el, mit kell tennünk. Csodálatos, hogy ez egyszerű és átlátszó igazság ellen mennyit vétének az emberek s mennyit vétett és vét még ma is a pedagógia! Hányszor foglal állást a gyermek igazi ismerete nélkül, tisztán feltevések alapján! Hányszor állít föl irányelveket a tények pontos és tudományos megvizsgálása nélkül!

A háború kezdete óta özönével jelentek meg a külföldön is, meg nálunk is cikkek, füzetek, könyvek, melyek a háborús pedagógiával foglalkoznak. «Az iskola és háború» címmel legalább 500 cikket és könyvet ismerek. Tartalmukat jórészt azok a gondolatok teszik, melyeket a háború hatalmas és izgató hatása keltett a szerzőkben. Mindenesetre érdekes dokumentumok a pszichológus számára s amennyiben értékes és tartalmas emberek szólnak meg, kétségtelenül becses gondolatokat adnak.

De szabad-e irányelveket megszabni, amíg meg nem állapítottuk, hogy milyen hatással volt a háború az ifjúság lelkiületére? Lehet-e felhasználni valamit a jelenkor e nagy eseményéből, míg meg nem ismerjük, minő hatást gyakorol az?

A mi kiállításunk elsősorban ezt a hatást tünteti föl. Ezt a hatást nemcsak a gyermektanulmányi csoport, hanem a pedagógiai, hadsegítő, sőt a cserkészcsoport is világosan mutatja.

Ámde a gyermektanulmányi csoportban ez a hatás szemlélhető módon s tudományosan feldolgozva jelenik meg. Szemlélhető módon mutatkozik ez a hatás a gyermekek ösztönszerű rajzaiban s ösztönszerű maguk készítette játékaiban. A rajzok, tárgyak szerint vannak csoportosítva, hogy föl legyen tüntetve, hogyan fogja föl ugyanezt a dolgot a különböző korú gyermek, hogyan a fiú s hogyan a leány. Ezer meg ezer lélek szól hozzánk ezekből a rajzokból ezerféle módon.

Épúgy a plasztikai alkotásokban. A kis óvodás gyermek agyagból gyúrt naiv bábuitól a felsőbb reáliskolai tanuló bámulatos, ügyes és találékony tengeri hajójáig és repülőgépig, mely nemcsak minta, de valósággal repül is; mindenütt a gazdag lelki működés nyilvánul a legváltozatosabb s a legbámulatosabb módon.

A gyermektanulmányi csoport rajzai fejlődéstani alapon vannak szervezve. Bemutatják a gyermek rajzképességének fejlődését kezdve a szimbolikus foktól, föl egészen a távlati rajzolásig. Nagyon szépen mutatják a témák szerint összeállított rajzok, hogyan halad végig a rajzképesség fejlődése a sematikus fokon, a természetszerű fokon, a távlati fokig. A rajzbeli kifejezőképesség e fokain belül csodálatos variációit látjuk az egyéni felfogásnak, kezdve az átlag-gyermek sablonos módjától az egészen sajátos gondolkodásig. Mily merész álmok megérezékeitől azok a rajzok, melyek légicsatákat mutatnak be! A katonalelet

komoly és derűs jelenetei mily sajátos érdeklődésre s mily különös megfigyelésre mutatnak! Mily megható költészet, mily nemes gyöngédség van azokban a rajzokban, melyeket katonasírok címén összefoglalva mutatunk be. Mikor a naivul megrajzolt katonasír mellett külön keretben egy keresztfa előtt térdelő nő fölé odaírja a kis rajzoló: ő még nem gondolja! t. i. a nő azt, hogy akiért imádkozik, már meghalt!

A gyermektanulmányi csoport nem állíthatta ki a kérdőívekre beérkezett feleleteket. E feleletek tudományos feldolgozása nagy feladat, mellyel jelenleg többen is foglalkoznak. A feldolgozás eredményeit grafikonon szemléltetve lehet bemutatni. Hat ilyen grafikon van bemutatva a kiállításon

Az egyik kérdés az volt: Mi az oka a háborúnak? Egy másik kérdés: Mi tetszett legjobban a háborúban s miért?

Az avatatlan azt hihetné, hogy amit így a gyermek felel, az teljesen értéktelen. Kétségtől nem oknyomozó történelem az, ami a feleletből olvasható. De nem is azért kérdezzük a gyermeket, hogy tőle megtudjuk a háború okait. Mit tudunk meg ezekből a feleletekből? Megtudjuk mindenekelőtt, hogy a gyermekek közt háromféle típus mutatkozik: egy szubjektív-konkrét típus, egy objektív típus s egy absztrakt típus. A szubjektív típus személyes mozzanatokhoz fűz a háború okául, határozott nevekkal. Az objektív-konkrét típus konkrét történeti eseményeket, az absztrakt típus politikai vagy egyéb általános természetű körülményeket. A szubjektív típus csak a legfiatalabb 8—9 éves gyermekek közt fordul elő s később a 13—13 éves korúaknál megszűnik. Az objektív típus a 10—11 éves gyermekek közt fordul elő leginkább s a 10 éves korban legkevésbé. Az absztrakt típus egyáltalán nem fordul elő a 8—9 éveseknél, csekély mértékben van meg a 10—11 évesek-

nél s gyors emelkedést mutat a 13 év után tetőpontját éri el a 18 éveseknél.

Nos és mi következik mindebből? fogják kérdezni némelyek. Nemcsak ebből, de a többi hasonló vizsgálatból ezzel együttesen meg lehet állapítani a szellemi fejlődés képét. Ez a kép távolról sem oly egyszerű, mint ahogy magának azt az, aki ily tanulmányokkal nem foglalkozik, föltevések alapján megkonstruálja. Aki csak ránéz a grafikonra, láthatja, hogy az nem egyszerű emelkedő vonal. Aki a szellemi fejlődés természetét nem ismeri, az nem is avatkozhatik be eredményesen és célszerűen a fejlődésbe. Már pedig a nevelés beavatkozása a szellemi fejlődésbe, irányítása a szellemi fejlődésnek. Irányítani csak úgy tudjuk, ha ismerjük a természetes fejlődés minden egyes fázisát.

Már ebből az egy példából látható, hogy mi nem csupán azt tanuljuk meg adatainkból, hogyan fogják fel a tanulók a háborút. Mi nem érdekes mondásokat, gyermekek kedves naiv mondásait gyűjtjük, mint érdekességeket, vagy kuriozumokat, mi sokkal mélyebbre akarunk látni. Mi meg akarjuk látni a szellemi fejlődés törvényeit s meg akarjuk ismerni a gyermeki típusokat, hogy annál könnyebben hozzájussunk így az egyéniség ismeretéhez.

Vizsgálhatjuk mindezt más témákon is, nemcsak a háborún. Ebben nem a háború, a téma, a fontos, hanem az emberi lélek, az emberi természet, melyet kutatunk.

Mi tehát így nemcsak azt tanuljuk meg, milyen hatással volt a háború a gyermeki lélekre, mit tud a háborúról? Hogyan fogja fel a gyermek a háborút, milyen érzelmeket ébresztett benne, minő változásokat okozott lelkében, hanem azontúl messzebb általános lélektani törvényekre jutunk, elemezzük a gyermeki lélek tartalmát, alkotását és fejlődését.

Mindez kétségtelenül a legbecsesebb tanulságok egyike. Mindez nemcsak a lélektan-, hanem a tudományos és a

gyakorlati pedagógia szempontjából is végtelenül becses eredmény.

Második csoportja a kiállításnak a pedagógiai csoport, azt mutatja be, minő hatással volt a háború az iskolára. A statisztikai táblák, melyek grafikusan ábrázolják a fővárosi iskolák állapotát a háború idején, szintén beszélnek. Elmondják, hányan vonultak hadba az iskolák tanárai közül, mennyi volt a tandíjmenteseknek száma a háború előtt s a háború alatt.

Már az ilyen nagy összefoglaló számadatok is érdekesek. De ha tanulmányozzuk ezeket, még többet is mondanak.

A továbbiak képet adnak az iskola munkájáról. Itt látjuk képen bemutatva, hogyan tanítanak a nők a polgári fiúiskolákban a hadbavonult férfiak helyett. Egyik magyar nyelvi, másik rajzi, harmadik meg éppen tornaórát tart. Ez mind szemlélhetően mutatja, hogy a tanítók és tanárok hadba vonultak. De nemcsak tanítók és tanárok vonultak hadba, hanem még tanulók is. Egy kép ily hadbavonult tanulót mutat, ki azonban csak a szünidőt használta föl arra, hogy a hadseregbe nézve magát hasznossá tegye. Ily gyermek-katona több is volt. A cserkészeti csoportjában is látható néhányanuk arcképe. Itt gondolnunk kell arra, hogy némely ifjú lélekben mily erős a kalandvágy s ez az, ami a hazafias fölbuzdulással párosulva odaviszi a harcoló seregek sorába az ifjút.

A hazáért küzdeni kívánó tanulók képei után ott vannak azok a képek is, melyek a hazáért itthon dolgozók munkáját mutatják. A főváros polgári fiúiskolái gyönyörű munkát végeztek, midőn a főváros üres telkeit megművelték s konyhakertekké varázsolták. A fiúk a hadbavonult férfiak helyét pótolták s ha nem állhattak a harctérre, odaálltak a mezőre és kertbe, hogy a hadbavonultak abbahagyott munkája ne maradjon elvégezetlenül. Legintenzívebbül dolgozott a német-utcai polgári fiúiskola. A jelentékeny termelési eredmény mellett, mely

valóban közgazdasági nyereség, nagyon fontos az a *nevelő hatás*, melyet az ily foglalkoztatás a tanulókra gyakorol. Ez igazán munkáranevelés. De hátha még hozzávesszük azt a fölemelő érzést, hogy ő most a hazának tesz szolgálatot, hogy most, mikor műveli a földet, másoknak használ; másoknak, akikhez azonban ő hozzátartozik, akikkel ő egy! — s végül a munka sikerében való örömet, az eredményben való gyönyörködést, akkor tudjuk csak igazán méltányolni.

Ily munkát azonban nemcsak a fiúk végeztek, hanem néhol a leányok is. (Pl. a kőbányai polgári leányiskolában.) Fiúk és leányok munkája ezenkívül azonban főképp arra irányult, hogy a hadsereg munkáját támogassák. A fiúk ezt leginkább mint cserkészfiúk tudták megtenni. Nagy mértékben támogatták a Vörös Kereszt munkáját s oly kitűnő szolgáltatokat tettek, hogy Salvator főherceg, a Vörös Kereszt főparancsnoka, legfelsőbb elismerő okirattal tüntette ki őket.

A leányok pedig szorgalmas kezekkel varrtak, kötöttek s minden egyéb kézimunkát végeztek a hadsereg számára. Elég megtekinteni a statisztikát, mely a fővárosi polgári leányiskolák enemű tevékenységét mutatja, hogy a legnagyobb tisztelettel nézzük ezt a nagy lelkesedést és ezt a bámulatos szorgalmat. A kiállítás természetesen mind-ebből csak mutatóványokat ad, egy-egy példányt abból, amit ezerszámra küldöttek a harctérre s a kórházakba.

Mindez azonban csak a külső munkát mutatja. Mi történt a lélekben, azt itt csak a nagy arányok jelzik.

Az iskola pedagógiai tevékenységének a dokumentumai kevésbbé szemlélni való tárgyak. Ezek az adatok tanulmányozást és elmélyedést kívánnak, hogy elárulják azt, mi történt az iskolában a háború idején.

Erről tanuskodnak a kiállított írásbeli dolgozatok, térképek, rajzok, számtani és geometriai feladványok, énekfüzetek.

Az írásbeli dolgozatok általában tükröztetik az iskola munkájának színvonalát. De betekintést engednek a tanár és tanítvány gondolkodásába is. Azt is elmondják nekünk, hozzáértőknek, amit talán nem akarnának elmondani. A dolgozatok, melyek ki vannak állítva, háborús tárgyúak. Nagyon érdekesek főképp azok, melyek illusztrálva vannak. Némelyek csupán díszítették a rajzzal a dolgozatot s ebben igen szépeket produkált a felsőerdősi polgári leányiskola. A térképek mutatják a földrajzi érdeklődés fokozódását; a kiállított történeti mintaleckék, a számtani és geometriai feladatok, az éneklüzetek mind bemutatják az *aktuális témák* bevonását a tanításba.

Az írásbeli dolgozatok és térképek egyrésze nem is az iskolában s nem is a tanár buzdítására készült. A tanulók önmaguk érezték szükségét az ily témákkal való foglalkozásnak. Ime, amire mint legkívánatosabb lelkiállapotra az iskola és a tanár vágyva-vágyott, azt megvalósította a háború. A tanulók verseket, elbeszéléseket írtak, naplót vezettek, sőt lapokat szerkesztettek, melyek kizárólag a háborúval foglalkoznak. Találmányokon törték fejüket, tengeralattjárók s robbanó golyók új tervét dolgozták ki. Szóval igazi önmunkásságot fejtettek ki, azt, ami pedagógiai szempontból legbecsesebb. Megtanultak így önállóan dolgozni.

Mindez kiderül a pedagógiai csoport futólagos áttekintéséből.

Mindez azt mutatja, hogy van értelme az ily kiállításnak. Ez áll különösen azért, mert kiállításunk becsületes kiállítás, mely nem akar elkápráztatni, hanem mindent olyannak mutat be, amilyen. Mi nem rejtünk el semmit, bemutatunk jót és rosszat egyaránt s nem szolgálunk semmiféle tendenciát, nem agítalunk semmi ellen, semmi mellett. Mi a tudós objektivitásával vizsgáljuk a tényeket s ezekből akarjuk levonni a következtetéseket.

Ez épen a nagy kérdés. Mi következik mindebből? Van-e ezeknek az adatoknak valami tanulságuk s lehet-e általában tanulságokat levonni a háborúból az iskolára nézve?

Ha nem hinnők, hogy van valami tanulsága ezeknek az adatoknak, nem gyűjtöttük volna össze őket. S az irodalom itthon és a külföldön nem mutatná föl a háborús pedagógiával foglalkozó cikkek, füzetek és könyvek oly özönét, ha egyáltalán semmiféle pedagógiai következtetésre nem volna alap.

Ámde a pedagógiai tanulságok megállapítása sokkal nehezebb feladat bármely más tanulság megállapításánál.

A pedagógia nem oly tudomány, mint a többi tudományok, nem a tények tudománya, nem «science des faits». Itt nem tények megfigyeléséről, leírásáról s magyarázatáról van szó, mint akár a természettudományokban, akár a történelmi tudományokban. Még a pszichológia is azt teszi, hogy tényeket ír le s ezeket magyarázza. A pedagógia tárgya nem az, ami volt, vagy ami van, a pedagógia azzal foglalkozik, ami lesz, ami levésben van, ami megvalósítandó. Tárgyát azok a teendők teszik, melyekkel elérjük, hogy a jövő, az ifjúság, a következő nemzedék olyan legyen, aminőnek óhajtjuk. Ezért véli épen azt, ami legnehezebb, mindenki igen könnyűnek és egyszerűnek. Jövőt elképzelni, a jövő számára terveket kovácsolni valóban könnyű dolog. E terveket vágyaink sugallják s a szabadon bocsátott képzelet gyönyörűre festi, szinte úgy látszik, hogy a pedagógia a programok tudománya. Ki ne tudna jobb, kíváncsiabb programot csinálni az ifjúság számára, mint aminő a jelen a maga ezernyi bajával és fogyatkozásával.

Ha a pedagógia csak abból állana, hogy elmondjuk, mi minden kellene, mi volna jó, hogyan volna jó, valóban alig volna tudomány s valóban mindenki értene hozzá.

Ámde a kívánalmak fölállításáa csak egy része a peda-

gogiának s talán nem is csupán pedagógia, hanem valami más, talán szociális program. A pedagógia tudományának az volna a főadata, hogy megmutassa, *hogyan* lehet ezeket a szép programokat megvalósítani. A megvalósítás tudománya a pedagógia nehezebb része. A nagy Rousseau helyzete könnyű. Ő a maga programját képzeletbeli gyermekkel, Emiljével valósítja meg s a helyzeteket is úgy alakítja, amint céljaihoz szükségesek. Nekünk azonban nem képzeletbeli gyermekekkel van dolgunk. Mi nem vehetünk föl tetszés szerint mennyiségeket. Nekünk adott mennyiségekkel, adott helyzetekkel kell számolnunk. Az első teendő tehát ezeket számba venni. Ezért alap és kiindulás számunkra a gyermektanulmány. Ezért vizsgáljuk mi a gyermeki lélek minden nyilvánulását s ezért becsüljük meg azt is, amit azelőtt mint «rossz»-at, mint használhatatlant félre löktek. Ezért van kiállításunkon is annyi «rossz» rajz, annyi hibás dolgozat, annyi furcsaság is, amelyről az, aki csak tökéletes produkciók kiállítását kívánja, úgy ítél, hogy ezt kár volt kiállítani, hiszen nem ér semmit!

Mi ezekből tanulunk, ezekből ismerjük azt a gyermeket, akit formálni, fejleszteni, tökéletesíteni, nevelni akarunk, a maga valóságában. Sőt nekünk ebből a szempontból ezek a hibák, ezek a fogyatkozások, ezek a gyarlóságok értékesebbek, mint a tökéletes alkotások.

Természetes, hogy a pedagógia azért nem mond le arról, hogy programot állítson föl, hogy eszményeket rajzoljon meg, melyeknek elérésére törekszik s azután utakat keressen, melyeken ezeket az eszményeket megközelíthesse.

Mindenkor élénk vita tárgya, vajjon mire neveljük az ifjúságot, mert mindenkor különböző a felfogás arra nézve, mit tartunk kíváncsnak az ifjúság számára.

Hogy mi az, amit értékesnek tartunk, az függ világnézetünktől s életfelfogásunktól. Valamiféle világnézete

mindenkinek van s ha néha nagyon primitív is, de van életfelfogása minden embernek, vannak bizonyos nézetei, melyek őt cselekvésében s élete berendezésében vezetik. A pedagógiai viták, tapasztalatom szerint, jórészt világnézetbeli különbségekből erednek. Minthogy a program felállítása a kiinduló pont, már itt kezdődik a különbség a pedagógusok között s általában mindazok között, kik nevelésügyi vagy közművelődési kérdésekkel foglalkoznak. Mindenki a maga világnézete számára akarja nevelni a jövő nemzedéket abban a mély meggyőződésben, hogy ez a világnézet a helyes s ettől várható az emberiség üdve.

Kétségtelen, hogy nagyszerű jövőendő volna, ha sikerülne az egész emberiséget egy közös világnézetnek megnyerni. Ha mindenki meg volna győződve arról, hogy a béke valamennyiünk üdve s a háború valamennyiünk romlása, akkor nem volna soha háború. De ez azért lehetetlen, mert némelyek mindig azt vélik, hogy a háború csak némelyek romlása, míg az ő számukra az előnyt és boldogulást jelent.

De a világnézetek különbsége oka az egy nemzet kebelén belül folyó pedagógiai harcoknak is. E harcok végnélkülieknek látszanak, fájdalom, pedagógusaink ezekkel a világnézetbeli kérdésekkel foglalkoznak sokkal inkább, mint az igazi pedagógiai feladatokkal. A világnézet kérdése hitbeli vagy filozófiai probléma. Az igazi pedagógiai probléma voltaképpen az, hogyan lehet egyáltalán — akár ilyen, akár olyan — világnézetre nevelni? Azaz, hogy lehet egyáltalán befolyást gyakorolni a természetes fejlődésre? Hogyan lehet azt erős kézzel biztosan irányítani? Hogyan lehet elérni, hogy az következék be, aminek következtetését kívánatosnak tartjuk?

Egy másik nagy baj, mely akadály a hathatós pedagógiai munkának, hogy a célok kijelölése rendesen nagy általánosságok közt mozog. A világnézetek különbsége szükségessé teszi a nagy általánosságot vagy a kompro-

misszumot. A nagy általánosság tért enged mindenféle törekvésnek, a kompromisszum pedig oly program, amit senki vall magáénak s amiért így a felelősséget senki sem érzi.

Nagy hibának tartom a pedagógiában az általánosságokat, mert ezek nem mondanak semmit. Ezek nem igazi normák s nem adnak igazi direktívákat.

A pedagógiában a részletek, ha nem is fontosabbak, mint az általános elvek, de legalább is oly fontosak. Mint ahogy a technikában nem elég tudni az erő megmaradásának elvét, hanem tudni kell a gép minden egyes részletének egészen pontos matematikai formuláját, hogy a gépet meg lehessen szerkeszteni, a pedagógiában, mely jórészt pszihotechnika, szintén nem elég a nagy általános elvek megállapítása, hanem ismerni kell a konkrét föladatokat s egészen pontosan meg kell állapítani e feladatok megvalósításának föltételeit.

Arról egyelőre le kell mondanunk, hogy elérjük a világnézetek egységét, az «egy akol egy pásztor országa» még messze van. Ahhoz, hogy az egész világ egy világnézetet valljon, szükséges volna, hogy az egész világ ugyanazon a kulturális színvonalon álljon. Mindaddig, míg vannak alacsonyabb és magasabb kulturális színvonalon állók, mindig lesznek, akik fölényben vannak a többiek fölött. Ez a fölény mindig arra csábítja az embereket, hogy az alacsonyabb kultúrával bírót kihasználják. Áll ez egyesekre épűgy, mint egész nemzetekre. Ha a kultúra igazi magas európai kultúra, akkor megszűnik e törekvés. A kulturális ideál az, hogy ezt a magaslatot ériék el azok, akik kulturális fölényben vannak a többiek fölött.

A világnézetek különbsége nem zárja ki, hogy e távolabbi ideál mellett konkrét életföladatokat ne állapítson meg. Ily konkrét föladatokat kell kijelölni úgy az egyes nemzetek, valamint az egyes egyének számára.

E konkrét életfeladatok közt is vannak közelebbiek és vannak távolabbiak. Hindenburgról olvastam, hogy egy gimnáziumi osztály tanulójának hódoló feliratára állítólag azt válaszolta: «Most ne is gondoljatok reám, hanem csak föladataitokra, ragadjátok meg könyveiteket, mint ahogyan én az oroszokat megragadom».

Itt, íme, a legközelebbi életfeladatok vannak megjelölve: a tanulóké a könyvek tanulmányozása, Hindenburgé az oroszok leverése. De a tanulónak is, Hindenburgnak is, vannak távolabbi konkrét életfeladataik. Igazi pedagógiai programnak csak azt tekinthetjük, amely konkrét módon jelöli meg az életfeladatokat.

Ez azonban, mint említettem, csak az egyik pedagógiai probléma. A másik pedagógiai probléma az, hogyan lehet az ifjúságot ez életfeladatok megoldására képessé tenni? A pedagógiának meg kell mutatni az eszközöket és módokat, melyekkel a tanulók e feladatok megoldására szükséges ismereteket és képességeket megszerzik. A végső cél, hogy ők maguk tudatosan képesek legyenek az ismeretszerzésre és képességeik fejlesztésére, mert soha oly nagy podgyászt nem adhatunk nekik útravalóul, melyben minden meglegyen, amire életfeladataik megoldásához szükségük lesz.

Ha most áttérünk a konkrét kérdésre, a háború pedagógiai hatására s e hatás értékesítésére, rögtön alkalmazhatjuk az előadottakat. A háború világrendítő hatása végtelenül megzavarta a nyugalomban dolgozó békés lelkeket. Mindnyájan emlékezhetünk az első napok leírhatatlan izgalmaira. Ez a nagy izgalom teljesen kizökkentette az emberek gondolkodását az eddig megszokott kerékvágásból. Mindenre kivétel nélkül nagy hatással volt ez az igazán rendkívüli világtörténelmi esemény. Némelyeket talán teljesen is megzavart, de a leghiggadtabbak is úgy látták, hogy ez olyan valami, ami nem volt benne eddig az ő gondolkodásukban — valami, amivel

eddig nem számoltak ilyen komolyan, amire talán ha gondoltak is, nem ily módon — valami, ami nem szerepelt a jövődőről alkotott képben, ami nem szerepelt, mint ilyen rettentően komoly valóság a jövőre való tervezetéseinkben. Az eddigi békés idő tapasztalataink föl-épült világnézetet és életfölfogást zavarta meg a háború. Ez a világnézet a békén alapult s ez az életfölfogás csak békében volt használható, ott a háborúban más felfogásra van szükség. A nemzetközi kapcsolatok jórészt megszakadtak s aki békében irtózott a vértől, most kénytelen ölésre indulni, mert ha nem teszi, az ő élete van kockán. Hozzá kell fognia irgalom nélkül a pusztításhoz, mert ha nem, az ő hazája s az ő otthona pusztul el. Mindez nem szerepelt az emberek világnézetében és életfelfogásában ilyen konkrét módon. A megdöbbenő valóság így megrendítette az emberek hitét abban, hogy amit eddig helyesnek tartottak, az valóban helyes, megrendítette főképp a hitet a kultúra erejében s a kultúra értékében. Hiszen, íme, oly nemzetek, melyek a kultúra legmagasabb szintjén állnak, indulnak, egészen tudatosan, szörnyű hideg számítással öldöklő harcra.

Eszerint nincs a kultúrának igazi értéke. Nem volt helyes a felfogásunk minderről, — így gondolkoztak. Nem az a fontos, hogy a kultúrában magasabbra emelkedjünk, hanem az, hogy erőnk fokozódjék annyira, hogy se hazánkat, se tűzhelyeinket, se családunkat, se létünket veszély ne érhesse s ha ily támadások érnek is, azokat képesek legyünk visszaverni s exisztenciánkat s javainkat megvédelmezni.

Ezért hangoztak föl a háború első benyomásai alatt oly pedagógiai követelmények, melyek mind a következő nemzedék harcképességeinek emelésére szolgáltak. Ha a szellemi kultúra csak ennyit ér, ha nem tartja vissza a legműveltebb nemzeteket az öldökléstől, akkor eszerint kell berendezkednünk. Nem a szellemi kultúrára kell

helyezni a súlyt, hanem arra, hogy a következő nemzedék erős és bátor harcosokból álljon.

Íme, a háború első hatása a pedagógiára szorosan összefügg a világnézetre s az életfelfogásra való hatással. Az első hatás az: az ifjú nemzedéket jobban elő kell készíteni a háborúra, jobban föl kell karolni az ifjúság testi nevelését s jobban meg kell szervezni az ifjúság katonai előkészítését.

E felfogás természetesen különböző fokozatokban mutatkozik, a legszélsőbb túlzásoktól kezdve a legenyhébb formáig. Lehetne az iskolát egészen ennek a gondolatnak a szolgálatába állítani. Természetes, hogy ennek a gondolatnak a hatása alatt szervezték is már az ifjúság katonai előkészítését, pl. Ausztriában a honvédelmi minisztérium 1915. június 14.-én kelt rendelete alapján.

A háború hatása alatt még ma is sokan a legmesszebbmenőleg óhajtják az ifjúságot arra nevelni, hogy képes legyen a maga békéjét ellenfeleivel szemben megvédeni. Ámde ez a pedagógiai felfogás mindjobban enyhül s minél jobban megszokjuk a háborút, annál kevésbbé vagyunk hajlandók túlzásokra. Az első fellobbanások, mint tudjuk, valóságos lövészárók-pedagógiát fejlesztettek, míg ma már ismét visszatér a pedagógia régi medrébe. Ennek bizonyága, hogy a bécsi Pedagógiai Társaság, mely most karácsonykor tartott ülésén az ifjúság katonai előkészítését vitatta meg, első tétel gyanánt egyhangúlag a következőt fogadta el: «A legjobb katonai előkészítés a jó és alapos iskolai képzettség».

A háborúsülte pedagógiai tanulságokat két csoportba kell osztanunk. Egyik csoport az ad hoc tanulságok csoportja. A háború kezdetétől fogva nagyon sokat foglalkoztak a pedagógusok azzal, hogy hogyan lehetne a most folyó világtörténelmi eseményt, melynek kortársai

vagyunk, pedagógiailag most, mai tanításunkban és nevelésünkben értékesíteni.

A másik csoportja a tanulságoknak általánosabb és maradandóbb értékű. Ezek azok a tanulságok, melyeket e nagy idők eseményeiből a jövő számára akarunk eltenni. Ezeket később is fel akarjuk használni, ezeket bele akarjuk vinni egész nevelésünkbe s iskolai szervezetünkbe.

Az ad hoc tanulságok arra vonatkoznak, hogyan értékesíthetjük a háború eseményeit nevelésünkben és tanításunkban. Ennek a kérdésnek nagy irodalma van már s kiállításunk is sok tanulságos adalékot mutat be ehhez a fejezethez.

A nagy irodalom elsősorban a háború erkölcsi hatását akarja értékesíteni az erkölcsi nevelés s a jellemfejlesztés érdekében. Német szövetségeseink e téren nemcsak nagyon sokat, de nagyon szépet is termeltek. Valamennyi ilyenirányú munka arról a mély erkölcsi érzésről tanuskodik, mely a német léleknek jellemző vonása. Ki kell külön emelnem, hogy ezekben az irodalmi alkotásokban nem az ellenség gyűlöletére nevelik az ifjúságot, hanem ellenkezőleg a legszebb s legnemesebb emberszeretetre.

Ennek az irodalomnak egyik igen szép terméke *Foerster F. W.* előadása, melyet a bécsi Pedagógiai Társaságban tartott, 1915 március 10.-én. Ebben igazán szép példát mutat be arranézve, hogyan tartaná vissza az ifjúságot a gyűlölet eldurvító hatásától s egész népek egyoldalú, igazságtalan megítélésétől. «Néhány krétavonással — mondja — fölrajzolnék egy kettészakadt, felrobbantott vasuti hidat, lecsüggő karfákkal. Azután letörölném s helyébe oda rajzolnám — mint ahogy a fényképfölvételken is látjuk — hogyan építik föl osztrák csapatok újra a lerombolt pilléreket s hogyan állítják helyre újból az összeköttetést. Ez a ti feladatotok — mondanám az ifjúságnak — hogy a jövőben a hidat a nemzetek közt ismét helyreállítsátok, sőt lelketekben már ma helyreállítsátok».

Az erkölcsi tanítások mellett a törekvés főképp arra irányul, hogy ifjúságunk e nagy időket megértse és felfogja. Ezt a célt szolgálják a tanítások, melyek a háborúval kapcsolatosak, melyekből itt a kiállításon is sok példát láthatunk. Erre a munkára hívja föl a Magyar Pedagógiai Társaság is nemrég kiadott szózatában a pedagógusok figyelmét.

Meg kell érteni a háborút, annak okait, annak körülményeit, a küzdelem eszközeit, azt a nagy tudományos és technikai munkát, melyet erre fölhasználunk, azt a célt, amiért küzdünk, nemzetünk helyét a nemzetek sorában, földadatunkat a nagyvilág népei közt.

Ezek alapján kell azután lelkesedést, reményt, bizalmat ébreszteni, erősítő és fölemelő érzelmekkel tölteni el a lelkek ezreit.

Ezt a célt szolgálják az aktuális témák, a magyar nyelvi háborús dolgozatok, a háborús történelmi órák, a földrajzi órák, melyeken a háború színtereit ismertetik, a háborús számtani, matematikai és geometriai feladatok, a fizikai és kémiai magyarázatok a háború technikai eszközeiről, rajzok aktuális témákról, dalok, melyek a háborúval kapcsolatosak.

Hogy ily irányban helyes tanítást adhassunk, szintén szükség volt arra, hogy megtudjuk, milyen a mi tanulóink felfogása a háborúról, mit tudnak a háborúról, mit gondolnak róla s milyen érzésekkel kísérik. Ebbe engedett bepillantást gyűjtésünk s a rengeteg anyag, melyet sikerült összehalmozni, teljesen világos képet ad mindezekről. Így tudjuk meg, hol kell beavatkoznunk, hol van szükség felvilágosításra, mit kell tanítanunk.

Mily tanulságos tudnunk, hogy pl. a gyermek altruisztikus érzései hol szorulnak támogatásra. *Hogy 12—13 éves korban ezek leggyöngébbek, gyöngébbek, mint nyolcéves korban, hogy 16 éves korban legerősebbek, erősebbek, mint 18 éves korban.*

Beszélhetünk-e kellő alappal a háború hatásáról, ha nem vizsgáltuk meg pontosan e hatásokat?

A vélemények erre nézve pl. nagyon különbözők. Némelyek azt hiszik, a háború csak károshatású, rombol, a gyűlöletet táplálja, elvadítja, eldurvítja az ifjúságot. Mások csak a jóhatásokra néznek a nagy önfeláldozásra, a segítő munkára, a lelkesedésre, mellyel az ifjúság dolgozik. Mi megvizsgáljuk az ifjúság lelkét s tényeket állapítunk meg. S e tények a fontosak, nem a vélemények és föltevések.

Micsoda tanulságokat vonhatunk le ebből a pedagógiai munkából, melyet iskoláink és nevelőink a háború eddigi tartama alatt a háborúval kapcsolatban kifejtettek?

Az egyik tanulság az, hogy a nők minden baj nélkül taníthatnak polgári iskolákban, tehát eleminél magasabb fokon is, fiúkat. *A nők itt ép úgy bevélnak, mint a férfiak.* Ami különbség mutatkozik az egyesek működésében, az csupán az egyének különbsége, mely megvan a férfiak között is.

A másik nagy tanulság, hogy az *aktuálitást* be kell kapcsolni az iskola munkájába s ez az aktuálitás nagymértékben fokozza az iskolai munka iránti érdeklődést, annak kvalitását s eredményeit.

Amint most a háborút bekapcsoltuk az erkölcsi nevelésbe, a magyarnyelvi-, földrajzi-, történelmi, fizikai- s kémiai órákba, úgy kellene állandóan bekapcsolni az élet aktuális megbeszélni való eseményeit az iskolába; most látjuk, tapasztaltuk és megvalósítottuk azt a régen és oly sokat hangoztatott óhajtatást, hogy *vigyünk az életet közelebb az iskolához.* A háború, életünk e legnagyobb és leghatalmasabb eseménye, nem várt, míg megnyílnak előtte az iskola kapui, bevonult, betört, elfoglalta helyét s betöltötte az egész tantermet.

Bevonult így az iskolába a *jelen* a maga egész nagyságával és jelentőségével, háttérbeszorította a

multat, mely iskoláinkban úgyszólván kizárólag uralkodott.

Ezek már oly tanulságok, melyeket el kell tennünk a jövő számára, akkorra, mikor a háború elmulik.

E két nagy tanuláshoz csatoljuk a harmadikat, mely ezekkel szoros összefüggésben levonható. Ez a *közösség dolgai iránti érdeklődés fokozása*. A békében ez az érzés halványabb volt, szunnyadt. A háború föltámasztotta s megmutatta nagy fontosságát. A szociális gondolat a maga egész nagyságában most tűnt fel előttünk. Most éreztük át igazán a költő mondását: «Itt élned, halnod kell». Most láttuk, mit jelent az: állampolgárnak lenni.

Gyönyörűen írja Natorp, a kiváló szociálpedagógus: «Ha van tanítás, melyet a háború eltörölhetetlenül belénk vésett, akkor ez az, hogy az állam nem szemfényvesztés, hanem a leghatalmasabb, legszükségesebb valóság, hatalmasabb és szükségesebb, mint minden párt, minden gazdasági, vallási, kulturális ellentét fölött, a faj, a nyelv s a történelmi emlékezés folytonható befolyásán túl is hatalmas».

Ez a nagy tanítás, mely ismét visszavezet a világnézet és életfelfogás kérdéseire s a pedagógia alapvető elveivel függ össze.

Megváltoznak-e ezek az alapelvek? A háború meg fogja-e változtatni a pedagógia alapvető elveit? Megváltoznak-e vajjon talán az ethika elvei is? Vajjon az-e most is a kiválóság, ami a békében az?

Méltán kezdetek az emberek kételkedni. A háború borzalmi közt kétség szállja meg az ember lelkét, vajjon nem másra kellett volna-e készülnie, mint amire készült? Hiszen ő hiába jó, nemes, erényes, ha ellenfele gonosz, aljas, csalárd. Hiszen ezek a nemtelen tulajdonságok a harcban még fölényt is biztosítanak számára!

Szinte úgy látszik, hogy az erény fogalma is megváltozik a háborúban. Hiszen itt ölni az erény, az ellenfelet meg-

csalni, megrabolni, ez a dicsőség. Amit a békében tiltunk, azt itt nemcsak megengedjük, hanem még dicsóítjuk is. Itt nem a szeretetre van szükség, hanem gyűlöletre. Nem csoda, ha némelyeknek megzavarodnak erkölcsi fogalmai, melyek talán amúgy sem állottak elég szilárdan.

Nem. Az ethika elvei nem változtak meg. De vannak magasabbrendű ethikai követelmények, melyek mellett az alsóbbrendűek megsemmisülnek. *A bűn ma is bűn s az erény ma is erény.* Az a derék katona, aki derék polgár, aki derék ember. Az igazi derék férfiú az, aki mindig, minden körülmények között teljesíti kötelességét. *Legyen béke vagy háború, a kötelességet kell teljesíteni azon a ponton, ahová bennünket magasabb rendelés állított.* Ezt a kötelességet kell teljesíteni minden áron, minden áldozattal, ha kell, a legbecsesebbnek, az életnek, a feláldozásával. Ez a hősi erény, mindig hősi erény békében és háborúban egyaránt.

Ezeket a nagy, nemes fölbuzdulásokat, ezeket a magasztos érzéseket kellene szivekből-szivekbe átültetni s eltenni, megőrizni a jövő számára.

De sajnos, érzelmeket nem lehet eltenni. Az érzelmek muló állapotok, sőt néha hamar muló állapotok. Az érzelmekkel a pedagógus még legkevésbé tud biztos számítást végezni. A föltételeket, melyek keletkezésükre alkalmat adnak, mindig újra és újra meg kell teremtenie, ha azt akarja, hogy újra föltámadjanak. *De megtehetjük azt, hogy ezeket az érzelmeket oly gondolatokkal kapcsoljuk és társítjuk, melyek alkalmasak lesznek arra, hogy e becses érzelmeket újra és újra felébresszük.*

A hazafias érzelem így nem frázis, hanem mélyen átértett igazság megnyilvánulása. Meg kell értenünk, hogy nem lehetünk pusztán a magunkéi, hogy tagjai vagyunk egy nagy közösségnek, s *béke idején életünk felét e közösségnek kell szentelni, hogy másik felét magunknak élhessünk le, mert ha ezt nem tesszük, üt az óra, midőn az egész életet fel kell áldozni érte.*

Mindezek nem új igazságok, de most érezzük át igazi fontosságukat, most kaptak konkrét tartalmat, most van tapasztalati alapjuk.

Az etikai és pedagógiai alapelvek nem változtak s igazságainkat nem kell átértékelni. De változtak részben a konkrét életföladatok s ezek mindig változóban is lesznek. Ezekhez a konkrét változásokhoz kell a pedagógusnak alkalmazkodnia, hogy a nagy, örök igazságok megvalósítása lehetővé legyen.

Most értjük igazán, mi az állampolgárrá nevelés, most tudjuk igazán, mi a munkaiskola s most tudjuk meg csak, milyen becsesek azok az erkölcsi tulajdonságok, melyekből a jelen kialakul.

A háború sietteti a már megérett reformok megvalósítását.

A háború legfontosabb pedagógiai tanulsága, hogy itt az ideje a modern pedagógiai követelmények megvalósításának. Az élet kopog az iskola kapuján s bebocsátást kér. Hol a pedagógia Széchenyije, ki a multak dicsőségén merengők tekintetét a pedagógiában is a jövő felé irányítsa?

Nem a mult számára akarunk nevelni, hanem a jövő számára, erős, öntudatos, szabad és boldog nemzedéket, igazi új Magyarországot !

(Népmívelés, 1916. XI. évf. 1.)

Elmélet és gyakorlat.

Minden tudomány a maga tárgyára és körére nézve igazságokat állapít meg, igazságokat, melyek állandók, tehát törvényeknek tekinthetők. E törvényeket azután összefüggésbe hozva rendszert alkot.

Egy-egy jelenségnek a megismerése csak ismeret, nem tudomány. Sok jelenségnek az ismerete sok ismeret. A gondolkodó elme azonban nem elégszik meg az ismeretek halmazával, mert egyáltalán nem elégedhetik meg a jelenségek pusztá ismeretével, hanem igyekszik azokat összefüggésbe hozni s ez összefüggésben az ok és okozat viszonyát megállapítani. Sőt, tovább menve kutatja: vajjon ez az okozati összefüggés állandó-e, meg van-e minden esetben s ha nem: mely esetek azok, melyek a viszonyt megváltoztatják. Szóval, igyekszik a törvényszerűséget módszeresen megállapítani. Végül az emberi elme egységbe foglaló természete azt a törekvést adja meg, hogy igyekezzék mindezen törvényeket valami módon kapcsolatba hozni s rendszerbe foglalni. E rendszer legyen olyan, hogy ott minden jelenség megtalálhassa a maga helyét s legyen olyan, hogy mindig kielégítő magyarázatot nyújtson a körébe tartozó összes jelenségekről. A tudományok tudománya, a filozófia, azután valamennyi tudományt igyekszik egységes rendszerbe foglalni s így a világ összes jelenségeire kielégítő magyarázatot nyújtva, egységes világnézetet s életfel fogást adni.

A filozófia szab tehát elveket az összes tudományok-

nak, sőt megszabja azt is, mely ismeret vehető tudományos igazságnak, hogyan kell a tudományos igazságokat megállapítani. Csak az ily módon, azaz a módszeresen megállapított igazságok rendszerét lehet tudománynak nevezni.

A tudomány eszerint igazságokat állapít meg, de módszeresen (tehát nem szubjektíve, pl. hit, érzés vagy tapasztalat alapján) s ezeket az igazságokat összefüggésbe hozva, rendszert épít fel.

A pedagógia is csak akkor nevezhető tudománynak, ha igazságait tudományos módon, azaz módszeresen állapítja meg s az így megállapított igazságokat összefüggésbe tudja hozni, azaz rendszert alkot.

A pedagógia tehát mindaddig, míg csak gyakorlati tapasztalatok s megfigyelések följegyzéséből áll s hasznos gyakorlati tanácsokat ad a körébe eső jelenségekre nézve, nem tudomány, hanem gyakorlati ismeretek följegyzése.

S a pedagógia nagyon soká, egészen a legújabb időkig nem is volt egyéb.

Comenius ugyan törekedett a tanítás elveit egységes rendszerbe foglalni, de elvei nem módszeresen megállapított igazságok, hanem csupán tapasztalati megfigyelések, vagy legtöbbször a külső világ jelenségeinek erőszakos analógiái a szellemi életre.

Igazán tudománnyá csak Herbart óta lesz a pedagógia s a tudománnyá alakulásának ez a folyamata még ma sincs befejezve.

Bármennyit támadják is Herbartot s bármennyi tételét is döntsék meg, azt az egy érdemet tőle elvitatni nem lehet, hogy ő alkotott először tudományos pedagógiai rendszert, oly rendszert, mely igazságait igyekszik tudományos úton, módszeresen megállapítani.

A haladó tudomány egy-egy tételét módosítani fogja, egy-egy tévedését helyre fogja igazítani.

De ha az épületnek, melyet Herbart emelt, minden követ kicserélik is, az ő érdeme marad, hogy ezt a tudományos munkát megindította.

Herbart gondolatait tanítványai és követői Ziller, Stoy, Rein, Willmann s nálunk Kármán fejlesztették tovább.

