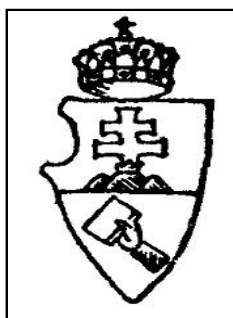


W e s z e l y Ödön

A korszerű nevelés alapelvei

A neveléstudomány rendszere



Királyi Magyar Egyetemi Nyomda Budapest, 1935



1867—1935.

Csehi Foto (Pécs) felvétele

W. Csehi

„. . . MINDEN KIFEJLŐDÉS, ELŐMENETEL,
ERŐ, ÉRTÉK ÉS SZERENCSENK LEGMÉLYEBB
SARKALATJA: A KIMŰVELT EMBERFŐ.”

SZÉCHENYI.

A mai nehéz időkben mindenkit közlelről érint a nevelés kérdése.

Az ifjúságnak a különböző életpályákon való elhelyezkedése nagyon megnehezült, s ennek folytán különös fontosságot nyert a pályaválasztás kérdése. Ámde nem ez a neveléstudomány legfőbb problémája. Úgy kell a jövő nemzedéket nevelnünk, hogy az minden helyzetben, minden körülmények közt megállja helyét, s kiváló tulajdonságaival végül mindenütt érvényesüljön.

A nevelés erejében s az emberi léleknek a jó iránti fogékonyságában bízunk kell, s ha ezzel a bizalommal fogunk munkához, a nevelés munkája nem maradhat sikertelen. A tapasztalat is, a tudományos vizsgálódás is, mutatja, hogy ez nehéz feladat, de mégsem lehetetlen.

A neveléstudomány csupa megoldásra váró problémát vet föl, s különösen áll ez az újabb idők neveléstudományára. Ezek nagy része elő sem fordul a régi könyvekben, mert akkor más problémák foglalkoztatták az elméket.

Már a problémák fölvetése is elindulás a megoldás lehetősége felé. De nem akarunk megállni az út kezdetén, hanem igyekszünk a dolgok végére jutni, törekszünk a problémák megoldására s az elméleti megállapítások gyakorlati megvalósítására. A megoldás a fölmerült különböző elméletek és vélemények kritikája- és önálló vizsgálódások alapján történik. Igyekszem minden problémánál behatolni annak pszichológiai, szociológiai, értékelméleti, világnézeti és metafizikai gyökeréig.

Ez a pedagógia a k u l t ú r f i l o z ó f i a i irány képviselője. Már Willmann, aki Herbart hatása alatt áll, ebben az irányban fejleszti tovább a pedagógiát s így jut el az individuális felfogásból a szociálishoz.

Ennek a pedagógiának alapfogalma a műveltség, értve rajta az egyéni műveltséget és közműveltséget egyaránt.

Ez a fogalom jelenleg a D i l t h e y — S p r a n g e r féle irányhatása alatt a külföldi pedagógia egyik alapfogalma. Ezzel az alapfogalommal azonban nemcsak a mai külföldi kultúráramlatokba kapcsolódunk bele, hanem a mi nagy S z é c h e n y i n k kultúrpolitikai felfogásába is. Ezekben a nyomokon haladva jutottam el a pedagógia kultúr-filozófiai és kultúrtörténeti felfogásához, s munkásságom kezdetétől fogva úgy fogtam fel a pedagógiát, mint a műveltség tudományát.

Nálunk azonban a kultúra sajátosságos nemzeti szintet kap.

S z é c h e n y i viszi bele a köztudatba azt a gondolatot, hogy a kultúra nemzetfönntartó, hogy nemzeti műveltségével áll vagy bukik nemzetünk, hogy különállásunknak ez adja meg a jogosultságát, s ezzel a^{Sa}*Játos magyar műveltséggel teszünk szolgálatot az emberiségnek.*

Sz é c h e n y i mélyreható pillantással jelöli meg nemzeti feladat iáinkat: „Az emberiségnek egy nemzetét megtartani, sajátságait, mini ereklyét megőrizni, s szeplőtlen mineműségében kifejteni, nemesíteni erőit, erényeit, s így egészen új, eddig nem ismert alakokban kiképezve végcéljához, az emberiség feldicsőítéséhez vezetni, kérdem, lehete ennél mindenen keresztül nemesebb érzés-”

Ez a könyv ezeknek az eszméknek a szolgálatában áll. A magyar viszonyokat tartja szem előtt, a magyar művelődés eszményét akarja szolgálni, de belefoglalja azt az európai kultúra keretébe.

A magyar kutatók és gondolkodók eredményeit is beleillesztem ebbe a rendszerbe. Oly mértékben szerepelnek itt, mint még talán eddig egyetlen könyvben sem. Szeretném, ha az olvasó meggyőződne arról, hogy igyekeztem tovább építeni, s az eddigi eredményeket tovább fejleszteni.