A továbbfejlesztés e munkája befejezve nincs, sőt nem is lesz. A haladó idővel a tudománynak is haladnia kell s különösen a szellemi tudományoknak, azoknak, melyeknek köre : a történeti élet, tehát egy folytonosan mozgásban lévő, változó, hullámozó jelenségcsoport. De haladnia kell azért is, mert a szellemi jelenségek vizsgálata még csak a kezdeten van s csak ezentúl várjuk a mélyebb, pontosabb elemzést, melynek nagy nehézségeit eddig csak kis részben sikerült legyőzni.

Eszerint a pedagógiát fejlődésben lévő ifjú tudománynak tekintjük, mely a maga körére nézve módszeres vizsgálattal igyekszik igazságokat megállapítani s ez igazságokból rendszert fölépíteni.

A pedagógiát azonban sokan ma sem hajlandók tudománynak tekinteni. E tudósok egy része pedagógia alatt csak a nevelés és tanítás gyakorlatát érti. E gyakorlatot gyakorlatból lehet legjobban megtanulni, mint minden más gyakorlatot, pl. az úszást is. Az elméleti utasítások tehát erre nézve értéktelenek. De ha nem értéktelenek is, nem tekinthetők tudománynak. Mint ahogy nem tudomány pl. az útmutatás a távirászat megtanulására, vagy az asztalosmesterség kézikönyve vagy a szakácskönyv.

Nagyon fontos dolog megkülönböztetni azt, hogy ezt a szót : pedagógia, milyen értelemben használjuk, vajjon a pedagógia elméletét vagy gyakorlatát értjük-e rajta. A szónak e kétféle értelemben való használata okoz néha zavart ott, ahol voltaképp nincs is véleményeltérés.

A gyakorlat minden dologban megelőzi az elméletet.

Az emberek már sokkal előbb gyönyörködtek szobrokban, képekben, alkottak műremekeket, mielőtt esztétika lett volna. Gépek is előbb készültek, mielőtt a mechanika törvényeit alaposan ismerték volna. Tapasztalat alapján sokkal előbb gyógyítottak, sőt sikerrel gyógyítottak, mielőtt az orvosi tudomány e jelenség okait megfejtteni tudta volna. A gyakorlat csak később lesz öntudatos, mikor az ember elmélkedni kezd a jelenségek okai felől s ekkor kezdődik a tudomány. A tudomány tehát nem áll szemben a gyakorlattal, mert a tudomány a gyakorlati eljárás elmélete.

Nem helyes dolog tehát a tudományt szembeállítani a gyakorlattal.

Különösen szeretik a pedagógiában szembeállítani a kettőt. Tapasztalati példáink vannak arra, hogy olyanok is jól nevelték a gyermeket, kik semmi elméleti pedagógiát nem tudtak, míg mások, akik igen sokat foglalkoztak a pedagógiával, mint tudománnyal, a gyakorlatban igen rossz nevelőknek, vagy rossz tanítóknak mutatkoztak kudarcot vallottak.

Ez azonban nem bizonyít a tudomány ellen. Ez csak azt bizonyítja, hogy az elmélet és gyakorlat kétféle dolog. Így van ez más téren is. Hiszen valaki kitűnően tudhat beszélni anélkül, hogy a grammatikából, mint tudományból valamit tudna; mindenki gondolkodik, mielőtt a logika törvényeit ismerné, sőt némelyek helyesebben gondolkodnak logikai tudományok nélkül, mint mások, akik logikát tanultak. Tovább menve a természet jelenségei végbemennek, akár ismerjük a fizika törvényeit, akár nem.

Csak éles ellentétbe akarom itt állítani a gyakorlatot az elmélettel, hogy megvilágítsam a különbséget. De ki fogja ezért tagadni a fizika, a logika, a grammatika hasznát s jogosultságát.

A pedagógia gyakorlata is más, mint az elmélet ismer-

rete. Ahhoz, hogy valaki a gyakorlatban jó pedagógus legyen, bizonyos képességekkel, mondhatni természeti adományokkal kell bírnia. De ahhoz, hogy öntudatosan járjon el, szüksége van a tudományra. Ahhoz, hogy valaki verset írjon, tehetség is kell. De ismernie kell a verstant is, ez legalább is segíti őt a vers helyes megalkotásában, de mindenesetre képessé teszi őt arra, hogy a netalán önkénytelenül, az ihlet percében született, sorokat meg tudja ítélni. Ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen, szüksége van a tulajdonságok azon összegére, melyet rátermettségnak nevezünk. De ezt a rátermettséget is fokozhatja a tudatosság. Az eljárást pedig igazán tervszerűvé s öntudatossá csak a tudomány teheti.

Idézem, amit Herbart erre nézve mond: «Különböztessek meg mindenekelőtt a pedagógiát, mint tudományt a nevelés mesterségétől (Kunst). Mi a tartalma valamely tudománynak? A tantételek rendszerezése, melyek együtt egy gondolategésznek alkotnak s lehetőleg egymásból, mint következmények alaptételekből s mint alaptételek elvekből, folynak. Mi a mesterség? Az ügyességek összege, melyeknek egyesülniök kell, hogy bizonyos célt megvalósítsanak. A tudomány tehát tantételek levezetését kívánja okokból, filozófiai gondolkodást; a művészet állandó cselekvést, amazok eredményei szerint».¹

Meg kell tehát különböztetnünk az elméletet a gyakorlattól, a tudományt az ügyesség azon fokától, melyet művészetnek is lehet nevezni.²

¹ Herbart: Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. Herbart's sämtliche Werke. Herausgegeben von G. Hartenstein. Hamburg und Leipzig, 1892. II. k. 66. l.

² A kettő különbségét részletesebben kifejtem «Bevezetés a neveléstudományba» (Budapest, 1923. Eggenberger-féle könyvkereskedés) című terjedelmesebb munkámban.

Nem helyes azonban szembeállítani a gyakorlatot az elmélettel, amint azt sokan teszik. Igaz, hogy a pedagógia gyakorlati tudomány, de ez nem azt jelenti, hogy az elméletre nincs szükség, hogy a gyakorlat az egyedül irányadó s tapasztalatból legjobban lehet megtanulni a pedagógiát.

Ahhoz, hogy valaki egyáltalán tapasztalni tudjon, s a tapasztalatokból tanulságot merítsen, szükség van elméleti ismeretekre, bizonyos képzettségre. Sőt nem általában képzettségre, hanem határozottan azon irányú képzettségre, amely irányban tapasztalatokat akar az illető szerezni.

A tapasztalásra nézve ismeretes a Herbart megjegyzése: «Mindenki csak azt tapasztalja, amit ő kísérlett meg (de nem, amit más). Egy kilencvenéves falusi iskolamesternek megvan a maga kilencvenéves *slendrián*-jának a tapasztalata. Megvan hosszú fáradozásának érzete, de megvan-e módszerének és működésének a bírálata?»¹

Azt szokták az elmélettel szemben vád gyanánt felhozni, hogy nem alkalmazható a gyakorlatban. Erre a vádra már megfelelt Kant.²

Amely elmélet a gyakorlatban be nem válik, az nem lehet jó elmélet. Az elméletnek sohasem szabad elhagyni a tapasztalat szilárd talaját. Ellenkezőleg, az igazi tudomány a tapasztalaton épül fel. Csakhogy a tudomány

¹ Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Herbarts Werke. (Hartenstein) 10. k. 8. l. «Wollten wir nur sämtliche bedenken: dass jeder nur erfährt, was er versucht! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung eines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe: aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und Methode?»

² Kant: Über den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Werke Ed. Hartenstein IV. k. 303. k. 1.

nem egy ember tapasztalata, hanem sokaké. Méltán mondja Rein: «A tudomány az egész világ tapasztalata».¹

De némelyek általában kicsinylik a tudományt. Fájdalom, nálunk szokásos az, hogy a tudományt egyáltalán szembeállítják a józan ésszel. Pedig a tudománynak kell a legjózanabbul gondolkoznia. Épen azért, mert módszeresen vizsgál, mert kételkedve jár el s csak bizonyosságot fogad el, különbözik a tudomány a köznapi gondolkozástól. De a józan ésszel nem állhat ellentétben semmiféle tudomány, mert akkor az nem igazi tudomány.

«A tudományt nem szemüvegnek tartom, hanem szemnek — mondja Herbart — még pedig a legjobb szemnek, mellyel ember bírhat, hogy dolgait szemlélje».²

Mások azt hangsúlyozzák, hogy elvész az önállóság, az egyéniség, ha valaki egy bizonyos rendszer értelmében jár el. Ez csak akkor állna, ha valamely tudományos rendszert mintegy rá lehetne erőszakolni valakire. De ez lehetetlen. Az a rendszer, amit követünk, mint tudományos meggyőződés mindenkiben, aki élni akar vele, újra keletkezik, lelkében támad nyomról-nyomra. Csak így értékes. Az egyéni jellem is megmarad benne, hiszen az azokban az apró eltérésekben, azokban az eredeti módosításokban fog állani, melyek e tudományos rendszer újra kialakulásában s alkalmazásában nyilatkoznak. Mint ahogy az emberi arcok megegyeznek s mégis különböznek, úgy fog különbözni ugyanaz a tudományos rendszer is más-más ember lelkületében.

Az elmélet viszi tovább a gyakorlatot. Idézem Kantot, ki azt mondja: «A nevelés elméletének egy terve fölséges ideál s mit sem árt ha nem tudjuk is mindjárt megvalósítani. Csak nem kell az eszmét rögtön kimérának

¹ Rein W., Pädagogik in systematischer Darstellung, Langelsalza, 1902. I. k. 55. l.

² Herbart, Allgemeine Pädagogik, Werke. 10. köt. 9. l.

tartani s szép álomnak hirdetni, ha keresztülvitelénél akadályok merülnek föl».

A helyes álláspont tehát nem az elmélet és gyakorlat szembeállítás, hanem egyforma megbecsülése. Az elmélet a gyakorlati tapasztalatból indul ki, de azután ide is tér vissza. A gyakorlat tapasztalatokat szolgáltat az elméletnek, az elmélet ezeket földolgozza s szempontokat és irányt ad a gyakorlatnak. A gyakorlatra elmélet útján kell előkészülni s az elméletet a gyakorlati tapasztalatokkal kell elevenné tenni s e tapasztalatok szerint módosítani.

(Népművelés 1907. II.)

Adalékok az egyéniség lélektanához.

(A VI. nemzetközi lélektani kongresszuson tartott előadás, 1909.)

Az egyéni vagy differenciális lélektan végső feladata az egyéniség megismerése s ez — mint Dilthey mondja¹ — a lélektan legnehezebb problémája. A különböző szellemi képességek egyéni változatosságairól már nagyon sok adalékkal rendelkezünk, sőt W. Stern a meglévő adalékok alapján már is megkísérelte az egyéni lélektan rendszeres fölépítését.²

Úgy vélem, hogy ezen a téren minden adaléknak megvan a maga értéke, akár megerősíti eddigi ismereteinket, akár új ismeretet nyújt.

Binet volt az első, aki a magasabb szellemi folyamatok tanulmányozását megkezdte oly célból, hogy az egyéniség tipikus különbségeit megállapítsa.³ A kísérletek, melyekről itt lesz szerencsém röviden beszámolni, az ő nyomán indultak meg, hogy kiegészítsék adalékait. Ennélfogva legyen szabad röviden ismertetnem Binet eredményeit.

Binet a következőkép járt el: Elővett egy képet,

¹ W. Dilthey: Beiträge zum Studium der Individualität. Sitzungsberichte der kgl. preuss. Akad. d. Wissenschaften, Berlin, 1896. I. 295.

² W. Stern: Über Psychologie der individuellen Differenzen. Leipzig, P. Barth. 1900. — Azóta Stern kidolgozta a differenciális pszichologia egész rendszerét: Differentielle Psychologie. Leipzig, P. Barth., II. kiadás.

³ Binet: Psychologie individuelle. L'année psychologique. III. 1897.

mely La Fontaine «A földműves és fiai» c. ismert meséjét illusztrálta s ezt 175 tanulóval két percig szemléltette. Azután tízpercnyi időt adott arra, hogy írják le, mit láttak.

Megismételte később ugyanezt a kísérletet olymódon, hogy egy tárgyat mutatott be a kép helyett, egy cigarettát. Kísérletei alapján megállapította, hogy a következő típusok különböztethetők meg: a leíró, a megfigyelő, a tanult (erudits), az érzelmes típus, később még hozzáteszi a képzeleti és a költői típust.

A leíró típus elsorolja a képen látható tárgyakat s szembetűnő vonásokat. Nem tesz hozzá semmit. Ez a típus receptio. A *megfigyelő* a képet az ábrázolt cselekvés szempontjából szemléli. Összehasonlít, magyaráz s keresi a részleteknek egymáshoz való vonatkozásait. A *tanult típus* a tudást teszi a megfigyelés helyére. Amit lát, az arra szolgál, hogy előadja azt, amit a tárgyról tanult. A jelen esetben elmondja La Fontaine meséjét. Az *érzelmes* típus is leírja a látott eseményt, de nem éri be az objektív leírással, hanem részt vesz a cselekvényben s hozzáfűzi a maga érzelmi benyomásait. A *képzelet* és *költői* típusnál a megfigyelő képesség gyöngé, nála a képzelet, személyes emlékek s érzelmi hatások uralkodnak. Ez a típus összetett és alkalmas a további föl-osztásra.

Kísérleteimet Binet módszere szerint végeztem. Én is kétféle kísérlettel dolgoztam. Az egyik egy kép, a másik egy tárgy leírása.

A kísérleteket 14—18 éves fiúkkal végeztem, kik az igazgatásom alatt álló főreáliskola IV—VIII. osztályába jártak. Minden dolgot úgy tekintek, mint oly *teszt*-et, mely a tanuló egyéniségét vagy ennek az egyéniségnek legjellemzőbb vonásait tárja föl.

Mint minden szellemi munkánál, itt is, bizonyára mindenféle szellemi képesség, mely e munka alkalmával

igénybe van véve, megnyilvánul. Ezek a kijelentések tehát tanuskodnak a megfigyelés hűségéről, az emlékezet jóságáról, a tanulók ismereteinek terjedelméről és biztonságáról, a képzettársítások módjáról, a kép hatásáról, a kifejező képességről, a munka eredményének különböző fokairól s általában mindarról, ami irodalmi munkában kifejezésre juthat.

Az egyéniség különféle elemekből alakul s ezeknek az elemeknek korrelációja oly változatosságot mutat, hogy itt a kísérletezésre szinte határtalan tér nyílik.¹

E helyen csak arra szorítkozom, hogy az egyén felfogásának tipikus különbségeit vizsgáljam, amint azok valamely tárgy fölfogásában nyilvánulnak. Ez annyit jelent, hogy ezek a felfogásbeli különbségek nem jelentik azt, hogy az egyének más helyzetekben, más körülmények között, ugyanezeket a különbségeket fogják mutatni, mert ezek a kísérletek nem adják az egyéniség teljes képét, hanem csak egyik tipikus vonását.

Kísérleteim egy része egy kép bemutatásán alapszik. Ez a kép egy történelmi jelenetet ábrázol, melynek tárgyát már a cím jelzi. A kép egy jeles magyar festő, Rakásnyi Dezső műve, mely egy *Árpád és az Árpádok* című díszmunkában jelent meg.

Az I. kísérletben 56 tanuló vett részt, kik a legkülönbözőbb módon fogták föl és magyarázták a képet.

Néhány érdekes példát itt bemutatok.

Az első példa, mely híven adja a kép tárgyát, példa a *létró típusra* :

Láttam egy képet, melynek alján olvasható volt :

«Az Árpádok, mint a keresztény egyház szervezői».

¹ *Claparède* Ede ezt a kérdést nagyon érdekesen fejtegeti *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* című munkájában. (Genéve, IV-me édition, 39. l.). Magyarul megjelent : «Gyermekekpszichológia és kísérleti pedagógia» címen. (Budapest, Lampel R.)

Ezen a képen négy alak látható, egy koronás alak, egy fölfegyverzett katona, egy ősz pásztor és egy térdeplő alak, aki az előbbieknél kicsiny templom köbe vésett mását mutatja. A háttérben az épülő templom falai látszanak.

A szerző igyekszik híven, mondhatni térbeli elhelyezés szerint leírni, amit látott.

A következő példa a *megfigyelő* típust mutatja némi érzelmes vonással. (Írója jó szavaló, hajlik a páthosz felé; a megfigyelés is színészi tulajdonság.)

Napsugaras kék égbolt. A háttérben épülő templom, melynek törzse készen áll és egyik tornyát, a baloldalt, most építik. Az előtérben négy alak van. Középen a király, arca méltóságot sugároz s barna szakálla mellét veri. Hosszú palástot visel. Balkarján jogart tart, melyet mellének támaszt. Előtte egy barna csuhás szerzetes, az építő művész a templom mintáját mutatja be, mely egy négylábú, V lábú asztalon áll. A király körül, illetőleg balra tőle és háta mögött két alak áll: egy pap és egy katona. A barát, mert az, szintén barna csuhát hord, mely alól kivillog a fehér talár. A katona páncélos feje látszik csak. Az egész kép keretétül egy román ízlésű kapu vagy boltív szolgál, mely fölött ívszerűen rózsafüzér díszlik. A templom a kereszténység jelképe; tervezője a barát, a szerzetes, aki a király jóindulatából és buzgóságából a másik szerzetes és a katona segítségével építi azt fel.

Példa ez az *érzelmes* típusra:

A látott kép igen jó hatást gyakorolt rám. Az ülő aggastyán hosszú, ősz szakállával, kopasz, tisztes fejével szinte fölkelte bennem az ősz iránti tiszteletet. Arcáról látszik, hogy az előtte álló alakkal fontos ügyben tárgyal. Az álló alak nemes arckifejezésű, aki — mint távolról kivettem — gondolkodni látszik az ősz szavain. A harmadik alak, aki a nézőnek hátat fordít, titokzatos maradt előttem. Hogy a kép jelentősége mi, nem tudom, de az első, ami eszembe ötlött, az volt, hogy az ősz előtt lévő, gyermekjátékszerű tárgy, jelképez valamely fontos intézményt.

Bemutatok néhány példát, melyek illusztrálják annak jogosultságát, hogy a Binet-féle típusokhoz még egyet vegyek, azt, melynél a fantázia az uralkodó.

A fantázia működését e kép leírásánál nagyon elősegítette az, hogy a tárgy a tanulók előtt jórészt ismeretlen volt. De elősegítette még az a véletlen körülmény is, hogy a távolabb ülők a képet nem láthatták elég jól. Innen van az, hogy a szerzetest nőnek nézték, a kis modellt, melyet kezében tart, gyermeknek stb. De éppen ez a körülmény, hogy a kép tárgya nem volt tisztán kivehető, indította némelyeknél működésre a fantáziát. Mások, akiknél nem ily erős a fantázia, nem írtak semmit, ha nem látták jól a képet vagy pedig megjegyezték, hogy nem tudják jól kivenni, mit ábrázol a kép, vagy nem látják jól ezt vagy azt a részletet. Ám azok, akikre nézve a fantázia uralma a jellemző vonás, leírták, amit képzeletük eléjük rajzolt.

A példák igen jellemzőek :

Szép kék az ég s egy királyi alak mögött vár látható. A király egy kis játékszer néz, két öregebb ember kíséretében.

A játékszer egy kis váracska, amit egy aggastyán mutat a királynak, aki figyelemmel szemléli.

A fantázia működését jellemzi, hogy az öreg ember kezében előbb csak játékszer pillant meg. Majd ráfogja, hogy váracska.

Más példa :

Egy képen láttam az Árpádokat, mint az egyház szervezőit, lefestve. Egy szerzetes, valószínűleg Szent-Gellért, mutatja Árpádnak a kereszténység mintáját, egy kis templomot. Árpád elmerengve nézi, a háttérben a romba dőlt pogány vallás képe látszik. A kereszténység mintaképe a fenséges kis templom, a pogányságé a vadregényes, a távolba elvesző hatalmas épület.

Itt is a fantázia működött. A háttér nem volt vadregényes. Ott egy épülő keresztény templom állott. De a szerző fantáziája szereti a vadregényest s szeret szimbolizálni.

Más példa :

A kép, amelyet láttunk, egy épület belsejét ábrázolja, melyben egy férfi egy kis gyermeket tart a karján, egy kis templomot mutatva neki. Mellette még két férfi áll. A kép felirata : «Az Árpád-házi királyok, mint a keresztény egyház szervezői». A háttérben pedig épülettromokat látunk.

A fantázia működése az, hogy a férfi gyermeket tart karján. A megkezdett épületet is azért nézi romnak, mert a fantasztikusra hajlik.

Legmeglepőbb az utolsó példa :

Láttam, amint két bibliai alak egy csecsemőhöz hajol, a kisdedit egy nő ápolja, míg a távolból két angyali alakot véltem látni. Valószínűleg az Úr Jézus Krisztus bemutatását ábrázolja két bölcs előtt, amire a háttérben álló két angyal is következtetni enged. A kisdedit ápolónő, valószínűleg Mária, aki anyai büszkeséggel és szeretettel mutatja gyermekét. Maga a kép is megkapó, egy kéttornyú ősi templom.

Itt semmi sincs abból, ami a képen látható volt. Ellenben a fantázia korlátlanul csapongott. A képen nem volt se angyal, se nő, se kisdedit. Annál kevésbbé Jézus vagy Mária. Feltűnik a különbség a típusok közt, ha ezt a példát összehasonlítjuk a leíró típus példáival.

Mint láthatjuk, e kísérletek igen érdekes útmutatásokat adnak az egyéniség felismerésére nézve.

A *megfigyelő* típus mellett külön ki kell emelnünk az *elmélkedő* típust. Ezt Binet a megfigyelő típushoz sorozza. Előtte azonban világosnak látszik, hogy egy tárgyat megfigyelni s egy tárgyról elmélkedni két oly különböző szellemi művelet, melyet külön kell választanunk. A különbség az alábbi példákban oly szembeeső, hogy

ennek a típusnak okvetlenül két alcsoportját kell megkülönböztetnünk.

Az elmélkedő típus példája :

Egy király templomot akar építtetni. Összegyűjti tanácsosait és a tervet velük megtekinti, melyet egy öreg építész készített. A király elégedett arccal nézi a tervet.

Háttérben egy épülő félben levő ház áll.

Az egész jelenet a régi korból való, mert régies ruhában vannak a személyek.

A király valószínűleg olyan ember, ki a művészetekért lelkesedik, tehát biztosan a renaissance korából való.

Az építendő templom gothikus lesz, tehát a nyugati országok valamelyikében történt eme jelenet.

A szerző itt azzal kezdi, hogy elképzei a kép előzményeit. Azután a képről szól, de minden mozzanatnál elmélkedik s okoskodik, hogy valamit következtessen.

Meg kell különböztetnünk a leíró típusnál még azokat, akik a tárgyakat bizonyos művészi módon írják le, mondhatnók eszményítene. Ezeket nem szabad össze-fognunk a megfigyelőkkel. Az eszményítés inkább költői tulajdonság, míg a megfigyelés objektív, oly törekvés, melynek célja a tárgynak minél tökéletesebb megismerése. A megfigyelő típus következtetései objektív logikai munkát, ítéletet, jelentenek, míg az eszményítő típus következtetései költői alkotás eredményei, melynek eszthetikai és szubjektív forrásai vannak.

A kép leírásánál egy meglepő tényrt tapasztaltam. Az elmélkedő típus mellett találtam egy kritikai típust, amely bírál, de nemcsak bírál, hanem bizonyos gúny-nal kíséri bírálatát.

Íme a kísérletek eredményei :

Leíró típus	17
Elméledő típus	16
Bíráló típus... ..	2

Képzelődő típus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
Tanult típus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
Érzelmes típus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
Eszményítő típus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3

Nagyon könnyű megérteni, hogy a leíró és elmékedő típus uralkodik, de feltűnő, hogy a képzelődő típus is mily erősen van képviselve a többi mellett. (Ez a képzelődő típus nem azonos a Binet *imaginatif* típusával, ez a *fantaisiste*.) Folytattam ezeket a kísérleteket azzal a különbséggel, hogy a képet változtattam. Egyik kép egy vásárt ábrázolt, egy másik egy medvetáncoltatót. A VIII. osztályban (18 éves tanulóknak) bemutattam egy történelmi képet, melynek tárgya II. Endre megkoronázása volt. Ezek a kísérletek megerősítették az eddig nyert eredményeket.

A kísérletek egy második csoportjában egy tárgy, a hőmérő, leírása volt a feladat. Azt tapasztaltam, hogy nem minden kép vagy tárgy alkalmas arra, hogy mindegyik típus határozottan és tisztán mutakozzék. Így Binet is, midőn a cigarettát iratta le, csak három tipust különböztetett meg, míg a kép leírásánál négyet. Magam hasonlóképp néha három tipust, néha ötöt tudtam megkülönböztetni.

Midőn a vásári jelenetet ábrázoló képet bemutattam, nem találtam köztük a tanult tipust. A leíró, megfigyelő és érzelmes típus képezték a többséget. Ezzel szemben, amidőn *ugyanannak a csoportnak* a hőmérőt mutattam be, a hőmérő leírásánál a nagy többség a tanult típus-hoz tartozónak mutatkozott, azaz azt írta le, amit a hőmérőről megtanult.

Néhány jellemző példát mutatok be.

A feladat a hőmérő leírása.

Példa a leíró típusra :

A tárgy egy sárgaszínű hőmérő, körülbelül 3 cm széles és 7 cm hosszú, felül félköralakban végződik. A közepén

körülbelül 1 mm átmérőjű üvegcső huzódik. mely Reaumur szerint 80° , Celsius szerint 100 fokra van felosztva. Az üveg-tartó fából van, az üveg alul gömbalakban végződik, melyben kékszínű folyadék van. Az üveg a fához pléhvel van erősítve, stb.

Példa a megfigyelő típusra :

A tárgy egy hőmérő. Hosszúkás, sárgára festett deszka, felül félkör alakban végződik, közepén egy üvegcső van elhelyezve, felül és alul egy pléh-darabbal megerősítve. Alul az üvegcső gömbben végződik. A deszkalap két oldalán jelzések láthatók. Baloldalon Celsius, az ellenkezőn Reaumur. A higany $18-19^{\circ}$ C-ig emelkedett fel. A falra erősítés céljából a deszkalap tetején kis lyuk van fúrva. Alul kissé kopott, már megbarnult a fogdosástól.

E típusok mellett élesen meg lehet különböztetni még egyet : az elmélkedő típust, melyet Binet szintén nem vett számba.

Példa az elmélkedő típusra :

Azt hittem, valami érdekes dolgot fogok látni, de nagyon csalódtam, mert csak egy hőmérőt mutattak, amit már eleget láttam. A hőmérő nem a legszebb, sem a legpontosabbak közé nem tartozik. Egyszerű iskolai hőmérő, ahol nem fontos épen az, hogy századfokokra lehessen megállapítani a levegő állapotát. (A hideget nem is kell mérni, mert télen legalább nincs soha oly hideg az osztályban, hogy a higany 0 fok alá szálljon.)

Ime, itt a hőmérő leírása nagyon szűk térre szorítkozik. A kezdete is, a vége is elmélkedés.

Más példa az elmélkedő típusra :

Talán jelentéktelennek tetszik e tárgy sokak előtt, kik ennek fontosságát meg nem értik s akik tán nevetve kérdik : «Még erről is lehet írni valamit». Én mindamellett azt állítom, hogy e kis higanyoszlopocska felhasználásával a társadalom, a műveltség és a tudomány terén egy lépcsővel magasabbra emelkedett. Ime, elmondom tehát, hogy

«vajjon mi haszna lehet a hőmérőnek?» Legelőször is azon kell kezdenem...

Itt már a hőmérő leírásáról szó sincs. Az író csakis gondolatait mondja el. A kitűzött feladat pedig határozottan az volt, hogy írják le azt a tárgyat, melyet bemutatattam.

Példa az érzelmes típusra :

A végsőig felizgatott fantáziám valamely rendkívüli tárgy bemutatását várta, de a bemutatott tárgy, a jól ismert hőmérő volt; egyszerre bosszantott és mosolyra fakasztott. Lelkemből először a bosszúság ébredt fel s csak azután a mosoly.

Itt csak érzelmeit tárja föl az ifjú. A hőmérőről egyáltalában nem is szól.

Példa a tanult ember típusára :

A testek melegben kiterjednek, hidegben összehúzódnak. Az erre alapított kísérletek alapján készítették a hőmérőt. Minden cseppfolyós testnek van fagy- és forráspontja, így a víz 0 foknál fagy és 100 foknál forr, a kéneső —40 foknál fagy és 360 foknál forr; a fokokat számíthatjuk Celsius és Reaumur szerint.

A tanult típus, mint látható, nem a tárgyat írja le, melyet szemlél, hanem azt mondja el, amit róla tud, amit megtanult.

Más példa a tanult típusra :

A technikai vívmányok egyike a hőmérő. Áll : egy hosszú, légüres üvegcsőből, mely alul egy gömbben végződik. E csőbe bizonyos mennyiségű higanyt öntenek. Ez azonban úgy történik, hogy a beöntés után a fölötte levő tér légüres legyen. Azután a fölül levő nyílást beforrasztják. Ezt a csövet azután jég közé teszik. A hidegtől a higany összehúzódik s egy bizonyos ponton megáll. Ezt a pontot megjelölik a csövön és az a fagypont, vagy 0°.

A hőmérőt 127 tanuló írta le, kik közül 40 a tanult típushoz, 40 az elmékedőhöz, 35 a leíróhoz, hat a meg-

figyelőhöz, öt az érzelmeshez s egy az eszményítőhöz tartozónak mutatkozott.

Összehasonlítva számbelileg a kép leírásának és a hőmérő leírásának eredményeit, az eredmény százalékokban kifejezve, a következő:

<i>A kép leírásánál :</i>		<i>A tárgy leírásánál :</i>	
Leíró típus	40%	Tanult típus	31%
Elmélkedő	30%	Elmélkedő	31%
Eszményítő	8%	Leíró	27%
Megfigyelő	7%	Megfigyelő	4%
Képzelő	6%	Érzelmes	3%
Tanult	3%	Eszményítő	0.7%
Érzelmes	2%	Képzelő	0%

Végül meg kell jegyeznem, hogy elég gyakori eset az, hogy a típusok nem mutatkoznak egészen tisztán. Az elmélkedés, az érzelmes és az eszményítés elég gyakran vegyül a megfigyeléssel. Előfordul az is, hogy a tanult típus elmélkedik, sőt bírálgat.

Az eddigi adatok azt bizonyítják, hogy két típus uralkodik: a leíró és az elmélkedő. A többi csak csekély számmal szerepel, valójában úgy tekinthető, mint variációja e kettőnek.

Egy későbbi cikkében Binet is csak két főtipust különböztet meg: a megfigyelő és a képzelő típust. Itt e két típus egyenlően szerepel.

De állandóan találkozunk valamennyi típus alkotó elemeivel, bármely típusról legyen is szó. Minden típusban van képzelő, van érzelm, van tanultság. Minden ember képes az elmélkedésre s az eszményítésre, csak arról van szó, melyik tulajdonsága uralkodik.

Ziehen a gyermek képzettársítását vizsgálva szintén azt találta, hogy ugyanaz az egyén más esetben nemcsak más módon társítja a képzeteket, hanem képzettársítása egészen más tipushoz tartozik. Itt is úgy van, hogy a kép

szemlélete alkalmával a tanulók egészen más tipushoz tartozóknak látszanak, mint a tárgy szemlélete alkalmával.¹ Az összes tanulóknak csak 20% tartotta meg ugyanazt a típust a tárgy és a kép szemlélete alkalmával, míg 80% változtatta típusát, a szemlélet tárgyának a változásával.

Ebből következik, hogy a tárgynak nagy hatása van a fölfogás típusára adott körülmények között. Ez egy mélyebb lélektani törvényre megy vissza, melyet Ziehen óta a konstelláció törvényének neveznek, s melynek alapvető fontossága van, úgy a tanulás szempontjából, valamint számos úgynevezett okkult jelenség megfejtésénél.

Valamennyi kísérleti személy közül 8% megtartotta a leíró típust akár kép, akár tárgy szemléletéről volt szó.

Elmélkedő a képnél és	elmélkedő a tárgynál	10%
Tanult	« tanult	2%
Leíró	« tanult	12%
Elmélkedő	« tanult	14%
Megfigyelő	« tanult	8%
Megfigyelő	« leíró	8%
Leíró	« megfigyelő	2%
Elmélkedő	« leíró	8%
Elmélkedő	« érzelmes	2%
Érzelmes	« tanult	4%
Érzelmes	« elmélkedő	2%
Eszményítő	« tanult	2%
Eszményítő	« elmélkedő	8%
Képzelő	« elmélkedő	6%
Képzelő	« tanult	2%

Ez a részletes kimutatás is megerősíti, hogy a leíró és elmélkedő típus van túlsúlyban. Az elmélkedő és a tanult típus együttesen teszik a többséget (14%). Ez az

¹ Ziehen: Die Ideenassoziation des Kindes. Berlin, 1908. I. 57. l.

eredmény összefügg az iskolai munkával. Az iskolai munka az intellektuális típusnak kedvez. A tanulók valamennyi dolgozata arra vall, hogy tanításunk főképp az értelmet fejleszti.

Ezzel kapcsolatban e kísérletekből még egy érdekes tapasztalatot szereztem. Láthattuk, hogy az értelemnek e túlsúlya mellett a tanuló többi egyéni jellemvonása aránylag kevésbé nyilvánult, vagy ha nyilvánult, ez nyilván összefügg a leírással, vagy helyesebben a kép leírásával. Egyrészt a kép leírása több alkalmat nyújt épen e vonások megnyilvánulására, másrészt úgy látszik a kép alkalmasabb a képzelet fölébresztésére. A kép leírásánál a képzelet egy időben dolgozik testvérével, az emlékezettel. Midőn a tanuló a képet leírja, egyúttal el is kell képzelnie.

E tények alapján valamennyi típust két nagy kategóriába lehet sorolni. Az egyikbe tartoznak azok, melyeknél a *képzelet* van túlsúlyban, a másikba mindazok, melyeknél az értelmi működések felülmulják a többit. A képzelődők csoportjába osztom: a leíró, képzelgő, érzelmes és eszményítő névvel jelölteket. A másik csoportba, melynél az *értelem* uralkodik, sorolom az elmélkedőket, a tanultakat, a megfigyelőket és bírálókat. Ez az utóbbi csoport az, melyet Binet a *megfigyelők* néven egyesít.¹ E két csoport végeredményben az érzelmi (emitionális) és értelmi (intellektuális) típusra megy vissza.

Helyesen mondja Binet: «Úgy látszik előttem, hogy a megfigyelő és képzelődő típusnak az egyéni lélektan-

¹ Az egyéniség mélyebb gyökereire rámutattam. «A modern pedagógia útjain» című könyvemnek «Az egyéniség» című fejezetében, melyben hivatkozás történik a fönti, eddig csak francia nyelven megjelent közleményre. (A modern pedagógia útjain. Budapest, Franklin Társulat, III. kiadás, 1919.)

ban eddig nem is sejtett fontossága van, oly fontossága, mely számomra számos pontos kísérlet segítségével beigazolódott».

A típusok tanulmányozása vezet az egyéniség megismeréséhez. Társadalmi és pedagógiai föladatainkat pedig csak úgy oldhatjuk meg helyesen, ha megismerjük és megértjük az egyéniséget.

(Ed. Claparède : VI. Congrès international de Psychologie, Rapports et Compte rendus, Genève, 1910. 797. l.)

A pályaválasztás és a tehetségvizsgálatok.

A pályaválasztásnak természetesen azon az elven kellene alapulnia, hogy mindenki azt a pályát válassza, amelyre tehetsége van, s amely ennél fogva az ő igazi hivatása.

Am ha kissé vizsgálódunk s körütekintünk a magunk szűkebb környezetében, azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb esetben nem ez a szempont a döntő a pályaválasztásban, sőt szinte a ritkább esetek közé tartozik, hogy ez a szempont érvényesüljön. A rendkívüli tehetségeknél s különösen az ú. n. speciális tehetségeknél, melyek legkönnyebben fölismerhetők s legkorábban nyilvánulnak, mint pl. zenei tehetség, rajztehetség stb. szokott ez a szempont a döntő lenni.

Más esetekben azonban a szülők kívánsága s ezzel kapcsolatban legtöbbször a gazdasági szempont érvényesül. A szülők ugyan elég gyakran kérdezik azt is, hogy a fiúnak vagy leánynak mihez van kedve, de ha a gyermeknek nem ahhoz van kedve, amit a szülők óhajtanak, akkor a szülők igyekeznek a gyermek téves fölfogását helyesebb, azaz az ő nézetüknek megfelelő irányba terelni.

Am a gyermekek kedve vagy hajlama sem lehet irányadó a pályaválasztás kérdésében. Nagyon helyesen mondja Eötvös József báró Gondolatai közt: «A hajlam még nem tehetség». A legnagyobb boldogságtalanság

forrása az szokott lenni, ha a hajlamok és vágyak nincsenek arányban a tehetségekkel.

Nagy emberek életéből tudjuk, milyen más volt néha ifjúkori hajlamuk, mint amire igazán hivatva voltak. Nem is akarták elhinni, hogy arra a pályára nem volt igazi tehetségük. Így Petőfi sokáig színész akart lenni, holott nem volt tehetsége hozzá. Nyilván az irodalom szeretete tévesztette őt meg. Arany is próbálkozik a színi pályán, majd szobrász akar lenni. Jókai festő szeretett volna lenni.

De a mindennapi élet szürke embereinél is sokszor tapasztalhatjuk ezt. Még későbbi felnőtt korukban is szeretnének pályát változtatni épen a kedv és hajlamuk alapján.

Tudjuk, hogy a kis gyermek ilyen kedve és hajlama nem jelent sokat, hiszen változik is. A kis fiú kocsis vagy tűzoltó szeretne lenni, később katona, majd Robinson s még később gépész s végül talán orvos lesz.

A pályák iránti kedv és hajlam sok tényező hatása alatt alakul ki s ez a kérdés még nagyon rászorul a beható vizsgálatra.

A fővárosi Pedagógiai Szeminárium pedagógiai laboratóriuma vezetésem alatt 1916-ban 1100 népiskolai tanulót vizsgált meg. A kérdés az volt: mi szeretnél lenni s miért? A munkában 29 tanítónő és tanító volt segítségemre s a beszámoló, melyet Vikár Kálmán írt meg, megjelent az általam szerkesztett Népművelés c. folyóirat 1916 júniusi számában. A gyermekeknek körülbelül fele: 534 fiú, körülbelül fele: 640 leány, életkoruk 6—13 éves korig terjed. Valamennyien a fővárosi népiskolák I—VI. osztályú tanulói voltak.

A vizsgálódás nem a pályaválasztás kérdését szolgálta, betekintést akartunk szerezni a gyermekek lelki világába s ez csak egyik rész volt az egész vizsgálatban.

A fiúk legnagyobb része katona szeretne lenni. Ezt

nem kell a háború hatásának tulajdonítani. A gyermekek nagy része békében is nagy érdeklődést mutat a katonai pálya iránt. Sőt a háború harmadik évében, midőn a katonasors igen sok keserűségét a legtöbb gyermek családjá körében eléggé tapasztalta s a defetista propaganda is elég erős volt, azt kell mondanunk, hogy csodáljuk, hogy mégis első helyen áll a katonai pálya ; általában 17% választja.

De érdekes, hogy a katonai pályát választók száma 8 éves korban legnagyobb s azontúl csökken. Míg a 8 évesek közül 24% akar katona lenni, a 12—13 éves közül, azaz a népiskola VI. osztályában már csak 12%. A technikai pályáknál pedig fordított a viszony. 8 éves korban gépész, kovács, vasöntő stb. csak 3% akar lenni, míg a 12—13 évesek közül 25% választja a technikai pályát.

De általában a technikai pályák vezetnek. Az összes megvizsgált tanulók 15%-a akar mérnök, építész stb. lenni; soffőr, kalauz, mozdonyvezető 8%; gépész, kovács, géplakatos, műszerész 8%; másféle iparos szintén 8%; összesen 39%; ellenben orvos csak 6%; hivatalnok 4%; ügyvéd, bíró 3%; tanár, tanító 1.6%; pap 0.7%, vagyis intellektuel csak 15% akar lenni.

A leányoknál fordítva, a szellemi pályák dominálnak.

A legtöbb leány tanítónő óhajt lenni 29%. De itt is meglepő, hogy a korrallal ez a vágy csökken. A hatévesek közül 35.9% választaná a tanítónői pályát, míg a 12—13 évesek közül már csak 17%.

Hivatalnoknő 13% óhajt lenni, orvosnő 6%; más szellemi foglalkozású 2%; úgy, hogy összesen 48% választja a szellemi pályát.

De a leányok legnagyobb részének a tanítónő után a varrónő az eszményképe. Átlagban a lányok 26% óhajt varrónő lenni. S feltűnő, hogy itt az érdeklődés a különböző életkorokban meglehetősen egyenletes. Így 6—7

éves korban 25%, 7—8 éves korban 23%, 9 éves korban 23%, 11—12 éves korban 22·8% s 12—13 éves korban 35% akar varrónő lenni. A nagyobbaknál tehát a varrónői pálya dominál, ez a legmagasabb %, a tanítónői utána következik, de messze mögötte marad 17%-al. A többi ezek mellett csak igen csekély százalékkal van képviselve.

Mindenesetre érdekes összehasonlítani a mi adatainkat más hasonló vizsgálatokkal. Így ilyen ankétet tartott Lobsien Marx is, Kielben. Nála a fiúk legnagyobb része tengerész óhajt lenni. Ez természetes, mert Kiel tengerparton van s ott a tengerész helyettesíti a katonát. A leányok legnagyobb része varrónő szeretne lenni : 216 leányból 79, azaz 32%, míg tanítónő csak 20, azaz 9%.

Ámde nagyon jellemző, hogy a 640 budapesti leány közül 126 szeretne színésznő lenni, körülbelül 5%, Kielben a megvizsgált 216 leány közül csak egyetlenegy akadt, aki színésznő óhajtott volna lenni, tehát körülbelül 1/2%.

Ezek az adatok, mint említettem, inkább arra szolgálnak, hogy bepillantsunk a gyermekek lelki világába s különösen a megokolások által válnak érdekesekké. Arra a kérdésre : miért választja ezt a pályát, nagyon gyakori ez a felelet : mert a papám is az, mert a bátyám is az, mert a mama mondta.

Az ily feleletek azt mutatják, hogy a gyermek nagyrészt a szülők, rokonok és környezet hatása alatt választ.

A környezet hatását mutatja az is, hogy itt, Budapesten, sem földműves, sem kertész nem akar egyetlenegy tanuló sem lenni.

Nem mélyedek el e feleletek analizálásába csak, azt akarom még általánosságban kiemelni, hogy már ezen a fokon is a fölfelé törekvés mutatkozik, az a jelenség, melyet társadalmi kapillaritásnak neveznek. Igyekeznek minél magasabbra jutni a társadalmi osztályok létráján.

A pályaválasztásnak természetesen úgy kell történnie,

hogy a társadalom és az egyén szempontjai egyaránt figyelembe vétnessenek.

A pályaválasztás e szerint nem pusztán az egyén magánügye, hanem a társadalomnak is ügye, mert hiszen oly társadalomban, hol a különböző pályákra nem kellő módon vannak elosztva a társadalom tagjai, az egyén boldogulása is meg van nehezítve, de a társadalom a maga feladatának végzésére vagy nem rendelkezik a kellő munkaerővel, vagy egyes ágakban oly fölösleg keletkezik, mely az egész társadalomnak terhére van, s kényszeríti a fölöslegeseket, hogy más munkaterületre menjenek át, ami mindig nagy nehézségekkel van egybekötve.

A pályaválasztás szabályozása nagy nemzeti feladat, melyet már Plato is látott a maga Államában s igyekezett a maga módja szerint megoldani.

A pályaválasztás kérdésének szervezése tehát a nemzeti organizáció elsőrendű feladata. Jól szervezett államban mindenki a maga helyén van. Mindenki azt a feladatot teljesíti, mely neki való s melyet a nemzet boldogulása szempontjából teljesítenie kell. Németországban néhány év óta két jelszó uralkodik. Egyik: «Frei Bahn dem Tüchtigen!» Szabad utat a tehetségnek! A tehetségek fölkarolása (Aufstieg der Begabten) az egyik nagy feladat, melynek szolgálatába állt a pszichológia és pedagógia egyaránt. A másik jelszó: «Der rechte Mann am rechten Ort!» Mindenki a maga helyén! Ez főképp a szervezés kérdése, melynek azt kell elősegítenie, hogy mindenki azt a munkát végezze, amely neki való.

A pályaválasztás kérdése így nemcsak társadalmi kérdés, nemcsak a nemzetgazdaságtan kérdése, hanem orvosi, pszichológiai és pedagógiai kérdés is. Csak e különböző tudományok harmonikus összeműködése segítségével lehet a kérdést helyesen megoldani s a pályaválasztási tanácsadást jól megszervezni.

A pályaválasztást elsősorban gazdasági szempontok

irányítják ugyan, az emberek aszerint választanak pályát, hogy milyen jövedelmet biztosít. Egy német kutató, Rudolf Schulze is azt állítja, hogy különösen újabban, a pályák jövedelmezősége az a szempont, mely a választásnál döntő.

De mindamellett nagyon erős az egyéni hajlam is. Hiába magyarázzuk néha az ifjúnak, hogy ez vagy az a pálya teljesen kilátástalan, nemcsak meggazdagodni nem lehet, hanem még megélni sem. Ellenállhatatlan vágy vonzza egyiket-másikat a kedvelt pálya felé.

Ez magyarázza, hogy pl. ma, mikor kétségtelen, hogy a tanári pályán a létminimumot is alig lehet megkeresni, mégis elég nagy számmal jelentkeznék erre a pályára is. Itt a tárgy szeretete vonzza az ifjút. De természetesen elenyésző kisebbség ez. A nagy többség ma a gazdasági pálya felé tódul. A jogi fakultás hallgatói a régi időhöz képest megfogytak, de a politechnikumot szinte ostromolják. Különösen a chemiára tódulnak sokan, valószínűleg többen, mint amennyi hazánkban elhelyezkedhetik.

A pályaválasztásnál tehát a társadalom és egyén szempontja egyaránt figyelembe jön.

Az egyén és társadalom szempontjából azonban egyaránt fontos az *alkalmasság* kérdése.

Ki milyen pályára alkalmas, azt kell eldönteni, mielőtt neki a pályaválasztásra tanácsot adhatnánk.

A pályára való alkalmasság természetesen kitünhetik úgy is, ha az illető a választott pályán bizonyos (hosszabb-rövidebb) időt eltölt. De ez a mód határozottan idő- és energiapazarlás.

Ennek elkerülése volt a cél, midőn megkisérelték a pályára való alkalmasságot előzetes tudományos vizsgálat által eldönteni. A külföldön, különösen Amerikában és Németországban a pályára való alkalmasság vizsgálata (Berufseignung) már nagy arányokat öltött, míg nálunk tudtommal még nyomai is alig mutatkoznak.

De lehet-e jó lelkiismerettel tanácsot adni valakinek, milyen pályára lépjen, ha képességeit, testi és szellemi sajátságait nem ösmerjük?

A kedv, a hajlam — mint fentebb jeleztem — nem lehet döntő. Hiszen a hajlam még nem képesség s a kettő, mint a tapasztalat is igazolja, nem mindig egyezik. Egyik szép feladata a pedagógiának épen az, hogy a kedvet az iránt ébressze föl s élessze, amire az illetőnek képességei vannak, bár ezeket a képességeket talán ő maga észre sem vette.

A kedvre nézve pl. Dr. Fr. Giese, aki a hallei «Provinzialinstitut für praktische Psychologie» vezetője, említette a következő esetet:

Egy fiú jelentkezik az intézetben, hogy vizsgáljuk őt meg, vajjon zenész, szabó, bádogos vagy könyvkötő legyen-e? «Die Fragestellung klingt, wie eine Parodie — mondja Giese — ist aber völlig ernst gemeint und nur sehr typisch. Die Motivierung ist ebenfalls ganz deutlich, *Musik* gefalle ihm, da es die Leute im Café so gut hätten als *Blechschmied* verdiene man viel Geld, der Vater sei *Schneider*, und *Bücher* lese er gern».

Am itt e példában együtt vannak a pályaválasztás leggyakoribb motívumai.

A pályára való alkalmasság megvizsgálásának első nyoma a vasúti szolgálatban történt, ahol a színvakság nagy szerencsétlenségeknek volt okozója. Ma már mindenki természetesnek találja, hogy azt, aki vasúti szolgálatba lép, megvizsgálják, nem színvak-e.

De ezután hosszú szünet következett. A szellemi képesség vizsgálatára nem is gondoltak. A praktikus amerikai az első, ki a tudományt a gyakorlat terén is föl akarja használni. A telefon Amerikában magánvállalat s így természetesen csak oly telefonos kisasszonyokat tart meg szolgálatában, kik meg tudnak felelni hivatásuknak. A telefontársaság azt tapasztalta, hogy a szol-

gálatra jelentkező hölgyek közül igen jelentékeny részt két-három hónapi kísérletezés után el kell küldeni, mert nem válnak be. Ez a két-három hónapos próba kár a társaságra nézve, de kár a jelentkező hölgyekre nézve is. A társaság tehát Münsterberghez, az Amerikába szakadt német pszichológushoz fordult, vajjon nem lehetne-e a jelentkezőkről mindjárt előre megállapítani, hogy a telefon-szolgálatra alkalmasak-e?

Münsterberg a telefonos kisasszonyok foglalkozásának tanulmányozása alapján a vizsgálatot két mozzanatra terjesztette ki: az egyszerű reakció-vizsgálatra s a figyelem-vizsgálatra.

A telefon ugyanis nem koncentráló figyelmet, hanem disztributív, szétterjedő figyelmet kíván. Át kell tudni tekinteni az egész táblát, melyen a számok megjelennek. Akinek figyelme koncentráló, nem veszi észre a megjelenő számot, alkalmatlan a telefonszolgálatra. Néhány egyszerű kísérlet elég a figyelem minőségének megállapítására.

Münsterberg vizsgálatai fényesen beváltak s a gyakorlat mindig igazolta megállapításait.

Ezzel indulnak meg általában a tehetségvizsgálatok. Az alkalmazott pszichológia ezentúl egymásután veszi vizsgálat alá az egyes foglalkozási ágakat abból a szempontból, hogy melyik minő különböző természetű munkát kíván s minden egyes munkánál minő szellemi funkciók vannak igénybevéve; melyik milyen mértékben. Így módon pszichologizálja az egyes technikai munkanemeket.

Ha megvan állapítva, melyik munka minő szellemi működéseket vesz igénybe, az illető munkára való alkalmasság megállapításánál azt kell vizsgálni, megvannak-e a munkára vállalkozó személyben azok a szellemi tulajdonságok s minő mértékben.

Ennek megállapítása kétféle módon történhetik. Egyik

a hosszabb megfigyelés, minőre például a tanítónak van alkalma az iskolában, másik pedig a pszichológiai laboratóriumi vizsgálat.

A laboratóriumi vizsgálatra a kísérleti pszichológiának már számos különböző módszere van s a különböző kutatók újabb és újabb próbákat, ú. n. tesztekét találják ki. A tehetségvizsgálatokkal a külföldön számos laboratórium foglalkozik s ennek a kérdésnek rengeteg irodalma is van. Nálunk, sajnos, egyetlen ilyen laboratórium sincsen s akik irodalmilag foglalkoznak e kérdéssel, a német irodalmat gazdagítják vele.

A tehetségvizsgálatok és a pályára való alkalmasság vizsgálata összefüggnek. Lényegében a pályára való alkalmasság vizsgálata nem egyéb, mint alkalmazott tehetségvizsgálat. A tehetségvizsgálatok alkalmával a megvizsgálandónak mindenféle tulajdonságát megfelelő schema szerint megvizsgálja s igyekszik lehető teljes képet adni egész szellemi állapotáról, pszichológiai profilt akar így adni.

Ennek a pszichografikus eljárásnak már számos ilyen schemája, megfigyelő lapja, van. (Beobachtungsbogen, Personalbogen.)

Ezeknek az íveknek egyik csoportja a *Margis* és *Stern-féle* pszichografikus eljárásra megy vissza. Inkább vizsgálati programokat ad, mint kérdőíveket. Ilyenek a W. Stern—Baade—Lipmann, Lazurszki és Frank s Erich Stern programjai. Ezek inkább pszichológiai szempontból készültek.

Egy másik csoportja a kérdőíveknek, a tehetségesek kiválasztása céljából készült, hogy a kiváló tehetségűek a tehetségesek iskolájában tanuljanak tovább. Tudvalevő, hogy a tehetségesek iskoláját Berlinben szervezték is s a kiválasztás *Rebhuhn* megfigyelőlapja alapján történt. Ezek a kérdőívek inkább pedagógiai szempontból készültek.

Ilyen lapok a Rebhuhnén kívül : Mann, Lichtenstein, Weigl, Schneider, Hylla és végül Martha Muchow megfigyelőlapja.

Azt hiszem, mindkét fajta megfigyelőlapra szükség van s az újabb vizsgálatok alkalmával egyesíteni akarják a hosszas iskolai megfigyelés adatait a laboratóriumi vizsgálat adataival.

Az iskolai megfigyelés számára magam is szerkesztettem egy megfigyelő-ívet, mely némely részletkülönbségen kívül főképp abban különbözik a német hasonló ívektől, hogy az erkölcsi tulajdonságok följegyzésére is nagy súlyt helyezek.

E lap terve a következő:

Név :

Születés-hely :.....

Születés ideje:

Lakás :.....

Iskola :

I. Testi tulajdonságok:

[illegible]

II. Környezet.

1. Szülők foglalkozása: Apa:..... Anya:.....
2. Testvérek száma: él: ?..... meghalt: ?.....
3. Lakás, szobák száma:
4. Átöröklés:.....
5. A szülők gazdasági helyzete:
6. Fgvéb észrevételek:

III. Iskolai osztályzatok:

[illegible]

IV. Szellemi képességek.

	%
1. Figyelem	Tartóssága Terjedelme Képesség több tárgy egy- idejű figyelésére Koncentráció... .. Új iránti fogékonysága Elterelhetősége
2. Megfigyelő ké- pessége	Szemlélet után Szóbeli előadás után... ..
3. Érdeklődése	Tárgyak iránt Természet iránt Állatok iránt Emberek iránt Vallási dolgok iránt... .. Tudományos dolgok iránt Költészet iránt Kalandok iránt Művészi dolgok iránt Mechanikai dolgok iránt
4. Érzékszervek	Színérzékenysége... .. Világosság foka iránti ér- zékenysége Hangok iránti érzék... .. A kéz nyugalma és cél biztonsága... .. A két kéz egymástól való független munkája
5. Emlékezete	Szavak iránt Számok iránt Nevek iránt Alakok iránt Színek iránt Megbízások iránt Tartósság

6. Intelligencia	Fogalomképzés Itélő képesség... .. Kombináló képesség Technikai intelligencia Gyakorlati intelligencia Értelmezési fok Binet—Simon szerint
7. Képzőtehetség	
8. Anatómikus mozgásokban való ügyesség	
9. Akarat	Ereje Elhatározás gyorsasága Megzavarhatóság Fáradékonyság Állhatatosság Szuggerálhatóság Alkalmazkodás Lélekjelenlét
10. Munkamód-szere	Gyorsaság... .. Megbízhatóság Tanulékonyság A teljesítmények ingadozása A pszichikai tempó
11. Milyen motívum vezeti	Érdek Hasznossági motívumok... .. Élvezetvágy Érzelmek Erkölcsei okok Más ideális motívumok : vallási, esztetikai, lo- gikai motívumok... ..
12. Miszeretne lenni?	
13. Kihez szeretne hasonlítani?	

14. Erkölcsei tulajdonságai	Engedelmesség Kötelességérzet Önuralom Önérzet Felelősségérzet Becsvágy Hiúság Tudásvágy Megbízhatóság Pontosság Jóindulat
15. Temperamentum	

Ami az iskola egyéb közreműködését illeti, itt fontos teendő a különféle életpályák ismertetése. Ezt Basedow, a filantropista, nagy mértékben gyakorolta s újabban a munka-iskola jelszava alatt megindult mozgalom részben felelevenítette. De külön előadások tartása erről kívánatos a népiskola utolsó osztályában, a középiskola IV. osztályában s a VIII. osztályában.

Tapasztalás szerint a tanulók teljesen tájékozatlanok az életpályákkal szemben. A legtöbb tanuló nem is tudja, mit válasszon. Sem önmagát, sem az életpályákat nem ismeri.

Ebből a szempontból, de más okokból is nagyon fontosnak tartanám egy új enciklopedikus tárgy bevezetését az iskolába, melynek azt a címet adnám, a *jelenkor* ismertetése. Ez volna a bevezetés a mai életbe. Ezt a tárgyat az elemi iskola IV. és VI., a polg. isk. IV. s a középiskola IV. és VIII. osztályába tenném. A mai tanterv keretében is meg lehetne ezt tenni. A tanár az utolsó két hónapot erre szánhatná. A legfontosabbnak tartom azonban a laboratóriumot, mely az iskolával karöltve dolgozik.

A tehetségvizsgálatoknak tulajdonképpen csak a pubertás beállta után van igazi értéke. Lemke¹ kimutatta, mily szoros összefüggés van a tehetségek fejlődése, a munkaképesség s a nemi belső secretio között. A tehetségek általában nem mutatkoznak korán, csak a speciáltehetségek, mint zenei, rajzbeli, matematikai stb. A többi csak a pubertás után fejlődik vagy legalább is ekkor tekinthető a fejlődés iránya állandónak.

Az általános képességek bizonyos mértékben fejleszthetők. S ez azért fontos, mert egy-egy pályán rendszeren többféle szellemi működésre van szükség. Ha ezek közül egy hiányzik, még nem mondhatjuk, hogy az illető erre a pályára alkalmatlan. A pedagógia feladata ezt az egyet azután annyira fejleszteni, hogy a többivel egyetemben a pálya követelményeinek az ifjú meg is meg tudjon felelni.

A tehetségvizsgálatok teljes képet akarnak adni az egyénről. Az ily kép megalkotása természetesen sok időt és fáradságot kíván. Újabban az iskolai osztályzatokra nagyobb súlyt helyeznek, mint régebben s megszűnt az averzió, mellyel egy időben az osztályozás ellen viseltettek. A tehetségek megítélésénél ezek az osztályzatok is mint adatok szerepelnek. Az iskolai munka megfigyelése mellett azonban szükség van külön laboratóriumi vizsgálatra. Azt remélem, hogy a tudományos pedagógia fejlődésével minden iskolában lesz ilyen laboratórium, melyben egy-két tanító, kinek erre hajlama és kedve van, tudományos megfigyeléseket végez.

A pályára való alkalmasság vizsgálata époly pszichológiai vizsgálat, mint aminő a tehetségvizsgálat. Legegyyszerűbb alakjában csupán azt a kérdést dönti el: vajjon a jelentkező az illető pályára alkalmas-e vagy nem? Meg

¹ Mein System d. Begabungsauswahl, Langensalza H. Beyer u. Söhne, III. kötet.

kell vizsgálni, hogy a szóbanforgó munkára megvannak-e a képességei? Ennek a vizsgálatnak az eredménye egyszerűen : igen vagy nem. Ily vizsgálatot először az egyes üzemek szerveztek tisztán anyagi érdekekből. Ilyen volt a telefonos kisasszonyok megvizsgálása, a szövőgyárak vizsgálata a gombolyítókra és szövőkre nézve, mert itt a fonál elszakadására kell vigyázni s minden szakadásnál a gépnek meg kell állnia, míg a fonalat összekötik, ami nagy idővesztéség.

De az ily vizsgálat nem elégíti ki a megvizsgáltat, ha negatív eredményt ad. Azt tudja, hogy erre a pályára nem alkalmas, de nem kap tanácsot, hogy melyikre alkalmas.

Ezt a kérdést azonban nem döntheti el a pedagógus maga, ehhez laboratóriumi vizsgálat kell. A pedagógus adatai, az osztályzatok épen nem szolgálnak arra, hogy minden pályára való alkalmasságot jelentsenek. Nálunk szokás, hogy mindenütt jeles iskolai bizonyítványt kívánunk. Pl. aki ipariskolába akar lépni, annak is jeles bizonyítványt kell fölmutatni a középiskola IV. osztályáról. Mert sok a jelentkező, csak a jeleseket veszik föl. Pedig aki jeles a latinban, az csak folytassa tanulmányait a gimnáziumban. Iparos az legyen, aki nem jeles a latinban.

Ezért az ily vizsgálatot úgy kell szervezni, hogy a jelölt feletetet kapjon arra a kérdésre, mi legyen? A pályára való alkalmasság vizsgálata különösen nagyjelentőségű lett a háború alatt. Így, hogy példát mondjak, a németek is, a franciák is szervezték a repülőgéphez beosztandók megvizsgálását. Itt természetesen nagy érdekekről volt szó, a lezuhanás nagy veszteséget jelentett anyagiakban és emberéletben is. A vizsgálat az egész idő alatt mindjobban tökéletesedett. Meg kell állapítani, mily tulajdonságokra van szüksége a repülőnek? A repülő tevékenysége egy érzelem nyomása alatt áll, amely az állandó életveszély tudatából származik. Ennek követ-

kezménye az élénk, megfeszített figyelem, mely különböző disparat ingerekre, optikai és akusztikai ingerekre, de mindenekelőtt statikus ingerekre terjed ki. A figyelemnek tehát ki kell terjedni a különböző izom-regiókra s ezek gyors és biztos reakciója az, amit egyensúlyozó képességnek neveznek.

De a veszélyes helyzetekben s ilyennek kell a startot és leszállást is tekinteni, még több kell. Először is meg kell őriznie elhatározó képességét, nehogy a megijedés, illetve a veszély képzete meggátolja, hogy a helyes mozdulatot elég gyorsan véghezvigye.

Másodszor azonban az ijedtség dacára is föl kell ismer-
nie, még pedig helyesen fölismer-
ni a veszélyes helyzetet
s helyesen megítélni. Ez a veleszületett diszpozíciótól
függ, de nagyon tökéletesíthető azáltal, ha a repülő meg-
tanulja, hogyan lehet a reakciókat automatikussá tenni
azaz úgy végezni, hogy arra külön figyelmet nem is kell
szentelni. A reakciók ily automatikussá tétele nagyon sok
más munkánál is fontos. Sokszor az egész pedagógiai
tevékenység erre irányul: a kezdetben tudatos reakciót
automatikussá tenni. Ez vezette a jeles szociológust,
Gustav *Le Bont* «Psychologie de l'éducation» című köny-
vében arra a téves fölfogásra, hogy az egész pedagógia
lényege voltaképpen abban áll, hogy a tudatos mozgásokat
tudattalanokká, önkénytelenekké, tesszük.

A gyakorlással el lehet érni, hogy a reakciók auto-
matikusakká legyenek s a tudat szabadon maradjon
a helyzet megítélése számára. De a reakcióknak nem sza-
bad vakon, hirtelen beállniok, csak megfontolt elhatá-
rozás után, de ez után gyorsan. Így a reakciók gyorsasága
s a visszatartás képessége, szóval teljes uralom fölöttük,
a repülőnél nagyon fontos tulajdonság.

Lássuk, hogyan vizsgálták ezeket. Az egyensúlyérzés
megvizsgálására egy oly szék szolgált, mely előre és hátra,
jobbra és balra hajlik. A megvizsgálandó homályos szem-

üvegű maszkot kap, hogy egyensúlyi helyzetének megítélésében optikai benyomások ne támogassák. Így van ez a levegőben is, de különösen pl. köd alkalmával.

A szék úgy van szerkesztve, hogy elektromos árammal mozgatható. A széket azután fölváltva 20, 8, 15 fokkal hátra hajlítjuk s a kísérleti személynek vissza kell lendítenie, míg véleménye szerint az egyensúlyi helyzet megvan. Ez a vizsgálat azt mutatta, hogy a jelöltek két csoportba oszthatók. Egyik csoport meglehetősen pontosan dolgozott, a másik ingadozó volt. Ha az eltérés 6 foknál nagyobb volt, a jelöltet alkalmatlannak nyilvánították.

De voltak esetek, midőn a beállítás következetesen 2—3 fokkal előrébb vagy 2—3 fokkal hátrább történt. A repülők erre azt mondják, hogy az illető előre vagy hátra lóg. Az ily lógóból azért lehet jó repülő, ha hibájának tudatában van s azt rekompenzálni tudja. Akik előre lógnak, azoknak a leszállásnál kell nagyon vigyázniok, akik hátra, azoknak az indulásnál. Ha a repülőgép 30 fokon túl hajlik, akkor lezuhan.

Az érzelmi állapot vizsgálatára két eszköz szolgál: a tremometer, rezgésmérő s a pneumograph, lélekzetmérő. Mindkettő kymographionnal áll kapcsolatban, mely fölrajzolja a reszketés görbáját s a lélekzés görbáját.

A tremometer nagyon egyszerű készülék. A jelölt egy kis légtok fejére teszi mutatóujját s az ujj rezgését a légtok tovább vezeti, a kymographion pedig grafikusán szemlélteti a reszketést.

Ez szolgál az idegesek kiválasztására. Az idegeseket ki kell rekeszteni.

De a rezgésmérőt a pneumographal együtt szokták alkalmazni, úgy hogy kymographion mindjárt két grafikont ad. A lélekzés szabályozása még fontosabb. A lélekzést lehet magán a repülőgépen is mérni, míg a tremometert nem lehet a repülőgépre szerelni.

A két eszközzel fölszerelt jelölt előtt azután váratlan fényhatások, gyors villámfényhatás, váratlan zörgés, robbanásszerű hangok merülnek föl. A két eszköz mutatja a kilengést : a reszketést s a lélekzés megváltozását.

Nem az lesz a jó repülő, aki ezekre egyáltalán nem reagál. Az ilyen érzéketlen s nem használható. Az a jó repülő, akinél a reakció a kilengésnél mutatkozik, de lehetőleg gyorsan helyreáll. Akinél még a 4—5 lélekzetvétel is szabálytalan, az erre a pályára nem alkalmas.

Csak azért adtam elő röviden, hogyan történik a repülők vizsgálata, hogy bemutassam konkrét példán a pályára való alkalmasság vizsgálatának egyik-másik módszerét.

A háború alatt Németországban mintegy 20 helyen történt ilyen vizsgálat.

De sok más pályán is hasonló tulajdonságokra van szükség, mint a repülőknél. Így pl. a gépkocsivezetők, mozdonyvezetők, villamos kocsivezetők, hajókormányosok megvizsgálása hasonló elvek alapján történhetik. Ezeknek ugyan nincsen szükségük az egyensúlyozásra, de szétoszló figyelemre, gyors reakcióra, a váratlan helyzetekben való gyors megfontolásra épűgy van szükségük, mint a repülőnek. Amerikában Münsterberg a telefonos kisasszonyok után a villamos kocsivezetőket vizsgálta, amivel sok szerencsétlenségnek vették elejét az amerikai vasúti társaságok.

Németországban a háború alatt is már nemcsak a repülőket, hanem a soffőröket is ily vizsgálat alapján szemelték ki. Dr. Moede Berlinben a soffőrök, dr. Ullbricht Drezdában a mozdonyvezetők számára állapított meg vizsgálati eljárást.

A foglalkozások úgy csoportosulnak, hogy bizonyos szellemi képességek nemcsak egyféle foglalkozásra teszik alkalmassá az embert, hanem *más oly foglalkozásra is, melyek hasonló tulajdonságokat kívánnak*. Így pl. eloszló

figyelemre van szüksége a telefonos kisasszonyon, kocsi-vezetőn és repülőn kívül az üzemvezetőnek, rendezőnek, ujságírónak, szerkesztőnek stb., stb. Koncentráció figyelemre van szüksége a mechanikusnak, a szövőnek, a betűszedőnek, a tudósnak.

De az általános tulajdonságokon kívül minden egyes szakmának vannak speciális követelményei. Mondhatni minden egyes gép vagy szerszám más-más speciális tulajdonságokat kíván.

Egyes üzemek természetesen tisztán anyagi érdekből szervezték is az alkalmasság ilyen vizsgálatát. Sajnos, néha pusztán a gyár egy mérnöke végezte, ki szerzett ugyan némi pszichológiai tájékozottságot, de még sem tekinthető szakembernek a pszichológiában.

Németországban különösen W. Stern hatása alatt mindenfelé nagy lendülettel indult meg az alkalmasság-vizsgálat. Így különösen Dr. W. Moede, ki a tehetség-vizsgálatokat Berlin iskoláiban szervezte, «Die psychotechnische Eignungsprüfung des industriellen Lehrlings» című művében ismertet meg számos új módszert s új tesztet. Stern és Lipmann egész sorozatát adták ki az ily természetű munkálatoknak: «Schriften zur Psychologie der Berufseignung und des Wirtschaftslebens» Barthnál Lipcsében, melyben magyar részről dr. Máday István is közreműködött az irodai alkalmazottak megvizsgálásáról szóló füzetben. Itt a többi között a közúti vasúti alkalmazottak, a betűszedők, a gépipróvók, a repülő, a szikratávírók, a fémipari munkások, az irodai alkalmazottak s az ú. n. magasabb pályákra aspirálók alkalmasságáról való vizsgálódások jelentek meg s ezek a vizsgálódások még tovább folynak. De Sternen kívül is sokan foglalkoznak ily vizsgálódásokkal, mint pl. Giese, Halleban, Brahn és Schulze Lipcsében, Ulbricht Drezdában stb.

Egyes intézmények Németországban az alkalmasság vizsgálatát rendszeresítették. Így pl. a szász kir. állam-

vasutak, a Reichspostverwaltung Berlinben. Ez utóbbi a következő három csoportban : A telefonosnők alkalmasságvizsgálata, üzemtechnika (vezető Schlesinger professzor, a charlottenburgi politechnikum tanára) s távbeszélő pedagógia. (Fernsprechpädagogik.)

Mindezek eredményeképp azt akarom hangsúlyozni, hogy helyes pályaválasztási tanácsadás alkalmasságvizsgálat nélkül lehetetlen. Ez az alkalmasságvizsgálat kétféle adatcsoportra támaszkodik : iskolai megfigyelésre és laboratóriumi kísérletre.

Az alkalmasságvizsgálatokkal szemben azonban sokan előítélettel viselkednek, mint azt Giese és Schulze is hangsúlyozzák. Különösen a munkásság körében mutatkozik néha ellenszenv ily vizsgálatokkal szemben.

Következik ez az egyenlőség gondolatából, mely a munkásság körében oly népszerű. A munkás egyenlőséget követel. De ez csak addig lehet helyes, míg a jogokra vonatkozik, melyek őket megilletik. A természet nem alkotja egyenlőnek az embereket s az individuális különbségek figyelembevétele a munkabeosztásnál épúgy érdeke az egyénnek, mint a köznek. A nem neki való munkában az egyén nem tud sikereket fölmutatni, elégedetlen és boldogtalan. A közönség pedig rosszul jár, mert a termelésnek kárára van, ha energiapazarlással dolgozik.

A munkásság azonban állást foglal a Taylor-rendszerrel szemben is. Épen ezért Schulze pl. erősen hangsúlyozza, hogy a tehetségvizsgálatok s az alkalmasságvizsgálatok nem függenek össze a Taylor-rendszerrel.

A Taylor-rendszer — mint ismeretes — tudományos üzemvezetés, melynek főcélja, hogy az üzem minél rentabilisabb legyen. E célból a nagyüzem minden ágát a kereskedelmi és technikai vezetéstől kezdve egészen az egyes gépekig s a munkásig elemekre bontja és specializálja. Minden munkarészletet pl. az érclapátoló, a gépmunkások, a teherhordók, a küldöncök stb. munkáját

pontosan elemezték, idő szempontjából mérlegelték s racionalizálták. Így pl. Taylor azt találta, hogy a munkások az érc és a szén lapátolására ugyanazt a lapátot használják s néha 15 kgrot, néha 2 kgrot emelnek egy lapáton. Megállapította, hogy legcélszerűbb $9\frac{1}{2}$ kgrot emelni egy lapáton s megállapította minden egyes ércnemre és szénre milyen alakú lapátok a legcélszerűbbek.

Megállapította, melyik a legkedvezőbb munkatempó. S e változtatások eredménye az volt, hogy amihez azelőtt 500 munkás kellett, azt most 140 elvégezte. Az átlagmunkás azelőtt 16 tonnát lapátolt, most 59-et. A munkabér 4.80 márkáról 7.90 márkára emelkedett s míg azelőtt egy tonna költsége 0.29 márka volt, ez most 0.14-re redukálódott s az acélművek így évenként egyharmad milliót megtakarítottak.

A munkásság ebben a maga kihasználását látja. Szerintem ennek nem kell okvetlenül a munkás kihasználásával jární. Sőt a Taylor-rendszer mellett kevesebb energiafogyasztással nagyobb jövedelemre tehet szert munkás és üzem egyaránt. S bármennyire viseltessék averzióval a Taylor-rendszerrel szemben a német munkásság, már is erős hangok hallatszanak, hogy a Taylor-rendszert Németországban be kell vezetni s nálunk is rá kell lépni majd erre az ösvényre, ha igazán akarjuk a többtermelést.

«Inzwischen — mondja Schulze — kann man als erfreuliches Ergebnis buchen, dass nach und nach die Vertreter der Arbeiterschaft und auch ein grosser Teil der Arbeiter selbst den Unterschied zwischen Eignungsprüfung und Taylor-system immer klarer erkennen und Vertrauen zur wissenschaftlichen Berufsberatung gewinnen».

A tudományos alkalmasság-vizsgálaté a jövő. Ebben az alkalmasság-vizsgálatban részt kell vennie az egyes iparágak technikusának, az orvosnak, a pszichológusnak,

a pedagógusnak. Meg kell állapítani minden munkánál minő testi és szellemi tulajdonságokra van szükség s meg kell állapítani minden egyes tulajdonság vizsgálatának módszerét. Ily módszerek és tesztek özönével vannak s napról-napra újak teremnek. Mint a kor egyik jellemző tünetét kell megemlítenem, hogy még e komoly tudomány terén is mutatkozik az élet által produkált mindenféle eltévelyedés. Így pl. van «Schieberstest» is, mely a rekonstruktív kombináció megvizsgálására szolgál. A Schieberstest egy példája: «Hogyan lehet a D-vonatban sacharint csempészni anélkül, hogy valaki a sacharinnal utazna vagy podgyászt föladna?»

A kérdés helyes megfejtésével tehát mindenki könnyen megállapíthatja magáról a pályára való alkalmasságot.

Am épen ez az, amire a magam részéről súlyt kívánnék helyezni a pályára való alkalmasság megállapításánál s *aminek a külföldi alkalmasság vizsgálatoknál semmi nyomát nem találok.*

Nemcsak a képességek fontosak a pályaválasztásnál, hanem az erkölcsi tulajdonságok is. Vannak pályák, ahol a lelkiismeretesség, megbízhatóság, türelem, pontosság, önuralom, sőt önfeláldozás döntő fontosságú tulajdonságok. Akiből ezek az erkölcsi tulajdonságok hiányzanak, azt nem volna szabad bizonyos pályákra bocsátani. Sajnos, ezek hiánya nagyon gyakran csak utólag derül ki, amikor már nagy bajok, szerencsétlenségek származtak. Amidőn tehát azt indítványozom, hogy az alkalmasság vizsgálatára állítsunk laboratóriumot, egyúttal hozzáteszem, hogy ez a laboratórium ne csupán a tehetségek vizsgálatára, hanem erkölcsi tulajdonságok megállapítására is terjessze ki figyelmét.

Ha azután ily laboratórium lesz, mely tudományos vizsgálat alapján ad tanácsokat, akkor nagyon közeledünk ahhoz, amit Madách «Az ember tragédiájában» látnoki szemmel lefest a falanszter-jelenetben, amely

jelenet már bizonynyal eszébe is jutott mindenkinek. Midőn az aggastyán így szól:

«Tudós! vizsgálódj fejjalkotásukat e gyermekeknek».

(A tudós észleli a gyermekeket.) Éva aggódva sóhajt:

«Ó, mi vár reám!»

A tudós pedig hamar dönt s így szól:

«E gyermeket orvosnak kell tanítani.

Ebből pásztor lesz».

E jelenet csak folytatása annak, melyben Luther kazánt fűt, s Michel Angelo széklábat farag.

Nem, mi nem ezt akarjuk. Sőt épen azt akarjuk elkerülni, hogy kiváló tehetségek elkallódjanak. Senkit sem akarunk semmiféle pályára kényszeríteni, inkább föl akarjuk fedezni rejtett tehetségeit s megnyitni előtte a pályák sokaságát, a lehetőségeket, amelyek az ő boldogulása felé vezetnek.

A mai tudós nem is a koponyaalkat alapján fog véle-ményt mondani, hanem a szellemi tulajdonságok alapos ismerete alapján. Sőt épen az is egyik fontos feladatunk, hogy azokat a tulajdonságokat, melyek csekélyebb mértékben vannak meg, a pedagógia módszereivel fokozzuk s így mindenki eljuthasson a fejlődésnek arra a maximális magasságára, melyre képes.

S ezzel tesszük ebben a nehéz időben hazánknak a legnagyobb szolgálatot, mert mint Széchenyi mondja: «A kiművelt emberfő mennyisége a nemzet igazi hatalma».

(Társadalomtudomány. 1921.)

A módszertan tudományos feladatai.

Minden tudománynak az a feladata, hogy a maga körére nézve törvényszerű összefüggéseket állapítson meg.

Az első feladat e szerint jelenségek megfigyelése, bizonyos tárgyra vonatkozó ismeretek gyűjtése. Ámde az ismeretek tömege még nem tudomány. Már a tudományos ismeret is különbözik a gyakorlati ismeretektől, amennyiben a tudomány mindenkor fogalmi megismerésre törekszik, a maga igazságait tudományos módszerrel állapítja meg s az igazság kritériumaival igazolja. A tudomány az így szerzett ismereteket bizonyos összefüggésbe igyekszik hozni, elméletet konstruál, mely a jelenségeknek magyarázatául szolgál, rendszert állapít meg, mely alkalmas arra, hogy az ismeretek egész összességét összefüggésben fogjuk fel.

A gyakorlati tudományok az így megállapított törvényekből azután normákat szabnak meg a gyakorlati eljárás számára.

A módszertannak (methodikának) is, amennyiben tudomány akar lenni, hasonló feladatai vannak.

A módszertannak is a maga körét tudományos vizsgálat tárgyává kell tennie, arra kell törekednie, hogy elméletet állítson fel, mely beleillik a pedagógia rendszerébe s minthogy a methodika eminenter normatív tudomány, végül tudományosan megokolt normákat állítson fel a gyakorlati eljárás számára.

Midőn e feladatokat részletezni akarjuk, első dolgunk

tehát annak a vizsgálati körnek a kijelölése, melyre ez a tudomány kiterjed.

A methodika voltaképp nem önálló tudomány, hanem csak egy része egy sokkal nagyobb, sokkal szélesebb körű tudománynak, a pedagógiának. Ámbár ezek az elnevezések «didaktika» és «methodika» a tudományos irodalomban némi ingadozást mutatnak, azt hiszem, az általános nyelvhasználatot követem, ha methodika néven a pedagógiának azt a részét értem, mely a tanítás módszerével foglalkozik.

A kör tehát, melyre a methodika a maga vizsgálatait kiterjeszti, a tanítás köre s itt is szorosan véve mindaz, ami a tanítás módszerére vonatkozik. Vizsgálat alá kell tehát venni a tanítás munkáját, főképen úgy, amint az az iskolában végbemegy s azután megállapítani azokat a feltételeket, melyek mellett ennek a munkának végbe kell mennie, hogy a nevelés céljait előmozdítsa s emellett a szellemi fejlődést is elősegítse.

Első tekintetre is világos, hogy itt voltaképp szellemi folyamatok elemzéséről van szó. Ezek a szellemi folyamatok, melyeket összefoglaló néven tanításnak neveznek, bizonyos megtanítandó anyagra vonatkoznak, oly anyagra, melyet a tanár, aki tanít, már tud, azonban a tanítvány, aki tanul, még csak most fog elsajátítani. A methodika azt vizsgálja meg, hogyan lehet ezt a megtanulni való anyagot a tanítványok lelkébe átültetni? Melyik a leghelyesebb, legcélszerűbb eljárás? Melyik eljárással biztosíthatjuk azokat a nagy és fontos célokat, melyeket a pedagógia számunkra kitűz?

A methodika ebből kifolyólag a legújabb időkig alig volt egyéb, mint útmutatás a gyakorlat számára, mint ahogy a pedagógia is sokáig részben csak fogalmi meghatározásokkal, részben normák föllállításával foglalkozott. A hiba nem a normatív jellegben van, hiszen úgy a pedagógia, mint a methodika végső eredményé-

ben ma is normatív. A hiány az volt, hogy az ily methodika nélkülözte e normák mélyebb tudományos megokolását.

Sokan vannak, kik a methodikában ma sem keresnek egyebet, mint útbaigazítást arra vonatkozólag, hogyan járjanak el bizonyos tantárgy megtanítása alkalmával, hogy minél könnyebben, minél kevesebb fáradsággal minél nagyobb eredményeket érhessenek el.¹ A gyakorlat szempontjából kétségtelenül az ily útmutatások nagyon fontosak. A dolog természete szerint azonban ezek nem vonatkozhatnak egyébre, mint a tanítás okonomiájára és technikájára. Ez az, ami megtanulható, begyakorolható s így természetes, hogy a gyakorlat embereinek figyelme főképp erre irányul. Egyik újabb methodika szerzője, Zeissig, pl. szintén bevallja, hogy ennél többet nem is akar nyujtani.²

Ámde foglalkozhatunk a tanítás módszerével magasabb szempontból is. Minden gyakorlati eljárást s különösen az oly eljárást, melyben szellemi műveletekről van szó, lehet tudományos elemzés tárgyává tenni. A tudományos methodika nem egyszerűen gyakorlati fogások gyűjteménye, mint ahogyan a tudományos pedagógia sem egyszerűen szabálygyűjtemény nevelők számára.

Valamely tanítási módszer helyességének és célszerűségének nem a külső siker a döntő mértéke. Nemcsak az a lényeges, hogy a célt el tudjuk-e érni valamely módszer segítségével, hanem az is, *hogyan* érjük el azt. Ez a «hogyan» épen nem közömbös. Arról van szó, hogy a sikert úgy érjük el, hogy amellet a tanuló szellemi ereje gyarapodjék. Arról van szó, hogy necsak az anyagot sajátítsa el, hanem ez az elsajátítás kiművelje lelki életét is. Arról van szó, hogy ez a módszer megfeleljen a tanuló

¹ Meumann, II. 3. l.

² Zeissig : Theoretische Volksschulmethodik. Vorwort.

szellemi munkabírásának s képességeinek. Arról van szó, hogy az egyúttal hozzájáruljon ethikai egyéniségének kialakításához. Növelje a tanuló figyelmét, erősítse akarátát, emelje önbizalmát, fokozza önmunkásságát, szóval legyen meg a módszernek az erkölcsi hatása.¹

Ahhoz, hogy ily módszereket állapítsunk meg, nem elég a gyakorlati eljárás megfigyelése.

Nagyon helyesen mondja Dürr²: «Valósággal szabályként állítható fel, hogy a legönzetlenebb elméleti kutatás vezet végül a gyakorlatilag is legbecsesebb eredményekhez, míg túlkorai tekintet a gyakorlati követelményekre a tudomány haladására nézve káros s így azokat a gyümölcsöket is veszélyezteti, melyek ez elmélet tökéletesítéséből az életre vonatkozólag maguktól megteremnek».

A methodika, valamint egyáltalán, az egész pedagógia e tekintetben az eszthetikával állítható párhuzamba.

Az eszthetika a művészi alkotás és műélvezet lélektana s nem ad utasításokat arra, hogyan keverje a festő a színeket, hogyan tartsa az ecsetet stb. Az eszthetika megvizsgálja azokat a folyamatokat, melyek a művész lelkében végbemennek, midőn művét megalkotja s azokat a folyamatokat, melyek valamely műélvező lelkében végbemennek, midőn őt valamely szép alkotás, még pedig akár természeti, akár művészeti szép, gyönyörködteti. Megállapítja azokat a föltételeket, melyek mellett az ily eszthetikai hatás létrejöhet. Így jut azután normák felállításához, melyek egyúttal útmutatással is szolgálhatnak a művész számára.

A pedagógia is azokat a szellemi folyamatokat elemzi, melyeket a nevelő hatása a tanítvány lelkében létrehoz. A methodika pedig szűkebb körben azokat a szellemi

¹ Meumann II. 147.

² Dürr, Einführung in die Pädagogik, Leipzig, 1908. Quelle u. Mayer. 14. l.

művelőteket vizsgálja, melyek a tanítás alkalmával a tanár és tanítvány lelkében végbemennek. Ez az elemzés megvilágítja a tanár előtt a maga eljárásának lélektani lefolyását s képessé teszi őt arra, hogy eljárásának minden mozzanatáról, cselekvésének hatásáról s eredményeiről magának számot adhasson s mindazt, amit mond és tesz, tudatosan mondhassa és tehesse.

Az eljárás tudományos elemzésével meg lehet állapítani azokat a föltételeket, melyek mellett a tanítás célja, a kívánt eredmény a kívánt módon elérhető. Ezek a föltételek azután normákul szabhatók meg a gyakorlat számára.

Ha a tanítás munkáját elemezni akarjuk, rögtön szembe tűnik az a három tényező, mely tekintetbe jöhet. Az első, mely sokáig mondhatni egyedüli tárgya és irányítója volt a methodikai vizsgálatoknak, a tanítás anyaga. A második a tanár s a harmadik a tanítvány. A tanítás anyagát a tudományok adják, még pedig a különböző tudományok, melyeknek más-más a természete s így más-más elbánást kívánnak attól, aki azt tanítja. Hogy, melyek ezek a szempontok, azt legjobban tudhatja az, aki valamely tudományt szakszerűen művel. E felfogás szerint — mellyel itt-ott még ma is találkozunk — a legjobb szakember egyúttal a legjobb tanár.

Ámde, aki a dolgokat csak kissé közelebbről vizsgálja, az előtt rögtön feltűnik, hogy nemcsak a tárgy az, mely a tanítás módszerének megállapításánál tekintetbe jó. Egészen világos, hogy itt szellemi munkáról van szó, melyet a tanár és a tanítvány közösen végeznek s ennek a szellemi munkának nem lehet egyedüli irányítója a tárgy természete.¹

Nem szenved kétséget, hogy a tanítás tárgyát annak,

¹ Meumann, II. I. I.

aki tanítani akar, jól kell tudnia. Nemcsak tudnia kell azt, hanem afölött uralkodnia kell úgy, hogy bármely részletével tetszése szerint rendelkezze, azt képes legyen úgy alakítani, alkalmazni, amint szükségesnek tartja s bármely pillanatban rendelkezze vele.