Arra törekszem, hogy a nevelésre hivatottakat, tanárokat és tanítókat, szülőket és nevelőket, megnyerjem a neveléstudomány számára s meggyőzzem őket arról, hogy az ilyen eszmékkel való foglalkozás tökéletesebbé teszi, fölemeli őket, s értéküket fokozza. Az a szomorú tapasztalatom, hogy a nevelés sorsdöntő kérdéseivel nem foglalkoznak eléggé, s a tudományos eredmények nem eléggé mennek át a köztudatba.

Itt irányító elveket akarunk felállítani, melyek azonban nemcsak elméletet adnak, hanem egyúttal útmutatást is a gyakorlatra. Az elvek átültetése a gyakorlatba annál jobban sikerül, minél több a nevelő veleszületett tehetsége a nevelés munkájára, s minél több benne ehhez a munkához a lelkesedés, a megértés, a finom tapintat. Am ezt a velet született tehetséget a neveléstudományi tanulmányok fejleszthetik, elmélyíthetik, rendszeresíthetik, gazdagíthatják. A nevelőnek elsősorban önmagát kell nevelővé nevelnie.

A teljesség kedvéért néha ismertetnem kellett oly dolgokat is, melyeket már más munkáimban megírtam. De fel kellett vennem ezeket a részleteket is, mert kívánatos, hogy az olvasó ebben a könyvben a folytatatos olvasás közben teljes képet kapjon. Néha talán nagyon is elmélyedek a részletekbe, de a neveléstudományban a részletek is fontosak, mert kidolgozott részletek hijján nem rendelkezhetünk kidolgozott egésszel.

A nagy gondolatok mellett vannak apró megfigyelések, gyakorlati tanácsok, technikai fógások, melyek azonban éppoly jelentősek a munka egésze szempontjából, mint a nagy eszmék, mert odavezetnek a nagy ideálok megvalósításához, s megelevenítik a nagy gondolatokat. A valóságban mindig részletmunkát végzünk, s csak lelkünkben él az egész, mint eszménykép.

*

Adja Isten, hogy ez a könyv is hozzájáruljon a mindnyájunk szívét ben élő eszménykép megvalósításához. Ez az eszménykép a magyar múlt vetődés eszménye, mely lelkileg egyesít mindannyiunkat, mely reményt ad, éltet, fölemel és megerősít, hogy ez a nemzet, mint „szirt a habok közt, megálljon!”

Pécs, 1934 augusztus 21.

Dr. Weszely Ödön.

„A nevelés, melynek általános célja az ember kiművelése, rendkívüli jelentőségű tevékenység, melynek *formái, eszközei a haladás és a korszakok szerint különböznek.*”
Dupanloup.

„Das Erziehungsideal ist jederzeit geschichtlich bedingt.”
Dilthey.

1. Korszerű nevelés. A korszerű nevelés alapelveit akarja megállapítani ez a könyv.

Milyen legyen az a nevelés, mely megfelel a mi korunknak, ennek a nyugtalan, forrongó, küzködő kornak- Hogyan neveljük az ifjúságot, hogy jövő nehéz életfeladatait megoldhassa-

A mi korunk az átmenet és a forrongás korszaka.

Az a nagy változás, melyet a változott viszonyok követelnek, a nevelésben is nagy változást jelent, annyira, hogy némelyek a régi nevelésből mindent elvetni valónak találnak, sőt néha a nevelést magát is fölöslegesnek ítélik. Azt vélik: minden megváltozott, tehát a nevelésben is mindennek meg kell változnia, mi több: éppen az ellenkezőjét kell tenni ónnak, amit eddig tettünk.

De bármennyire érezzük is, hogy minden változóban van, nem szabad abba a túlzásba esnünk, hogy a múltból mindent eb vessünk. Az emberi kultúra történeti fejlődés eredménye. Ez a fejlődés szakadatlanul összefüggő lánc, melynek egyes szemei közvetlen kapcsolatban állnak egymással. De nemcsak lánc ez, hanem élő és változó folyamat, melyben egyik alakulat a másikat szüli; ami van, az előbbinek részeiből alakult s ami lesz, a meglevőből fejlődik. Az emberi műveltségnek vannak oly elemei, melyek ma is értékek s értékek maradnak a jövőben is. A múlt értékeit meg kell becsülnünk s a fejlődés folytonosságát fönn kell tartanunk.

Ha az idők változnak is, vannak az embernek oly tulajdonságai, melyek nem változnak, melyek az emberi nem természetének strukturális sajátosságai. De ez ismét nem jelenti azt, hogy ne volnának a módszernek új útjai. Sőt éppen az emberi természet jobb megismerése mutatja az új utakat. Az ember lelki életének tökéletesebb tanulmányozása, a reá ható tényezők tudományosabb megismerése, a különböző típusok megkülönböztetése s az egyén lelki életébe való belátás fejlődése, az egyes tulajdon-

ságok más értékelése, a nevelő tényezők teljesebb ismerete, a növendékekkel szemben való helyesebb beállítás, a nevelő hatások szubtilisebb megismerése, a nevelő eszközök más megítélése, tökéletesítette és módosította a nevelő eljárást és a nevelés mód-szerét.