De elég a mindennapi tapasztalatra hivatkozni, hogy tudni és tanítani tudni kétféle dolog. Bizonyos esetekben talán elég lehet a megtanult anyag reprodukciója. Így pl., ha az anya gyermekének betanít egy versikét, melyet ő maga annak idején megtanult. Itt nincs egyébről szó, mint arról, hogy bizonyos képzetek és bizonyos beszédmozgások reprodukáltassanak. De amint a gyermek a vers szószerinti szövegét nem érti s az anya magyarázni akarja, más szavakkal mondja el, ekkor már nem a tanultak reprodukciójáról van szó.¹

Nos, mondhatná erre valaki, ez sem egyéb, mint szavakkal való bánni tudás. Magyarázni annyi, mint bánni tudni a szavakkal, megtalálni mindenre a helyes kifejezés módját. Ám a dolog már itt távolról sem oly egyszerű, aminőnek látszik. Az út a tanár tudásától a tanítvány megértéséig nem oly rövid. Nem elég csak egyszerűen szavakba öltöztetni, amit valaki tud. A szavak csak jelek, mind jelentenek valamit, de csak annak jelentenek valamit, akinek lelkében megvan mindaz, amit a szavaknak fel kell ébreszteniök, amikhez e szavaknak fűződnie kell.

Ime, tehát voltaképp nem csupán a tárgy természetének a vizsgálata, hanem főképp lélektani vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy a módszer kérdésében elvi megállapodásokra juthassunk.

S valóban Herbart óta nemcsak a pedagógia általában, hanem különösen a methodika is szoros vonatkozásba került a pszichológiával. Herbart követői, kezdve Zille-

¹ Dür, 30. l.

ren, egyenesen kimondták, hogy a tanítás módszerét a tanulás processzusának lélektani analizisére kell alapítani. E lélektani elemzésre alapítja már Ziller s utána Rein és Ziller többi követője, a formális fokok elméletét. Az alapelv, melyből kiindulnak az, hogy a tanításnak követnie kell az ismeretszerzés természetes útját. Az ismeretszerzésnek ezt a természetes útját pedig a lélektan állapítja meg. Ez az út ugyanaz, bármilyen ismeretről is van szó, minden ismeret, míg a tanuló szellemi tulajdonává lesz, átmegy ugyanazon fokozatokon.

Ezzel megkezdődik a pszichológiának uralkodó szerepe a methodikában. Összefügg ez általában a pszichológiának térfoglalásával, mely minden tudományra éreztette hatását.

Münsterberg így jellemzi a helyzetet : «A törvényszéki terembe és a gyermekszobába belevegyül a pszichológia ; az orvos és a természettudós pszichológiai eredményeket értékesítenek ; a történetíró és a realiztikus költő pszichológiai analizisre törekszik ; biológia és szociológia pszichológiai tényezőkkel számolnak ; etika és esztetika nem ritkán igen lényeges részletekben egészen a lélektanba olvadnak át ; a pedagógia hajlandónak mutatkozik arra, hogy a vezetést egészen a pszichológiának engedje át s egy indifferens idealizmus a lélektani tapasztalatokat filozófiai világnézetté akarja emelni. De amit Kant a logikáról mondott, nem kevésbé érvényes a pszichológiára is : «Nem gyarapítása, hanem eltorzítása a tudományoknak, ha határaikat egybefolyjni engedjük».¹

A pedagógia nem pszichológia, sőt nem is alkalmazott pszichológia. A tanárnak természetesen szüksége van pszichológiai ismeretekre. A gyakorlatban gyakorlati pszichológiára van szüksége s hogy az eljárás tudomá-

¹ Münsterberg, Grundzüge der Psychologie. Leipzig. Barth, 1900. I. 4. 1.

nyos elméleti alapjait értse, szüksége van arra, hogy a szellemi működések törvényeibe betekintése legyen.

Amde a pedagógia, mint tudomány, nem egyszerűen gyakorlati alkalmazása a pszichológiának. A pszichológia pl. az emlékezet tanában megállapítja, hogy a betanulás módja hogyan befolyásolja az emlékezetben való megőrzést, hogy az ismétléseknek mily módon való elosztása a legelőnyösebb, ha bizonyos anyagot legkevesebb munkával akarunk emlékezetbe vésni. Beszélhetünk-e itt arról, hogy a pszichológiának ezt az eredményét a methodika alkalmazza? Helyesen mondja Dürr,¹ hogy itt nem alkalmazásról van szó. A pedagógia ezt az eredményt egyszerűen átveszi. Itt nincs szó átdolgozásról, alkalmazásról, csak átvételről.

Lehet azonban oly eset is, hogy valóban alkalmazzuk a pszichológia eredményeit didaktikai problémák megfigyeltetésére, csak hogy ez az alkalmazás is egészen sajátos természetű. A lélektan pl. megállapítja, hogy a képzetek egymás között bizonyos összefüggésben vannak s egyiknek az előtérbe hívása másokat, melyek vele kapcsolatban állanak, szintén előtérbe hív. Megállapítja továbbá a lélektan, hogy a képzetek, a képzetek bizonyos kapcsolata, a képzetek lefolyása bizonyos érzelmeket keltethetnek, a tetszés és nem tetszés érzelmeit, kellemes és kellemetlen érzelmeket. A lélektan továbbá megállapít bizonyos kapcsolatokat képzetek, érzelmek és cselekvések között.

Ha már most a methodika ez ismeretek alapján meg akarja állapítani, hogy valamely költemény mennyiben befolyásolhatja a tanuló jellemének kialakulását, akkor ez igenis a lélektani ismeretek alkalmazása.

Azonban látszik, hogy ez alkalmazás távolról sem olyan, minő pl. a fizika törvényeinek alkalmazása az elektrotechnikára.

¹ Dürr, 29. l.

Münsterberg e viszonyt a következő példával illusztrálja: «A pszichológus például a természetes hajlamok mechanizmusát tisztába hozza és megmutatja, hogyan lehet azt az appercepciók szolgálatába állítani; de nincs hatalma eldönteni, mely érdekek értékesek, s melyek károsak, a nevelés által, melyeket kell erősíteni, s melyeket elnyomni s egyáltalán mennyiben kívánatos a természetes diszpozíciókat és ösztönöket a nevelésben követni, s hogyan lehet az érdeklődés új köreit kiképezni».¹

A pedagógiai probléma nem azonos a pszichológiai problémával. A pedagógia támaszkodhatik a probléma megfejtésében lélektani ismeretekre, de problémáit neki magának kell megoldania, azokat a lélektan meg nem oldja.

A lélektan szempontja az, hogy konstatáltassék a szellemi folyamatokban a törvényszerűség. Csak arról van szó, hogy megállapítottassék, e folyamatok miként mennek végbe?

A pedagógiában a fontos az, hogyan lehet e folyamatokra befolyást gyakorolni? A pedagógiai probléma tehát voltaképp itt az, hogy minő legyen a befolyás s hogyan lehet elérni, hogy a szellemi fejlődés a fölállított követelményeknek megfeleljen?

A természetes fejlődés tényezőinek ismeretét egyszerűen átvehetjük a lélektanból, de ennek a fejlődésnek a nevelő által, a felnőtt által való befolyásolása már kívül esik a lélektan határán. Annak a meghatározása, melyek azok a szellemi műveletek, melyeknek fejlesztése kívánatos, melyek azok a tanulmányok, melyeknek segítségével ezt a hatást elérni óhajtjuk, már nem pszichológiai feladat.

Ámde a pszichológia egészen más szemmel is vizsgálja

¹ Münsterberg, I. 194. l.

a lélektani folyamatokat, mint a pedagógia. Az ő szeme előtt *tudat-állapotok* vannak s ő esetleg eltekinthet a gyermek testi és szellemi egységétől. A pedagógia előtt az a gyermek individuum, egyéniség, reá nézve a gyermek az egység s mindent *az egész* szempontjából kell tekintenie. *Neki meg kell értenie az egész egyéniséget* s nemcsak általánosságban a tudat-folyamatokat.

Ámde különösen a methodikára nézve még nem is elegendő a lélektani elemzés. James is, meg Münsterberg is kiemelik, hogy nincs «pedagógiai reformeszme s nevelői oktalanság»,¹ melyet ne lehetne pszichológiai tényekhez alkalmazni» s «nagyon rossz szolgálatot tesz a felnövekvő generációnak az, aki a tanítónak azt a tanácsot adja, hogy pedagógiai szabályait pszichológiára alapítsa, logika, ethika és eszhetika helyett».²

A tanító tehát tartsa szem előtt a pszichológián kívül a normatív tudományok elveit is, ezek adhatnak neki normákat a cselekvés számára.

A pszichológizmussal szemben úgy, mint a filozófiában, a pedagógiában is csakhamar jelentkezik a reakció. Itt is megkezdí a logizmus a maga térfoglalását.

Natorp Pál első és legjelentékenyebb hirdetője ennek az irányynak. Határozottan kimondja, hogy a tanítás módszerére nézve a logika irányadó. A logika szab normákat a tudományok számára s tanítás alkalmával tudományos megismerésről van szó. A logika az a normatív tudomány, mely a módszerrel foglalkozik.

Mindenesetre közel fekszik a gondolat, hogy miért van szüksége a pedagógiának külön módszertanra, amikor a logikának is van módszertana. A logika tárgyalja a módszer elemeit, melyek minden tudományban érvényesülnek s egyenkint megvizsgálja, hogy ezek az elemek a

¹ James, Psychologie u. Erziehung.

² Münsterberg, 194. l.

tárgy különböző természete szerint hogyan érvényesülnek a különböző tudományok keretén belül.

S íme mégis, megkülönböztetjük még névben is a logikai módszertant a tanítás módszertanától, midőn am azt methodológiának, emezt methodikának nevezzük.

A logika a tudományos kutatás és a rendszeres tudományos előadás módszereit állapítja meg. A logika irányt szab eszerint magának a pedagógiának s methodikának a maga tudományos vizsgálódásaiban. A methodika is a logika szabályai szerint jár el, midőn valamely ismeret helyességét konstatálja, a methodika is a logika vezetését fogadja el, midőn igazságokat keres s ezeket rendszerré foglalja össze.

Minden tudomány így jár el. De más a helyzet akkor, midőn tanár és tanítvány áll egymással szemben s arról van szó, hogy a tudomány által már megállapított és igazolt ismereteket, melyekkel a tanár már rendelkezik, a tanítvány is megszerezzen. Ebben a munkában is lesz valami része a logikának, de nem vehetjük egyszerűen át a logikai módszereket.

A logika, midőn a tudományszerzés módjait ismerteti, már föltételezi a tudomány iránti érdeklődést. A didaktikai módszernek ezt az érdeklődést elérni egyik legfontosabb föladata.

Nagyon helyesen emeli ki a logika és methodika egyik különbségét Dürr, midőn azt mondja: ¹ «A logika azt kívánja: Ha gondolkozni akarsz, így meg így kell gondolkodnod. A didaktika pedig azt követeli: Akár így, akár amúgy akarsz gondolkozni, de mindenesetre gondolkodjál».

Ámde talán mindennél fontosabb az, hogy a logikai módszertan nem ismeri azokat az *értékkülönbségeket*, melyek a didaktikai módszertanban oly kiváló fontos

¹ U. o. 7. l.

szerepet játszanak. Ezek az értékkülönbségek teljesen függetlenek a logikai kritériumoktól. A logikában az ismeretek igazsága, helyessége a főszempont. Így a logikában nincsenek hasznos és káros ismeretek, a logika nem ismeri a könnyű és nehéz fogalmát, a logikában nincsenek nevelő értékek.¹

A methodika egy-egy logikai igazságot károsnak tarthat a tanításban, ha ez a tanuló fejletlen elméjét pl. szükség nélkül megterheli, ha ez érzelmi életére, akaratára vagy egészségére káros befolyással van. A methodika az igazságot abból a szempontból is mérlegeli, vajjon az ahhoz vezető út milyen mértékű szellemi erőfeszítést kíván s ez az erőfeszítés a szellemi fejlődés szempontjából kívánatos-e?

Végül a methodika vizsgálja az igazságok nevelő értékét úgy tárgyi, valamint formális szempontból.

Tárgyi szempontból az a kérdés, vajjon hozzájárul-e ahhoz, hogy a tanulóban a világról helyes kép, helyes felfogás alakuljon ki, s vajjon az ismeret szükséges-e a helyes világfelfogás kialakulásához, vagy a jövőendő élet-hivatás teljesítéséhez?

Formális szempontból az a kérdés, vajjon az ismeret hozzájárul-e a helyes gondolkodás, az érzelmek, az akarat, a jellem kialakításához?

A logika — mint látjuk — csak egy szempontot ad a tanítás számára, holott a tanítás alkalmával a szempontok egész sokasága az, mely figyelembe jön.

A logika nem azt a módszert szabja meg, mely szerint a tanítás alkalmával eljárhatunk. A logika csak azt a módszert állapítja meg, melyre a tudós kutatásaiban s a tudományos igazolás és rendszeralkotás alkalmával van szükség.

Ennek a módszernek az ismerete szükséges a tanár

¹ Dürr, II. 1.

számára akkor, ha akár szak-tudományában, akár a pedagógiában hozzá akar járulni a tudomány továbbfejlesztéséhez.

Maga az egész logika, mely a helyes gondolkodás törvényeit állapítja meg, igenis normákat szab mindenki számára. Megmondja, így kell helyesen gondolkodni.

Ámde útja az ismeretnek, melynek a tanár tudatából át kell menni a tanítvány tudatába, nem ugyanaz, mint amelyet az ismeret megtett, midőn a tudós előtt először feltűnt s midőn azt a tudós maga előtt igazolta s helyesnek is merte fel.

Vissza kell térnünk ismét a tanulás munkájának a szemléletére, hogy a számba jöhető tényezőket kiszemelhessük.

A tanítás anyaga az összekötő kapocs a tanár és tanítvány gondolkozása között. A tanár és tanítvány közösen munkálkodnak, a tanuló végzi a súlyosabb, nehezebb munkát, a tanár csak megindítja és vezeti azokat a szellemi műveleteket, melyeket a tanuló végez, hogy az ismerethez hozzájusson, azt megfelelő képzeteivel összefüggésbe hozza s úgy elhelyezze, hogy az maradandó legyen.

A tanár vigyáz arra, hogy az az ismeret értékes legyen önmagában véve és a tanuló szempontjából egyaránt. Vigyáz arra, hogy minden egyes ismeret így hozzájáruljon egy egységes felfogás, helyes világnézet kialakításához. Vigyáz arra, hogy a pedagógia által fölállított ideálokat szolgálja. Vigyáz arra, hogy az anyag ne haladja meg a tanuló értelmi képességét, ne erőltesse meg fölösen a tanulót, de járuljon hozzá szellemi képességeinek, munkabírájának, kedvének, érdeklődésének fokozásához, járuljon hozzá mindannak fejlesztéséhez, amit emberi értéknek tartunk.

Ime, látjuk a nagy nehézségeket.

Mennyi szempont az, amit figyelembe kell venni !

Az anyagot, melyre irányadók a tudomány szakszerű szempontjai, revízió alá kell venni szociológiai és érték-elméleti szempontból. A pedagógiának egész külön érték-meghatározásai vannak. Csak jelzem, hogy e téren idő-ről-időre némi revízióra van szükség, mert a kultúra változásai és fejlődése szabnak irányt az értékek megítélésénél általánosságban s a tudomány haladása abban, vajjon csakugyan hozzájárul-e valamely tanulmány vagy valamely eljárás azon képességek fejlesztéséhez, melyek miatt azt eddig kultiváltuk.

Ezt azt anyagot konkrét módon részletről részletre megvizsgálva oly módon kell elrendezni, hogy a siker biztosíttassék. Messmer pl. e siker törvénye gyanánt azt állítja fel, hogy a lehető legkevesebb fáradsággal, leg-rövidebb idő alatt a legnagyobb mennyiségű szellemi munkát elvégezzük. Ime, itt a megítélés már is egy-oldalú. A nehézség úgy az anyag kiszemelésénél és el-rendezésénél, valamint a methodika minden lépésénél az, hogy többféle szempontot kell egyszerre figyelembe venni. A siker ily biztosítása csak egyik szempont. De a methodus megítélésénél a gyors és kevés fáradsággal, kevés idővesztéssel elérhető siker mellett az is számba jöhet, vajjon mennyiben járul hozzá a végzett szellemi munka, az erő kifejtés, a szellemi képességek fejlesztéséhez, vagy nem volt-e káros hatású a szellemi higiéne szempontjából?

Úgy az anyag elrendezésében, valamint annak földolgozásában a pedagógiai értékelmélet mellett természetesen főképp logikai és pszichológiai szempontok érvényesülnek.

A feldolgozás voltaképp az, amit rendszeren szorosabb értelemben véve módszernek neveznek s a methodika feladatának tartanak. Erre a feldolgozásra nézve természetesen érvényesek mindazok a pedagógiai követelmények, amelyeket a pedagógia általánosságban felállít, amik

azonban mindaddig, míg konkrét anyagon megvalósítani meg nem kíséreljük, csak általánosságok maradnak.

Itt kezdődik voltaképp az az igazi munka, mely oly sokféle tudást, szaktudást és pedagógiai tudást egyaránt, s oly sokféle képességet, gyors ítéletet, élénk fantáziát, finom érzést, tapintatot, mondhatni művészi idegéletet kíván a pedagógustól.

A konkrét anyag feldolgozásában az újabb pedagógia az általános pszichológia mellett, mely a lelki élet működésének mindenkinél egyaránt előforduló jelenségeit adja elő, fokozottabb mértékben akarja tekintetbe venni a differenciális pszichológia eredményeit. Tekintetbe akarja venni a tanár és tanítvány lelkében felmerülő individuális vonásokat. Gondoljunk csak arra, hogy a tanítás alkalmával, ha a tanítás tárgya és menete ugyanaz, akkor is a tanár lelkében s az együttműködő 40—50 tanuló lelkében minő más-más folyamatok mennek végbe!

Ámde e tekintetben még csak a kezdet kezdetén vagyunk.

Ime, minél behatóbban boncolgatjuk a methodika feladatait, annál több és annál nehezebb problémát találunk. A távoli szemlélő könnyűnek és egyszerűnek fogja látni a dolgot. Csak a beavatott látja a nehézségek rengeteg tömegét.

E nehézségek azonban nem legyőzhetetlenek. Bele akarunk hatolni a rengetegbe s meg akarjuk keresni a helyes utat.

Foglalkozni fogunk elsősorban a didaktikai célokkal, melyeket a tanítás számára általában, minden tárgy számára külön-külön s minden egyes részlet számára külön-külön kitűzünk. Ilymódon a céloknak egy organizált rendszere áll elő, mely természetesen bekapcsolódik azokba a célokba, melyeket az általános pedagógia megszabott.

Foglalkozni fogunk azután azzal, hogy az így kitűzött

célokat mily úton, mily módon, s mily eszközök segítségével érhetjük el.

Mint ahogyan a logikai módszertan bevezetésül azokat az egyes szellemi műveleteket tárgyalja, melyekből a módszer megalakul, a methodikában is előre bocsátjuk azokat az általános szempontokat, melyek minden egyes tárgy methodusánál érvényesülnek s azokat a részleges műveleteket, melyek bármely tárgy tanítása alkalmával előfordulnak. Így foglalkozunk kell a figyelem és érdeklődés fölkeltésének a föltételeivel; a megértéssel; a szemléltetés, a magyarázat, a rávezetés, az emlékezetbe vésés és megtartás különböző módjaival. Foglalkozunk kell a tanítás logikai és pszichológiai föltételeivel, a tanítás külső alakjával, a kérdéssel és felelettel, végül a tanítás eszközeivel.

Át kell azután térni az egyes tárgyak módszerének részletes elemzésére. Meg kell állapítani minden egyes tárgyra nézve, mennyiben járul hozzá a kitűzött pedagógiai célok megvalósításához. Ki kell szemelni részletesen az anyagot, be kell azt osztani a tanítás egész folyamatára, meg kell állapítani a menet szempontjait s mindazokat a föltételeket, melyek a részletek feldolgozása alkalmával figyelembe jöhetnek.

Mindezt úgy kell feldolgozni, hogy minden egyes részlet hozzájáruljon annak a kulturális ideálnak a kiépitéséhez, melyet a pedagógiai vizsgálódás célul kitűzött, s minden út oda vezessen ahhoz az eszményképhez, mely a nevelőnek szeme előtt lebeg. Minden kis részlet legyen szerves részlete annak a világfelfogásnak, melyet a műveltség elemeiből a tanuló lelkében kialakítani akarunk s minden részletmunka járuljon hozzá azoknak a reális és ideális értékeknek a szaporításához, mellyel a nevelő a társadalom megbízásából az ifjút a társadalomban reá váró kulturális munka számára ellátni akarja.

Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentősége.¹

Azok a nagy kérdések, melyekkel ez előadás keretében foglalkozni óhajtok, nem idegenek a mélyen tisztelt hallgatóság előtt. E kérdések ma nemcsak a pedagógusokat, hanem az egész művelt világ közvéleményét foglalkoztatják. Ismét oly korszakot élünk, midőn a nevelés felé fordul a közfigyelem, mert nagyrészen tőle várja és reméli — mint ahogy egykor a XVIII. században várta — az emberiség megújódását, egy új világnak, egy új társadalmi rendnek a létrejöttét.

E reményeket, melyekre a XVIII. századot a politikai gondolkodás vitte, ma ennek a politikai gondolatnak egy ifjú gyermeke, a szociális gondolat, ébreszti. A szociális gondolkodás az, amely ma legerősebben megragadja az elméket, mely új célokat mutat az emberi törekvéseknek s új utakat jelöl az emberi boldogulás számára.

Ez a szociális gondolat hatással van az emberi gondol-

¹ Előadás, melyet a szerző gróf Apponyi Albert vallás- és közokt. miniszter megbízásából tartott az 1908-ban a tanítóképzőintézeti tanárok számára rendezett szociális tanfolyamon. Az előadás rámutat a szocialista propaganda veszélyeire. De annak idején nem igen méltatták kellő figyelemre. Csak Szende Pál, a későbbi tanácskormány pénzügyminisztere, írt róla bírálatot a «Husadik Századba». «Egyáltalában értekezésében a szociáldemokrata-pártnak csak néhány túlzását színezi ki» — írta a többi között. (Husadik Század, 1909. 388. l.) Hogy azonban helyesen láttam s nem volt túlzás, amit írtam, azt mutatták a következmények. A kommunizmus még sokkal túlzóbb elveket igyekezett megvalósítani.

kozás minden területére s így természetesen a pedagógiára is. A szociális fölfogás egy egészen új területet fedezett föl a tudományos kutatás számára : a társadalmi jelenségek területét. E gondolkozás így egy új tudományt hozott létre : a szociológiát. A szociológia alap gondolata az az analógia, melyet már Platónál is megtalálunk s mely azóta Comtenál s az újabb szociológusoknál egyaránt föltalálható : az emberi társadalom hasonlósága az élő organizmushoz. Eszerint a társadalom olyan, mint aminő kicsinyben az ember s így fejlődésében is biológiai törvények mutatkoznak. Ez a fölfogás merő ellentéte az individualisztikus fölfogásnak, mely legélesebben talán Rousseau «Társadalmi szerződés»-ében nyilatkozik. A szociális fölfogás tehát a társadalmat nem tekinti többé egyének önkényes társulásának, hanem szerves egésznek, melyet nem lehet önkényes szerződéssel megváltoztatni, mely alá van vetve a fejlődés (evolúció) törvényeinek.

Kétségtelen, hogy ez a fölfogás a természettudományok hatása alatt fejlődött. A természettudományok nagy föllendülése egybeesik, sőt kapcsolatban áll a technikai produkció bámulatos tökéletesedésével. A technikai produkciónak e fejlődése kapcsolatban a liberalizmussal, mely a szabad versenyt s ezzel együtt a munkások kizsákmányolását hozta magával, lassanként nagy gazdasági válságokra vezetett. E gazdasági válságok vizsgálata teremtette meg a szocializmust s a szociális világnézetet.

Igy fejlődik párhuzamban a gazdasági jelenségekkel a szellemi jelenségek azon sorozata, melynek eredménye a tudományban : a szociális fölfogás, az evolúció s a történelmi materializmus.

E tudományos elméletek hatása csakhamar mutatkozik a pedagógiában is. Itt is szembe kerül az individualisztikus fölfogás a szociális fölfogással. A pedagógiát e fölfogás szerint nem tekintik többé az egyéni nevelés szempontjából, hanem igyekeznek átalakítani oly tudo-

mánnyá, mely — mintegy párhuzamban a gazdaságtannal — a szellemi javak gazdaságtana.

A szociális fölfogás hat a nevelés gyakorlatára és elméletére egyaránt.

E hatás mutatkozik két irányban. Először is abban, hogy bizonyos társadalmi intézmények szükségességét erősen hangsúlyozva részben az államot, részben a közösséget s társadalmat, bizonyos intézkedésekre birták reá, melyeket mint szociálpedagógiai követelményeket állítottak föl.

Ugyanazt látjuk pedagógiai téren, amit a politika terén. A politikában is a szocialisztikus eszmék bizonyos szociálpolitikai intézkedésekre birták a kormányokat s az európai parlamentek mind foglalkoztak szociálpolitikai intézményekkel.

A pedagógiában ilyen szociálpedagógiai intézkedések: a gyermekmenedékhelyek, napközi otthonok, szünidei gyermektelepek, munkáskaszinók és népkönyvtárak, föl-olvasások s a szabad egyetem (university extension), nálunk «Népszerű főiskolai tanfolyam» címen, melyek mind többé-kevésbé hatósági támogatással vagy hozzájárulással létesültek.

Ezek pedagógiai intézmények. Ezeket a társadalom hozta létre s tartja fenn. Méltán nevezhetők tehát ezek szociálpedagógiai intézményeknek. A szociálpedagógia ezekre vonatkoztatva, mint a pedagógiának egy része, az egész nagy területnek egy speciális kisebb területe, tehát egészen helyesen nevezhető szociálpedagógiának.

De más hatása is van a szociális fölfogásnak a pedagógiára. E fölfogás hívei természetesen azt óhajtják, hogy vitessék be az iskolába is a szociális fölfogás. A történelem ne legyen a háborúk, a politikai intézmények története, hanem tüntesse föl az osztályharcot. Mutassa meg, hogy voltaképp az egész történelem nem egyéb, mint osztályok harca a lét érdekében, a boldogulásért, szóval az ön-

érdekért. Ez a Marx és Engels-féle történelmi materializmus; vitessék ez be a történeti tanításba. Épp úgy volna bevihető más-más tárgyakba is a szocialisztikus világnézet.

Az olvasókönyvbe szocialista irányú olvasmányok véssenek föl. A költőket és írókat ebből a szempontból is vizsgálat tárgyává lehet tenni s a szemelvények között főképp azok szerepeljenek, melyek megértetik a proletárgyermekkel a maga sorsát, szeme elé állítják, mint ideált a szocialisztikus osztályharc célját.

Ily olvasókönyv pl. a következő: «Lesebuch für Kinder aufgeklärter Eltern». I. Teil. Von *Theobald Werra*. Leipzig. Ernst, Wiest 1892. E könyv inkább atheisztikus tendenciája és a történelem nagyjainak a diszkreditálása által tűnik ki, mint sem a szocializmus gazdasági tanainak a hirdetésével. Egy másik ily könyv: «Lehrbuch für den Jugendunterricht freier Gemeinden». Von *Dr. Bruno Wille*. Berlin. Kommissions-Verlag W. Rubenow, 1891. E könyv gyűlöletet hirdet a papok és a vallás ellen.

De nemcsak olvasókönyveket, képeskönyveket is szerkesztettek a proletárgyermekek számára. Egyik ilyen képeskönyvben (Arm und Reich. Der Arbeit ABC.) pl. a következő vers van:

«Lassal» trat mutig für uns ein
 Drum soll er unser Vorbild sein!
 Marx sprach zu Geldsacks gröster Pein:
 Das Arbeitsvolk soll einig sein!
 Obst, Früchte schönster Art, vollauf,
 Der Arme hat kein Recht darauf.»

Egyike a legnevezetesebb ilyen képeskönyveknek az, mely 1895-ben jelent meg a «Vorwärts» című szocialista lap kiadásában. Címe: «Das Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats, herausgegeben von Emma Adler». Ebben a legtekintélyesebb szocialista írók szere-

pelnek, így : Bebel Liebknecht, Adler, Vanderwelde, Henkel, Jakoby. E könyvbe Bebel és Liebknecht oly közleményeket írtak, melyekben nincsenek pártpolitikai nyilatkozatok. De már például Adler, az osztrák szocialisták egyik vezérembere, arra oktatja ki a kis proletárt, hogy a szegényeknek azért nincs semmijük, mert ők a gazdagok számára dolgoznak stb.

Am az igazság kedvéért meg kell adni, hogy maguk a szocialisták erős bírálat alá vették az ilyenforma ifjúsági irodalmat. Egyik ily mesekönyvről (*Das Märchenbuch für die Kinder des Proletariats*, Hans Baake, Berlin) a «Vorwärts» így nyilatkozik :

«Bizonyára igaz az, hogy mesekincsünk immár nem egészen alkalmas a mi ifjúságunk számára, de vajjon pótoljuk-e ezt az anyagot, ha tendenciás meséket nyújtunk ? Nézetem szerint maradjon a mese — akár régi, akár új — tendenciamentes, reám igen kedvezőtlen benyomást tett, midőn a Baake-féle képeskönyvben meg láttam a sárkányt ezzel a fölirattal : Moloch. Ahol az ily magyarázatra szoruló allegória kezdődik, ott vége a költészetnek».

Ez épen a baj, hogy e munkákból hiányzik az, ami a legfőbb, ami értékessé tenné őket : a költészet. De hiányzik nemcsak a költészet, hanem a pedagógia is, mert oly fogalmakkal igyekeznek megtölteni a gyermeki elmét, melyeket ez még elfogadni nem képes.

Nálunk is vannak a szocialisták között pedagógusok, kik hajlandók az iskolát a pártszempontok szolgálatába szegődtetni, de a gyakorlatban ez a törekvés eddig csak a felnőttek oktatására terjedt ki. E nemű működésüket Jancsó Benedek ismertette a Néptanítók Lapja «Iskolán kívüli oktatás» című mellékletén. (1909.) Az olvasmányok kiszemelésében érvényesül e szempont. Garami Ernő «Mit olvassunk» című füzetében sorra veszi azokat a munkákat, melyeket szocialista szempontból a párttagoknak

ismerniök kívánatos. A Népszava egyes cikkeiben is vannak erre utalások, így különösen egy hosszabb cikkben (Művelődjünk !), melyet a párt egyik pedagógus tagja írt. A szocialista irányú ifjúsági irodalom nálunk csak a «Népszava» című pártlap mellékletein jelenik meg. E melléklet, mely más lapok mintájára ifjúsági lap, ép oly irányú, mint az ismertetett német ifjúsági könyvek. Itt is a proletárgyermek sorsa van szembe állítva a gazdag gyermekével s itt is az a törekvés mutatkozik, hogy már az ifjúságot is a szocialistafelfogásra neveljék. Külön lap jelenik meg az iparos inasok számára «Ifjú Munkás» címen, mely az inasokat megismerteti a szocialista tanítással és a párt alapelveivel.

Az iskolába eddig mindebből kevés juthatott be. De a párt pedagógus tagjaiban kétségtelenül él az a törekvés, hogy ezek az elvek az iskolai tanításban is érvényesüljenek. A mai iskola, ennek tanítási rendszere és tanítási anyaga főképp azért részesül oly kemény bírálatban, mert ezeknek az elveknek nem felel meg. Az irodalom és költészet oly termékei vitetnek be oda, melyek a szocialista elvek alapján történő kiszemelés szerint nem felelnek meg. A történelem nem tünteti föl az osztályharcot, hanem dicsőíti a nép elnyomóit. Szocialista elvek alapján Dózsa Györgyöt kell dicsőíteni s nem Werbőczyt. Dózsa a nép embere, Werbőczy a nép elnyomója, a nemesség törvényhozója. A természettudományok el vannak hanyagolva s a szocialisták szerint több természettudomány kellene már az elemi iskolában. Ennek keretébe tartoznék a nemi fölvilágosítás is.

Mindebből most még csak annyi érvényesülhet, amennyit egy-egy szocialista párthoz tartozó tanító a maga tanításába belevisz. Ez történt pl. a híressé vált bögötei iskolában. Azonban általánosságban még nem sikerült ezekből az elvekből semmi olyat sem bevinni, ami a szocialista pártnak különösen jellemző kívánsága volna.

Természetes, hogy a szocialistákkal ellenkező nézeteket vallók tábora meg éppen ellenkező tendenciák terjesztésére óhajtja fölhasználni az iskolát. Minden országban, ahol a szocializmus megjelent, egyúttal jelentkezett az a törekvés is, hogy vele szemben az iskola is állást foglaljon, hogy az iskola tartsa vissza a népet a szocializmustól, főképp azért, mert a szocialisztikus tanok vallásellenesek s nemzetköziek.

Igy a németeknél már az államminisztériumhoz 1889 május 1-én kibocsátott legmagasabb rendeletben az iskolákra nézve a következők foglaltatnak:

«Az iskolának törekednie kell már az ifjúságban teremteni azt a meggyőződést, hogy a szociáldemokrácia tanai nemcsak az isteni parancsoknak és a keresztény erkölcstannak mondanak ellent, hanem a valóságban keresztülvihetetlenek és következményeikben az egyesre és a társadalomra nézve egyaránt károsak».¹

Bár nálunk ilyen irányú rendelet nem jelent meg, azonban az a kívánság, hogy az iskola küzdjön a szocializmus ellen, az ellenkező nézeteket vallók táborában természetesen ép úgy visszhangra talált, mint a külföldön.

Íme, ez volt a hatása a szocialisztikus világfölfogásnak a pedagógiai gyakorlatra.

Ezzel szemben természetesen helyezkedhetünk arra az álláspontra is, hogy az iskola maradjon ment úgy az egyik, mint a másik irány tendenciáitól. Az iskola föladata nem az, hogy pártpolitikai tendenciák szolgálatába álljon s akár mellettük, akár ellenük küzdelmet folytasson. Az iskola tanítson tényeket s adjon meg azt a műveltséget, amelyet megadni hivatva van. Ezt a tételt azonban sokkal könnyebb követelmény gyanánt elméletben fölállítani, mint a gyakorlatban keresztülvinni.

¹ Prof. Dr. Karl Fischer, Grundzüge einer Socialpaedagogik und Sozialpolitik, Eisenach, Wilckens, 1892.

Akárhányszor szinte teljes lehetetlenség csak tényeket adni anélkül, hogy ítélet is ne fűződne a tényekhez. Hiszen az iskola végre is nem csupán tudományos tételeket tanít — az elemi iskola legkevésbé — hanem inkább nevel, erkölcsi fölfogást és világnézetet ad.

Az meg épen lehetetlen, hogy a tanító egyénisége, fölfogása, meggyőződése rejtve maradjon a tanítványok előtt. Még ha sohasem fog nyilatkozni, akkor is kiérzik a tanítványok, mi az ő fölfogása, mit vall ő helyesnek, mi az, amit belsejében rejteget. Az a szellemi tartalom, mely az ő egyéniségét teszi, mint egy láthatatlan fluidum sugárzik ki s nyilvánul anélkül, hogy ő maga azt akarná, ő maga azt észrevenné.

Az elfogulatlanság, a tendencianélküliség tehát csak annyira terjedhet, hogy a megbeszélésből ki lehet zárni a pártpolitikai tendenciákat. Azt hiszem, ezt helyesnek is kell találni, mert végre is nem az iskola az a hely, ahol párttagokat kell szerezni. De ezzel nincs az mondva, hogy a tanító csupán tényeket és adatokat tanítson. E tények megítélése, az adatok összefüggésének konstatálása elengedhetetlen. Csak így nevelhetjük a tanulót helyes gondolkodásra, csak így fejlesztjük ítélőképességét s csak így adhatunk neki erkölcsi fölfogást. Ez a megítélés, melyet a tanulók maguk végeznek, a nevelés szempontjából egyik legbecsesebb szellemi munka. Az az erkölcsi ítélet, melyet a tanuló maga alkot meg, pl. olvasmányai alapján, sokkal értékesebb, mint az, amelyet készen kap. Megítéltetjük tehát a faktumokat, mert csak így neveljük igazán az ifjúságot. Nemcsak tény-ítéleteket kell alkotniok, hanem érték-ítéleteket is. Igenis, értékelnie kell a tanulónak — természetesen a tanító vezetése mellett — mindazt, amit tanul. De ezek az érték-ítéletek nem politikai érték-ítéletek, nem szabad ilyeneknek lenniök. Ezek az érték-ítéletek erkölcsi, logikai és esztétikai érték-ítéletek. Az iskolában csak ilyen érték-

ítéletek vannak helyén, minthogy az erkölcsstan, logika és eszthétika azok a normatív tudományok, melyek a pedagógia számára a vezető szempontokat megadják.

Továbbvizsgálva a szociális gondolkodás hatását a pedagógiára, azt találjuk, hogy ez nemcsak a pedagógiai gyakorlat terén mutatkozik, hanem az elméletben is. A szociális fölfogás hatással van a pedagógiára, mint tudományra is.

A pedagógiai elméletben is érvényesíteni akarják azt a fölfogást, mely szerint az újabb törekvések éles ellentétben állanak a régiebb törekvésekkel, mert az újabb irány szocialisztikus, a régiebb individualisztikus.

Ez a fölfogás éles ellentétbe igyekszik helyezni a szociális fölfogással írt pedagógiát a régiebb pedagógiai elmélettel — úgy tünteti föl ezt, mint amely kizárólag csak az egyénnel foglalkozott, azt kiszakítva tekintette a társadalmi környezettől — s az új irányt olyannak mutatja be, mely önálló egyént nem is ismer, hanem csak szociális lényt, mint a társaslélek egy részét.

Nem föladatom e helyen e fölfogás helyességét és ujságát bírálat tárgyává tenni, az érdeklődőt legyen szabad utalnom «A modern pedagógia útjain» című nemrég megjelent könyvemnek «A szociálpedagógia fogalma» című fejezetére, hol összefoglaltam mindazt, amit a fogalmak tisztázására nézve szükségesnek találtam.¹

Az első, kinek pedagógiájában a szociális fölfogás hatása ily módon jelentkezik, *Comte*, a szociológia megalapítója. Az ő pedagógiája csak kiegészítő része szociológiájának s minthogy e szociológia voltaképp a pozi-

¹ A szociális gondolat hatását a pedagógiára vizsgálja *Imre Sándor* is a *Népművelés* című folyóiratban. Szerkeszti: Bárczy István és Wildner Ödön 1909. 1—2. és 3—4. füzet.

Ujabbán: *Weszeley Ödön* «Bevezetés a neveléstudományba» (Budapest, 1923, Eggenberger-féle könyvkereskedés) részletesen ismerteti az összes szociális pedagógiai irányokat. (357—382. l.)

tivizmus filozófiai rendszerének tükré, pedagógiája is mint a pozitivizmus pedagógiája szerepel.¹ E rendszer a tudományok azon hierarchiáján alapszik, melyet Comte megállapított. Szerinte 21 éves korig minden ifjúnak ugyanazon a nevelésen kell keresztülmennie. Ez föltételezi természetesen a szociológiai alapokon berendezett államot. Így tehát Comte rendszere voltaképp utópia, mely oly távol áll mai viszonyainktól, hogy inkább csak kuriózum gyanánt hat s hatása eddig semmiféle téren nem mutatkozott.

Ennél sokkal nagyobb jelentőségük van azoknak az elméletíróknak, kik a társadalomtudomány megállapított tételei alapján építik föl rendszerüket.

A szociálpedagógiának két ilyen nevesebb képviselője van: a mélyebbbszántású és alaposabb *Natorp* Pál² marburgi egyetemi tanár s a kissé fölületesebb *Bergemann* Pál.

Voltaképp mindketten ugyanazon alap gondolatból indulnak ki. E gondolat a szociológia azon gondolata, hogy az ember emberré csak az emberi társaság által lesz. A műveltség is társas produktum, nem az egyén, hanem a társadalom birtoka s ezt a közös szellemi vagyont kell a következő nemzedékre átszármaztatni.

A főszempont a közösség, a társadalom, szempontja, melynek az egyén csak egy része. Az egyén azonban nem önálló, hanem a környező társadalomtól függ, melyhez ezernyi szállal van fűzve, mely úgy táplálja őt, mint a növényt az a termő talaj, melyben gyökérszállai szétfutnak. Az egyén mint olyan csak absztrakció, a valóságban nincs is egyén, csak társadalmi közösség s e társadalmi közösségnek tagjai. Természetes, hogy az embert e közösség számára kell nevelni.

¹ *Dr. Buday József: «A pozitivizmus nevelési rendszere».* Magyar Philosophiai Szemle. 1889.

² *Natorp* rendszerét ismertette *dr. Székely György.* *Athenaeum* XV. és XVI.

A szociálpedagógia eszerint nem a pedagógiának egy része, hanem a pedagógiának társadalmi szempontból való földolgozása.

A pedagógia a szellemi javak tudománya. E szellemi javak époly értékesek, mint az anyagi javak. Ezeknek igazságos elosztása époly fontos, mint az anyagi javaké.

Annak az elégedetlenségnek, melyből a szocializmus táplálkozik, nemcsak az anyagi javak egyenlőtlen elosztása az oka. Époly fontos a műveltség egyenlőtlensége is. A műveltség szellemi javaiban sem részesülhet a szegény oly mértékben, mint az, aki kedvező vagyoni viszonyok között él.

Egy híres nemzetgazda, Schmoller, mondja: «A szociális veszedelem végső oka nem az anyagi javak bírásának disszonanciájában, hanem a művelődési ellentétekben van».

A műveltség különbsége még jobban elválasztja az embereket, mint a vagyon különbsége. Gyönyörűen festi ezt Daudet «Jack» című regényében. Egy előkelő családból való fiút vagyonos anyja iparos pályára nevel. Az a különbség, mely így a művelt anya és a fiú között kifejlődik, olyannyira elválasztja őket, hogy később, mint egészen idegenek állnak egymással szemben. Lelkiviláguk két külön világ.

Paulsen is érinti ezt a kérdést «Geschichte des gelehrten Unterrichts» című könyvében. Szerinte a klasszikus gimnázium mérhetetlenül sokat ártott, mert megosztotta a német nemzetet, a tudományt a népnek hozzáférhetlenné tette, megteremtette a tudós gőgöt, mely a tudományt a tudós osztályra korlátozta.

Még ma is kísért az a fölfogás, mely az absztrakt elméleti tudást tartja legbecsesebbnek s minden más gyakorlati ismeretet és képességet kevésbé fontosnak vél. Pedig kétségtelen az, hogy az ily elméleti tudás csak a tudósra nézve értékes s az emberiségnek csak egy csekély töre-

déke tartozik a tudós-típushoz. Az emberi tehetségek különbözők s aki nem képes a tudós absztrakt szellemi munkájára, azért igen becses gyakorlati munkát végezhet. E gyakorlati munka époly értékes a nemzeti élet szempontjából, mint a tudós elméleti tevékenysége.

Egyik fontos követelése a szociális irányú pedagógiai törekvéseknek, hogy a kultúra szellemi javainak élvezete minél szélesebb rétegekre terjesztessék ki s abban mindenki oly mértékben részesülhessen, minőre tehetségei őt képessé teszik.

A kultúra értékes szellemi javai közül a társadalom szempontjából azok a legbecsesebbek, melyek a közösség fönntmaradását biztosítják. A szociológiának tehát vizsgálat alá kell vennie, melyek a társadalomfönntartó erők? Mi az, ami a közösség között kapcsolatot teremt? Mi az, ami a családot, a nemzetet s tovább az egész emberiséget összefűzi s szellemi közösséget teremt?

Vajjon csak a gazdasági tényezők azok, melyek családokat és nemzeteket fönntartanak? Csak a gazdasági tényezőknek van szerepük az emberi társadalom fejlődésében? Már Saint-Simon, a szociológia egyik megalapítója mondja, hogy a nép boldogulásának két tényezője van : az a mód, ahogyan az anyagi javak elosztása történik s a világnézet, azaz : az erkölcsi fölfogás.

Az erkölcsi fölfogás a társadalmi fejlődésben époly tényező, mint a gazdasági faktorok. Sőt talán még erősebb. Az emberiség története hősies példáit mutatja annak, hogy az ember erősebben ragaszkodik erkölcsi fölfogásához és világnézetéhez, mint anyagi javaihoz.

A kultúra számos értékes produktuma között az erkölcs a legbecsesebb. Ez teremti meg a szellemi kapcsolatot az emberiség tagjai között s ez tartja fönnt az emberi társadalmat.

Az erkölcsi nevelés és tanítás jelentősége ebben rejlik. A pedagógia föladata ugyan a kultúrát egész terjedelmé-

ben átadni a következő nemzedéknek, mégis — aminthogy az erkölcs e kultúrának az a része, mely a társadalom szempontjából a legfontosabb — a főfigyelem mindenkor az erkölcsi nevelésre irányult. Vilgászerte érzik ma is ennek a fontosságát s ennek az érzésnek egyik szimpotója a londoni erkölcsnevelési kongresszus is.

A nagy kérdés épen az, *hogyan* lehet az erkölcsi nevelés célját elérni? Mennyi része van itt a tanításnak? Milyen más eszközöket kell a tanításon kívül igénybe venni?

A fölvilágosodás százada uralomra juttatta az intellektualizmust. Természetes, hogy az intellektualisztikus fölfogás az erkölcs alapját az ismeretekben fogja találni. Hiszen még Herbart pedagógiáján is érzik ennek a fölfogásnak a hatása. Még Herbart szerint is a képzetkörből függ s a képzetek összességének eredménye az akarat.

Ezzel szemben a lélektanban épúgy, mint a pedagógiában a voluntarizmus nem az ismereteket, nem a képzettartalmat tartja lényegesnek, hanem az akarati elemeket, melyek e fölfogás szerint az eredetibbek.

Nem lehet helye itt annak, hogy eldöntsük, vajjon mennyi része van az erkölcs kialakulásában az emberi lélek originális akarati elemeinek s mennyi az ismeretnek, vagy hogy e kettő közül a pedagógiában melyik a jelentősebb. Elég a kérdésre rámutatni. A probléma végérvényesen sem a lélektanban, sem a pedagógiában nincs még megfejtve. Mindaz, amit az erkölcsi nevelés és tanítás érdekében a különböző államokban tettek s tesznek, voltaképp úgy tekinthető, mint e nagy probléma megoldására irányuló különböző kísérletek sorozata.

E különböző kísérleteket igen jól megismerhetjük *Sadler M. E.* manchesteri egyetemi tanár könyvéből, melyet egy e probléma kutatására alakult bizottság megbízásából szerkesztett. A könyv címe *Moral Instruction and Training in Schools* (Longmans, Green, and Co. 39

Paternoster Row London, Newyork, Bombay, and Calcutta 1908.) A könyv két kötetből áll. Az első kötet ismerteti az erkölcsi tanítás és nevelés ügyét Angliában, a második kötet pedig a gyarmatok és idegen országok ily munkáját. (Franciaország, Belgium, Skandinávia, Svájc, Németország, az Egyesült-Államok, Canada, Ausztrália, Új-Zeeland és Japán.) Bevezetésül a legkiválóbb elmék ismertetik magát a problémát. Sadleren kívűl megszólalnak e kérdésben Eucken jenai, Adams londoni, Findlay manchesteri, James cambridgei, Stanley Hall worcesteri, Felix Adler newyorki egyetemi tanárok s számos más kiváló szakember. Sorra ismertetik azután, mi történik az erkölcsi nevelés és tanítás érdekében a különböző angol iskolákban. A második kötet ugyanígy ismerteti a témát a különböző államokban.

Angliában liga alakult az erkölcsi tanítás érdekében. A liga címe: *The Moral Instruction League*. (6, York Buildings Adelphi, London W. C.) E liga köréből indult ki a londoni morálpedagógiai kongresszus is, melynek legjobb ismertetése a Magyar Pedagógia XVIII. évfolyamában 1909. 65. és 148. lapjain jelent meg *dr. Gaál Jenő* tollából.¹

E liga igen érdekes syllabusokat ad ki az erkölcsi tanításhoz elemi iskolák számára. Ennek címe: *A graduated Syllabus of Moral and Civic Instruction for Elementary Schools*. E syllabus az egész anyagot 7 évfolyamra osztja. (Kapható: Midland Education Co. 7, Market Street Leicester. Egy osztály ára 7 d, valamennyié együtt 4 shilling.) A liga ezenkívül folyóiratot tart fenn s számos könyvet ad ki, melyek nagyrészt a syllabuson alapszanak.

E kézikönyvek közül itt kettőt mutatok be. Egyik

¹ A kongresszus naplója *Papers on Moral Education* címen jelent meg Londonban, David Nutt 57—59 Long Acre. Szerkesztette: *Gustav Spiller*.

T. J. Gould könyve : *The Children's Book of Moral Lessons*. Négy kötet. Az első kötet tartalma : «Self-Control», «Truthfulness» («Önellenzés» és «Őszinteség»). A második kötet : «Kindness», «Work and Duty», («Szívesség» és «Munka és kötelesség»). A harmadik kötet : «The Family», «People of other Lands», («A család», «Más országok népei»). Negyedik kötet : «Justice», «The Common Weal», «Our Country», «Social Responsibilities», «Political and industrial Progress», («Igazságosság», «A közjó», «Hazánk», «Társadalmi felelősség», «Politikai és ipari haladás».) A könyvben olvasmányok vannak a kijelölt tárgyi körből morális célzattal s számos példával, történettel, költői idézettel. Ilyenfajta könyveink nekünk nincsenek. Fogalmat adhatnak e könyvekről a Smiles-féle könyvek, melyek magyar fordításban is megjelentek («Kötelesség», «Jellem»).

Vannak ily könyvek a tanító számára is. Ilyen például : *A Teacher's Handbook of Moral Lessons by A. J. Waldegrave*. (Thomas Nelson and Sons, London.)

Az angol moráltanítás, mint látjuk, szigorúan tervszerű, de irodalmi jellegű. Nem tételeket tanítanak be, hanem példákkal, elbeszélésekkel és történetekkel, költeményekkel igyekeznek szemléletessé tenni az absztrakt erkölcsi fogalmakat s megkedveltetni a jó erkölcsöt.

Hasonló ehhez az amerikai moráltanítás. Ennek legkitűnőbb terve Félix Adlertől való. Maga Natorp is ezt a tervet tartja legalkalmasabbnak az erkölcsi tanítás megvalósítására.

Félix Adler könyvének címe : *The Moral Instruction of Children* by Felix Adler London, Sidney Appleton. Adler az elemi fokon (primary course) az erkölcsi tanítást népmesékkal kezdi. A népmesék után következnek a tanítómesék. Azután válogatott fejezetek a bibliából, végül az Odisszea és az Ilász. Meg kell jegyeznünk, hogy Adler mindenkor felekezetenélküli erkölcsitanításról szól.

A középső fokon (grammar course) következnek a kötelességek tanítása. E kötelességek a következők: Az ismeretszerzés kötelessége. A testi életre vonatkozó kötelességek. A másokra vonatkozó kötelességek. A mindenkire vonatkozó kötelességek. A polgári kötelességek elemei. A közmondások és példabeszédek fölhasználása. Az erkölcsi tanítás egyénítése. Függelékül szól még a kézimunka befolyásáról a jellemre.

A franciák erkölcsi tanítása sokkal ismertebb, mint az angoloké és amerikaiaké. A franciák tudvalevőleg kiküszöbölték iskoláikból a vallásoktatást s így náluk az erkölcsi oktatás (Instruction morale) voltaképp a vallás-tanítás helyetteseként tűnik föl. Az angolok a vallás-tanítás mellett is szükségesnek tartják a külön erkölcsi tanítást.

A franciák erkölcsi tanítása részben katekizmuszerű (kérdésekben és feleletekben való rövid fogalmazása az erkölcsi tételeknek) részben olvasmányokkal, költeményekkel s fogalmazással kapcsolatos. (Könyvek: Cours de morale par Léopold Mabillean, directeur du Musée social. Paris, Haschette. — Estienne et Daniel: Premier livre de récitation et de morale. Paris, Larousse. — Clarisse Juvenille: Manuel d'éducation morale et d'instruction civique Paris, Larousse). Meg kell jegyeznünk, hogy a franciák erkölcs-tanítása nem vallástalan. Az utolsó fejezet mindenkör ez: Kötelességeink Isten iránt. E fejezetben azonban csak az van, amit bármely felekezet elfogadhat.

Újabb időben a németek is foglalkoztak a külön erkölcsi tanítás eszméjével. A németeknél a probléma az: mikép lehetne megerősíteni és kiegészíteni a vallás-tanítás által nyújtott erkölcsi oktatást? A kérdés körül nagy irodalom fejlődött ki. A legjellemzőbb termékei ennek az irodalomnak Fr. W. Foerster könyvei.

Foerster ifjú korában a szocialisztikus mozgalmak híve tevékeny tagja a pártnak, jelenleg egészen más vizeken

jár, mint azelőtt. Foerster föltétlen híve az erős és szigorú erkölcsi nevelésnek, nagy tisztelője nemcsak a vallásnak, hanem protestáns létére a katolikus egyháznak is. Könyvei nagyon kedveltek s nagyon elterjedtek. E könyvek közül talán leghíresebb a «Jugendlehre», melyben példákat ad az ifjúság erkölcsi nevelésére és oktatására. Foerster maga igen tehetséges író; sok invencióval s költői érzékkel. Egyéniségével kétségtelenül hat az ifjúságra. De nem tudom, vajjon más, aki e tulajdonságokkal nem rendelkezik, képes lesz-e hasonló hatást gyakorolni az ő könyvei nyomán. A «Jugendlehre»-ben sok a mondvasínált történet. Gyakran olvasunk benne olyant, amiről látjuk, hogy csak a morál kedvéért van kigondolva.

Történetekkel és példákkal illusztrálja ő is a maga erkölcsi tanítását. Azt hiszem csak az igazi írónak és az igazi költőnek lehet meg az a hatása, hogy nevelőleg hat az ifjúság erkölcsi fölfogására. Nagyon érdemes bő tanulmányozásra Foersternek «Schule und Charakter» című könyve s szociális szempontból legtöbb útmutatást és igazi ösztönzést meríthetünk «Christentum und Klassenkampf» című művéből, mely tele van értékesnél értékebb gondolatokkal és példákkal. Különösen behatóan festi ebben az angolok szociális tevékenységét: a settlementek, a Toynbee-Hall és Hull-House tevékenységét.¹

Az erkölcsi oktatást nálunk tudvalevőleg a vallásoktatás foglalja magában. A külön erkölcsi oktatás mellett csak Pauler Ákos foglalt állást «Az ethikai megismerés természete» című könyvében. Fináczy Ernő, beszédében a londoni morálpedagógiai kongresszuson, a filozófia tanítását kívánja kiegészíteni az ethika tanításával.

E hangok mutatják, hogy nálunk is jelentkezik már

¹ A morálpedagógiai irány részletes ismertetését lásd Weszely Ödön: «Bevezetés a neveléstudományba». (Budapest, 1923. Eggenberger.) 392 s köv. 1.

annak a szüksége, hogy az erkölcsi igazságok külön összefoglaló tanítása is bevitessék az iskolába.

Nálunk az erkölcsi oktatás voltakép az irodalom keretében történik. Mondhatnók majdnem úgy, mint ahogyan azt Félix Adler megszabja. Nálunk is előbb népmeséket, azután tanítómeséket olvastatunk. Fölhasználjuk az Iliász és Odisszea elbeszéléseit is. Csak egy hiányzott eddig, amit külföldön tapasztalunk: a szemléltető és példákön való oktatás után az erkölcsi igazságok összefoglaló fogalmazása. Ennek a hiánynak adnak kifejezést Pauler Ákos és Fináczy Ernő.

Mindezek a jelenségek csak annak bizonyítékai, hogy az erkölcsi eszméknek is részük van a társadalmi fejlődésben. Az erkölcsi eszme is erő, alakító és hódító erő, mely embereket és társadalmakat tovább visz és más irányba képes terelni.

Az emberiség haladása épúgy függ biológiai, mint erkölcsi törvényektől. Az emberi értelem belátva e törvények erejét, bizonynyal képes lesz előbb-utóbb az emberiséget egy szebb és boldogabb jövő felé vezetni.

Az Eugenetika, Francis Galton és Karl Pearson ez új tudománya, azzal kecsegtet, hogy szabályozni fogja a faj fejlődését a jó tulajdonságok átöröklésével s a rosszak kiirtásával. Egyesülve a pedagógiával, mely a fejlődés módosító tényezőinek ismeretével és felhasználásával fog befolyást gyakorolni az emberiség tökéletesedésére, oly programot lehet megállapítani, mely valóban gyönyörű perspektívát nyit az emberi nem haladása számára.

Mint ahogy az orvostudomány ma már nem éri be azszal, hogy egy-egy gyógyszerrel küzd a betegség ellen, hanem igyekszik a beteg összes életkörülményeit, életföltételeit kedvezőbbekké tenni, úgy kell nekünk is arra törekednünk, hogy ne csak egy-egy eszközzel küzdjünk a nevelés érdekében, hanem igyekezzünk az összes föltételeket az erkölcsi jellem alakulása számára kedvezökké tenni.

A vallásos nevelés szociális és erkölcsi jelentősége.

A mai kor egyik legfontosabb problémája a vallásos nevelés kérdése. Egyrésztől heves politikai és pedagógiai viták tárgya, másrésztől fontos módszertani kérdés, melyet egyháziak és világiak mindegyre sűrűbben és behatóbban vitatnak meg.

Nagyon jól tudjuk, mily szívós és kitartó küzdelem folyik a vallásos nevelés ellen mindazok részéről, kik magukat a haladás híveinek tekintve a racionalizmus és materializmus álláspontjára helyezkednek. Ez az áramlat a fölvilágosodás korában indul meg s mindegyre növekszik, míg a francia forradalmon, pozitívizmuson, materializmuson és szocializmuson keresztül eljut a bolsevizmusig. Legszerényebb formulája ennek az áramlatnak, mely a szocializmus nevelési programjának sarkalatos pontja, az, hogy «a vallás magánügy». Ez a mondat, mint a legtöbb ilyen propaganda-jelszó, igazságot is tartalmaz, de nem egész igazság, hanem az igazságnak csak egy része. Természetes, hogy a vallás, mint az egyén legintimebb, legbelsőbb ügye, magánügy, de nemcsak magánügy ez, hanem szellemi téren a legfontosabb közügy is.

Aki ismeri a világtörténelmet s aki ismeri az emberi lelket, az előtt világos, hogy a vallás pszichológiai jelenség és világtörténelmi tény.

A vallás, mint pszichológiai jelenség, egyike azoknak az alapjelenségeknek, melyek az emberrel veleszületnek

s melyeknek gyökerei ott vannak az emberi lélek legmélyebb rétegeiben. Az emberi lélek közös ősi tulajdonsága a vallásos ösztön, mely mint határozatlan és talán egészen zavaros érzés ott rejtőzik az emberi lélek mélyén, de épen a nevelés segítségével kifejlődik, megtisztul, megnemesedik s az embert fölemeli a magasságba, hol az emberiség legkiválóbbjai ragyognak.

A vallás el van terjedve az egész világban. Valamiféle vallása minden embernek van, ha nem is emelkedik föl az arra a magasságra, amelyre a művelt s vallásban nevelt ember eljut. Ma már a materialista lélektan is az ember alapösztönei közé számítja a vallásos ösztönt, mely a primitív embernél bálványokat teremt, természeti erőket személyesít meg, de az isteni kegyelemmel eljut az egy Isten fogalmához, mely fölemeli őt egy tisztultabb világba.

De az is, aki elszakad a vallástól, aki a racionalizmusnak lesz rabja, annak a racionalizmusnak, mely az észet állítja Istenül az oltárra, szintén hisz valamit, alkot valamiféle vallást magának. Ennek klasszikus példája *Comte*, a pozitivizmus megteremtője, aki végül megalapítja a pozitív vallást a maga számára, mint filozófiájának betetőzőjét. Aki azt hiszi, hogy nem hisz, még az is megőrzött lelke mélyén valami vallásosságot. Érdekes példája ennek *Renan*, aki emlékirataiban azt írja, hogy «az a gyermekkori hit, melyet rég elvesztettem, még most is hat».

Látjuk tehát, hogy a legprimitívebb fokon ép úgy, mint a kultúra legmagasabb fokán, ha különös aberrációkban is, de megnyilvánul az a lelki szükséglet, melyet csak a vallás elégíthet ki.

A mi mai kultúránk keresztény alapokon épült föl. Igaz, hogy ez a kultúra az intellektualizmus túlhajtásai folytán utóbb kissé elidegenedett a kereszténységtől. De mindamellett, hogy elidegenedett, hogy néha igyekezett szembeállni vele, elszakadni tőle nem tudott s

egész gondolatvilága, berendezkedése, intézményei át vannak hatva ezektől a keresztény eszméktől s még ha értelme előtt igazolni nem tudja is egyes tényeit, elfogadja alapnak s ha nem tartja is valóságnak igazságait, legalább elfogadja úgy, «mintha» (Als-ob) igazságok volnának, mert építeni lehet rájuk

De éppen túlkulturált rétegei ennek a mai társadalomnak nem tudnak megnyugodni, «mert a kultúra összes vívmányai dacára látjuk azt is, hogy nem boldog a modern ember s oktalanság tőle, a forgalom vasúti és hajózási vonalaitól elfeledni a Via-Sacrát, melyen mindenkinek gyalog s mezítláb kell járulnia Istene, Ura felé» (Prohászka Ottokár).

Az embernek a vallás épügy lelki szükséglete, mint a kultúra többi része. Mind a kettő benne van az emberi lélek struktúrájában s kezdetben a kettőnek fejlődése együtt is halad. A vallás indítja meg a kulturális fejlődést s bármely nagy kultúrát vizsgálunk, mind át van itatva vallásos elemektől. A tudomány s a művészet a vallással kapcsolatban fejlődnek, mert a vallás áthatja az ember egész életét, mindennapi cselekvését s egész gondolkodását.

A nyugat keresztény műveltsége túlfejlődésében mintha elszakadt volna vallásos gyökérszálaiktól, mintha önálló életet akarna élni, mintha néha szembe akarna fordulni édesanyjával, kitől eredt! «A keresztény kultúra alapvonása volt mindig a helyes, biztos és egységes világnézet, az egyes ember erkölcsi jósága, lelkiismeretessége, önzetlen és áldozatos felebaráti szeretete. Az egyháztól függetlenített modern kultúra éppen ezeket az alapokat ingatta meg. Ismereteket tudott szerezni, a természet törvényeit kutatta s azokat az ember szolgálatába hajtotta. De a lét nagy kérdéseiben bizonytalanságot, sötétséget teremtett.» (Csernoch János: Kath. kérdések. Budapest, 1924, 129. old.)

Aki átlátja, hogy mily mélyen vannak a vallásosság pszichológiai gyökerei, az tudni fogja, hogy a küzdelem, melyet az új kultúra folytat a vallásos világnézet ellen, nemcsak külső, hanem itt mély benső küzdelemről van szó, hogy ez probléma a modern kultúra légkörében felnövekedő ember számára, probléma a kultúra mai áramlataiban álló ember számára, melyet valamikép meg kell oldania. S a helyes megoldás itt nem az, amit némelyek követelnek, hogy a kultúra eredményeit ellökjük magunktól, de az sem, melyet a kultúra smokkjai és fanatikusai követelnek, hogy hagyjuk el a keresztény alapot, melyen ez a kultúra kifejlődött. A helyes megoldás az: keresztény alapon állni a hit és erkölcs dolgában, de a XX. század kultúrvilágában élni. Harmoniába hozni a valást a kultúra eredményeivel.

«Ha a tudomány és a vallás tanításai közt meglesz az összhang, akkor a kultúra haladását a társadalmi és gazdasági elváltozás tartósan meg nem akaszthatja, hanem a kultúra hamarosan áthatja az egész emberiséget» — mondja Csernoch János hercegprímás. (Katholikus kérdések. Budapest, Szent István-Társulat, 1924, 131. l.)

Oly program ez, melyet magáénak vallhat mindenki, aki az emberiség sorsát szíven viseli s aki ismeri azokat a nagy belső küzdelmeket, melyeken át kell esnie annak, aki szilárd világnézetet s ennek alapján igazi programot akar kiküzdeni az élet számára, melyet itt a földön kell végigharcolnia, végigszenvednie s munkával eltöltenie.

Ó, hányan érzik, hogy a modern kultúra minden nagyszerű intellektuális alkotása nem tudja kielégíteni lelküket, s hogy érzik a vágyat, az örök szomjúságot a magasabb felé, az abszolútum felé! Ez a vágy tör utat magának a modern ideáлизmusban, ez mutatkozik az intellektuális megismerés és a racionalizmus elleni állás-

foglalásban s ezzel szemben a spontaneitás és az intuitio nagy megbecsülésében, melyet az újabb filozófiai irodalomban tapasztalunk.

A vallás tehát azt a lelki szükségletet elégíti ki, melyet a legfejlettebb tudományos kultúra is kielégíttetlenül hágy: a metafizikai szükségletet.

Addig, amíg az egyes ember lelki szükségleteiről van csak szó, lehet a vallás az egyén intim magánügye, de akkor, midőn ezen túl már az egész emberiség metafizikai szükségleteiről van szó, ez többé nem magánügy, hanem közügy, az egész emberiség közös ügye, ép oly közös ügye, mint akár a kultúra, akár a politika, mert a kérdés összefügg azzal a nagy és végtelenül fontos kérdéssel: hová megyünk? van-e fejlődés és haladás? s mi ennek a haladásnak végső célja? Mi erre a kérdésre nem adhatunk más választ, mint azt, hogy a végső cél az emberiség erkölcsi tökéletesedése, a magasabbra emelkedés a lelkiekben, a szellemi világ felé, az, amit a szentírás úgy fejez ki: Legyetek tökéletesek, mint a ti menygyei Atyátok tökéletes. (Máté, V. 48.)

S ebben rejlik a vallás nagy szociális és erkölcsi jelentősége.

A vallás szabályozója a szociális együttélésnek. Nemcsak közösséget teremt ember és Isten között, hanem közösséget ember és ember között is. A keresztény vallás alapja a szeretet, az a nagy érzés, mely összetartja az emberiséget, amely fenntartja a világot. A katolikus tanítás szerint a főparancsolat, mely a többi mind magában foglalja: Isten és a felebaráti szeretet parancsolata.

«Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat!» Ez minden társadalmi kötelék alapja. Nem állhat fenn társadalom, ha nem ezen a nagy elven alapszik. Szinte csodálatosnak látszik, hogy a szociáldemokrácia alapelve ezzel szemben az osztályharc. Az ilyen szocializmus, antiszociális,

igazán szociális csak az a szocializmus lehet, mely a szeretet alapján áll.¹ A társadalom ideális szervezése csak a keresztény elvek alapján lehetséges... «A kereszténység nem ismeri a gyűlölködést. A nemkeresztényekkel szemben is igazságos és a felebaráti szeretet törvényét velök szemben is kötelezőnek ismeri» — mondja Csernoch János hercegprímás. (Katholikus kérdések. Budapest, 1924, 107. l.)

S helyesen mondja Th. Ziegler is: «A szociális kérdés voltaképpen erkölcsi kérdés. Erkölcsössé tenni az embert annyit is jelent: szociálissá tenni az embert».

Az erkölcs legmélyebb gyökere pedig a vallásosságban van. Az az erkölcs, mely nem alapszik mélyebb vallásos meggyőződésen, mindig hideg marad. Lehet a vallás nélküli morál igen korrekt, de mindig oly hideg, szinte matematikai s nem emberi.

Mily más a vallási meggyőződésen alapuló erkölcs! Ennek szabályozói a hit, a remény, a szeretet, melyek áthatják az emberi életet. Milyen emberi a bűnös, gyarló, esendő ember, kit a vallás megvigasztal, kit Krisztus fölemel, ki bűnét megbánva s vezekelve, megigazulhat, újra fölemelkedhetik a porból 's megnyilhat előtte a boldogság kapuja.

A vallás ad erőt ehhez a fölemelkedéshez, a vallás ad erőt az élet nehéz küzdelmeihez, ideális életfeladataink teljesítéséhez. Ezért kell nekünk a vallásos nevelés.

A vallás meghatározója a világnézetnek s ez a világnézet a maga régen kialakult kereteivel s fenséges tartalmával biztos vezetője lehet az embernek az élet nehéz útjain. Ez a világnézet részben ismeretek összege, a hit-

¹ L. erről bővebben Weszely Ödön: «Bevezetés a neveléstudományba» (Budapest, Eggenberger-féle könyvkereskedés, 1923.). *A vallásos nevelés és ellenfelei* (319. l.) és *A szociális irányok* (357. l.) című fejezeteit.

igazságok és az erkölcsi igazságok ismerete, de nemcsak ez, több ennél. A vallás kiterjed a szellemi élet egész területére: az értelemre, érzelmekre és akaratra egyaránt.

Hogy a nevelés valóban vallásos legyen, szükséges oly környezetet teremteni, oly levegővel körülvenni a gyermeket, mely vallásos szellemtől van áthatva. Erre nézve nagyon jó útmutatást meríthetünk dr. Marczell Mihály «A katolikus nevelés szelleme» c. könyvéből (Szent István könyvek, 1925.)

A katolikus szellemű nevelés nagy hatását elismerik ellenfelei is. Így a pozitívista *Comte* s a laikus morál híve, *Payot* is, tisztelettel hajtják meg zászlójukat a katolicizmus előtt.

Comte a *Cours de phil. positif* V. köt. 259. lapján ezt írja: «Lehetetlen azt a nagy elementáris haladást tagadnunk, melyet a katolicizmus megvalósított. Oly tekintéllyel, mellyel szemben ellentmondás nincs, kötelességévé tette minden hívőnek, hogy a vallásos oktatás minden jótéteményét elfogadja, sőt amennyire lehet, ő maga megszerezze. Mindjárt első lépteinél részesült ebben az oktatásban, mely *társadalmi hivatására* készítette elő, kísérte egész életén keresztül s az általános és különös, egyéni és közös gyakorlatoknak, külső materiális jeleknek oly csodálatosan összefüggő rendszerét alkalmazta, mely legalkalmasabb ily érzelmek keltésére s ezekkel a hit elveinek valódi gyakorlásához való szoktatásra».

Payot pedig «Az akarat nevelése» c. könyvében a közös vallásgyakorlat hatásáról így szól: «Nem hiszem, hogy keresztény ember elfojthatná lelkében a tisztelet mély érzelmét abban a pillanatban, midőn az énekszó egyszerre elhallgat s a legnagyobb csendben a hívők egyszerre leborulnak».

Ime, mily mély lélektani alapon nyugszanak a vallásos nevelés eszközei! Mily erősítő hatással vannak a

vallásgyakorlatok az akaratra! A közösség fejleszt nemcsak a vallásos érzést, hanem a humánus érzelmeket is, az összetartozandóságot, az együtt-érzést.

Az ily nevelés alkalmas arra, hogy határozott világnézetet fejlesszen s megadja a szilárd erkölcsi jellem alapjait. Ha a magasabb tudományos kultúrát kiegészítjük ily neveléssel, a kiművelt lelkű ember akaratának a vallás szárnyakat, kételyeinek a hit megnyugvást ad, —ekkor az ember a modern műveltség keretében is lelki kielégülést fog találni minden irányban s ekkor nevelésünkkel nemcsak művelt emberré, hanem boldog emberré is tettük.

A javítónevelés módszere.

(A m. kir. igazságügyminiszter felszólítására készült szakvélemény.)

I, A javítónevelés feladata.

A javítónevelés alapjai le vannak rakva a 27.200/1909. sz. miniszteri rendeletben, mely a javítónevelés szabályozásáról szól. Ez a rendelet az 1908: XXXVI. t.-c.-en (13. §.) alapszik, mely új és modern alapokra helyezte a fiatalokú bűnösökkel szemben való eljárást. Ez a rendelet voltaképp teljes szabályzatot foglal magában s pontokba foglalva, egészen részletesen meghatározza a fiatalokú bűnösökkel való eljárást s a javítóintézetek működését.

Áthatva a legnemesebb eszméktől a tudomány legújabb eredményeinek fölhasználásával, biztos és határozott vonásokkal rajzolja meg az ideális modern javítóintézet képét.

Mérhetetlen nagy jelentősége van a fiatal nemzedék megmentésének és jó útra térítésének különösen most, midőn az a veszély fenyeget, hogy a szomorú események, a csapások és az ezzel kapcsolatos bomlasztó munka folytán «mint oldott kéve, széthull nemzetünk». Nagy érdem a küzdelmet épen ott intenzívebben folytatni, ahol nem is a jelenről, hanem a jövőről van szó, az ifjúságról, melynek gondolkozásától és erkölcsi erejétől függ a nemzet jövődjének sorsa.

Nem kell külön rámutatni, mily nagy a mótely terjedésének a veszélye s milyen fontos meggátolni, hogy ez a mótely az ifjú lelkeket megfertőzze s tovább ter-

jedjen. Mily áldás az, ha a kedvezőtlen hatásnak kitett ifjúság fejlődését vissza tudjuk terelni az egészséges irányba.

Az alapok nagyon helyesen vannak lerakva. A továbbépítésnek azonban nem szabad szünetelnie.

A külső keretek kitűnően föl vannak építve s most csak arról van szó, hogy a belső munka, maga a nevelő eljárás, hathatósabbá tétessék és elmélyítessék.

A feladatot nagyon helyesen és pontosan szabja meg a 27.200/1909. sz. igazságügyminiszeri rendelet 49. §-a, mely így szól: «A javítónevelésnek arra kell irányulnia, hogy necsak a helyes családi nevelést pótolja, hanem a nevelés hiányával vagy a helytelen neveléssel összefüggő erkölcsi fogyatkozásokat és jellembeli hibákat megszüntesse».

A feladat tehát több, mint a normális nevelése. A fogyatkozások pótlása és a jellemhibák megszüntetése s a további helyesirányú fejlődés biztosítása: ez a feladat; ez az, amit javításnak nevezünk.

Hogyan kell eljárni, hogy ez sikerüljön? Mely intézkedések és mily egyéni eljárás biztosítják a sikert?

Meg kell előbb vizsgálni, vajjon általában lehetséges-e ez a javítás? Mikép lehetséges ez s milyen szervezetek, intézmények gyakorolnak ilyen hatást s ennél fogva mily intézkedésekre van szükség? Milyen módon kell az egyéni lelkületre hatni s melyek az ily nevelő eljárás alapelvei?

Ezek azok a kérdések, melyekre feleletet adni alább megkísérlem.

II. A javítás lehetősége.

Az első elvi kérdés, melynek eldöntésétől függ, vajjon egyáltalán tegyük-e valamit a javítóintézeti nevelés érdekében, annak a tisztázása, lehetséges-e nevelés segítségével valakit megjavítani?

Természetesen maga az a tény, hogy erre a célra külön nevelőintézeteket létesítünk s hogy a fiatalkorú bűnösöket nem megtorló büntetésekkel sujtjuk, hanem *javító-nevelésre* ítéljük, azt mutatja, hogy hiszünk a javítás lehetőségében s bízunk abban, hogy a nevelés segítségével lehetséges a fiatalkorú bűnös fejlődését jó utra terelni s őt a társadalomba, mint annak egyik használható tagját, beilleszteni.

Ámde azért gyakran fölhangzik a kételkedés szava. Különösen olyankor, mikor a nevelés nem sikerült, a bűnös visszaeső.

Ám az ily esetek nem bizonyíthatják azt, hogy a javítás lehetetlen s a nevelésnek nincs hatása. Ez legfőlebb csak azt bizonyítja, hogy ebben az esetben egy vagy más okból nem sikerült a megjavítás. A sikernek annyi föltétele van s könnyen megeshetik, hogy egyik vagy másik föltétel hiányzik s ez a sikert meghiusítja. Azonban elvileg a javítást mindig lehetségesnek kell tartani, mint ahogy az orvos is az utolsó percig gyógykezeli betegét, még akkor is, ha az eset reménytelennek látszik.

A javítás lehetőségét a tapasztalat is igazolta s így a pesszimiztikus felfogás csak bizonyos esetekben és bizonyos határokon belül jogosult.

Ez a kérdés egyébként összefügg általában a nevelés lehetőségének és határainak kérdésével.

Van-e hatása a nevelésnek s meddig terjed ez a hatás?

A *Schopenhauer* pesszimiztikus elmélete szerint: «A jellem ethikai különbsége velünk született és eltörölhetetlen. A gonosznak az ő gonoszsága ép úgy veleszületett, mint a kígyónak az ő méregfoga és méregzacskója; és ép oly kevéssé tudja megváltoztatni, mint ez». (Die beiden Grundprobleme, d. Ethik. 2. A. p. 48.) De ez elmélet ép úgy megcáfoltnak tekinthető, mint Lombroso elmélete a született gonosztevéőről.

Az emberi cselekedetek nem egy tényező eredményei s a velünszületett diszpozíciók még nem döntik el végkép az ember sorsát.

A velünszületett tulajdonságok — mint az átöröklés tanának újabb eredményei igazolják — voltaképen képességek és hajlandóságok, melyeknek kifejlődése vagy ki nem fejlődése, (akár jó, akár rossz tulajdonságokról és hajlamokról van szó) a további fejlődés tényezőitől függ. Ezek a tényezők: a környezet hatása és a nevelés.

Ezek a külső determináló tényezők (oekológiai tényezők), melyeket a másik végletbe esők túlságosan hangsúlyoznak. *Owen Robert* s az ő nyomán a szocialista, kommunista és anarchista írók azt állítják, hogy nincs is bűnös ember, nincsenek rossz hajlamok, a rossz csak a társadalom helytelen berendezésének s igazságtalanságának következménye. Owen szerint: «Minden gyermek, kivéve a szervezeti defektussal bíró, a legmagasabb és legalacsonyabb lényé formálható a külső körülmények természete szerint, melynek hatása alá a gyermek fiatalágától fogva ki van téve». (Az új erkölcsi világ. London. 1836.)

Azonban a környezet és a külső tényezők túlságos hangsúlyozása ép oly tévedés, mint az öröklött tulajdonságoké.

Owen maga általában abból a tételből indul ki: «Az ember jelleme öröklött hajlamokon és egymásra kölcsönösen ható körülményeken alapszik». Ez a tétel általában helyes s csakis a külső tényezők egyoldalú kiemelése folytán lesz tanítása tévessé.

Kétségtelen, hogy a fejlődésnek vannak belső és külső tényezői s megtörténhetik, hogy az ember oly diszpozíciókkal születik, melyek lehetetlenné teszik azt, hogy a külső tényezők hatása alatt fejlődve, más irányba tereltessek. Ezek az esetek azonban csekélyszámúak s az ilyen gyermek mindig *abnormis*.

Gruhle, aki talán a legtudományosabban vizsgálta a fiatalok züllöttségének okait (*Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität*, Berlin, 1912.), ezeket az okokat az általa tanulmányozott esetekben, percentekben a következőképp állította össze:

A züllöttség oka:

1. csak a környezetben van		9.57%
2. főképp a környezetben, de a hajlamokban is	...	8.57%
3. környezetben és hajlamban...		40.95%
4. részben a környezetben, de főképp hajlamban	...	20.—%
5. csakis a hajlamban		20.95%

Megjegyzendő, hogy azoknál a fiataloknál, kiknél a züllöttség oka főképp vagy kizárólag a hajlamokban van, épen a fele abnormis.

Rendezett környezetben és helyes vezetés mellett megóvható lett volna:

bizonyosan		29.52%
valószínűleg		10.48%
talán		15.24%
nagyon nehezen		31.43%
semmi esetre sem		13.33%

Ezek az adatok, melyek a gyakorlatból vannak véve s azt mutatják, hogy 1. az esetek nagy része nem reménytelen s 2. a reménytelen esetek voltaképp az abnormis gyermekek esetei.

Ebből következik, hogy az első tennivaló annak a megállapítása, vajjon *normális* vagy *abnormális* gyermekről van szó?

A normális gyermeknél a javítás lehetőségét elvben sohasem szabad kizárni. Mindenesetre abból kell kiindulni, hogy a normális szellemű gyermek javulásának lehetősége mindig megvan. Ha mégsem sikerül megjavítani, ennek sokféle oka lehet, de semmiesetre sem az, hogy a

javulás lehetősége ki van zárva. Helyesen mondja Ruttmann: «Die Erbkunde belehrt den Erzieher biologisch denken und nimmt alsdann *der Krankhaftigkeit den Begriff des Unabänderlichen*, der vielleicht medizinisch, aber nicht pädagogisch berechtigt ist». (Erbkunde und Pädagogik. 19. l.) Tehát még az orvosilag megváltoztathatlannak ítélt esetben is megvan a változásnak s ezzel a javulásnak a lehetősége.

III. A javítónevelés lényege.

A nevelő törekvése az, hogy oly állandó akaratot hozzon létre, melyet erkölcsi elvek irányítanak. Az ily állandó akarat az erkölcsi jellem. (Charakter.)

A «jellem» szót azonban használják oly értelemben is, hogy az a velünk született tulajdonságok összessége. Ez a jellem a szó pszichológiai értelmében, melyből az erkölcsi értelemben vett jellem megalakul.¹

Az ember erkölcsi jelleme pedig azon hatások alatt fejlődik, melyek őt élete folyamán érik. Ezeknek a hatásoknak a sorozata alakítja, módosítja, fejleszti vagy gátolja a velünk született hajlandóságokat és képességeket s ez adja meg a külső hatásokra való reakciónak azt az állandó alakját, melyet a szó etikai értelmében jellemnek nevezünk.

Mínthogy ezeknek a hatásoknak a sorozata előre nem látható s előre nem is szabható meg — mondják némelyek — éppen ezért nem is lehet a jellemalakulásra befolyást gyakorolni s így a nevelés problémája volta-kép megoldhatatlan.

Ezzel szemben azonban rá kell mutatni arra, hogy nem

¹ L. bővebben: «A modern pedagógia útjain» című könyvem «Jellemképzés» című fejezetét. (Budapest, 1918. III. kiadás. 115. lap.)

is kell okvetlenül a hatásoknak hézagatlan sorozatát ismerni, mert a hatások *nem egyenlő értékűek*. A jellem kialakításában nem mindegyik tényező egyenlő értékű, a lényeges az, hogy *a döntő tényezőkre legyen a nevelőnek befolyása*. Ez nevelési elméletem egyik alapelve.

A cselekvés rendszeren nem egy motivumnak az eredménye, hanem különböző motívumok együttes hatásának eredője. Törekvésünk az, hogy a döntő motívum mindig az etikailag helyes legyen.

A nevelés problémája az: hogyan lehet elérni, hogy az erkölcsi elvek legyenek a jellem domináló tényezői?

Természetes, hogy domináló tényező az lesz, mely *legtöbb támasztékot talál veleszületett jellemében, vagyis az egyéniségben*.

A gyakorlatban csak az érhet el sikert, aki ezeket a támasztékokat megtalálja s ezeket hozzá tudja kapcsolni azokhoz az eszményekhez, melyeket meg akar valósítani.

Ezért fontos az egyéniség megismerése, még pedig nemcsak intuitive, hanem exakt tudományos alapon. Az egyéni tulajdonságok pontos ismerete lehetővé teszi, hogy a domináló tényezők törvénye alapján azt tesszük az egyéni jellem domináló tényezőjévé, amit az erkölcsi törvény kíván.

Az egyéniségnek ez az ismerete sokkal jelentősebb a javítónevelésben, mint a normális nevelés alkalmával, mert a javítás csakis úgy lehetséges, ha az egyéniségben megtaláljuk azokat a tulajdonságokat, melyekhez a javítást kapcsolni akarjuk.

A javítónevelés is lényegében nevelés, azaz a tervszerű hatásoknak az a sorozata, melyeknek célja az erkölcsi elvek uralmát biztosítani. De abban különbözik másféle neveléstől, hogy itt oly különleges esettel állunk szemben, melynél már a fejlődés eltért a helyes irányból, a rendes útról való letérés történt. Itt előbb vissza kell terelni a fejlődést a rendes mederbe s azután fokozni az erkölcsi

nevelést, hogy elég erős legyen a kísértéssel szemben is a jóútra téríteni a fiatalkorút, amihez nagyobb erő kell s aztán még fejleszteni is a jellemet ép úgy, mint normális esetekben.

A megjavítás lényege abban áll, hogy azt a tényezőt, mely a növendéket a rossztól visszatartja, sikerült cselekvéseinek oly döntő tényezőjévé tenni, mely akkor is működik, midőn a növendékre közvetlen hatásunk már nincs meg.

Gyakori eset, hogy a növendék addig, míg az intézetben van s a nevelők felügyelete alatt áll, esetleg ezek hatása alatt tényleg az erkölcs elvei szerint cselekszik, de ha ez a közvetlen hatás megszűnik, ismét rossz hajlamai vezetik. Azaz : addig, míg hatásuk alatt áll, ez a hatás a domináló tényező nála, de mihelyt ez a hatás megszűnik, ismét azok a motivumok lesznek tetteinek irányítói, melyek azelőtt is vezették. Ez nem javulás.

A javulás abban áll, hogy sikerült elérni, hogy cselekedeteiben az erkölcsi elvek a döntő tényezők. Ehhez pedig az kell, hogy ezek az elvek kapcsolatba kerüljenek az ő egyéni tulajdonságaival, az ő szellemi strukturájával. Szóval a hatás ne csak addig tartson, amíg az közvetlen, amíg a felügyelet súlya ránehezedik, hanem azontúl is, mikor ez a közvetlen hatás megszűnik.

Ily eredményt csakis egyéni kezeléssel lehet elérni s ennek az egyéni kezelésnek az egyéniség ismeretén kell alapulnia.

A kiindulási pont tehát az egyéniség ismerete. Minden egyes esetet meg kell vizsgálni. Az első dolog a diagnózis megállapítása, mert csak ezen az alapon következhetik a kezelés.

A diagnózis megállapítása azonban csak az egyéniség ismeretével kapcsolatban történhetik. A baj okainak a földerítése csak úgy lehetséges, ha ismerjük azokat a motivumokat, melyek a fiatalkorút cselekedeteiben ve-

zetik. Nem elég azt megvizsgálni, mely motivumok vezették abban az esetben, mely miatt a bíróság elé került, vagy amely a javítónevelést nála szükségessé tette, hanem meg kell állapítani azt is, hogy általában mily motivumok vezetnek? Ez mutatja egyúttal azt is, mily módon lehet reá hatni.

Mielőtt tehát még az igazi javítónevelő munka megkezdődik, meg kell vizsgálni a növendéket, hogy a további teendőkhöz szükséges adatokat megkapjuk.

IV, A növendékek megvizsgálása és osztályozása.

Mielőtt a javítónevelő munkához hozzáfoghatnánk, szükség van arra, hogy a növendéket megismerjük, mert a további teendők attól függnek, milyen a növendék egyénisége, mi volt oka a javítónevelés elrendelésének, mely motivumok hatása alatt áll? Ecélből a növendéket a javítónevelés elrendelése alkalmával beható s lehetőleg sokoldalú vizsgálatnak kell alávetni.