Vannak változó értékek, de vannak maradandó és állandó értékek. Vannak változó célok, de vannak változatlan és örök célok.

Bár mindig a jövő számára nevelünk, voltaképp mégis minden nevelésnek korszerűnek kell lennie, mert minden nevelés csak a maga korának a kultúráját adhatja át, csak a maga korának műveltségébe kapcsolhatja bele a növendéket, hogy a jövő nemzedék azután tovább fejlődve tovább fejlessze ezt a kultúrát.

A jövő számára akarunk nevelni, de a múltból átörökölt kulturális értékek segítségével akarjuk a jövőt alakítani. A jövőt előre látni mindig nagyon nehéz feladat, de különösen az ilyen válságos időben, mint a mi korunk. Csak a kultúra eddigi fejlődésének menetéből következtethetünk a jövő fejlődés irányára. De éppen az a műveltség, melyet a felnövekvő nemzedéknek adunk, egyúttal tényezője a jövő alakulásának. Így a nevelés összeköti a jelenkor kulturális értékei segítségével a múltat a jövővel.

Helyesen mondja *E. Kriek*: „Bármit hozzon is a jövő sorsfordulat és alkotó erők dolgában, minden bekövetkező mégis csak a jelenen épül föl, melynek tartalma az elmúlt történésnek és növekedésnek a hagyatéka.” (Erziehungphilosophie, 71. 1.)

A mai nevelésnek első feladata tehát megállapítani, mi az, ami változott s mi az, ami változóban van- Ehhez képest meg kell állapítani: melyek a változott célok s melyek az örök célok. De ha az ember állandó céljait el akarjuk érni, nem változtak-e a célhoz vezető utak, módok- Változott a világ, hogyan tudjuk tehát ebben a megváltozott világban is elérni, hogy emberi hivatásunkat méltóan betölthessük- Ezekre a kérdésekre keresi a választ a mai ember.

IRODALOM. *A. Messer*: Pädagogik der Gegenwart. Berlin, 1926. — *P. Petersen*: Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. — *Fináczy E.*: Újabb pedagógiai törekvések. Budapest, 1923. — *Sir John Adams*: Modern developments in educational practice. London, 1928. — *Weszely Ödön*: Pedagógiai alapfogalmak változása. Minerva-Könyvtár, 1928. — *Weszely Ödön*: Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. Budapest, 1931. — *E. Kriek*: Erziehungsphilosophie München u. Berlin, 1930.

2. A neveléstudomány. A neveléstudomány, mint minden tudomány, igazolt tételeket állapít meg a maga tárgykörére nézve s ezeket rendszerbe foglalja. Tárgyköre pedig a nevelés, vagyis az az emberi tevékenység, melynek célja a jövendő nemzedék életföladatainak megoldására alkalmassá tenni, a hivatásának betöltéséhez szükséges műveltséget megadni, az egyén képességeit a kultúra értékes elemeivel kiművelni s így őt a körötte folyó kulturális folyamatba bekapcsolni.

Némelyek ma is tagadják ilyen tudománynak a lehetőségét, mert a neveléshez szükséges tudást csak gyakorlati ismeretek

összegének tekintik s nem tudományos igazságok összefüggő rendszerének. A nevelés valóban gyakorlati tevékenység, melynek helyes elvégzéséhez azonban ismeretekre, sőt többre: helyes világnézetre és életfelfogásra s ennek alapján kialakított tervre és eszményképre van szükségünk. Ennélfogva a neveléstudomány több, mint pusztán gyakorlati ismeretek összege, inkább minden bölcséleti rendszer betetőző je, mert voltaképp nem más, mint a bölcsélet által kialakított életfelfogás megvalósítása, tudomány ennek a megvalósításnak a lehetőségéről és módjáról.

De éppen azért, mert a neveléstudomány eszmények megvalósításának a tudománya, különbözik némileg más tudományoktól. Akik tudománynak csak a ténytudományt hajlandók elfogadni, azok általában tagadják a lehetőségét oly tudományoknak, melyek nem a tényekben nyilvánuló igazságokat állapítanak meg, hanem elveket a cselekvések irányítására. Ámde vannak oly tudományok, melyek nem állanak meg a tények pusztá megállapításánál, hanem értékelik ezeket a tényeket s nem szorítkoznak az anyagi világ jelenségeire, hanem a szellemi élet jelenségeivel s ezek összefüggésével, a szellemi világgal, foglalkoznak. A tények világa mellett ott van az értékek világa, a valóságok mellett vannak kellőségek is, melyeknek valósággá való átalakulása lehetséges. A neveléstudomány az értékeknek, a kellőségeknek valósággá változtatásával foglalkozik. Van-e ennél szebb és fontosabb feladat az emberi tevékenység számára-