Ez a vizsgálat jelezve is van az idézett szabályzat 34., 37. és 38. §§-aiban. A 34. §. szól az orvosi vizsgálatról s a javítóintézetben történő pedagógiai megfigyelésről, mely célból a növendék kísérleti családban helyeztetik el. Sőt a «Fiatalkorúakra vonatkozó büntető jogszabályok magyarázata» (írták: Angyal Pál, dr. Kun Béla, Laday István, Rottenbiller Fülöp és Tóth Béla) 3. lapján a jegyzetek közt meg van említve, hogy az országos gyűjtőfogház épületében megfigyelő állomás (asyl d'observation) működik.

Ezek azok az intézmények, melyeknek kiépítése s helyes működése alapvető fontosságú a javítónevelés sikere érdekében.

Ennek a vizsgálatnak és megfigyelésnek, mely a további eljárás alapjául szolgál, azonban nem így elkülönítve, hanem együttesen egy intézetben, az asyl

d'observation»-ban kellene történnie s épen minthogy ez a további eljárás alapja, előzetesen, azaz: mielőtt a növendék a javítóintézetben elhelyeztetik.

Az elhelyezésnek e megfigyelések alapján kellene történnie oly módon, hogy minden növendék a neki megfelelő intézetben kap elhelyezést.

Ebből természetszerűleg következik, hogy az intézetek specializálандók, azaz nem minden intézetben helyezhető el mindenféle növendék. Nyilvánvaló, hogy a beteg nem való az egészségesek közé s aki gyógypedagógiai eljárásra szorul, azt külön kell kezelni, mint ahogy már tényleg a gyűjtőfogház épületében van is ily külön intézet a gyógypedagógiai eljárásra szorulóknak részére.

Ámde a specializálásnak tovább is kell haladnia, az épeket és egészségeseket sem lehet mind együtt kezelni, mert itt ismét nagy különbségek lehetnek a szellemi habitus tekintetében, még pedig úgy értelmi, valamint erkölcsi tekintetben s az egyéni nevelés csak úgy közelíthető meg, ha sikerül mindjárt a tipikus különbségeket megállapítani s azután a nagy csoportokon belül az egyéni vonásokat megkülönböztetni.

Ebből következik, hogy szükség van először is egy oly megfigyelő intézményre, mely a növendékek megvizsgálását s annak alapján való elosztását elvégzi, azután az egyes intézetek specializálására s végül a nevelés hathatósabbá tételére.

Az első intézmény, melyet alapvetőnek lehet tekinteni a javítómunka szempontjából a megfigyelő intézet (asyl d'observation) szervezése.

Ez a megfigyelő állomás van hivatva arra, hogy a főljelzett orvosi, pszichológiai és pedagógiai vizsgálatot minden egyes növendéken megejtse s ebből pozitív adatokon alapuló pontos képet kapjunk a növendék egész egyéniségéről, testi és szellemi sajátságairól, a javítónevelést szükségessé tevő esetről, sőt arról is,

hogy a javulás, mely alapon remélhető s a javító munka mily irányban indítandó meg.

A növendéknek ez a beható megvizsgálása természetesen hosszabb időt vesz igénybe. A megfigyelésre legalább hat hét szükséges s így az ily megfigyelő állomást úgy kell szervezni, hogy a növendékek itt legalább hat hétig tartózkodhassanak csak azután osztassanak be valamely nekik megfelelő intézetbe. De lehetséges, hogy több idő is kell, lehet, hogy annyi sem, sőt azt sem tartom lehetetlennek, hogy e hat hét után némelyik ki is helyezhető megfelelő családhoz.

A megfigyelés kezdődik az orvosi vizsgálattal. Az orvosi vizsgálat terjedjen ki a növendék testi és szellemi állapotának a vizsgálatára. Az első kérdés természetesen az, hogy nem beteg-e a gyermek, mert akkor el kell rendelni a gyógykezelést. De az akut betegségen kívül nagyon sok más körülmény is szükségessé teheti az orvosi beavatkozást és orvosi tanácsot.

Az orvosi vizsgálat konstatálja általában a növendék testi állapotát. Nagyon fontos ebből a szempontból a testi épség vagy testi fogyatkozások konstatálása. A testi fogyatkozásban szenvedők különleges elbánást kívánnak. A vakok és siketnémák nem nevelhetők és taníthatók együtt az érzékszervekkel.

De az orvosi vizsgálat fogja konstatálni a pszichopátiát is. Egészen kétségtelen, hogy ezek számára is külön intézetek kellenének, sőt itt is specializálni kell, mert a szellemi fogyatkozások is nagyon különbözők. Csak jelezzük itt, hogy egész skálája van e fogyatkozásnak: a hülyék (idioták), gyöngélméjűek (imbecilis), gyöngétehetségűek (debil) mind más elbánást kívánnak. Ezekhez járul: az epilepsia, hisztéria, Vitus-tánc (chorea), melyeknek ragályos volta is megkívánja a külön kezelést. Végül az idegesek nagy csoportját szintén különleges elbánásban kell részesíteni.

Ezenkívül azonban szükség van pszichológiai és pedagógiai megfigyelésekre is.

A pszichológiai vizsgálat a szellemi tulajdonságok és képességek vizsgálata, melynek ma már époly exakt módszerei vannak, mint az orvosi vizsgálatnak. De itt gyakorlati szempontból még fontosabb volna a növendékek pedagógiai megvizsgálása. Bármily érdekesek a lélektani adatok, az emlékezet felfogó képesség, stb. vizsgálata, ezek inkább csak adalékok a tudomány számára, objektív megállapításai a különböző szellemi működések minőségének.

A pedagógiai vizsgálatok valamivel többet nyújtanak. A pedagógiai vizsgálatok is lényegükben lélektani vizsgálatok, de más szempontból történnek. Ezeknek mindig gyakorlati céljuk van s a vezető szempont az, vajjon minő módon történhetik a növendék befolyásolása? A pedagógiai diagnózis meg akarja állapítani a bűnösség vagy züllöttség okait, hogy ebbe kapcsolódják bele a nevelőmunka. Biológiai vagy ökológiai okok ezek? — ez az első kérdés. A környezet hatása vagy az elhanyagolt, vagy helytelen nevelés hatása alatt fejlődött ily irányba a növendék? Minő motívumok vezették és vezetik? Mi vitte őt tévútra? Értelmi képességének alacsony foka? Képzettség hiánya? Indulatok? Önuralom hiánya? Akaratgyöngeség?

Meg kell állapítani, vajjon egyszerű megtévedésről van szó, vagy állandó rosszakaratról, rossz hajlamról, indulatról, szenvedélyről? Csábításról vagy véletlen eltántorodásról? Megrögzöttségről, konokságról vagy határozatlanságról s állhatatlanságról?

Ezek a kérdések csak jelzik a pedagógiai megfigyelések irányát, melyek természetesen nem állhatnak meg a nagy általánosságok konstatálásánál. De az első dolog ily nagy kategóriák fölállítása s a növendékeknek ily nagy kategóriákba való beosztása. Ezután következik a finomabb

egyéni munka, mely kiterjed a legapróbb részletekre, mert a nevelés terén néha a legkisebb dolgoknak is nagy jelentőségük és súlyos következményük van.

V. A megfigyelő állomás.

A megfigyelő állomás feladata a növendékek megvizsgálása orvosi, pszichológiai és pedagógiai szempontból, e vizsgálat alapján azok osztályozása s kijelölése annak az intézetnek, melynek nevelő munkája rájuk nézve legtöbb sikerrel járhat.

A megfigyelő állomás maga is már nevelőintézet legyen. Szükséges ez azért, mert a növendék a megfigyelés idején sem maradhat nevelés nélkül, hiszen a nevelésnek szakadatlanak és folytonosnak kell lennie, de szükséges ez magának a pedagógiai megfigyelésnek szempontjából is. A pedagógiai megfigyelésnek legnagyobb s talán legfontosabb része nem is végezhető másként, mintha a növendék megfelelő környezetben él s ott oly tevékenységet fejt ki, mely alkalmat nyújt lelki életének, belső világának a megnyilvánulására.

A megfigyelő nevelőintézet tehát rendes nevelőintézet, melyben a növendék legalább hat hetet tölt, de ez a hat hét esetleg meghosszabbítható, ha ennyi idő alatt nem sikerült kellő betekintést nyerni lelki életébe s nincs elég támaszpont arra nézve, hogy a növendék melyik nevelőintézetbe utaltassék.

Am a megfigyelő nevelőintézet ne csupán abban különbözzék a többi javító nevelőintézettől, hogy itt a növendékek rövidebb ideig tartózkodnak. A fontos az, hogy itt a megfigyelés *megszerveztessék* s ne legyen pusztán alkalmi megfigyelés s a hat hét utáni diagnózis pontos és megbízható adatokon alapuljon.

Amíg az összes adatok nincsenek együtt egy kézben, addig nem lehet egységes képet alakítani egy-egy növen-

dékről. Egyik adat támogatja a másikat, egyik megfigyelés kiegészíti a másikat. Ezeket össze kell illeszteni, sőt össze kell hangolni, hogy egységes kép alakuljon ki belőlük.

Ma a helyzet az, hogy külön működnek a pártfogó tisztviselők, a fiatakorúak felügyelő hatósága s adnak környezettanulmányt, külön a kriminálpedagógiai intézet s ez eszközöl orvosi és pszichológiai vizsgálatokat, külön van orvosi vizsgálat a főlvetel alkalmával s külön pedagógiai megfigyelés a kísérleti családban.

Mindezt *egyesíteni* kell a megfigyelő nevelőintézetben.

A megfigyelő nevelőintézetnek amellet, hogy rendes nevelőintézet, egy ilyen külön megfigyelő szervvel kell rendelkeznie.

Ez a külön megfigyelő szerv: a pedagógiai laboratórium. A pedagógiai laboratórium feladata a megfigyelés egész hálózatának a megszervezése, a rendszeres megfigyelés intézése és vezetése s a szerzett adatok tudományos feldolgozása, ezek alapján a diagnózis megállapítása s minden növendékről egyéni törzslap készítése.

A pedagógiai laboratórium munkája tehát voltakép az, mely a megfigyelő nevelőintézetet megkülönböztetné a többi javító-nevelőintézettől.

A rendszeres megfigyelés a következő részletes megfigyelésekre tagozódik: 1. Környezettanulmány és külső viszonyok megfigyelése. 2. Orvosi vizsgálat és megfigyelés. 3. Pszichológiai vizsgálat és megfigyelés. 4. Pedagógiai vizsgálat és megfigyelés. Ezeket azonban mind egybekapcsolja a javítónevelés szempontja. Mindezek a megfigyelések azzal a gyakorlati céllal történnek, hogy a javítónevelésben értékesíttessenek.

Ezt az egész megfigyelést valakinek kezében kell tartania s intéznie. Jól tudjuk, hogy az intézeti igazgató annyira meg van terhelve a nevelőintézet egész vezetésével, hogy ezt nem teheti. A laboratórium vezetését külön

szakemberre kell bízni, aki munkatársaival a megfigyelést vezeti s megfigyelést végzőkkel tanácskozik s az adatokat a laboratóriumban tudományosan értékeli és feldolgozza.

A megfigyelésnek ilyen szervezése biztosítékot nyújt arra nézve, hogy a megfigyelés nem marad meg a nagy általánosságoknál, melyek voltaképp semmit sem mondanak, hanem a dolgok mélyére fog hatolni.

Külföldön már vannak ily pedagógiai laboratóriumok, igaz, hogy nem a javítóintézetekkel kapcsolatban, hanem inkább az egyetemekkel, vagy más pedagógiai intézetekkel összefüggésben s jórészt tudományos célokat szolgálnak, vagy amennyiben van gyakorlati céljuk is, ez a normális nevelésre vonatkozik.

Am épen a javítónevelés az, melynek ilyen támogatóra szüksége van, hogy munkája sikerülhessen.

A megfigyelő nevelőintézetben szervezett ily pedagógiai laboratórium, mint a fentiekből látható, részben átvenné a már eddig is szétszórtnan működő intézmények feladatát, de részben oly feladatot is végezne, melyet eddig nem végeztek vagy legalább nem úgy végeztek, mint ahogy itt történnék.

Itt nem egyszeri vizsgálatról van szó, hanem a megvizsgáláson kívül megfigyelésről, amely tartós, huzamos. Az ily megfigyelés adatainak pontos följegyzése és feldolgozása eddig egyáltalán nem történt meg. Igaz, hogy az idézett rendelet 57. §-a elrendeli, hogy minden növendékről jellemrajz készítenő, de tapasztalásom szerint ezt rendszeren nem tartják nagyon fontosnak s ezek a jellemzések nagyon különböző szempontok szerint készülnek és különböző értékűek. A laboratórium feladata ezek vezetéséhez a szükséges szempontokat megadni, megszabni azt, hogy mit kell itt bejegyezni, mi az, ami a nevelés szempontjából fontos.

De az egész megfigyelésnek a súlypontja a pedagógiai megfigyelésen van. Itt egyrészt pedagógiai kísérletek,

másrészt spontán, de bizonyos szempontok szerinti megszervezett megfigyelések alapján kell a szükséges adatokat gyűjteni, melyeket azután a pedagógiai laboratórium földolgoz, kellően értékel s esetleg beható megbeszélés és tanácskozás után véleményes jelentésbe foglalja össze.

A «Kriminál-pedagógiai intézet» ugyan tett kísérletet a főladat megoldására, de minthogy ebben az intézetben főképp orvosi és pszichológiai vizsgálatok folytak — s ezek is inkább csak bizonyos irányban — a pedagógiai megfigyelés pedig hiányzott, mert hiszen *ez laboratóriumban nem is történhetik*, céljának nem felelhetett meg egészen. Az a véleményem, hogy ezt az intézetet be kell kapcsolni a pedagógiai laboratóriumba, mely intézné az egész megfigyelést, még pedig úgy az egyes laboratóriumi vizsgálatokat, valamint a huzamos megfigyeléseket is.

A fontos itt azoknak a szempontoknak a megadása, melyekből ez a megfigyelés történik. Nem szabad feledni, hogy a cél a megjavítás, a javítónevelés sazt kell kutatni, hogy mily alapon történhetik ez, hol kell a pedagógusnak a maga munkáját kezdeni, mibe kapcsolhatja bele a maga teendőit, mivel hathat, mely úton férkőzhetik hozzá a növendék lelkéhez ?

Ám ezek a megfigyelések nem maradhatnak szubjektív impressziók, mint eddig történt. A szubjektív impressziók adnak tényleg irányt s útbaigazítást a nevelőnek, de csak annak, aki a tapasztalatot szerezte. Szervezet nem alapulha ily szubjektív impressziókon, rendszeres munka nem folyhat így, intuitíve.

A megfigyelések eredményét pontosan, szinte számszerűen formulákba foglalva kell följegyezni, hogy azokat más is teljes biztossággal használhassa. Meg kell állapítani azoknak a följegyzéseknek a formuláját is, melyek nem kvantitatív, hanem kvalitatív adatokat tartalmaznak. A pedagógia újabb, kísérleti iránya erre már több-

féle módszert állapított meg s ezeket mind értékesíteni lehet a javító nevelés érdekében.

A megfigyelésnek egy része tehát a laboratóriumban, de egy másik, nagyon fontos része a nevelőintézetben megy végbe. A növendéket figyelni kell rendes napi foglalkozása körében, munka és játék közben, ahol hajlamai spontán megnyilatkoznak. De ha ez a megfigyelés nem történik is a laboratóriumban, ezért ennek is *tervszerűnek* kell lennie s ezt is a laboratórium van hivatva irányítani.

A különböző vizsgálatok és megfigyelések alapján a laboratórium egybeállíthatja a növendéknek oly törzslapját, mely kellő tájékozást nyújt a növendékről s melynek alapján azután a növendék beosztása a neki megfelelő speciális intézetbe megtörténhetik.

VI. A javítóintézetek specializálása.

A javítónevelésnek csak úgy lehet eredménye, ha sikerül az egyéniségben megtalálni azokat a tulajdonságokat, amelyekhez a javítónevelés domináló tényezői hozzákapcsolhatók. Ez a lényege az ú. n. egyénítésnek, vagy egyéni nevelésnek. Az egyéni nevelés maga azután olyan bánásmód s olyan intézkedések sorozata, melyek ezeknek a sajátságoknak a figyelembe vételén alapszanak.

Nyilvánvaló, hogy népes intézetekben, hol egy-egy nevelőre sok növendék jut s a nevelőn kívül a személyzet is a növendékeket csak kevésbé ismerheti meg, egyéni nevelés alig lehetséges. Itt inkább a nevelőintézmények : az intézet rendje, a közös élet, az együttesen végzett cselekvések, a munka s a társas együttélés az, ami nevel.

De maga az ily intézeti szervezet, mely kétségkívül hathatós nevelő tényező, a javító-nevelőintézetekben ma mondhatni a legfontosabb, leghathatósabb s döntő tényező, nem lehet olyan, mely mindenféle növendéknek megfelel s mindegyikre egyformán hatásos.

Nyilvánvaló, hogy a javítónevelésre utalt növendékek közt oly nagy különbségek vannak, hogy némely esetben az együttnevelés egyszerűen lehetetlen, (mint pl. fogya-tékos érzékűek és épérzékűek együttnevelése,) más esetben talán lehetséges, de sikertelen, sőt előreláthatóan eredménytelen.

A nevelőintézeteket tehát a sikeres munka érdekében specializálni kell, azaz : mindegyik nevelőintézetbe lehetőleg egyirányú nevelést kívánó növendékeket kell utalni.

Igy kétségtelenül külön kell választani azokat, akik gyógypedagógiai kezelésre szorulnak, azoktól, akik normálisak. Ez már részben meg is történt, de teljesen keresztül kell vinni. A siketnémat, ha bűnös és züllött is, sokkal inkább s több sikerrel lehet nevelni siketnéma-intézetben, nem bűnös gyermekekkel együtt, mint a javítóintézetben, amely nincs berendezve a siketnéma oktatásra. Minthogy a javítónevelésnek voltaképp nincs büntető jellege, semmi nehézség sem volna abban, hogy az ily növendék valamely siketnéma-intézetben helyeztessék el. De érthető az ily intézetek idegenkedése a «romlott» növendékekkel szemben, mely abból az aggodalomból ered, hogy az ily növendék megronthatja a többit.

Ezért célszerű volna külön ily nevelőintézet létesítése siketnémák, vakok, nyomorékok s epileptikusok számára, hol a gyógyítás és nevelés teljesen szakszerűen folyhatik. Ily defektusokkal bírók nem valók a normális gyermekek számára berendezett nevelőintézetekbe.

De a többi intézetet is specializálni kellene. Meg kell különböztetni az oly növendékeket, akik csak megtévelyedtek, azoktól, akik már megrögzöttek s züllöttek. A könnyebb esetek egészen más elbánást kívánnak, más intézeti rendet és intézeti életét, mint a súlyosabb esetek, a megrögzöttek. Kell tehát egy intézet az enyhébb esetek számára s egy szigorúbb intézet a súlyosabb esetek számára.

Kíváncsi volna különválasztani a pubertas korán túllevőket az ezen alul levőktől. A pubertas kora az, mely zavart idéz elő a növendék lelki életében. A statisztika is azt mutatja, hogy a fiatalkorú bűnösök legnagyobb száma ebben a korban van s épen ez a kor az, midőn a növendék lelkében is nagy változások mennek végbe. Döntő fontosságú, hogy ebben a korban minő hatások érvényesülnek. Ebben a korban különösen nehéz az ifjúsággal bánni s ez a feladat külön előtanulmányt kíván. Az ezen koron túl levő fiatalkorú bűnösöket azért kellene külön intézetbe helyezni, mert ezek nagy hatással lehetnek épen a fejlődő ifjúságra a változásnak e kritikus korszakában. Ez a befolyás, melyet az ily idősebb társ gyakorol az ifjúra, sokkal erősebb, mint a tőle lelkileg távolabb álló nevelőnek hatása. Ha tehát az ily társ idősebb s már romlott, ez a befolyás nagyon káros.

Igy máris a következő különféle intézetekre van szükség: 1. Nyomorék gyermekek intézete. 2. Gyógypedagógiai nevelőintézet. 3. Psychopathiások intézete. 4. A nehezen nevelhetőek intézete (megrögzöttek, züllöttek, súlyos és komplikáltabb esetek). 5. A 14 éven aluliak intézete s 6. a 14 éven felüliek intézete.

Ezenkívül lehetne a nevelőintézeteket még jobban is specializálni a megjavítandó egyének különböző lelki típusai szerint. Ilyen típusok volnának: az indolensek, depresszívek, maniákusok, ösztönök rabjai (Triebhafte), egyensúlyozatlanok (déséquilibre, Haltlose), fantaszták és hazugok, kalandosak, indulatosak, időszakosak (periódikusok), nemileg abnormisak. Ezek mind más-más kezelést kívánnak.

De még más szempontok is figyelembe jöhetnének a javító-nevelőintézetek specializálásánál. Így pl. a gyermek családi körülményei. Más intézetek kellenének a nyomorgó és züllött családokból való gyermekek számára s más intézetek az intelligens szülők gyermekei

számára. Az intézetek célja az, hogy a növendéket a megjavítás után visszaállítsa a társadalomba. Ez a behelyezés a társadalomba csak úgy történhetik helyesen, ha tekintetbe vesszük a növendék helyzetét, midőn az intézetbe került. Ami nyomorgó családok gyermekeire nézve emelkedés, a helyzet javulása, az a jobbmódú családok gyermekeire nézve lefokozás lehet. Már az intézeti elbánás alkalmával is különbségnek kell lennie a magával hozott benyomások különbsége folytán.

Végül a specializálásnál figyelembe lehetne venni azt is, hogy minő életpályára óhajtja az intézet a növendéket előkészíteni. Helyén való volna ez annál is inkább, mert hiszen a normális nevelőintézetek mondhatni kizárólag ezen szempont szerint specializálódnak. Általában a gazdasági és iparospályák néhány ága van képviselve a javító-nevelőintézetben. Nincs azonban oly javító-nevelőintézet, mely a növendéket abban segítené, hogy félbeszakadt tanulmányait folytassa. Ez némelyeket talán idegenszerűen érint, pedig még sem volna szabad úgy általánosítani, hogy minden tanuló, ki javítóintézetbe kerül, pályát változtasson s gazdasági vagy ipari pályára lépjen. A pályaválasztásnál a pszichológiai szempontok, az arravalóság, képesség, hajlam, kedv, amellet számba kell venni a társadalmi és családi szempontokat is. Ha valamely tanulónak speciális képességei vannak, minő pl. a zenei tehetség, matematikai tehetség, akkor nem megokolt ezek figyelembe nem vétele. Az erkölcsi megjavítás munkája azért végbemehet, ha a tanuló speciális tanulmányait folytatja. Sőt nem kell kizártnak tartani azt sem, hogy a tanuló a középiskolát végzi. Ilyenek kisebb számmal lesznek, de azért egyik intézetben az ily tanulmányok folytatására is módot kellene nyújtani.

Egészen természetes, amiről nem is szóltam, a specializálás nemek szerint, hiszen ez keresztül is van vive.

Ha mindezeket a szempontokat figyelembe vesszük,

nagyon is sok és nagyon is sokféle intézetre van szükség. Ámde nem akarok oly javaslatokat tenni, melyeknek megvalósítása lehetetlen s szem előtt akarom tartani a gyakorlati keresztülvihetőséget. Épen azért oly megoldást kell keresni, mely teljesen megfeleljen a specializálás elvének, de könnyű szerrel s nagyobb költség nélkül megvalósítható.

Évégből egyelőre be kell érni azzal, hogy elsősorban főlemlített kategóriák számára állíttassanak külön intézetek. Voltaképen nem is kell külön intézeteket állítani, hanem a meglévő intézeteket egy-egy speciális célra kijelölni s azután a növendékeket, akik ily speciális bánásmódot kívánnak, oda utalni. Ebbe a specializálásba be lehetne vonni azokat az intézeteket, melyek nem állami intézetek, de azért a javítónevelés céljait szolgálják, aminő pl. a szegedi Árpád-Otthon, a püspök-nádasi Julianaeum, a soproni Széchenyi-szeretetház stb.

Ily alapon lehetne a testi hibákban szenvedők részére külön-külön intézeteket fönntartani, ami ismét nem zárja ki, hogy oly testi hibában szenvedők, kik azután az intézeti kezelés következtében képesek a többivel együtt tanulni, esetleg később oda ne tétessenek át, különösen ha a leendő foglalkozás megtanulása ezt kívánja.

A fogyatékos érzékűek semmiesetre sem taníthatók együtt az érzékűekkel.

Nagyon fontos azonban a pszichopathiások különválasztása is. Külön intézet való a nehezebb esetek számára s külön intézet a 15 éven felüliek számára.

Eszerint egyelőre a következőkép volnának specializálандók az intézetek :

1. Nyomorék gyermekek intézete.
2. Vakok és siketnémák intézete.
3. Pszichopathiások intézete.
4. Nehezen nevelhetőek intézete.

5. Tizenöt éven felüliek intézete.

6. Rendes normális javítóintézet.

Ha még lehet egy intézetet fenntartani olyanok számára, kik iskolai tanulmányokat akarnak folytatni, ez is nagyon kívánatos.

De talán lehetséges a további specializálás, ha a nem állami intézetek is vállalnának egy-egy speciális feladatot.

Van jelenleg három állami fiúintézet s öt nem állami fiúintézet, azaz nyolc intézet. A fenti felsorolás szerint ezek hétféle speciális feladatot vállalnának, tehát lehetne még egy nyolcadik ily feladatot hozzá venni, mondjuk elkülöníteni a pszichopathiás súlyosabb eseteket a könnyebb esetektől, vagy az epilepsziásokat a többi pszichopathiástól.

Nehezebb a specializálás a leánynevelőintézeteknél, mert kevés van. A rákospalotai állami leánynevelőintézetén kívül még csak két magánintézet van s így összesen három intézet áll rendelkezésre. Itt nem lehet mást tenni, mint a betegeket elkülöníteni a többitől, tehát egy intézetet fenntartani a gyógypedagógiára szorulóknak s egyet a pszichopathiásoknak.

A további specializálást az egyes intézetek keretén belül lehetne elvégezni. Az intézetek úgyis pavillonrendszer szerint épültek s így egyes pavillonokat lehetne fenntartani egyes speciális kezelésre szorulóknak számára. A további specializálást azután a családok szervezésénél kell keresztülvinni, amennyiben egy családba azokat lehet együvé tenni, kik hasonló bánásmódban volnának részesítendőek.

Ily módon keresztül lehet vinni az intézetekben a specializálást a családokig s ez nagyon megkönnyíti az individualizálást. Megkönnyíti ez a nevelő személyzet munkáját is s magának a családfőnek pedagógiai tevékenységét sikeresebbé teheti.

Hogy az intézetek ily specializálása mennyire fontos

a nevelés sikere érdekében, arra nézve idézem Kossatz-ot az «Erziehungsheim am Urban» ismertetőjét, aki a következőket mondja : «. . . Hierbei muss eine Forderung zur Geltung gebracht werden, die . . . leider noch zu wenig Berücksichtigung gefunden hat, nämlich : dass die sittlich gefährdeten von den nur Verwahrlosten und diese wieder von den sittlich Verdorbenen streng getrennt werden, dass psychopathisch Minderwertige, nicht minder wie Prostituierte, in besonderen Kategorien und Anstalten zu behandeln sind, wenn nicht die ganze erzieherische Tätigkeit zur Besserung der Zöglinge in Frage gestellt werden soll ; deshalb ist eine gründliche Berücksichtigung der Individualität des Zöglings in besonderen Anstalten, welche derselben Rechnung tragen, unvermeidlich».

VII. Családok szervezése.

A javítóintézetek a növendékeket kisebb-nagyobb csoportokba osztják, melyeket családoknak neveznek. Egy-egy család 30—50 gyermekből áll, kiknek feje egy pedagógus, a családfő. Külsőleg az ily család jobban hasonlít az iskola egy osztályához, melynek vezetője az osztályfőnök, mint igazi családhoz. Hiszen az igazi család nem áll egy családfőből és 30—40—50 gyermekből s a viszony a családfő és a családtagok közt is más, mint az ily intézeti családban. Azért sokan nem is tartják helyesnek a «család» elnevezést, vagyis azt mondják, hogy ez a család csak névleg az, valójában inkább egy csapat, egy osztály.

Azt hiszem azonban ez az elnevezés azért jó, mert állandóan emlékezteti a tanítót is, a növendéket is arra, hogy itt családi viszonyoknak kell lennie, hogy ne álljanak egymással szemben mint idegenek, hanem fűzze össze őket a szeretet, az a szeretet, mely alapja a nevelőhatásnak.

A családok alakítása a javítóintézetekben szintén ezen a gondolaton alapszik.

A javítónevelés tehát ilyen családok keretében mehet végbe s annak a nevelésnek az intézője a családfő, aki rendesen tanító, pedagógus, tehát a nevelés terén szakembernek kell lennie.

Hogy ezt a kitűzött célt a család keretén belül el lehessen érní, a családot úgy kell szervezni, hogy a belső sikernek külső és intézményes föltételei meglegyenek.

Egyik ilyen föltétel az, hogy a család ne álljon túlságosan nagy számból. 30—40—50 növendék nagyon sok ahhoz, hogy a családi élet kifejlődhessék, hogy bármiféle bensőség létrehőhessen. Sem a társak közt, sem a családfővel szemben nem fogja az odakerülő növendék azt érezni, ami a családi élet alapja: a bizalmat s ennek alapján a szeretetet. A nevelés így nemcsak, hogy nem lesz családi nevelés, de még csak igazi jó intézeti nevelés sem.

Illúzió azt hinni, hogy az ily család, hol a családtagok csak úgy véletlenül kerülnek össze s abban a tudatban, hogy együttélésük is csak ideiglenes, ugyanazt a hatást tegye, mint az igazi család. De ez nem jelenti azt, hogy azért nem fejlődhetnek értékes érzelmek az ily együtt élő csoportnál is, melyek a nevelőhatásnak alkalmas előfeltételei s itt is ne érvényesülhetnének igen erős és mély hatások. Maga a nevelőintézet, mint intézet is nevelőhatású s néha jobb hatású, mint némely nem épen jó család.

Az intézeti nevelésnek vannak olyan tulajdonságai, melyek pedagógiai szempontból nagyon értékesek s melyek föléje emelik az ily intézeti nevelést a kevésbé jó családi nevelésnek. Ily előnyök: 1. A testi és szellemi fejlődés szabályozott volta, melyet az intézeti rend és a megszabott foglalkozás hoz létre. 2. A cselekvésre való nagyobb készség s az önző törekvések háttérbe szorulása, mely a közösség és egyformaság következménye.

Hátránya az intézeti nevelésnek a családi neveléssel szemben, hogy : 1. hiányzik az a közös kötelék, a vérség, a családi érzés köteléke, mely a nevelés hatását oly erőssé teszi ; 2. hogy az egyéniség kevésbé ismerhető meg s kevésbé vehető tekintetbe.

A törekvés tehát az, hogy ezt a két hiányt pótoljuk, de ne ejtsük el azokat az előnyöket, melyek az intézeti nevelés természetéből következnek.

Ha a család, melyet a nevelőintézet szervez, túlságosan sok tagú, kockáztatott a nevelőhatás a főntemlített két szempontból is. Az intézet rendjének nevelőhatása s a közösség nevelőhatása is kevésbé érvényesülhet ; de ha nagyon kevés tagból áll a család, ez még nem biztosítja azt, hogy érvényesül a családi nevelés kedvező hatása.

A legcélszerűbb, ha a nevelőintézeti család 15—20 tagból áll s egy intézetben 15—30 ily család van egyesítve. Ekkor érvényesülhetnek az intézeti nevelés előnyei s a családi nevelésnek azon tulajdonságai, melyek ily viszonyok között egyáltalán lehetségesek. *Kossatz* úgy véli, hogy 10—12 tagból álló családokat kell alkotni s 10—30 család együtt alkosson egy nevelő-államot (*Erziehungsstaat*), s ezek a legjobb nevelőintézetek. Szerintem a nagyon csekély számú családban nem érvényesülhetnek azok az értékes szociális hatások, melyek a közös együttélés és szabályozott együttélés oly végtelenül becses és jótékony eredményei.

Az intézet a maga szervezetével alkosson ily kis államot, de az állam személytelensége és ridegsége nélkül. Az államhoz abból a szempontból hasonlítson, hogy szervezettsége és a benne uralkodó törvényesség olyan, mint az államé. De az egyéni érzéseknek figyelembevétele az intézetet inkább a családhoz tegye hasonlóvá.

Hogy az intézeti nevelés előnyeit a családi nevelés előnyeivel egyesíthessük, arra kell törekedni, hogy 1. az

egyéniséget minél jobban tekintetbe vehessük, 2. hogy az érzelmi mozzanatok minél jobban igénybe vegyünk.

A külső keret ehhez a kisebb család. Amennyiben a kisebb családok nagyobb egységben egyesülnek, nagyobb mértékben érvényesülnek a szociális hatások. Amennyiben a kisebb családokban jobban tekintetbe lehet venni az egyéniséget s az érzelmi mozzanatok, érvényesülnek az individuális nevelés hatásai.

De a család megszervezésénél nem elég csak arra tekinteni, hogy csekély számú tagból álljon. Nagyon fontos dolog, hogy *kik* kerülnek össze egy családba. Ezt nem szabad a véletlennek átengedni.

Azt gondolom, hogy a családok helyesebb megszervezéséhez nagyban hozzájárulhat a tervezett központi megfigyelő nevelőintézet. Ebben az intézetben alkalom van a növendék egyéniségének megfigyelésére, sőt pontos adatok szerzésére. Ezeket a növendékről vezetett törzslapról, mely egész kis jellemzést fog tartalmazni, rögtön le lehet olvasni. Már maga ez is irányítás arra nézve, hogy ki melyik családba való.

A családoknak a családfő és családtagok egyénisége szerint bizonyos sajátosságai fejlődnek ki, melyek más családoktól megkülönböztetik. De kell is, hogy a családok így állíttassanak össze, ha nincs annyi intézet, hogy más-más típusok számára más intézetek állíttassanak föl. Más-más típusokat más családban kell egyesíteni.

A családok alakításának egyik vezető szempontja mai nap az szokott lenni, minő mesterséget választ az illető. Az egyforma foglalkozást választók kerülnek egy csoportba.

Azt gondolom, hogy ez főképp a könnyebb adminisztrálás és rendtartás kedvéért történik így. Fontosabb szempontnak tartom az egyéniséget, a tipikus vonásokat, melyek megokolttá teszik, hogy együtt legyenek azok, kik együtt hathatósabban és sikeresebben nevelhetők.

A családok szervezésénél tehát ugyanazok a szempontok jönnek tekintetbe, mint az intézetek specializálásánál.

Itt azonban még nagyon fontos a családfő személyének a megválasztása is. A családfő egyéni tulajdonságai döntők a javítónevelés sikere érdekében.

Ezek a tulajdonságok: a külső megjelenés, a modor, a jellem, tudás és a hivatásszeretet.

Helyesen mondja Boies «Penology» című könyvében: «A bűnös regenerálásának absolute nélkülözhetetlen eszköze, mely minden más módszernél hatásosabb, az a befolyás, mely a vezető férfiú igazi keresztényi jelleméből indul ki . . . Egy igazán jó egyéniséggel való mindennapi kontaktus nagyobb hatalom, mint bárminő prédikáció». (183. l.)

A szaktudásról, melyet meg kell kívánnunk, külön szólunk.

A családban a családfő a családtagokra s a családtagok egymásra is csak úgy lehetnek nevelő hatással, ha létrejön az a szellemi közösség, mely minden hatásnak az alapföltétele. Ez a szellemi közösség legkönnyebben jön létre érzelmi alapon. Az ily intézeti családban a szellemi közösségről, az érzelmi alapról külön gondolkodni kell, míg a természetes családban ez rendszerint már megvan.

A szellemi közösség szellemi kontaktust jelent egyrészt a növendék és nevelő között, másrészt a növendék és társai között. Ily szellemi kontaktus könnyebben jön létre, ha a családban levő növendékek közt bizonyos lelki rokonság van, közös vonások vannak lelki strukturájukban.

Ez is megokolttá teszi, hogy a család szervezése a megfigyelő nevelőintézetben megfigyelt egyéni vonások tekintetbevételével történjék.

VIII. A személyzet kiképzése.

A javítónevelés munkája sokkal nehezebb pedagógiai munka, mint a normális nevelésé, ennél fogva nagyobb hivatásszeretetet, több odaadást s több szaktudást kíván. Mindenkinek, ki ily intézetben működni óhajt, erre a feladatra külön készülnie kell.

A nevelés maga művészet is, nemcsak tudomány. Ennél fogva természetesen művészi kvalitásokat kíván. A gyakorlati siker szempontjából ezek az egyéni tulajdonságok sokkal fontosabbak, mint a tudomány, de ez nem jelenti azt, hogy a tudományra nincsen szükség, hanem csak azt, hogy akiben hivatásszeretet van s aki kiváló egyéni tulajdonságokkal rendelkezik, az a gyakorlatból könnyen megszerzi a szükséges tudást, mert hiszen az odaadó hivatásszeretet rávezeti a maga hiányának a pótlására s a kiváló egyéni tulajdonságok nagyon megkönnyítik a hiányzó szakismereteknek megfigyelés, tapasztalás és elmélkedés útján való megszerzését.

Ám az ily kivételes egyéniségnek is könnyebb a feladata, ha a szükséges ismeretekkel fog a munkához.

Ehhez a munkához pedig nem elegendő az a pedagógiai képzettség, melyet a tanítóképzőintézet ad. A tanítóképzőintézet természetesen az elemi népiskola szükségleteit tartja szem előtt s általános nevelési elveket ad, de nem gondol arra, hogy ily speciális nevelő feladatra előkészítse növendékeit.

A tanítóképzőintézet elvégzése azonban jó alap ahhoz, hogy erre ezt a speciális szakképzettséget fölépítsük épűgy, mint ahogy a nem normálisak, a vakok, siketnémák stb. intézeteiben való működéshez a tanítói oklevélén kívül még speciális kurzus elvégzése is szükséges.

A javítóintézetben működni óhajtó nevelőknek az egyéni arravalóságán kívül bizonyos szakismeretekre

van szükségük s ezeket külön kurzusokon meg kell szervezniök.

E kurzusokon a speciális szakismereteken kívül általában helyes felfogást kell kapniok a javítónevelésről, annak céljairól s egész szelleméről.

Ily kurzusokat kell rendezni azonban nemcsak a család-fők számára, hanem mindenki számára, ki a javító-nevelőintézetekben működik. Az egész intézet csakis úgy működhetik harmónikusan és hathatósan, ha mindnyájan ugyanazt a célt tartják szemelőtt s ugyanabban a szellemben dolgoznak. Enélkül úgy járunk, hogy amit az egyik nagy gonddal és fáradsággal ültet s ápolgat, azt a másik egy pillanat alatt kitepi, vagy gondatlanságában eltápossa.

Eszerint tanfolyamokat kell rendezni 1. a nevelő-személyzet számára, 2. a felügyelőszemélyzet számára, 3. az alkalmazott és alkalmazandó iparos és gazdasági személyzet számára. Mindegyik tanfolyamon elő kell adni az illető résztvevők előképzettségének és az intézetben való működési körüknek megfelelően a javítónevelés alapelveit és a növendékekkel való bánásmód vezető szempontjait.

A nevelőszemélyzetnek természetesen az egész ügy lényegéről behatóbb tájékoztatásra van szüksége. Meg kellene ismertetni velük a javítóneveléssel összefüggő kérdések egész komplexumát, a kriminalógia alapvonásait, régibb és újabb irányait, a mi büntető jogunkat, a fiatal-korúak bíróságát, a mi intézeteinket s a fiatalkorú bűnös lélektanát. Ezenkívül a javítónevelés alapelveit és módszertanát.

A tanfolyamoknak nem kell hosszú ideig tartaniok. A felügyelőszemélyzetnek s az ipari és gazdasági személyzetnek egészen rövid kurzusokat kellene tartani, csak azért, hogy beleilleszkedjenek az intézet nevelő munkájába. A szükséges kiegészítést a gyakorlatban kellene

megadni s az ily feladatra alkalmatlanokat elbocsátani.

A tanfolyamokat állandósítani kell s mindenki, aki a javító-nevelőintézetben alkalmazást óhajt kapni, előbb ezen a tanfolyamon vegyen részt.

A tanfolyamokat legcélszerűbb a megfigyelő nevelőintézettel kapcsolatban rendezni, ahol az eljárás mód mindjárt gyakorlatban is szemlélhető.

A kiképzésen kívül természetesen nagyon fontos az eredményes munka szempontjából a hivatásszeretet, az odaadás.

Ehhez szükséges, hogy az alkalmazottak gondtalan megélhetése biztosítva legyen. Ha a családfőnek más nagyobb gondja van, mint a növendékek lelki ügye, akkor nem igen tud a neveléssel foglalkozni, akkor legfőlebb elvégzi köteles teendőit, de a dolgok mélyére nem hatol. Emberileg érthető, hogy inkább gondol a maga igazi családjának a megélhetésére, mint a gondjaira bízott gyermekek lelki folyamatainak az elemzésére. A nevelő foglalkozása nemcsak életpálya, nemcsak foglalkozás, hanem hivatás, oly hivatás, mint a pap hivatása, mint az apostolé vagy művészé. Hol kapunk ily önfeláldozó embereket, kik letesznek más ambíciókról s legfőbb ambíciónak tekintik, hogy a szegény gyermekek lelkét megmentsek? Azt hiszem lehet kapni, ha keressük őket. Mint ahogy minden nagy eszmének vannak hívei, sőt rajongói, ennek is lehet ily híveket szerezni némi utánjárás, nyomozás és lelkesítés után. Pályázatok útján bajosan. De lehetne ilyen apostolkodókat nevelni lassan, fokozatosan, sőt gyakran épen az intézet növendékeiből, vagy az élet hajótöröttjeiből, kik itt új életcél, munkakört találnának s örömmel szentelnék életüket e nemes feladatnak, ha csendes és biztos révbe juthatnának vele.

IX. A javítónevelés alapelvei.

A javítónevelés alapelvei lényegükben nem lehetnek mások, mint általában a nevelés elvei, melyek azonban speciális esetekre vannak alkalmazva.

Minden nevelés hatás a növendék lelkületére, még pedig oly hatás, melynek vagy általában művelő, kulturális célja van, vagy speciálisan a műveltség egyik vagy másik ágában való tökéletesítés a célja. A javítónevelésnek különösen az erkölcsi tökéletesítés a célja. A nevelés tehát itt az erkölcsi célú hatások tervszerű sorozata.

A nevelés két alaptörvénye, melyeket az előbbieken érintettem, teszi lehetővé ezeket a hatásokat. Az egyik *a szellemi közösség törvénye*, mely lehetővé teszi, hogy a növendék lelkéhez hozzáférhessünk, a másik *a domináló tényezők törvénye*, mely szerint arra törekszünk, hogy az legyen uralkodó és irányadó tényező a növendék lelki életében, amit mi kívánatosnak tartunk. Ily domináló tényezővé pedig az lesz, ami a legtöbb támasztékot talál a növendék egyéniségében.¹

Ez a két alaptörvény megadja a pedagógiai eljárás egész tervét. Az első föltétel hozzáférközni a növendékek lelkéhez, szellemi közösséget teremteni a nevelő és növendék közt. Ez a szellemi közösség, a legkönnyebben és legbiztosabban a *szeretet* által jön létre. Szeretet jelent ugyan szimpathiát is, de nem csak szimpathiát. A szeretet lehet a nevelő részéről általános, személytelen, igazi emberszeretet, az, amit humanizmusnak neveznek. Csak a nevelő szeretete ébresztheti föl a növendékek szeretetét. Ez a nemes érzés lesz azután a növendék további fejlődésének alapja és irányítója. Ez a szellemi közösség megteremtője.

¹ L. bővebben: Weszely «A modern pedagógia útjain». Budapest, Franklin-Társulat, III. kiadás 1918. 123. l.

A másik teendő az egyéniség megismerése oly célból, hogy megtaláljuk a növendék lelkében azokat a sajátosságokat, melyekbe a nevelő munka belekapcsolódhatik. Meg kell találni azt a tulajdonságot, mely az ő megjavításának alapja lehet, azt, amely benne a jó, a nemesebb rész, amely eddig benne csak szunnyadt s talán foglalkoztatás híján elsenyvedt vagy pedig azt, amely ugyan hathatósan működött, de helytelen irányban. Ez az ú. n. egyénítés, *individualizálás*.

Kétféle módon lehet a növendéket az erkölcs útjára vezetni. Az egyik mód az, hogy a rosszat, a bűnt oly kellemetlen következményekkel kapcsoljuk össze, melyek alkalmasak arra, hogy az embert a rossz cselekedettől visszatartsák. Ez a visszariasztó mód (*Abschreckung*), a megfélemlítő. A másik mód az, mely a jót igyekszik oly kellemessé és kíváнатossá tenni, hogy az ember ezt óhajtsa, erre törekedjék. Ez a vonzó nevelés (*Education attrayante*).

Ezen az alapon fejlődött ki a nevelés kétféle iránya.

Régebben inkább az előbbire helyezték a súlyt, a nevelő szimboluma a vessző volt, mellyel a rossztól visszatartani igyekezett a növendéket. Az újabb irány inkább arra törekszik, hogy a jót kíváнатossá tegye s a növendéket megnyerje. Nem a büntetéssel akar célt érni, hanem a jó bánásmóddal, a szeretettel. Szigor és szelídség, büntetés és jutalom, elriasztás és vonzás, megfélemlítés és megkedveltetés (timor és amor) állanak itt szemben.

A büntetőjogban amerikai hatás alatt az új áramlat erősen tért foglalt s hatalmas szószólói támadtak annak az iránynak, mely a büntetés helyébe a nevelést kívánja tenni. Ennek az áramlatnak az eredménye a fiatalok bírósa s a fiatalok javítónevelésének a reformja. Az amerikai intézetek neve is Reformatory s azok jellemző vonása az önkormányzat. Ez az amerikai hatás az, mely nálunk is mutatkozik a fiatalok bírósa-

nak szervezetében s a javítónevelés terén is. Az amerikai nevelőintézetek ily irányú munkáját ismertette Finkey Ferenc «A fiatalkorúak büntetőjoga Észak-Amerikában» című könyvében (Magyar Jogászegylet könyvkiadó válalata 1913.).

A megnyerő bánásmód túlságos hangsúlyozása lassankint szintén a szélsőségig ment. A megfélemlítéssel, a büntetés szigorával szemben természetes reakció gyanánt jelentkezett a vonzó nevelés, az enyhe elbánás, az elnézés, a megértés és megbocsátás. De viszont, aki kizárólag erre az álláspontra helyezkedik, könnyen esik az ellenkező végletbe. Mindent meg lehet érteni s ezen az alapon kiderül, hogy nincs is bűn és nincs is bűnös, tehát nincs is mit javítani. Nagyon helyes alapokon fejt ki Foerster «Schuld und Sühne» című könyvében (I. C. H. Beck, München, 1911.), hogy a *bűntudat* a legfontosabb nevelőtényezők egyike s a javulás alapja. Nem helyes a bűntudatnak ez a megszüntetése azzal, hogy a bűnnek egyáltalán nincsenek következményei. Ellenkezőleg ébren kell tartani azt a gondolatot, hogy a bűnösnek jóvá kell tenni, amit vétett, meg kell változnia, meg kell javulnia. Nem amellet érvel Foerster, hogy a fiatalkorúakat fogházzal, börtönnel sujtsák, hanem az ellen szól, hogy intézményesen statuáltassék az az elv, hogy szabad egy ízben büntetlenül vétkezni, vagyis mint Massachussetsben a fiatalkorúak mondják : «Ein Delikt ist frei !» Tiltakozik az ellen is, hogy a «nevelés»-t tegyék egyszerűen a büntetés helyébe. Ebből az a veszély származik, hogy a «nevelés»-t büntetésnek tekinti a növendék, szenvedésnek és jóvátételnek, ami természetes hatását teljesen illuzóriussá teszi. Ezért indítványozza, hogy a büntetés választassék külön a neveléstől. «Erst Strafe, dann Erziehung», mondja Foerster (28. l.). Természetes külön büntető intézetekben kell a bűnös ifjúságot elhelyezni. «Zum Jugendgericht gehört Jugendarrest», mondja (25. l.).

Ugy vélem, hogy a javítónevelés, épúgy, mint a nevelés általában, mindkét módot fölhasználja a cél elérése érdekében úgy azt, amelyik a jót igyekszik megkedveltetni, vonzóvá tenni, tehát a vonzónevelést, valamint a másikat is, a rossztól való visszariasztást azáltal, hogy a rosszat kellemetlen következményekkel kapcsolja. A növendékek egyénisége szerint egyiknél egyik, másiknál a másik mód hatásos. Mint ahogy vannak állatok, amelyeket az állatidomító előbb megtör, pl. vadlovak megszeliidítése alkalmával ezt a módszert használják. De vannak állatok, melyeknél szép szóval, jó bánásmóddal többre megyünk. Hagenbeck, a híres állatidomító jegyezte föl, hogy egy ló, mely minden lovasát levetette, sem sarkantyúzással, sem veréssel nem volt lebirható, szeliden eltúrta azt a lovast, ki fölugorva hátára, nem sarkantyúzta, hanem nyakát átkarolva szelid kedveskedő szavakat súgott a fülébe. Így vannak esetek, midőn a szigor s a büntetés van helyén, de vannak esetek, midőn sokkal nagyobb és mélyebb hatást tudunk elérni a szelidséggel és jóssággal, sőt talán ilyen az esetek nagyobb száma.

A javítónevelés ma mindenestre inkább hajlik a megkedveltető irány felé s igyekszik szeretettel a jó útra téríteni és a jó úton tartani növendékeit.

Legfőbb eszközéül *a munkát* tekinti. A munka javít, gyógyít, nemesít. Minden javítónevelés erre alapítja s jórészt ennek köszöni sikereit. A munka jótékony hatását napról-napra tapasztalhatjuk. A munka leköti a növendék gondolkodását s igénybeveszi testi és szellemi energiáját. Életét tartalommal tölti el, ambíciójának tárgyat ad. A növendék célokat lát maga előtt, életösztone, tett-reje teret kap a megnyilvánulásra.

A munkának általános nevelő értéke van s az újabb pedagógia egyik iránya az egész iskolázást a munka eszméjére akarja alapítani. E felfogás szerint a munka

az élet célja, fönntartónk az élet küzdelmeiben, vigasztalónk a bánat óráiban, az érzelem nemesítője, az akarat acélozója, az erők kifejtője, a sikerek és örömök forrása.

A munka fejleszti az érzelmet, erőt, ügyességet, tökéletesíti az ember képességeit s hozzájárul ahhoz, hogy tetteire, önérzete s akarata fokozódjék.

Am, hogy ez a munka ilyen jó hatású legyen, ahhoz szükséges, hogy a munka jól legyen vezetve, azaz valóban a nevelés szolgálatában álljon.

A munka azonban nem minden esetben fog ilyen hatással birni. A munka lehet szörnyű teher is s lehet a szellem lenyűgözője, az élet keserősége, az idegek felőrölje, az erők lerontója s ilyenkor úgy hat, mint a legszörnyűbb büntetés. Ilyen a kényszerszermunka, melyet a büntetés jellegével ruházunk föl. Nagyon sok függ ugyanis attól, hogy a munkát milyen felfogással végezi valaki, milyen hangulatban, milyen gondolatokkal, milyen kedvvel, tehát nagyon fontos, mikép állítjuk azt be s hogyan tüntetjük föl.

A munkát nem szabad úgy szervezni, hogy az egyszerűen a növendék munkaerejének kihasználása legyen az intézet érdekében. Nem szabad büntető jellegűnek lennie s nem szabad pusztán időtöltésnek lennie. Sőt káros a munkamegosztás elvének oly keresztülvitele, mely a növendéket állandóan egyoldalú tevékenységre kárhoztatja s csak gépies teendőkre szorítja.

Büntetőjellegű munkák : pl. a bab, borsó, lencse kiválogatása, kefekészítés, kötörés, tollfosztás stb.

De ha nincs is a munkának büntető jellege, a folytonosan egyforma gépies munka s a részletmunka, melynél a munkás nem gyönyörködhetik alkotásában, nem láthatja munkája nyomán magát a létrehozott eredményt, nem gyönyörködtető, nem fölemelő, nem buzdító, hanem lélekkölő, lesújtó, lehangoló s így a munkák azon kate-

góriájába tartozik, mely nem nevelőhatású, hanem inkább károshatású.

Igy idesorolja Kossatz pl. még azt is, ha leányok nap-
nap után mosógépekkel való mosással foglalkoznak vagy
órák hosszat kötnek, vagy harisnyát javítanak. (Das
Buch des Kindes, II. 144.)

Látogatásaim közben az egyik intézet cipésműhelyé-
ben egy növendék kérdésemre kijelentette, hogy nem
szívesen van ott s szeretne más mesterséget tanulni.
Mondottam neki, hogy a cipésmesterség ma nagyon jó,
igen szép s igen fontos. Mire a növendék kijelentette,
hogy nem is azért akar más műhelybe menni, mintha a
cipészet nem tetszene neki, hanem azért, mert ebben a
műhelyben nem tanulhat. Három hónapja van ott, de
cipőt még nem csináltak a növendékek, ő nem csinált
mást, mint a növendékek rossz használhatatlan cipőit
fejtette szét. Mindig csak rongyos cipőket fejteni, ez
borzasztó munka.

Csakugyan jól érezte a növendék, hogy ez a munka is
a fönti kategóriába tartozik.

A munkát úgy kell beállítani, hogy nevelőmunka
legyen. A növendéknek éreznie kell, hogy most tanult
valamit, most alkotott valamit s látnia az eredményt,
gyönyörködni benne. A nevelő-intézetben a munka célja
nem csupán az, hogy a növendék el legyen foglalva vala-
mivel, hanem az is, hogy ez a munka az ő testi és szellemi
gyarapítására vezessen.

Nyilvánvaló, hogy az üzemek erdményes vezetéséhez
szükség van a gépies teendők s a terhes és kellemetlen
munkák elvégzésére is. Nem is megyünk kívánságaink-
ban addig a túlzásig, mely ezeket a teendőket kikap-
csolná s fogadott személyzettel vagy rabokkal végeztetné,
csupán azt óhajtjuk, hogy ezt ne végezzék *állandóan* a
növendékek, vagy legalább ne mindig ugyanazok. Ha
azonban a növendékek ilyen munkát sohasem végezné-

nek, ez megint az ellenkező véglet volna. A növendéknek meg kell értenie, hogy ilyen kellemetlen munkák is várnak az emberre az életben. Ily kellemetlen munkákat is végeznie kell, tehát épen azért, hogy azután a kellemesre is áttérhessen, hogy élvezhesse azután az alkotás gyönyörűségét. A helytelen az, ha az új munkán a növendék nem dolgozik, hanem csak az ócska cipőket fejti szét s az új cipőt az alkalmazott segéd munkások készítik. Sajnos, ez így van, nemcsak intézetekben, hanem a mestereknél is, akik gyermeket iparostanoncnak felfogadnak. Az inasévek legfőbb keserve épen az, hogy a gyermek nem tanulja a mesterségét, hanem alrendű, kellemetlen teendőket kénytelen végezni, melyek sokszor az iparággal még összefüggésben sincsenek. A nevelőintézetben a munkavezetőknek tisztában kellene lenni a munka nevelő céljával s a munkát eszerint beosztani.

A munka a fent említett nevelő hatáson kívül a növendék jövőjének biztosítására is szolgál. Ha a növendék valamely iparágat vagy gazdasági teendőt becsületesen megtanult, oly eszközt kapott, mellyel jövőjét biztosíthatja s a társadalomba, mint annak hasznos tagja beilleszkedhetik s így az intézetből kikerülve elhelyezkedése biztosítva van, ami egyúttal biztosíték arra nézve is, hogyha egyéb tényezők nem gátolják — a jó úton marad.

Épen azért arra kell törekedni, hogy a növendék oly munkát tanuljon, amely hajlamainak, képességeinek s annak a társadalmi körnek megfelel, ahonnan az intézetbe került s ahova esetleg ismét visszakerül.

A nevelőintézetben azonban nemcsak a munka az egyetlen nevelő eszköz.

Nevelőhatású maga az intézet a maga életrendjével, a maga szabályozott voltával, mindennapi beosztásával, a maga közösségével s egész szellemével. Az intézet nevelő ereje főképp abban a közszellemben áll, melyet ott

sikerül meghonosítani. Bele kell vinni az ott lévők köz-tudatába azt, hogy az intézet *jó hely, különösen jó azok számára, kik künn az életben boldogulni nem tudtak s tévútra kerültek.* Be kell vinni a köztudatba, hogy itt nem büntetés céljából vannak, hanem azért, hogy megtanulják, hogyan kell élni, hogyan kell viselkedni, hogyan lehet az életben boldogulni s hogyan állhatja meg az ember helyét a társadalomban.

A jó szellem meghonosítása akkor sikerül, ha a növendékek közül az idősebbek, az ügyesebbek, azok, akik a többiek előtt tekintélyek lehetnek, akik hangadók, meg vannak nyerve a jó eszmének s át vannak hatva attól a gondolattól, hogy az intézet jó intézet, rájuk nézve üdvös, hogy a legjobb ami rájuk nézve lehetséges s ami őket érhetette az, hogy itt vannak. Ha sikerül a hangadókat megnyerni s a jó közszellemet megeremteni, akkor érvényesülnek azok a *szociális hatások*, melyek oly becsek a nevelés szempontjából. A társak hatása s a társas közösség hatása sokkal nagyobb és erősebb szokott lenni, mint a nevelőnek hatása. Ez az a milieu, melyben most a növendék él, mely ránézve annyi, mint a levegő és a víz vagy az éghajlat. Talán túlzás a Taine milieu-elmélete, mely mindent a környezet hatásából magyaráz, de mindenesetre azon a helyes alapgondolaton nyugszik, hogy az egyénben levő hajlandóságokat a környezet állandó ezer hatása váltja ki s fejleszti naggyá.

A társas együttélés s a közszellem kifejlesztésére nagyon jó eszköznek mutatkozott az *önkormányzat*. Nem akarok itt ennek a kérdésnek a fejtegetésébe most mélyebbre hatolni, ez külön tanulmány tárgya, de kíváncsnak tartom, hogy ennek az önkormányzatnak meghonosítására nézve a mi viszonyainknak megfelelő módon kísérletek tétessenek. Amerikában, Angliában, Svájcban kitűnő eredményeket értek el vele, Foerster nem győzi magasztalni azt a jó hatást, melyet ezzel különösen

nehezen nevelhető s fékezhetetlen ifjagnál el lehet érni vele.

Meg kellene kísérteni egy-egy arra alkalmas helyen, hogyan lehetne nálunk is értékesíteni az önkormányzat nevelő hatását. Ehhez kezdetben nagy tapintat kell s alkalmas egyéniség, ki az irányítást személyes hatása által kezében tartja.

A javítónevelés a mi intézeteinkben általában vallásos alapra van helyezve s a munka mellett a *vallás*-nak jut az a feladat, hogy a növendéket a javulás útjára vezesse.

Végtelenül sokat tehet a vallásos nevelő, a lelkész, ki meg tudja nyitni a lélek kapuját a vallásos nevelő-eszközök számára. Ha ezek a hatások behatolnak a növendék lelkébe, akkor biztos, szilárd irányítókat kap egész élete számára.

De két föltétele van ennek a hatásnak : egyik a nevelő egyéniségében van, másik a növendék egyéniségében. A nevelőnek szuggesztív erejű s ihletett fennkölt léleknek kell lennie, a növendék pedig legyen fogékonylelkű vallási hatások számára. Enélkül minden hatás kívül marad s a vallásos nevelés csupán külsőség lesz, mely ugyan idővel belsővé is változhatik, de legtöbbször teljesen megszűnik a kötelezettség vagy a környezet megszüntével.

A vallásos nevelés eszközeinek elemzése a neveléstudomány feladatai közé tartozik, s itt csak érintem ezeket, mint a javítónevelésnek a gyakorlatban sokszorosan alkalmazott s bevált eszközeit.

A vallásos nevelés hivatása a növendék kedélyére is nemesítőleg hatni. A kedélyi élet ápolásának a szabályozott intézeti élet kevésbé kedvez. Ezt van hivatva pótolni az individuális nevelés, mely főképp a nemesebb érzések fölébresztésére törekszik. Kell, hogy a fagy kissé fölengedjen. Meg kell keresni, mi az, ami lelkében a jóból megmaradt. Mint Kant mondja : «Nem lehet senkit

másként megjavítani, mint a jónak azzal a maradványával, ami még benne van».

A kedély ápolására nagyon alkalmasnak tartja Foerster a zenét s ajánlja, hogy minden tanuló, aki egyáltalán alkalmas rá, valamely hangszert tanuljon. De a kedélyi életet ápolják az olvasmányok, ünnepélyek, játékok s természetesen főképp a személyes hatás, melyet a nevelők gyakorolnak.

Azonban nem szabad felednünk az ily javító-nevelő-intézetek főcélját: az erkölcsi nevelést, az erkölcsi megújodást. Ennek két fontos eszköze van, melyet minden nevelő alkalmaz ugyan, de a nevelőintézetek munkájába eddig szervesen beleillesztve egyik sincs. Ez a két eszköz: *az erkölcsi tanítás és az akaratgyakorlás*. Mindkettőt egyformán fontosnak tartom az erkölcsi nevelés szempontjából.

Egészen kétségtelen, hogy a jónak, a helyesnek, az erkölcsösnek az ismerete alapja a helyes cselekvésnek. Nem cselekedhetik helyesen az, aki nem tudja, mi a helyes, mi a jó. A másik eleme a helyes cselekvésnek az erkölcsnek, a fölsimert jónak az akarása. Ismerni kell a jót és akarni. Ezen alapszik a jócselekedet. Az első tehát a jónak az ismerete. Különösen fontos ez oly nevelőintézetben, hová a növendékek egyrésze talán éppen azért került, mert erkölcsi fogalmai nem voltak világosak.

Elsőrendű fontosságú dolog ezeknek az erkölcsi fogalmaknak a tisztázása. Ha valahol, úgy itt van helyén, hogy erkölcsi kérdésekkel behatóbban foglalkozzanak, mint bárhol másutt.

Nem állhat meg az ellenvetés, hogy nem az erkölcsi tanítás teszi erkölcsössé az embert, hogy némelyek nagyon jól tudják, mi erkölcsös s mi erkölcstelen, sőt folyton ajkukon hordják az erkölcsi igazságokat s mégis egészen másképpen cselekszenek. Tudjuk, hogy a tanítás nem elég; tudjuk, hogy nem elég ismerni a jót, de kétségtelen,

hogy ez a kezdet. A jóval, az erkölcsössel foglalkozni kell s ez a folytonos foglalkozás az erkölcsi kérdésekkel megteremti azt a gondolatkört, mely a javuláshoz okvetlenül szükséges.

Compayré azt mondja az erkölcsi tanításról: «Ha nincs is oly hatalma, hogy az akaratot meghatározza, mégis előkészíti az erkölcsi cselekvést s befolyásolja az akaratot. Hány ember tenné a jót, ha tudná, mi a jó! S azokat, akik rosszat cselekszenek, megfosztja legalább attól a mentségtől, hogy nem tudták, mit cselekszenek. Nem habozunk tehát kijelenteni, hogy az erkölcsöt tanítani, külön bizonyos meghatározott pillanatokban *tanítani kell* ahelyett, hogy elszórjuk az egész tanítás folyamán».

Tudjuk, hogy a francia iskolákban külön erkölcsi órák vannak. De az amerikai iskolákban is mindennap 10 per-
cet az erkölcsi oktatásra szenteknek. Az ily javító-nevelő-
intézetben az alkalmi oktatáson kívül mindennap *legalább egy félórát az erkölcsi oktatásra kellene szentelni*. Ezt az erkölcsi oktatást adhatja a hitoktató is, de még jobb, ha a családfő adja.

Ez az erkölcsi oktatás legyen egészen tervszerű.

Például szolgálhat a tervszerűsége az amerikai iskolák tanterve az erkölcsi tanításra nézve, melyet a tanító ad. Emellett megmarad a hittani órák keretében adott erkölcsi tanítás is. Itt csak vázlatosan, példaadás ked-
véért közlöm a londoni «Moral Instruction League» sylla-
busát.

Kisgyermekek (7 éven alul) számára :

1. Tisztaság. 2. Ügyesség. 3. Jó modor. 4. Nyájasság.
5. Becsületesség. 6. Öszinteség. 7. Bátorság.

I. Standard (7—8 évesek).

1. Tisztaság. 2. Jó modor. 3. Nyájasság. 4. Hála.
5. Becsületesség. 6. Öszinteség. 7. Bátorság.

II. Standard (8—9 évesek).

1. Tisztaság. 2. Jó modor. 3. Tisztelet. 4. Igazságosság. 5. Őszinteség. 6. Bátorság. 7. Önellenőrzés. 8. Munka.

III. Standard (9—10 évesek).

1. Jó modor. 2. Emberiesség. 3. Engedelmesség. 4. Igazságosság. 5. Őszinteség. 6. Rend. 7. Előrelátás.

IV. Standard (10—11 évesek).

1. Jó modor. 2. Emberiesség. 3. Tisztelet. 4. Igazságosság. 5. Őszinteség. 6. Okosság. 7. Bátorság. 8. Munka.

V. Standard (11—12 évesek).

1. Szólások. 2. Jó modor. 3. Hazafiság. 4. Igazságosság. 5. Őszinteség. 6. Buzgóság. 7. Munka. 8. Takarékos-ság.

VI. Standard (11—13 évesek).

1. Modor. 2. Bátorság. 3. Hazafiság. 4. Béke és háború. 5. Igazságosság. 6. Tulajdonjog. 7. Takarékos-ság. 8. Lelki-ismeret.

VII. Standard (13—14 évesek).

1. Hazafiság. 2. Béke és háború. 3. Igazságosság. 4. Tulajdonjog. 5. Takarékos-ság. 6. Együttműködés (Cooperation). 7. Az akarat. 8. Önbecsülés (Self-respect). 9. Eszmények.

A mi viszonyainknak megfelelő ily tervet kellene készíteni, mely pontos útbaigazítást adna arra nézve, hogy az ily erkölcsi tanítás alkalmával miről kellene beszélni. Az erkölcsi oktatás természetesen nem lehet absztrakt tételek fejtegetése, hanem valósággal erkölcsi szemléltető oktatás, mely konkrét esetek megbeszéléséből indul ki. A módszerre nézve kitűnő útmutatók állanak rendelkezésre. Nagyon ajánlható *Foerster F. V.* «Jugendlehre»

című könyve, mely példákon szemlélteti, hogyan lehet s hogyan kell az erkölcsi kérdéseket tanulókkal megbeszélni.

Az erkölcsi oktatás mellett nagyfontosságúnak tartom *az erkölcsi cselekvésben való gyakorlást.*

Itt azt mondhatná valaki, hogy az egész intézeti életnek olyannak kell lenni, hogy az erkölcsi cselekvés folytonos gyakorlata legyen s így külön akaratgyakorlatok fölöslegesek. Igaz, hogy az egész intézeti élet ily erkölcsi cselekvések sorozata, de különösen azoknál, kiknek akarata gyöngye, nem hajlékony, vagy a rosszra hajló — s az intézetbe valószínűleg ilyenek kerülnek — szükséges az akaratnak az erősítése, a jóban való gyakorlása, hogy a jóra való hajlandóság kifejlődhessék, az akarat meg erősítessék s mint végső eredmény az önuralom, vagyis az akaratnak az értelem által s a helyes eszmék, az erkölcsi eszmék által való irányítása elérhető legyen.

Az ily akaratgyakorlatok természetesen csak individuálisak lehetnek s már a nevelő művészet nehezebb feladatai közé tartoznak.

Az akaratgyakorlat abban áll, hogy a növendék valamely önkényt választott feladatot vállal s ezt minden nehézség dacára, tisztán saját lelkiismeretének ellenőrzése mellett végrehajtja. Pl. a tanuló rossz szokása, hogy könnyen indulatba jó s ekkor trágár szavakat mond, szitkozódik. Megígértetjük, hogy megkísérli, hogy egy napig minden ilyen kitöréstől tartózkodik, bármilyen alkalom kínálkozik is reá. A legnagyobb bosszantásra is nyugodt marad, mert arra gondol, hogy a nevelőnek erre ígéretet tett. Este beszámol arról, vajjon sikerült-e? Ha nem sikerült, másnap újra kell kísérletet tenni, azzal a biztatással, hogy ma teljesen sikerülni fog. Ilyen akaratgyakorlat volna az, ha a tanuló pl. megfogadná, hogy egy óra hosszat nem szól egy szót sem, vagy ma pl. egyetlen sértést sem viszonz, sértő szóra egyszer

sem válaszol. Este ezekről beszámol. Lehet feladatul valamely nem kellemes munka elvégzését kitűzni, vagy az ételek közti válogatást legyőzni, vagy önkényt vállalt teendőket végeztetni. Mindezekre példákat a gyakorlat bőven ad, de találhatni ily példákat Foerster munkáiban is.

Különösen sok alkalom nyílik az akaratgyakorlatokra a tanulók konkrét munkájával kapcsolatban. Így pl. vigyázni kell arra, hogy munkaközben a fonál hányszor szakad el. Kezdetben sokszor, de fölteszi, hogy most egy órán belül egyszer sem. Ha még ötször történt, megfogadja, hogy holnap legfeljebb egyszer történhetik stb.

Nagyon jó szokás a napi teendőkről való beszámolás, vagyis az önellenőrzésre való szoktatás. A növendék mindennap este vessen számot magával. Gondolja végig, mily hibákat követett el az egész nap folyamán s mily jócselekedeteket, vagyis olyanokat, amiket magának érdemül tud be.

Ezeket a beszámolásokat ép úgy, mint az akaratgyakorlatokat, a családfőnek kellene vezetni. Ezekhez kezdetben útmutatásokra és tanácsokra van szükség. A beszámolások történhetnek írásban is. Egyik oldalra jegyzi a jót, amit aznap tett, másikra a rosszat. Mindennapos buzdítással odáig lehet vinni, hogy a hibák oldalán lassankint semmi sem lesz.

Mindez csakis a növendék önálló erős törekvésével lehetséges. Ezt az önálló közreműködést kell biztosítani, ez a főcél. Az angol és az amerikai könyvek tele vannak ezek fejtegetésével. Self-restraint, self-consciousness, self-respect, self-control, self-gouvernement (önmegtartóztatás, önismeret, önmegbecsülés, önellenőrzés, önuralom), ezek a leggyakrabban emlegetett szavak. S valóban, ezek talán a legfontosabbak is a növendék tartós javulása szempontjából. Ha a növendék csakis az intézeti fegyelem nyomása alatt viselkedik jól s nem önelhatározásából,

akkor ez a jó magaviselet csak addig tart, míg az intézeti fegyelem hatása alatt áll. Ha nem képes az önellenőrzésre és önuralomra, kikerülve az intézetből, minden jószándék mellett is újra beleesik régi hibáiba. A javulás tartós csak akkor lesz, ha erkölcsi tanítással és akaratgyakorlatokkal kifejlesztettük benne a lelkiismeretet s rászoktattuk az önellenőrzésre és önuralomra. Érzékeny lelkiismeret és önuralom biztosítékai a nevelés sikerének.

X. A javítónevelés irányítása és felügyelete.

Hogy a javítónevelés valóban ilyen mélyreható legyen, szükséges annak intenzívebb felügyelete és irányítása.

A javítóintézetekben a nevelés irányítása és ellenőrzése az igazgató kezében van. Az igazgató azonban amellett, hogy nem okvetlenül szakember a nevelés terén, nagyon el van foglalva az intézet adminisztrációjával s gazdasági teendőivel s így fizikailag is lehetetlen, hogy a nevelés mélyebb és finomabb teendőire fordítsa gondját. Még ha hivatását szerető szakember is, nem mélyedhet el a nevelés kérdéseibe, mert az adminisztráció leköti idejét és energiáját. Be kell érnie az intézet külső rendjének fenn tartásával és ellenőrzésével. Különösen így van ez a nagy intézeteknél. Hasonló az eset pl. a katonai és papnevelőintézetekben, ahol éppen azért már régebben szervezték az igazgatói állás mellett a tanulmányi felügyelői állást. A spirituális, a lelkiigazgató, a tanulmányi felügyelő voltaképpen a nevelés igazi irányítója, míg az igazgató az intézet látható feje, ki az összes szálakat kezében tartja.

A javító-nevelőintézetek felügyeletét a m. kir. igazságügyminiszternek 27.400/1909. I. M. sz. rendeletének 3. és 31. §-a alapján a fiatalokorúak felügyelő hatósága teljesíti.

A felügyelő hatóságban azonban éppen a pedagógia csak

nagyon gyengén van képviselve s inkább más szempontok azok, melyek a hatóság szervezetében érvényre jutottak. Hivatalos pedagógusa a hatóságnak a kir. tanfelügyelő. Mint tudjuk, a tanfelügyelői állás nincs képesítéshez kötve s a kir. tanfelügyelők között van ugyan tanár és tanító, de nem okvetlenül, mert lehet jogász vagy mérnök is, de ha tanár vagy tanító is, inkább az adminisztrációval foglalkozik, mint a nevelés szubtilisabb kérdéseivel.

E hiányon tehát úgy lehetne segíteni, hogy a felügyelő hatóságba szakértő pedagógust is kineveznének, kinek feladata nem a javítóintézetek külső rendjének ellenőrzése volna, hanem a nevelés módszerének tanulmányozása.

De maga a m. kir. igazságügyminisztérium is küldhetne ki ily pedagógiai szakértőt és tanácsadót, épen a nevelés kérdéseinek a megbeszélésére.

Az ilyen szakembernek feladata volna a javítónevelés irányítása és elmélyítése. Jelentést kellene tenni időről-időre a minisztériumnak és a felügyelő hatóságnak, akik azután a szükséges intézkedéseket megtennék.

Az előadottakat röviden összefoglalva, a javítónevelés érdekében a következőket vélem szükségeseknek:

1. A javító-nevelőintézeteknek specializálása.
2. A javítóintézetek keretén belül további specializálás a családok szervezésénél.
3. Központi megfigyelő nevelőintézet felállítása.
4. A megfigyelő nevelőintézetben pedagógiai laboratórium szervezése.
5. A javítóintézeti nevelőszemélyzet kiképzése a központi megfigyelő javítóintézetben szervezett tanfolyamokon.
6. Az erkölcsi tanítás elrendelése a javítóintézetekben.
7. Akaratgyakorlatokkal a javítóintézeti nevelés elmélyítése.
8. A javítónevelés szakszerű irányítása és felügyelete.

Mindezek az intézkedések csak természetyszerű következményei azoknak az alapelveknek, melyeken a javítónevelés új szervezete s a fiatalkorúak bíraskodása felépült. Az alapok le vannak rakva az 1908 : XXXVI. t.-c.-ben. Itt csak a további kiépítésről van szó s az általam javasolt intézkedések csakis ezt a további kiépítést szolgálják. Mindez csak betetőzése annak a munkának, melyet az igazságügyminisztérium helyes és modern elvekkel oly gyönyörűen megindított.

(Magyar Jogi Szemle, 1922.)

A kultúraterjesztő film.

A kultúra terjesztése szempontjából a könyvnyomtatás föltalálása óta egyetlenegy találmánynak sincs olyan nagy jelentősége, mint a mozgófényképnek. Mint ahogy a nyomtatott betű a tudomány és a műveltség kincseit elviheti a világ minden részébe, úgy viheti a mozgófénykép is könnyen érthető, szemléltető módon bármily nyelvű közönség közé, sőt az analfabéták számára is mindazt, amit a maga eszközeivel szem elé állíthat és megértethet. A nézők serege így szemtanujává lehet a legfontosabb világeseményeknek ; bejárhatja a világ minden táját az északi sarkvidék tengerétől Afrika forró sivatagjáig ; megismerheti a természet csodáit, az állati és növényi élet titokzatos rejtelseit s az emberi cselekvés ezerféle változatát a maga valóságában vagy művészi beállításban.

De épúgy, mint ahogy a nyomtatott betű, lehet a legnemesebb és legmagasztosabb igazságok hirdetője, de lehet pusztán könnyelmű mulatság szerzője, sőt lelket ölő mérég — a mozgófénykép is megmaradhat pusztán szórakozásnak, sőt lehet izgató és káros szennyfilm, de állhat a tudomány és művészet szolgálatába s lehet az igazi műveltség terjesztője.

Arról van szó, hogy ezt a nagyszerű találmányt a kultúra szolgálatába állítsuk. Használjuk föl a műveltség kincseinek terjesztésére, nemes eszmék propagálására, ismeretek népszerűsítésére, az emberiség művelésére és nemesítésére. Állítsuk ezt a technikai eszközt is eszményeink szolgálatába, vegyük segítségül abban a nagy munkában, melyet az emberiség sorsán javítani akaró idealisták s a nemzetet vezető kultúrpolitikusok annyi küzdelemmel, de a siker reményében csüggedetlenül folytatnak.

Nálunk jelenleg a mozgófényképek, mondhatni, kizáróan a szórakozást szolgálják. Az a körülmény, hogy a mozgófényképek bemutatását előadásnak nevezik s a bemutatóhelyiségeket a színházak mintájára rendezték be, annak a téves nézetnek kialakulására vezetett, hogy a mozi voltaképp a színház egy fajtája s a bemutatott képeknek színműveknek kell lenniök. Így jutott a mozi-ban a mozidráma domináló szerephez, holott ez csak egy faja lehet a mozgófényképeknek s a mozidráma mindig lényegesen különbözik a színpadon előadott drámától, mert hiszen hiányzik belőle a lélektani motiválás és a gondolat gyönyörű kifejezője: az élő szó; mindig csak külsőségek, mozgások ábrázolására szorítkozhatik, az marad, amit neve is mond: kinematográf, azaz mozgásokat író.

A mozgófénykép eredetileg nem is arra szolgált, hogy drámai művek terjesztésének eszköze legyen. Legelső hivatását mindenki abban látta, hogy a *valóság* eseményeit, a természet jelenségeit, a való élet fontos és érdekes mozzanatait mutassa be, nem pedig kitalált, költött s megrendezett dolgokat. A Pathé-cég, mely a feltaláló Lumière-testvérektől a szabadalmat megvette, kezdetben nem is mutatott be drámákat, csak 1900-ban hozta piacra az első mozidramákat, midőn más cégekkel kellett versenyre kelnie. Ám a Pathé-cég a versenyt nemes irányban is folytatta. Egyesült azokkal az írókkal és művészekkel, kik «Société des filmes d'art» címen a filmek művészi tökéletesítésére egyesületet alkottak s megteremtették a *művészi* filmeket. Ezeknek a tárgya valamely költői remekműből van véve, vagy pedig valamely író alkotása; előadói kiváló művészek s a rendezésben a képzőművészet elvei s kiváló művészi ízlés nyilvánul.

Egy további lépés volt a fejlődés terén a *tudományos* film. Ennek megteremtői Marey és Comandon párisi professzorok. Comandonnak sikerült a Pathé-cég segítségével oly készüléket szerkeszteni, mely *mikroszkópikus*.

felvételekre alkalmas, Marey pedig kinematográfiai kutatóintézetet alapított, melynek találmányai oly tökéletesek, hogy Röntgen-képek felvételét is lehetővé teszik, ami azt jelenti, hogy lehetséges az élő test belső rejtett mozgásait, például a szívverést, a gyomor működését is, mozgóképekben bemutatni. Az ily tudományos munkában a németek sem maradtak el. A Messter-cég kezdettől fogva gyártott tudományos filmeket, a berlini és müncheni egyetemeken a film csakhamar a tudományos oktatás egyik fontos eszköze lett. Kuttner dr. berlini professzor a tudományos kutatás eszközéül is fölhasználta, *Müñch* dr. pedig a frankfurti Union Projektionsgesellschafttal szellemes módon a matematikai igazságok bemutatására alkalmazta. A kúpszeletek, a különböző görbék a néző előtt keletkeznek s Pythagoras tételének igazsága elevenen szemlélhető módon igazolódik be. A németek külön társaságokat alapítottak a mozgófényképek tudományos fölhasználására és terjesztésére.

A gyakorlati angol sem maradt el ebben a versenyben. Az egész tudományos mozgófénykép-irodalom alapvető munkája angol munka, a Charles Urban könyve. Az angoloknál és amerikaiaknál fejlődött ki a filmek gyakorlati fölhasználása propaganda céljaira. Ausztráliában, Indiában, Afrikában az angol *propagandafilmek* terjesztették az angol politika elveit. Amerikában a kormány filmek segítségével agitált a maga tervei mellett.

Mindezekkel: a művészi, irodalmi, tudományos, ismeretterjesztő és propagandafilmekekkel szemben áll a *szennyfilm*, az a film, mely a közönség alantas ösztöneire alapítja a maga hatását. Ez az a film, mely miatt a mozgófényképeket annyira elítélik, megvetik, lenézik. Némelyek e tekintetben annyira mennek, hogy egyáltalán nem is tartják érdemesnek foglalkozni vele; mások harcot hirdetnek ellene, oly harcot, melynek célja egyenesen a mozgófényképek megszüntetése, megsemmisítése.

Nagyon helytelen dolog volna fölényes göggel haladni el a mozgófényképészet mellett s tudomásul sem venni, minő tényező ma már a mozgófénykép az egész világon. Ép így helytelen volna a szennyfilmek miatt harcot hirdetni minden mozgófénykép ellen. A szennyfilm elleni küzdelem megindítója *Hellvig* dr. s e küzdelemnek van is sikere, mert a szennyfilmek 1911 óta fokozatosan háttérbe szorúlnak.

Kétféle szennyfilmet szoktak megkülönböztetni: a szexuális filmet és a bűnügyi filmet. Nem szükséges hosszasan magyarázni, hogy ezek lényege miben áll s mily erős az a hatás, melyet ez a szemléltető oktatás főképp az ifjúságra, de általában gyenge lelkekre s ingadozókra gyakorol. A bűnügyi film, mint tudjuk, valóságos iskolája volt a kezdő betörőknek és gonosztevőknek.

De mi szennyfilmnek tekintjük nemcsak a filmek e két kategóriáját, hanem mindazokat a filmeket, melyek nem mozdítják elő pozitív irányban az erkölcs, a tudás és a jóízlés fejlesztését. Még az sem elég, ha a film erkölcsös tendenciájú, azonban a részletekben kedvtelve színezi a bűnöket, sérti a jóízlést s meghamisítja a tényeket. A film — úgy mint az irodalom — álljon a nemes eszmények szolgálatában.

Nem volna helyes a mozgófényképek ellen hiábavaló csatákat vívni. Még ha lehetne, se volna kívánatos a kultúra terjesztésének ilyen nagyszerű lehetőségét megsemmisíteni. Konrad Lange dr., a tübingai egyetem nagyhírű tanára, «Rationale Kinoreform» című munkájában azt fejtegeti, hogy nem eltiltani kell a filmeket, hanem egységesen megreformálni.

Mik e reform alapgondolatai?

Szerintem a vezető alapgondolat az, melyet e cikk élére állítottam: a film legyen technikai eszköze a kultúra terjesztésének. S erre a célra a film valóban kitűnő, mert hiszen elevenebb szemléltető eszköz nem is képzelhető.

A film a nézőt az események közvetlen szemtanujává teszi megszüntet időbeli és térbeli távolságot, minden nép megértheti, még az analfabéta is érti ; nem absztrakt, mint a könyv, hanem konkrét, érzéki, képekben beszél ; nem holt betű, nem merev kép, hanem eleven élet, mozgás s emellett élvezetes, szórakoztató, mulattató, gyönyörködtető. Kapcsolódik tehát vele minden kedvező föltétele a kultúra terjesztésének.

Hogy azonban valóban kultúraterjesztő legyen, ehhez az államnak bizonyos gondoskodása szükséges. Kulturpolitikáknak ki kell terjednie a filmekre is. Minden ország tett már bizonyos intézkedéseket a filmek szabályozására. Nálunk csak a mozi van bizonyos rendőri intézkedéseknek alávetve. Az államra itt két teendő vár. Egyik negatív, a másik pozitív irányú. Az első feladat a filmcenzura életbeléptetése.¹ Ezzel lehetetlenné tesszük a rossz és káros filmek terjeszkedését s gondoskodunk róla, hogy csak jó filmek kerüljenek előadásra, olyanok, melyek ethikai és esztétikai tekintetben kifogástalanok.

De ez nem elég. Irányítani kell a filmgyártást is. Nem érhetjük be azzal, hogy a filmgyárak elsőrangú színészekkel, nagyszerű díszletekkel s nagyszerű rendezéssel pompás kiállítású darabokat produkálnak. Nekünk nem elég az, hogy esztétikai eszközökkel dolgoznak. A hatás is, melyet ezekkel az eszközökkel elérnek, legyen lélek-nemesítő, legyen igazi lelki kultúra, «belső kultúra» — mint Prohászka nevezi. Esztétikai eszközökkel ethikai hatásokra kell törekedni. Ez nem azt jelenti, hogy mindenütt az erkölcsi tanulság tolatodjék előtérbe s kiérezzük a darabból a tendenciát. Ez csak azt jelenti, hogy mint az igazi jó tragédia erkölcsi megtisztulást éreztet, úgy éreztesse a film is, mint élményt, a lelki megnevesedést.

Nem elég továbbá csak filmdrámákat gyártani. Gon-

¹ E cikk megjelenése óta ez megtörtént.

doszkodni kell róla, hogy tudományos és ismeretterjesztő filmek is készüljenek és adassanak elő. A külföldi nagy filmgyáraknak ambíciója, hogy ilyeneket is gyártsanak. Pathé, Gaumont, Cines, Éclair, Itala, Eclipse, Ambrosio, Henri A. Müller, Lux, Express (Freiburg), Messter (Berlin) mind készítenek tudományos és ismeretterjesztő filmeket s ezekről külön jegyzéket is adnak ki. Hazai filmgyáraink közül egyetlenegy sem gyárt ilyeneket. A pedagógiai filmgyár csinált néhányat, de jelenleg szünetel, a többi magyar filmgyár pedig csakis szórakoztató filmeket gyárt.

De még ezzel sincs kimerítve a pozitív teendők sorozata. Gondoskodni kell arról is, hogy — mint a praktikus amerikaiak és angolok tették — azok az eszmék és az a fölfogás menjen át a köztudatba, melyet mi helyesnek tartunk, mely a lelkek alakulását helyes irányba tereli. Gondoskodni kell tehát ilyen filmek gyártásáról. S ezek a népművelő filmek nemcsak tudományos és ismeretterjesztőfilmek, hanem propagandafilmek is. Óriási jelentősége volna, hogy Magyarországot a külfölddel ezen az úton megismertessük s helyesebb felfogást terjesszünk hazánkról. Milyen szemmelátható érvekkel agitálhatnánk igazunk mellett!