Ez a törekvés mindig megvolt az emberiségben, mert az emberiség azáltal emelkedik magasán az állatvilág-, sőt az egész természet fölé, hogy szellemi életet él. Ennek a szellemi életnek eredménye s objektív megnyilvánulása a kultúra. Minél fejlettebb ez a kultúra, minél magasabb és intenzívebb ez a szellemi élet, annál nehezebb és bonyolultabb lesz az eszmények megvalósításának a feladata s annál több a pedagógiai probléma. Primitív kultúrában a nevelés nem oly nehéz feladat, mint a fejlett kultúrában, komplikált életviszonyok között. A nevelés így a kultúrával együtt fejlődik. Némelyek azzal igyekeznek a neveléstudományt igazi tudománnyá tenni (amilyen szerintük csak a tény tudomány), hogy ezt a történeti folyamatot írják le s igazán tudománynak csak a nevelés történetét tekintik. (Például Lehmann: Erziehung u. Erzieher). A nevelés történetének tanulmányozása fölvilágosít arról, hogy a kultúra különböző fejlettségi fokain hogyan igyekeztek ezt a kultúrát a jövő nemzedéknek átadni s az hogyan fejlődött tovább. Ez a történelmi tanulmány azonban még nem elegendő a neveléstudomány megalapozására, mert a mai kornak más, új problémái merülnek fel.

De az sem elég, ha a mai nevelést tudományosan leírni igyekeznek, úgy, amint az a valóságban végbemegy (descriptív pedagógia). Ez is a tények tudománya volna, de nem elégíthet ki, mert hiszen a tények nem egyenlő értékűek. Mi nemcsak általában a nevelés tényével akarunk foglalkozni, hanem a lehető legjobb nevelést akarjuk adni s ennek módszereit akarjuk meg-

találni. Ezért a nevelésre vonatkozó eszméket kell a neveléstudománynak adnia s ezekkel eltöltenie a nevelőt s az egész kort.

A neveléstudománynak azonban nemcsak eszméket kell adnia, hanem normákat, azaz elveket kell megállapítania s éppen abban különbözik a descriptív tudományoktól, hogy *irányító* elveket akar adni s így befolyást gyakorolni a jövő kiakalítására.

Helyesen mondja *Spranger*: „Die Aufgabe der Wissenschaftlichen Pädagogik liegt also darin, eine bereits gegebene Kultur-Wirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten.” (E. Spranger: Kultur und Erziehung. Leipzig, 1925. 150. 1.)

Ehhez szükséges, hogy a pedagógia felállítsa a nevelés eszményét. Kiszemelje a kultúra értékeit s megállapítsa ezek rangsorát. Ezt pedig nemcsak abszolút értelemben kell fölállítania, hanem relative is, hogy irányítást adjon arra nézve, hogyan lehet fokról-fokra az abszolút felé emelkedni s ezt megközelíteni. Eszményi tervet kell megállapítania, de azután mérlegelni a megközelítés lehetőségeit s megállapítani a megközelítés módszereit.

Míg a célok és eszmények fölállításában s az értékek kiszemelésében az iránymutató a filozófia, mint az értékek tudománya, addig a megvalósítás módszere tekintetében már a valóság tényeire kell a pedagógiának támaszkodnia. Itt alkalmazza azokat az empirikus módszereket, melyekkel a természettudomány dolgozik, itt igyekszik exakt tényeket megállapítani s a kísérletek és mérések, szóval a pontos megfigyelés által kapott adatokra építeni. A pedagógia ebből a szempontból tekintve pszichotechnika és pszichoanalízis.

De itt sem marad meg a pedagógia pusztán az *okozati* összefüggések világában. Az ember szellemi életében éppoly fontosak *a cél* szerinti összefüggések s ezeket az összefüggéseket nemcsak megismerni kell, hanem megérteni is, azaz az egésszel való összefüggésükben áttekinteni s a tényekben a lényeket meglátni.

A nevelés a szellemi világba való bekapcsolást jelent s bár a testi nevelés is beletartozik, ezt is alá kell rendelni a főszempontnak: a magasabbrendű szellemi élet szempontjának.

A neveléstudomány első feladata eszerint a célok kitűzése és eszmények fölállítása. Ezekben az értékelmélet és a kultúrfilozófia a vezetői.

Második feladata a nevelő hatásoknak a vizsgálata. E hatások vizsgálata kezdődik a hatás tényezőinek a vizsgálatával. Ismernünk kell elsősorban a növendéket, a gyermeket és ifjút, akire hatni akarunk. Ebben irányítónk a gyermek és az ifjúság tanulmánya. De ismerni kell a nevelő hatás többi tényezőit: a nevelőt, a környezetet és a kultúrát. Ezután azt kell megállapítani, hogyan jön létre a nevelő hatás- Milyen különféle hatások vannak- Milyen törvényszerűség mutatkozik e hatásokban s végül hogyan alkalmazzuk mindezt a nevelés célja érdekében. Mind-ebben a lélektan az irányítónk, különösen a gyermek és az ifjúság lélektana.

A neveléstudomány harmadik feladata megállapítani, lehet-e s ha igen, mennyiben és hogyan lehet az ember veleszületett képességeit, tulajdonságait módosítani, fejleszteni s tökéletesíteni. Ez az, amit formális képzésnek neveznek s némelyek a nevelés egyedüli céljának tekintenek.

Negyedik feladata a neveléstudománynak, hogy a kultúra értékes tartalmát átszámazzassa a következő nemzedékre. Az egyéni képességek kiművelése a kultúra értékes javainak a növendék által való fölvétele útján történik s így ez a kétféle pedagógiai tevékenység együtt jár. A tartalmi képzés műveli az egyéni képességeket. Az egyén így kapcsolódik bele a kulturális közösségbe s így abba a társadalomba, amelyben élni fog.

Mindezeknek eredménye legyen a *műveltség*, azaz: azoknak a képességeknek a kifejlődése, melyekkel az életföladatokat az ember meg tudja oldani. De ezek alapján ki kell alakulnia annak az életfelfogásnak, mellyel az ember életét végig akarja élni, valamint terveinek, melyeket meg akar valósítani s céljainak, melyeket el akar érni.

Ezek a célok pedig legyenek eszményi célok, ezek emeljék őt fel magasabbra, de ezekkel kapcsolódják bele egy magasabbrendű szellemi életbe, egy szebb és eszményibb világba, melynek megvalósítása az emberiség igazi feladata.

IRODALOM: *Dilthey*: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (Sitzungsberichte d. kgl. preuss. Akademie der Wissenschaften). Bd. XXXV. 1888. és Gesammelte Schriften Bd VI. — *β. Bauch*: Über die philosophische Stellung der Pädagogik (Vierteljahrschrift für phil. Pädagogik, 1918. I.) — *O. Willmann*: Didaktik als Bildungslehre. II. Aufl. 1894. I—II. — Magyarul: *Willmann Ottó*: *Didaktika*. A műveltség, a művelődés és oktatás elmélete. Fordította *Schütz József*. 1. kötet. Budapest, 1917. — *I. Wagner*: Die Wissenschaftsstruktur der Pädagogik. Berlin, 1931. — *W. Moog*: Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophische Wissenschaft. (Vierteljahrschrift für philosophische Pädagogik. 1918. II.) — *R. Kretschmar*: Das Ende der philosophischen Pädagogik. Leipzig. E. Wunderlich, 1921. — *Lochner*: Descriptive Pädagogik. Reichenberg, 1927. — *Max Wentscher*: Pädagogik. Ethische Grundlegung und System. Berlin, 1926. — *Grunwald*: Philosophie sehe Pädagogik. (Paderborn, P. Schöningh. 1197.) — *Göttler*: System der Pädagogik. (2. Aufl. 1920.) — *K. Kessler*: Pädagogik auf philosophischer Grundlage. (1921.) — *A. Stadler*: Philosophische Pädagogik. Leipzig, Voigtländer. 1911. — *E. Meumann*: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig. W. Engelmann. 1914. — *P. Barth*: Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre. Leipzig. A. Barth. 7—8. Aufl. 1921. — *J. Wagner*: Lehrbuch der Erziehungswissenschaft. I—II. Band. Leipzig. Quelle & Meyer. — *W. A. Lay*: Experimentelle Pädagogik. (Leipzig, Teubner, 1909. Aus Natur- und Geisteswelt.) — *E. Kriek*: Philosophie der Erziehung. Jena, Diederichs. 1922. — *E. Kriek*: Grundriss der Erziehungswissenschaft. Leipzig. Quelle & Meyer. (Wissenschaft und Bildung.) — *P. Petersen*: Allgemeine Erziehungslehre. Berlin, 1924. — *K. F. Sturm*: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Osterwieck. H. A. Zickfeldt. 1927. — *Ernst Otto*: Allgemeine Erziehungslehre. Quelle & Meyer, Leipzig, 1928. — *F. Eggersdorfer*: Handbuch der Erziehungswissenschaft (L). München, 1928. — *L. Cèllierier*: Esquisse d'une science pédagogique. Paris. F. Alcan. 1910. — *G. Compayré*: Cours de pédagogie théoretique et pratique. Paris, P. Delaplane. — *G. Demoor et T. Jonkheere*: La science de l'éducation. III. Ed. Bruxelles, 1925. — *H. Harvel Horn*: The philosophy of education. New-York. Macmillan Com-