A helyes kultúrpolitika tehát azt követeli, hogy ilyen filmek gyártását az állam előmozdítsa s erkölcsi támogatásban részesítse.¹ E támogatás egyik módja ez: rendelje el a kormány, hogy minden mozgófényképelőadáson a szórakoztatófilmek mellett egy ilyen kultúraterjesztő-film bemutatása kötelező legyen. Meg vagyunk győződve róla, hogy ezt a közönség is szívesen fogadja s csak örül, ha a szórakozás mellett könnyű és kellemes módon tudását is gyarapíthatja és műveltségét kiegészítheti. Így lesz a film eszményeink ápolója, nemzeti műveltségünk terjesztője.

(Uj Nemzedék 1920. márc. 18.)

¹ E cikk megjelenése óta ezen a téren is történt intézkedés.

A reformok és az iskola.

Egész Európában, sőt mindenütt, ahová az európai kultúra eljutott, nagy reformmozgalmak hullámai vonulnak végig. Az egész világon különös nyugtalanság vett erőt s az emberiség szinte lázas türelmetlenséggel igyekszik előre, be sem várva a természetes fejlődés lassú haladását, meg akarja előzni azt s minél hamarabb eljutni abba az ideális világba, melyet a reformeszmékkel itatott elme színes álom gyanánt képzeletünk elé varázsol.

Vannak nagy korholók, kik mindent, ami volt s ami most van, rossznak, sőt túrhetetlenül rossznak találják. Meglátják minden intézménynek minden hibáját, sőt a legragyogóbb és legfényesebb éremnek is megtalálják a hátlapját — s ha kell — erős nagyító üveggel is megkeresik azt a kis foltot, mely idők folyamán a legtökéletesebb emberi alkotáson is okvetlenül jelentkezik. Sokan már nem is látnak egyebet, csak foltokat, csak sötét pontokat s a napfény minden ragyogása is hiábavaló, ha van valahol egy ily kicsiny fekete pont. Pedig minő könnyű ilyeneket találni, hiszen nem is kell nagyon keresni, hát még ha csak ezeket keressük.

A nagy korholók keményen ostorozzák ezt a rosszul berendezett világot s ezt a még rosszabbul berendezett társadalmat. Nem is mondjuk, hogy igen sokszor, talán legtöbbször ne volna igazuk.

A korholók mellett azután vannak nagy tervezők is. A nagy tervezők gyönyörűen kigondolják, hogyan kel-

lene nevelni s hogyan kellene tanítani. Leírják : milyen legyen a családi kör, melyben a gyermek nevelkedik ; milyen legyen az iskola, melybe jár ; milyen legyen a ház, melyben lakik ; a gyermekszoba, a játékszer, a képeskönyv, az emberek, kik körülveszik ; a tanító, ki tanítja a gyermeket ; sőt azt is kitervezik, hogyan menjen végbe minden szellemi processzus a tanuló lelkében. A papíron mindezt oly könnyű megtervezni, mert ott nincsenek adott helyzetek, ott nincsenek akadályok — legföljebb annyi akadály, amennyit az író megenged — s ott könnyű a gyermek képét megrajzolni, ahogyan tesszik. Ott könnyű olyan épületet emelni, amilyet akarunk, olyan szülőket adni, amilyenek mindenkire nézve kívánatosak s olyan tanítót állítani az osztályba, ki föl van ruházva minden emberi tökéletességgel.

Vannak végül kísérletezők, kik mindazt, amit az idealisták álmodtak, megpróbálják a gyakorlatba is átvinni.

A kísérletek, igaz, rendesen messze maradnak attól, amit a tervező elképzelt, de ami hiányzik, azt kipótolja a kísérletező fantáziája.

Láttam reformiskolát, mely igen gyarlóan épített falusi házban volt elhelyezve s minden fölszerelése oly silány volt. hogy abban az esetben, ha nem nevezik reformiskolának, hanem rendes internátus akar lenni, hatóságilag becsukták volna. S ime, így kissé módosított életrend életbeléptetésével s a gyarlóságok mellé adott ideális magyarázatokkal mint kiválóan tökéletes intézet szerepelt.

A józan bíráló természetesen mindebből korántsem fogja azt a következtetést vonni, hogy nem kellenek reformok, hogy ne tervezzünk új intézményeket, hogy ne rajzoljuk magunk elé az ideális állapotok képét s ne tegyünk kísérletet a reformeszmék megvalósítására. Mindebből csak az következik, hogy ne legyünk egyoldalúak az állapotok megítélésében, becsüljük meg a

multból örökölt értékeket, lássuk meg a valóságban a reformok elé tornyosuló akadályokat s a reformokkal való kísérletezésben legyünk óvatosak.

De legfőképpen az iskola legyen óvatos. Az iskola nem az a hely, hol folytonos reformokkal lehetne kísérletezni. Az iskola a tradíciónak őrzője és továbbsharmaztatója. Az iskola van hivatva arra, hogy a multból örökölt kulturális javakat megőrizze s a következő nemzedéknek átadja. Ha ez a nemzedék felnő, majd szerez magának hozzá újakat. Természetesen úgy kell nevelni, hogy az új nemzedék erre a munkára képes legyen. De nagy tévedés mindent, ami, mint új reformeszme fölmerül, rögtön bevinni az iskolába. Az iskola nem arra való, hogy ott a gyermekén gyermek-tanulmányi kísérleteket végezzünk s elfelejtünk, hogy írni-olvasni is meg kell tanítani a gyermeket. Azt sem ajánlhatjuk, hogy a tanító a túlterhelés ellen úgy küzdjön, hogy semmi pozitív anyagtudásával meg ne terhelje a tanuló fejletlen elméjét. Nem kívánatos a nyelvi oktatásban minden fárasztó tanításnak oly mértékű kerülése, hogy a tanulók egy mondatot se tudjanak hibátlanul leírni. Bármily szép dolog a szabad, önálló fogalmazásra való nevelés, nem szabad feledni, hogy előbb a betűket kell ismerni s szavak helyes leírására szoktatni a tanulót s az önálló dolgozat csak azután következik. A művészi nevelésnek a túlzását sem helyeselhettük. Bármily szép is a modern rajzoktatás, az még sem helyes, hogy a gyermekek csak rajzolnak, rajzolnak össze-vissza mindenfélét, amit az ő érzésük és érdeklődésük diktál, illusztrálnak meséket a maguk naiv módján, de nem tanulnak meg szabatos formákat, nehogy egyéniségük korlátoztassék. Végül lehet, hogy kitünően rajzolnak, de egyebet nem tudnak, nem tudnak olvasni s nem ismerik a betűket. A számtanban is gyönyörű dolog a tárgyi magyarázat, de végül az egyszerűre is szükség van s összeadni és kivonni is kell tudni.

De meg az általános erkölcsi elvek hirdetése alkalmával sem szabad csak a tévedések ellen küzdeni. Nem hirdethetjük, hogy mindaz, amit az emberiség eddig szentnek tartott, agyrémmé s hülyéknek való. A nihilizmus és anarchizmus az erkölcsi téren mérhetetlen veszedelemmel jár. Nemcsak, hogy társadalomellenes lényeket nevelünk, kiknek sokasága disszolúcióra vezet, hanem boldogtalanokká tesszük az egyéneket is, az egyéneket, kiknek megbecsülése szintén fontos reformeszmé. Nem kívánatos az sem, hogy a nemi felvilágosítást eldöntött kérdésnek tekintsük s az elemi iskolában is nemi dolgokról beszéljünk. Azt pedig egyáltalán ne higyjük, hogy ha akár egy osztályban, akár egy egész iskolában sikerült valami reformot többé-kevésbé keresztülvinni, ezzel átalakítottuk a nevelést s átalakítottuk a világot.

Talán túlzóan és rikító színekkel világítottam meg a reform-eszmék félreértésének káros következményeit. De épen a félreértés elkerülése végett tartom kívánatosnak, hogy hangsúlyozzuk a becsületes mindennapi pedagógiai munka szükségességét s tiltakozzunk az ellen, mintha fölöslegesnek tartanók mindazt, amit évszázadok nagy szellemei becsesnek ismertek föl s mintha a reformeszmék ismertetésével azt hirdetnők, hogy a régi jó és becsületes tudomány ellen harcolunk.

A haladásnak hirdetését nem óhajtjuk félreértetni. Úgy véltük, szolgálatot teszünk hazánknak s a pedagógiai irodalomnak, ha mindazt az újat, ami a nyugaton fölmerült ismertetjük s azokból a gondolatokból, melyek ott künn termettek, néhányat hozzánk is átplántálunk, mert talán megtermékenyíti a mi embereink gondolatvilágát is. Segítettünk abban, hogy a modern eszmék e hullámváza hozzánk is eljusson. Átsegítettük a töltésen a hullámokat. De nem akarjuk, hogy az történjék, amit a tengerparton állva annyiszor látunk: a

hullám visszafut a nagy tengerbe s az iszap, a szenny, a piszok ott marad a parton! . . .

Nem! Legyen az a víz, az az iszap termékenyítő hatású. Keletkezzék nyomában gyönyörű kultúra! De ehhez a mindennapi munka, a kitartó szorgalom vezet. Az ár egyszer látogat meg s visszavonul; a kertet folyton kell művelni. A tudomány lassú, kitartó munka eredménye. Mi nem küzdünk és nem küzdöttünk a tudomány ellen. Küzdünk a bajok és fogyatkozások ellen. Ezeken segíteni csak lassú, de folytonos munkával lehet.

Baj mindenütt van egész Európában. E bajok az elégedetlenség forrásai s e bajokon akar segíteni az a sok gondolkodó elme, amelyik mind reformeszméket termel. Ám, aki künn járt s nemcsak a reformeszmék termelőit nézte, láthatta, hogy a nagy tömeg a pedagógusok zöme, mily nyugodtan, mily kitartóan, mily komoly hivatásérzettel végzi dolgát. A reformok harcosai a nagy dolgozó tömeghez mérve, mily csekély számmal vannak! Mily lassan s mily óvatossággal viszik át a valóságba a reformokat.

Reformok örökké lesznek! A világ mindenkor rá fog jönni újabb és újabb hiányokra és fogyatkozásokra s ezek szükségessé teszik a reformokat. Nálunk, sajnos, annyi a hiba, oly sok a fogyatkozás, hogy nem csoda, ha mindenki örömmel üdvözlöl minden reformeszmét, mert ettől reméli az összes bajok gyógyulását. Nálunk, sajnos, sem oly erős tradíciók nem fejlődtek ki, mint külföldön, sem oly szerencsés viszonyok nincsenek. Ott a reformok hangsúlyozása, a részek megjavulását jelenti. Nálunk mindjárt az egész szervezet átalakulását, az azt végrehajtó összes egyének megjavulását és tökéletesedését várják tőlük. Nem. Nincs oly reformeszme, mely így egyszerre átalakítsa az adott viszonyokat. A fejlődés törvénye itt épúgy érvényesül, mint a legkisebb növényke kibontakozásánál. Türelemmel kell várnunk napról-

napra, hogyan gyarapszik egy-egy gyöngé hajtással. Türelemmel kell gondoznunk napról-napra, hogy el ne senyvedjen. Beavatkozhatunk fejlődésbe, hatással lehetünk színére, gyümölcsének minőségére, de óvatosan s nagy tanulmánnyal. Azonban mindennapi táplálékát emellett is meg kell adni neki. Ha erről elfelejtkezünk, se színére, se gyümölcsére nem lesz hatásunk, mert a gyöngé virág elfonnyad, mielőtt gyümölcsét láthatnók.

A haladásért küzdeni kell örökké. De a mindennapi munkát el kell végezni mindennap.

(Népművelés, 1908.)

A magyar pedagógia újabb fejlődése.

A pedagógia mint gyakorlati tevékenység nagyon régi ; oly régi, mint maga az emberi kultúra, de mint tudomány nagyon fiatal s még ma is küzd azért, hogy tudománynak elismertessék. Mint minden tudomány, úgy a pedagógia is, a gyakorlatból fejlődött ki s kezdetben nem is egyéb, mint gyakorlati útmutatások gyűjteménye vagy elmélkedés erről a gyakorlati tevékenységről. Kezdetről fogva az a legfőbb problémája a pedagógiai elmélkedésnek, hogyan lehet és hogyan kell az erkölcsi ideált megvalósítani s beoltani a jövő nemzedék lelkébe ? Így természetesen a pedagógia az ethika függelékének tűnik fel s mindaz, ami a megvalósítás módjára vonatkozik, volta-kép csak technika s nem is tudomány.

A tudományos pedagógiai elmélkedés egyik tárgya mindig a cél problémája volt. Mi legyen a nevelés célja ? Ez volt az első kérdés, melyet a tudományos vizsgálódás segítségével megfejtteni igyekeztek. A változó korok változó felfogásával szemben a tudomány biztos megállapításaihoz akar fordulni a kételkedő, hogy az jelöljön irányt a nevelés s ezzel egyúttal az emberiség haladása számára. Az erkölcsi felfogás pedig — és általában az emberi élet céljáról való fölfogás — függ a világnézettől s ezzel kapcsolódik azután bele a pedagógia a filozófiába. Az idők folyamán kialakult pedagógiai rendszerek szoros kapcsolatban állanak a filozófiai rendszerekkel s a nagy pedagógiai rendszerek alkotói rendszerint az egyes korok nagy filozófusai.

A másik fontos pedagógiai probléma a *«hogyan»* problémája, a methodikai probléma. Ennek tudományos megoldását legelőször a XVII. század didaktusai kísérelték meg. Általános elveket akarnak ők megállapítani a tanítás számára s *Bacon* hatása alatt szintén a természetet akarják megkérdezni. *Comenius* azt figyeli, hogyan jár el a természet a maga munkájában s ennek alapján akarja megkonstruálni a maga didaktikai elveit. Ilyenek pl.: A természet figyel az alkalmas időre. A természet előbb előkészíti az anyagot. A természet a belsőből indul ki. A természet az általánossal kezd. A természetben nincsen ugrás, csak fokozatos haladás stb. A tudományos-ságra való törekvés abban mutatkozik, hogy *Comenius* rendszert igyekszik alkotni s egyik elvet a másikból akarja levezetni. Általános érvényű elveket keres, de téves úton jár, mikor ezeket analógiákra akarja alapítani s nem az emberi lélek működésének törvényeire. Ezt az utóbbi gondolatot *Pestalozzi* vitte be a pedagógiába s ez az ő főérdeme. Ő már nem általában a természet működésének törvényeit nézte, hanem az emberi természetet vizsgálja s azt a törvényszerűséget keresi, mely szerint az ember lelkében a tudás kialakul. Lélektani törvényekre akarja alapítani a maga didaktikáját. De nemcsak didaktikai kérdések foglalkoztatják, hanem általában a nevelés kérdése s a nevelés módszerét is az ember természetében rejlő törvényekre akarja alapítani. Ezeket a törvényeket kereste egész életén át. Hogy nem tudta megtalálni, annak nemcsak az az oka, hogy ő maga nem ismerte korának tudományos eredményeit, hanem az is, hogy a kor pszichológiája még egészen a fejlődés kezdetén áll.

Igy sem *Comenius*, sem *Pestalozzi* nem tudták igazán tudományossá tenni a pedagógiát. A tudományos pedagógia megteremtőjének *Herbart*-ot kell tekinteni, aki szigorú tudományos felfogást vitt a pedagógiába, igye-

kezett számára pontos tudományos fogalmakat megállapítani, azokat feldolgozni s rendszeres összefüggésbe hozni. Herbart felfogása szerint a tudomány a fogalmak feldolgozása s így a pedagógia sem lehet más. A meglevő pedagógiai fogalmak precíz meghatározása mellett egy egészen új — és azóta a köztudatba átment — fogalmat szerkesztett meg, a «nevelő tanítás» fogalmát. Rendszere két pilléren nyugszik: az etikán és a pszichológián. A pszichológiát pedig azzal akarta tudományossá tenni, hogy matematikai alapra helyezi. Ez a pszichológia rég elavult, de Herbart pedagógiai rendszere túlélte pszichológiáját, sőt még ma is hat.

A magyar pedagógia fejlődése párhuzamban áll a külföldivel, a magyar művelődés mindenkor bekapcsolódik a nyugateurópai kultúrába.

A külföldi nagy szellemi áramlatok hatása a magyar szellemi élet terén mindenütt mutatkozik. A pedagógia terén ez a hatás erős és közvetlen, mert ifjaink külföldi egyetemeken tanulva hozzák magukkal a külföldi szellemi élet benyomásait. De éppen a pedagógia első rendszerezője, *Comenius*, személyesen is éreztette hatását, hiszen négy évig (1650—54) működött Sárospatakon s ott magyar pedagógusok környezetében, velük érintkezve írta *Orbis pictus*-át.

A tudományos pedagógia fejlődésének minden lépését is nyomon kíséri a magyar művelődés. *Comenius* mellé oda állíthatjuk *Apáczai Csere Jánost*, a magyar művelődés gondolatának ezt a lánglelkű apostolát, akit életrajzírója, *Neményi*, sokkal eredetibb és zseniálisabb szellemnek tart *Comenius*nál.

Pestalozzi nehéz, homályos stílusú munkái nálunk nem nagy visszhangra találtak, de az ő népnevelő és didaktikai tevékenységének megfelelője nálunk a *Mária Terézia* és *II. József* korában oly magasra fellendült pedagógiai munkásság, mely ugyanabban az eszmekörben mozog,

mint a Pestalozzi korabeli fölvilágosodás: haladást; humanizmust tart szem előtt, de anélkül, hogy szakítani akarna a vallási alappal. *Felbiger* volt Mária Terézia népoktatási reformátora, kinek sokkal nagyobb a hatása a magyar népiskolára, mint Pestalozzié. *Felbigert* bírálja «Hivatalba vezető beszéd»-ében Kazinczy, kinél a szabad gondolkodás jut kifejezésre a hivatalos módszerrel szemben. Kazinczy képviseli a felvilágosult szabad gondolkodást, míg *Felbiger* a gyakorlat embere. A *Ratio educationis* szerzői (Ürményi, Terstyánszky, Makó Pál) teljesen annak a fölvilágosult humanisztikus iránynak gondolatvilágában élnek, melyet Pestalozzi képviselt s mely európaszerte nemcsak a kultúra munkásait, hanem a kormányférfiakat is megragadta, kikre nézve az volt a fontos pedagógiai probléma: hogyan lehetne a fölvilágosítás segítségével jó polgárokat, törvénytisztelő alattvalókat nevelni? Rousseau radikális eszméitől megijedt a világ, de a Pestalozzi által szelídített formában üdvösnek és kíváncsnak találta őket, sőt a filantropistáknak kissé merészebb, de mégis megfinomított formájában hajlandónak mutatkozott befogadni azokat.

Bár nincs magyar Pestalozzink, mégis az eszmék, melyeket Pestalozzi képvisel, nálunk is megtették hatásukat s így a magyar szellemi élet fejlődésében sincs szakadás. A további fejlődés is a legújabb korig ezt mutatja.

Némi félénk kezdetek után nálunk is Herbart hatása alatt lesz tudományossá a pedagógia. Sajnos, kevés a művelője s közös munkásságról alig lehet szó. Gyakorlati kérdések, de főképp iskolaszervezeti és kultúrpolitikai kérdések foglalkoztatják pedagógusainkat. Az 1878. évi középiskolai tanterv Herbart hatása alatt készült s a középiskolai didaktika szinte mai napig a herbarti pedagógia hatását mutatja.

Herbart irányának nálunk *Kármán Mór* a legjellemzőbb képviselője. Eredeti, mély elme, kinek elméleti

munkássága ép úgy, mint gyakorlati tevékenysége, nagy hatással volt pedagógiánkra. Elméleti munkássága össze van foglalva «Pedagógiai dolgozatai»-ban, gyakorlati tevékenységének eredménye pedig az 1883. gimnáziumi tanterv és utasítás. Ez valóban eredeti és értékes alkotás, mely elvi alapokon nyugszik.

Kármán hatása alatt kezdett a tanárvilág nálunk pedagógiai kérdésekkel foglalkozni.

Pedagógusaink mai «doyen»-je *Fináczy Ernő* is tőle kapott ösztönzést. Elmélkedései Herbart eszmekörében mozognak, bár többször hangsúlyozza, hogy Herbart ma már sok tekintetben kiegészítésre szorul. Fináczy sokat foglalkozott általános elméleti és szervezeti kérdésekkel is, de munkásságának legnagyobb része a neveléstörténet mezejére esik. Ezen a téren nemcsak jeles író, hanem eredeti forrásokból dolgozó kutató. Így általános neveléstörténelmi munkái mellett (*Az ókori nevelés története, A középkori nevelés története, A renaissance-kori nevelés története*) magyar szempontból főképp *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* nevezetes alkotás, melyben a Mária Terézia-korabeli reformok történetét levéltári adatok alapján tárja föl.

Ugyancsak a magyar nevelés multjával foglalkozott *Békefi Remig*, ki rengeteg kincset tárt föl számos értekezése mellett, különösen a népoktatás és káptalani iskolák történetéről írt munkáiban. Adatait, melyeket végtelen szorgalommal gyűjtött, még csak ezentúl kell majd oly módon feldolgozni, hogy abból szellemi életünk a maga teljességében kibontakozzék. De Békefi sokkal inkább volt történész, mint pedagógus. Művelődéstörténeti alapot ad a pedagógiának.

Ugyancsak művelődéstörténeti alapon indul el *Mázy Engelbert* is, ki Willmann hatása alatt a herbarti rendszer alapfogalmait a katolikus felfogással igyekszik harmóniába hozni.

Herbart iskolája Németországban hosszú ideig uralkodott s szinte kizárólag magának foglalta le a «tudományos» jelzõt úgy, hogy tudományos pedagógia és Herbarti pedagógia sokáig egyet jelentett. De már a múlt század végén erős ellenáramlat mutatkozik s két tudományának ekkor meginduló hatalmas fejlődése a pedagógia továbbfejlődésének is egészen más irányt ad. Ez a két tudomány: a szociológia és a pszichológia. A demokratikus eszmék nagy hatása és a szocializmus terjedése kifejleszti az elméleti szociológiát s ez a szociológiai gondolkodás azután más szempontból akarja vizsgálat tárgyává tenni a pedagógiai problémákat is. Kifejlődik a szociálpedagógia, mely szembehelyezkedik az eddig uralkodó individuális pedagógiával s minden problémát társadalmi szempontból fog fel. A szociálpedagógia nem akar a pedagógia egyik ága vagy egyik része lenni, hanem más felfogást akar bevinni a pedagógiába, a szociális felfogást s a társadalom és iskola, s társadalom és nevelés kölcsönös viszonyát vizsgálja. Ennek az iránynak legfőbb képviselője *Natorp Pál* marburgi professzor, ki Herbarttal szemben Pestalozzit helyezi előtérbe, az egyén helyett a társadalom szempontját teszi uralkodóvá, az intellektualizmus helyett a voluntarizmus akapján áll.

Heves viták indultak meg e két irány követői között, de ezek a viták lassankint átcsapnak a politikai térre s a tudományos álláspont képviselői csakhamar tisztázzák az egyéni és társadalmi szempontok érvényesítésének kérdését. Nem volna helyes akár az egyik, akár a másik szempontot kizárólag uralkodóvá tenni, mert mindkét szempontnak érvényesülni kell a tudományos vizsgálásban. Nagyon jellemző, hogy Natorp után nem is írt senki jelentősebb szociálpedagógiát s az összeomlás után fölszínre jutott szociálista irányzat sem tudta megteremteni azt a pedagógiát, melyben kizárólag a társadalom szempontja érvényesül az egyéninek figyelembe vétele

nélkül. Ennek a kétféle szempontnak a kiegyenlítése foglalkoztatta a legújabb elmélkedőket s ennek eredménye *Th. Litt*, lipcsei tanár, könyve: «Individuum und Gemeinschaft».

A tudományos pedagógia más irányban *a kísérleti lélektan* kifejlődése következtében gazdagodott. Az a szoros kapcsolat, mely a pedagógia és pszichológia között fönáll, természetessé teszi, hogy a pszichológia haladásával együtt haladjon a pedagógia is. A pszichológiai szempont uralomra jutása következtében sokan a pedagógiát nem is tekintették egyébnek, mint alkalmazott pszichológiának vagy — mint Münsterberg mondja: — pszichotechnikának. A pszichológiai kísérletek nagy hatással voltak a pedagógiára. *A. W. Lay*, valamint a tudósabb *E. Meumann* törekedtek kialakítani a *kísérleti pedagógiát*. Míg Lay az egész pedagógiát ezentúl kísérleti pedagógiává akarja tenni, Meumann, igen helyesen, a kísérleti pedagógia számára azt a szűkebb körű feladatot jelöli ki, hogy a tudományos pedagógia számára megadja az empirikus alapvetést. A tudományos vizsgálódás most már kísérleti alapon indul meg s ez a kísérletezés óriási arányokat öltött. A kísérletek két irányban folytak: egyrészt laboratóriumokban, pszichofizikai eszközökkel; másrészt iskolákban és iskolán kívül is, adatgyűjtéssel, kérdőívvel s teszt-módszerrel.

Nagy érdeklődést ébresztett széles körökben ez a kísérleti vizsgálódás. Németország és Amerika valamennyi nevezetes egyetemén laboratóriumokat szerveztek a kísérleti pedagógia számára. Kísérletileg vizsgálták a különböző szellemi funkciókat, a figyelem: emlékezet, felfogóképeség, kombinálóképeség, de a komplikáltabb lelki jelenségek is, mint az érzelmek, akarat, mind tárgyai lettek a kísérleti vizsgálódásnak. Arra törekedtek, hogy a természettudományok módjára exakt-pontossággal, számszerűleg is kifejezzék a kísérleti vizs-

gálódás eredményeit. Az adatok óriási tömege gyűlt össze a mindenfelé folyó részletmunka eredményekép, mely mindenestre jó volt arra, hogy a pedagógia tudományos művelésének szükségét megmutassa s helyesebb felfogást keltsen életre a pedagógia értékére nézve.

A pedagógia nagy reményeket fűzött a kísérleti lélektanhoz s tőle nemcsak azt várta, hogy tudományosabbá tegye a pedagógiát, hanem azt is, hogy a gyakorlat számára egészen pontos — mondhatni mechanikus — eljárasmódokat állapítson meg, melyeknek sikere egész bizonyossággal előre látható. Ezeket a reményeket a kísérleti lélektan nem válthatta be. A kísérletek igen gyakran csak az eddigi eljárás helyességét igazolták s számszerűen is kimutatták. Néha módosították, de mindenestre pontosabbá tették a tudást.

Főkép két területen jött segítségére a kísérleti pedagógia a gyakorlatnak: a didaktika terén s a tehetségvizsgálatok révén a pályaválasztás kérdéseiben.

A kísérleti pedagógia tudományos részletmunka, melyre szüksége van a tudománynak, mely azonban csak úgy lesz gyümölcsözővé, ha mindig a lelki élet egészét tartjuk szem előtt s adalékait nemcsak számszerűleg, hanem qualitative s az egészhez való viszonyát tekintve is, értékeljük. Ez a szükséglet teremtette meg a kísérleti vizsgálódás kiegészítésére azt az irányt, melyet jelenleg *Spranger* képvisel a pedagógia terén s melynek alapja a *megértő pszichológia*. A megértés — *Spranger* szerint — az egyes lelki jelenségeknek az egész szempontjából s a cél szempontjából való értékelésén alapszik. Így nyer nagy jelentőséget a pedagógiában az *értékelmélet* s így egészül ki a kauzális felfogás a teleológiával. A természettudományi irányzat ellenhatásakép mindegyre erősebben mutatkozik ismét az idealizmus s a kísérleti pedagógia mellett a *kultúrfilozófiai* alap szükségét hangsúlyozzák. A német pedagógiában *Spranger* és *Kerschen-*

steiner képviselik ezt az irányt. Így tér vissza ismét a pedagógia a filozófiához, melyből kivált s melytől mármár elszakadt. Kétségtelennek látszik, hogy e két irány : a kísérleti és a kultúrfilozófiai, egymást kiegészítik s csak úgy találjuk meg a helyes utat, ha mindkét irányban tovább dolgozunk.

Ezek a modern pedagógiai törekvések visszhangra találnak nálunk is. Bár — sajnos — nálunk nagyon kevesen foglalkoznak a tudományos pedagógia elméletével, mégis kimutatható mindenütt a nyoma ezeknek az újabb pedagógiai irányoknak. Tanárainkat és tanítóinkat első sorban a gyakorlat kérdései érdeklik s leginkább iskolaszervezeti és kultúrpolitikai kérdésekkel szeretnek foglalkozni, tudósainkat pedig a maguk szaktudománya köti le, melyet beláthatlan magasságba szeretnek helyezni a pedagógia fölé.

A szociálpedagógiával irodalmunkban én kezdtem először foglalkozni elméletileg s egy értekezésben tisztázni óhajtottam a szociálpedagógia fogalmát, kimutatva, hogy azt hányféle értelemben használják. (A szociálpedagógia fogalma. Budapest, 1904.) Behatóbban foglalkozott ezzel az iránnyal *Imre Sándor* (Nemzetnevelés. A nevelés sorsa és a szociálizmus), kinek munkássága a magyar nevelés történetén kívül főképp kultúrpolitikai természetű. (Széchenyi nézetei a nevelésről, A magyar nevelés körvonalai, stb.)

A szociális gondolattal szemben álló individuális irány hatását látjuk *Schneller Istvánnál*, ki nálunk a személyiség pedagógiájának képviselője. «Pedagógiai dolgozatai» mellett nagyobb ethikai munkát is írt, mely kéziratban van.

A másik újabb külföldi irányt, a kísérleti pedagógiát, nálunk sokkal többen kezdték művelni. Ennek az iránynak vonzóereje abban van, hogy új eredményekkel kecsegtet minden kísérletezőt s a kísérlet számára könnyű

anyagot és kísérleti személyeket találni. A laboratóriumi munkát ezen a téren *Ranschburg Pál* kezdte meg, ki szoros kapcsolatot tart fenn a külfölddel s világszerte elismert szaktekintély a maga területén. Hívei és tanítványai (*Éltes Mátyás, Vértes József, Révész Margit, Schnell János, Szondi Lipót, stb.*) szorgalmas munkásai a tudományos irodalomnak. Pedagógiai laboratóriumot alapítottam 1911-ben a Főv. Pedagógia Szemináriumban magam is, mely 1917-ig működött vezetésem alatt, de azután megszűnt s most utódom újra életre keltette. Apécseyetemnek szintén van pedagógiai laboratóriuma.

Némileg más irányt, mint *Ranschburg*, képvisel *Nagy László*, ki inkább adatgyűjtő (*teszt*) módszerrel dolgozik s «A gyermek érdeklődésének fejlődéséről» írt könyvével, mely németül is megjelent, alapította meg hírnevét. Az ő társasága (Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság), melyhez újabban *Imre Sándor* is csatlakozott és folyóirata, (*A Gyermek*), széleskörű munkásságot fejt ki a kísérleti irány terén.

Újabb időben nemcsak az ex asse pedagógusok, hanem filozófusaink is foglalkoznak pedagógiával. Úgy látszik érzik, hogy a filozófia egész rendszere nem teljes a pedagógia nélkül. Ez csak termékenyítőleg hathat a pedagógiai irodalomra.

Pauler Ákos is beilleszti a maga rendszerébe (Bevezetés a filozófiába) a pedagógiát. *Pauler* mai filozófiai felfogását, az objektív idealizmust, viszi bele a pedagógiába úgy filozófiai, mint pedagógiai munkásságával. Ezt a felfogást tükrözteti «A világnézet tanítása» című értekezése is. Az ő nézeteinek fejlődése párhuzamban áll a kor fejlődésével. Ő is, mint általában korunk, lassankint elhagyta a pozitivizmus eszmevilágát, melyet egy régebbi értekezése (*A pozitív pedagógia alapelvei. 1902*) képviselt s mindinkább a metafizika felé fordul, mely a modern ismeretelméleti logizmuson alapszik.

steiner képviselik ezt az irányt. Így tér vissza ismét a pedagógia a filozófiához, melyből kivált s melytől már-már elszakadt. Kétségtelennek látszik, hogy e két irány : a kísérleti és a kultúrfilozófiai, egymást kiegészítik s csak úgy találjuk meg a helyes utat, ha mindkét irányban tovább dolgozunk.

Ezek a modern pedagógiai törekvések visszhangra találnak nálunk is. Bár — sajnos — nálunk nagyon kevesen foglalkoznak a tudományos pedagógia elméletével, mégis kimutatható mindenütt a nyoma ezeknek az újabb pedagógiai irányoknak. Tanárainkat és tanítóinkat első-sorban a gyakorlat kérdései érdeklik s leginkább iskolaszervezeti és kultúrpolitikai kérdésekkel szeretnek foglalkozni, tudósainkat pedig a maguk szaktudománya köti le, melyet beláthatlan magasságba szeretnek helyezni a pedagógia fölé.

A szociálpedagógiával irodalmunkban én kezdtem először foglalkozni elméletileg s egy értekezésben tisztázni óhajtottam a szociálpedagógia fogalmát, kimutatva, hogy azt hányféle értelemben használják. (A szociálpedagógia fogalma. Budapest, 1904.) Behatóbban foglalkozott ezzel az iránnyal *Imre Sándor* (Nemzetnevelés. A nevelés sorsa és a szociálizmus), kinek munkássága a magyar nevelés történetén kívül főképp kultúrpolitikai természetű. (Széchenyi nézetei a nevelésről, A magyar nevelés körvonalai, stb.)

A szociális gondolattal szemben álló individuális irány hatását látjuk *Schneller Istvánnál*, ki nálunk a személyiség pedagógiájának képviselője. «Pedagógiai dolgozatai» mellett nagyobb ethikai munkát is írt, mely kéziratban van.

A másik újabb külföldi irányt, a kísérleti pedagógiát, nálunk sokkal többen kezdték művelni. Ennek az iránynak vonzóereje abban van, hogy új eredményekkel kecsegtet minden kísérletezőt s a kísérlet számára könnyű

anyagot és kísérleti személyeket találni. A laboratóriumi munkát ezen a téren *Ranschburg Pál* kezdte meg, ki szoros kapcsolatot tart fenn a külfölddel s világszerte elismert szaktekin­tély a maga területén. Hívei és tanítványai (Éltes Mátyás, Vértes József, Révész Margit, Schnell János, Szondi Lipót, stb.) szorgalmas munkásai a tudományos irodalomnak. Pedagógiai laboratóriumot alapítottam 1911-ben a Főv. Pedagógia Szemináriumban magam is, mely 1917-ig működött vezetésem alatt, de azután megszűnt s most utódom újra életre keltette. Apéc­siegyetemnek szintén van pedagógiai laboratóriuma.

Némileg más irányt, mint Ranschburg, képvisel *Nagy László*, ki inkább adatgyűjtő (*teszt*) módszerrel dolgozik s «A gyermek érdeklődésének fejlődéséről» írt könyvével, mely németül is megjelent, alapította meg hírnevét. Az ő társasága (Magyar Gyermektanulmányi és Gya­korlati Lélektani Társaság), melyhez újabban Imre Sándor is csatlakozott és folyóirata, (*A Gyermek*), széleskörű munkásságot fejt ki a kísérleti irány terén.

Újabb időben nemcsak az ex asse pedagógusok, hanem filozófusaink is foglalkoznak pedagógiával. Úgy látszik érzik, hogy a filozófia egész rendszere nem teljes a pedagógia nélkül. Ez csak termékenyítőleg hathat a pedagógiai irodalomra.

Pauler Ákos is beilleszti a maga rendszerébe (Bevezetés a filozófiába) a pedagógiát. Pauler mai filozófiai felfogását, az objektív idealizmust, viszi bele a pedagógiába úgy filozófiai, mint pedagógiai munkásságával. Ezt a felfogást tükrözteti «A világnézet tanítása» című értekezése is. Az ő nézeteinek fejlődése párhuzamban áll a kor fejlődésével. Ő is, mint általában korunk, lassankint elhagyta a pozitivizmus eszmevilágát, melyet egy régebbi értekezése (*A pozitív pedagógia alapelvei. 1902*) képviselt s mindinkább a metafizika felé fordul, mely a modern ismeretelméleti logizmuson alapszik.

Kornis Gyulát két út vezette a filozófiától a pedagógiai elmélethez. Egyik a pszichológia (A pszichológia és pedagógia viszánya. Magyar Középiskola, 1911.), a másik az értékelmélet. (Értékelmélet és pedagógia, 1913.) Ezeknél az elméleti fejtegetéseknél azonban nagyobb kihasználással voltak gyakorlati reformtervei, melyeket igyekezett filozófiailag is megalapozni. (Kultúrpolitikánk irányelvei, 1921. A középiskolai reform, 1924. Nők az egyetemen 1925.)

Már a herbarti iskola érezte a pedagógia kapcsolatát a kultúrfilozófiával, de igazán csak a mi korunkban jutott jelentőségéhez a kultúrfilozófia. A pedagógiának kultúrfilozófiai megalapozása *Eduard Spranger* érdeme. Spranger hatása alatt áll *Kerschensteiner* is, kit Spranger «Kultur- und Erziehung» című könyvében (Leipzig, 1920.) a ma élő leggenialisabb pedagógusnak nevez.¹ A kultúrfilozófia irányában akarják továbbfejleszteni a pedagógiát: *Frischeisen-Köhler*, *Th. Litt*, *Hönigswald*, *Müller-Freienfels*, *B. Bauch*, *W. Moog* stb.

A fiatalabb nemzedék tehát ezen a nyomon halad. Nálunk csak az én «Bevezetés a neveléstudományba» című könyvem képviseli ezt az irányt. Ebben a könyvben megkísérlettem a pedagógia alapfogalmává a műveltség fogalmát tenni. Természetes, hogy annak, aki a pedagógiát, mint a művelődés tudományát fogja fel, a kultúra filozófiájára kell alapítania a pedagógiát. Ez a könyv egyúttal kísérlet egy szintézisre: egységbe törekszik foglalni a két újabb pedagógiai iránynak: a kísérleti pedagógiának és a kultúrfilozófiának eredményeit.

¹ Mi magyarok csak örülhetünk, ha ez a nagy pedagógus legújabb könyvében «Die Seele des Erziehers» (Leipzig, 1924. 157. l.) azt írja, hogy én Sprangernek azt a gondolatát a tanítóképzésre nézve, mely Németországon még ma is küzdelem tárgya, Budapesten a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban már régebben megvalósítottam.

Bár a magyar pedagógusok így belekapcsolódnak a nagy alapvető munkába, a külföld tőlünk elsősorban mégis a speciális magyar problémák megoldását várja. Az empirikus pedagógia terén a magyar gyermek testi és szellemi tulajdonságainak és fejlődésének tanulmányozását s a történelmi irányban a magyar pedagógia történetének feltárását. Mindkét irányban vannak már kezdetek. A magyar neveléstörténelem hivatva van a kultúrfilozófia számára azt az empirikus alapot megadni, melyet a kísérleti pedagógia a methodika számára nyújt. A magyar neveléstörténelmet pedig, mint a művelődés történetének egy részét, *szellemi történeti* szempontból kellene felfogni, hogy a továbbfejlesztés munkája a hagyományok által kijelölt vonalban haladhasson. Sajnos ennek a felfogásnak a nyomai még nem igen mutatkoznak. Bár volna ez a kis vázlat szerény kezdete ennek az iránynak! Régi kultúránkkal a kapcsolatot fönnt kell tartanunk s így tovább építenünk. Csak így sikerül majd ebben a nehéz időben a fejlődés folytonosságát megőrizve, kultúránk igazi értékeit egy jobb jövő számára megmenteni.

(Minerva, 1925.)

TARTALOM.

	Oldal
Előszó	3
Világnézet és nevelés	9
A kommunizmus tévedései	20
A jóindulat kikapcsolása	28
A nagy háború és a jövő nemzedék	33
Elmélet és gyakorlat	59
Adalékok az egyéniség lélektanához	67
A tehetségvizsgálatok és a pályaválasztás	81
A módszertan tudományos feladatai	105
Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentősége	121
A vallásos nevelés erkölcsi és szociális jelentősége	139
A javítónevelés módszere	147
A kultúraterjesztő film	194
A reformok és az iskola	200
A magyar pedagógia újabb fejlődése	206

A SZENT ISTVÁN KÖNYVEK

sorozatában eddig megjelentek :

1. Zubriczky Aladár dr.: Jézus élete és a vallástörténet. (Elfogyott.)
2. Wolkenberg Alajos dr.: A teozófia és antropozófia ismertetése és bírálata.
- 3—4. Wolkenberg Alajos dr.: Az okkultizmus és spiritizmus multja és jelene. (Elfogyott.)
- 5—6. Balanyi György dr.: A szerzetesség története.
- 7—8. Alszeghy Zsolt dr.: A XIX. század magyar irodalma.
9. Miskolczy István dr.: Magyarország az Anjouk korában.
10. Palau-Timkó Jordán: Krisztus útján. A katolikus tevékenység főelvei.
11. Quadrupani-Babura László dr.: Útmutatás jámbor lelkek számára.
12. Prohászka Ottokár: Elbeszélések és utirajzok. (Elfogyott.)
13. Trikál József dr.: Természetbölcselet.
14. Bognár Cecil dr.: Értékelmélet.
15. Prohászka Ottokár: A bűnbocsánat szentsége.
16. Babura László dr.: Szent Ágoston élete.
17. Lepold Antal dr.: Szalézi szent Ferenc válogatott levelei.
18. Áldásy Antal dr.: A kereszteshadjáratok története.
19. Marosi Arnold dr.: Átöröklés és nemzetvédelem.
20. Zoltvány Irén dr.: Erotika és irodalom.
21. Horváth Sándor dr.: Aquinói szent Tamás világnézete.
22. Balogh Albin dr.: Művelődés Magyarország földjén a magyar honfoglalás előtt.
23. Marczell Mihály dr.: A katolikus nevelés szelleme.
- 24—25. Motz Atanáz dr.: A német irodalom története.
26. Babura László dr.: Szent Ambrus élete.
27. Márki Sándor dr.: II. Rákóczi Ferenc élete.
28. Kiss Albin dr.: A magyar társadalomtan története.
29. Szabó Zoltán dr.: A növények életmódja.
30. Weszelszky Gyula dr.: A rádium és az atomelmélet.
31. Balanyi György: Assisi szent Ferenc élete.
32. Dávid Antal: Bábel és Assúr. I. Történet.
33. Fejér Adorján: Római régiségek.
34. Balogh József: Szent Ágoston, a levélíró.
35. Babura László dr.: Szent Jeromos élete.
36. Karácsonyi János dr.: Szent László király élete.
37. Miskolczy István dr.: A középkori kereskedelem története.
38. Szémán István dr.: Az újabb orosz irodalom.
39. Bán Aladár: A finn nemzeti irodalom története.
40. Trikál József dr.: A gondolkodás művészete.
41. Kühár Flóris dr.: Bevezetés a vallás lélektanába.
42. Babura László dr.: Nagy szent Gergely élete.
- 43—44. Kühár Flóris dr.: A keresztény bölcselet története.
45. Weszely Ödön dr.: Korszerű nevelési problémák.
46. Somogyi Antal dr.: Vallás és modern művészet.
47. Divald Kornél: Magyar művészettörténet.
- 48—49. Birkás Géza dr.: A francia irodalom története.
50. Wodetzky József dr.: A világegyetem szerkezete.
51. Záborszky István dr.: Rabindranath Tagore világnézete.