pany. — *J. A. MacVannel*: Outline of a course in the philosophy of education. A survey Principles and Projects. London. University of London. Press Ltd. — *Ch. de Garmo*: Principles of secondary Education New York Macmillan, 1910.— *E. Thorndike* and *A. J. Gate*: Elementary Principles of Education. New York, 1929. — *G. Thomson* A modern Philosophy of Education. London, Ak. and Univ. Ltr. 1928. — *J. Dewey*: Democracy and Education. Német fordítása: Demokratie u. Ers Ziehung Deutsch von E. Hylla. Breslau, 1930. — *G. Gentile*: Sommario di pedagogia. Quinta edizione. Firenze, 1934. — *Szemere Samu*: Pedagógia és filozófia. Magyar Paedagogia. 1929. — *Imre Sándor*: Neveléstan. Budapest. Studium. 1928. — *Mitrovics Gyula*: A neveléstudomány alapvonalai. Debrecen—Budapest, 1933. — *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Budapest, Eggenberger. II. kiadás 1931. — *Weszely Ödön*: Pedagógia. A neveléstudomány rendszere. Második, teljesen átdolgozott kiadás. Tudományos Zsebkönyvtár. Budapest, Révai T. 1932.

3. A kultúrfilozófia. A pedagógia a filozófiai tudományok közé tartozik, ezért némelyek a pedagógiát kultúrfilozófiának, vagy a kultúrfilozófia egy részének tekintik.

Szerintünk a pedagógia kultúrfilozófián alapszik, de a kultúrfilozófia nem pedagógia. A kultúra filozófiája még nem maga a pedagógiai tevékenység, a kultúra cél és eszköz, de nem nevelés. A kultúrfilozófia alkalmazott metafizika, eszerint bizonyos tekintetben több, mint a pedagógia, mert a kultúra nem csupán a pedagógiai tevékenység eredménye, hanem egyúttal fejlődés is számos más tényező hatása alatt, *szociális*: azaz *társadalmi jellemiség*. De egyúttal más szempontból a kultúrfilozófia kevesebb, mint a pedagógia, mert az már nem tartozik a kultúrfilozófia körébe, hogy a nevelésnek, mint gyakorlati tevékenységnek, normáit megállapítsa, amit pedig a pedagógiának okvetlenül meg kell tennie. A pedagógia tehát nemcsak a nevelés filozófiája, hanem a nevelés technikája is.

De a pedagógia nemcsak technika, több ennél: eszmék tudománya. Ha a nevelés technikájáról van szó, csak átvitt értelemben használjuk a „technika” kifejezést. A nevelés önálló szellemi tevékenység, a technika mechanizmust jelent.

Némelyek a pedagógiát alkalmazott pszichológiának, — *Münsterberg* kifejezése szerint „pszichotechnikának” — tekintik. De a pszichotechnika is csak átvitt értelmű kifejezés. Ám a pedagógia nem is egyszerűen a pszichológia alkalmazása a nevelésre, mint azt némelyek hangsúlyozzák. A pedagógia ugyan szoros kapcsolatban áll a pszichológiával, hiszen lelki jelenségekkel foglalkozik, de a lelki jelenségekkel más szempontból foglalkozik, mint a pszichológia. A pszichológia a szellemi jelenségekben a törvényszerűséget keresi, míg a pedagógia problémája az, *hogyan lehet* a szellemi jelenségekre olyan *befolyást gyakorolni*, hogy ez a kitűzött céloknak megfeleljen. A pszichológia törvényeinek alkalmazása itt tehát nem egyszerű alkalmazás, hanem önálló földolgozás. A pedagógiában nem is csak a „pszichológia alkalmazásáról” van szó, hanem számos más tényező is szerepel, melyek fölött mindig ott van, mint legfőbb és legfontosabb tényező, az *értékelés*, még pedig egy speciális cél szempontjából —, a nevelés szempontjából, — való értékelés.

Az értékelés filozófiai feladat, nem ténymegállapítás. Ezért nem lehet azt állítani, hogy a pedagógia pusztán ténytudomány, aminők a természettudományok s a filozófiai pedagógiának vége van. (J. Kretschmar: *Das Ende der philosophischen Pädagogik*. Leipzig, 1921.) A pedagógiának exakt alapokra való helyezésére törekedett a kísérleti irány. A pedagógiának szüksége van azoknak a tényeknek az ismeretére, melyek a növendék, a nevelés, a környezet s a hatások törvényszerűségére vonatkoznak. Ismerni kell azt, ami van, de a pedagógia célja olyasmire vonatkozik, ami még nincs, aminek lennie kell, amit meg akarunk valósítani. E kétféle felfogást tehát egyesítenünk kell. Ezt teszik: *Meumann, A. Fischer, Kerschensteiner, Spranger, Bruno Bauch, Willy Moog, Th. Litt, Eggersdorfer*.

A pedagógiát empirikus alapokra kell ugyan helyeznünk, de a tényekből az eszmények felé kell emelkednünk. A helyes álláspont tehát az, ha a pedagógiát oly filozófiai disciplínának tekintjük, mely empirikus alapokon (elsősorban pszichológián) nyugszik, de a tényeket mindig az eszményekhez viszonyítva vizsgálja abból a szempontból, hogy mely értékek megvalósítása kívánatos s hogyan lehet a tényekre oly hatást gyakorolni, hogy az eszmények valósággá váljanak.

IRODALOM. / G. Herder: *Ideen zur Kulturphilosophie*. Ausgewählt und herausgegeben von Otto Braun und Nora Braun. Insel Verlag. Leipzig, 1911. — *Münsterberg*: *Psychotechnik*. Leipzig, 1914. — *Th. Litt*: *Pädagogik*. „Kultur der Gegenwart” c. gyűjteményes munkában. Bd. I. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner, 1924. 298. l. — G. Kerschensteiner: *Theorie der Bildung*. Leipzig, B. G. Teubner, 1926. — *Emil Utitz*: *Mensch und Kultur*. Stuttgart, 1933. — *Prohászka Lajos*: *Pedagógia, mint kultúrfilozófia*. Bpest, 1929.

4. A kultúrpolitika. A kultúra nevelő hatásának az érvényesítése a kultúrpolitika feladata.

A politikának, mint tudományos elméletnek, az a feladata, hogy megállapítsa, milyen életfeltételek mellett, milyen állami szervezettel, milyen törvények érvényesítésével teljesítheti a nemzet a maga hivatását, mely az emberiség eszményi hivatásából kifolyólag reá vár. Gyakorlatilag pedig az a feladata, hogy megteremtse azokat az életfeltételeket, melyek mellett a nemzet ezt a hivatását a nemzetek társaságában valóban teljesítheti, azaz oly államszervezetet létesítsen, oly törvényeket hozzon, oly intézkedéseket tegyen, melyek az eszmény megvalósítását lehetővé teszik.

Az állam hatalmi szervezet, de ez a hatalmi szervezet arra való, hogy az ideális célok megvalósítását lehetővé tegye. A háttér alkalmazását a jog szabályozza, de a célt a kultúra adja meg.

A kultúrpolitika a nemzeti kultúra sajátos értékeinek megtartása, tovább származtatása és továbbfejlesztése által akarja a nemzetet a maga hivatásának minél tökéletesebb betöltésére képessé tenni. Minthogy az anyagi erők kifejtésére is az embert a szellemi erő teszi képessé, Kornis szerint „az állam valamennyi

tevékenysége közül a legfontosabb, centrális jelentőségű a *kultúra politika*, mint a nemzet minden irányú szellemi tevékenységének irányítója s szellemi erőinek teremtője”.¹

IRODALOM. *Gróf Klebelsberg Kuno*: Ungarische Kulturpolitik nach dem Kriege. 1925. (Pester Lloyd-nyomda Budapest.) — *Gróf Klebelsberg Kuno*: Világválságban. Budapest, 1931. — *Kornis Gyula*: Kultúra és politika. Budapest, 1928. — *Kornis Gyula*: A magyar művelődés eszményei. Budapest. I—II. 1927. — *Kornis Gyula*: Kultúrpolitikánk irányelvei. Budapest. 1921. — *Imre Sándor*: Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához. Budapest, 1912. — *Imre Sándor*: A magyar nevelés körvonalai. Budapest, 1928. — *Magyar Zoltán*: A tudománypolitika alapelvei. Budapest, 1927. — *E. Kriek*: Philosophie der Erziehung. Jena, 1922. — *E. Kriek*: Erziehungsphilosophie. München und Berlin, 1930. (Handbuch der Philosophie. Hgb. von A. Baeumler und W. Schröter.) — *E. Kriek*: Deutsche Kulturpolitik. 1929. — *Kornis Gyula*: Az államférfi. I—II. Bpest, Franklin/Társulat, 1933. — *Julius Kornis*: Kultur als Staatszweck. Berlin—Grunewald, 1933. Sonderabdruck aus dem Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie. — *Kornis Gyula*: Nemzeti megújulás. (Gr. Klebelsberg kultúrpolitikai programjának fejtegetése.) *Magyar Szemle*, 1929. — *Dr. Neményi Imre*: Apponyi A. mint kultúrpolitikus. Budapest, 1933. — *Nagy József*: Gróf Klebelsberg Kuno, mint publicista. 1930. — *Nagy József*: Kornis Gyula, mint kultúrpolitikus. 1928.

¹ *Kornis Gyula*: Kultúra és politika. Kultúrpolitikánk irányelvei. Budapest, 1928. 2. 1.

I. C É L O K É S E S Z M É N Y E K

„Az eszes ember mindig valami cél kedvéért cselekszik.”

Aristoteles.

ÉLETFELADATAINK.

„Mi dolgunk a világon- Küzdeni Erőnk szerint a legnemesbekért.”

Vörösmarty.

5. Az ember életfeladatai. Az emberi élet nemcsak természeti folyamat, mint aminő a növény vagy állat élete. Az emberi élet több ennél: megoldandó feladat. Az emberi élet cselekvés, célok és eredmények sorozata.

Az ember célkitűző lény, ez magasabbrendűségének jele. Az ember élete így célok kitűzése és célok elérése.

A gondolkodó embert állandóan gyötri a kérdés: mi a végső cél- mi a legmagasabb cél- Ebbe a célba akarja belekapcsolni a többit, a közelebbieket. Szeretné, ha élete nem szünnék meg a földi léttel, a halál nem jelentene megsemmisülést, hanem csak átalakulás, sőt megtisztulás és fölemelkedés volna számára.

A fizikai vég ne jelentsen véget! Hiszen a természetben nem vész el semmi, hiszen az energia örökké megmarad, csak átalakul, — sa gondolat is, melyet termeltünk, külön válik személyünktől és tovább él. Egyik nemzedék a másiknak adja s elválva a gondolatalkotó szubjektumtól, a gondolat objektívvá lesz, önálló léte van, él és hat.¹

Az embernek azonban a végső cél elérése érdekében közelebbi célokat kell kitűznie. Az emberi élet harmóniája a célok harmóniája, amidőn a közelebbi célok mind a nagy, a végső ideális célokat szolgálják. Az embernek tehát nemcsak egy célja van, a célok sokasága áll előtte, s minden nap, minden perc új célokat hoz: de csak az halad biztosan és céltudatosan a maga útján, aki mindezeket a célokat harmóniában egyesíti a maga nagy, végső céljai számára.

¹ „Man muss den Mut und die Kraft haben, an den Sinn des Lebens zu glauben.” fC. H. Becker: Das Problem der Bildung in der Kulturkriese der Gegenwart. Leipzig, 1930. 22. 1.)

Életcélokat az ember számára a vallás vagy a filozófia tűz ki. Ezekről függ az, hogy miféle életfeladatokat látunk magunk előtt. Aki nem hisz abban, hogy van földöntúli élet is, az ezt az életet tekinti végső célnak s úgy rendezi be életét, hogy itt e földön érjen el mindent, amit jónak, helyesnek és értékesnek tart. Aki azonban hiszi, hogy van túlvilág és a halállal nem szűnik meg az emberi élet, az ezt a földi életet csak *átmenetnek* fogja tekinteni, az ő számára ez az élet csak előkészület az örök életre. Aki hisz a túlvilági életben, más életfeladatokat fog kitűzni, mint aki nem hisz benne.

De egyoldalúság volna *csak* a túlvilági célt tartam szem előtt még akkor is, ha egészen elmerülünk a vallási eszmék szférájában. A tény az, hogy keresztül kell mennünk ezen a földi életen s előbb végig kell ezt élnünk, hogy meghalhassunk. Aki nevelni akar, annak tehát elsősorban erre a földi életre kell nevelnie, mert enélkül nem érheti el a transzcendentális túlvilági célokat sem. Minél tökéletesebben éli le valaki földi életét, annál biztonságban érheti el magasabbrendű élet ideális céljait is.

De ugyancsak egyoldalúság volna az életet úgy rendezni be, mintha ennek kiélése és kiélvezése volna végső célja, vagy az egyedüli cél. Az ember nem állhat meg a maga önző céljainál s lelkét nem elégítheti ki a földi örömeik leggazdagabb szüretje sem.

Ott van lelke mélyén a vágy az igazi tiszta és nemes örömeik után, melyeket csak az önzetlen jóság és emelkedettség légkörében érezhet az ember, mikor — mint a költő mondja — „esz-mévé finomul”.

Az embernek tehát a földi élet feladatait éppúgy szem előtt kell tartania, mint az ideális életfeladatokat, melyeket némelyek hiábavalóknak tekintenek, melyek azonban voltaképpen azt foglalják magukban, ami igazán, speciálisan emberi, ami az embert emberré teszi, ami fölemeli s életének igazi értelmet ad.

Az ember életfeladatait három csoportba oszthatjuk. Az *első* csoportba soroljuk azokat, amelyek az életfönntartására vonatkoznak. Az önfenntartás ösztöne, az élet fenntartására, sőt az egész faj életének a fenntartására vonatkozó törekvés, nagyon erős minden élőlényben. Az emberben azonban ezek a törekvések nem maradnak pusztán ösztönök, hanem tudatos célkitűzésékké lesznek. Kétségtelen, hogy az ezzel kapcsolatos életfeladatok primitív és elsődleges életfeladatok, de ezek megoldása nélkül nem lehetségesek a magasabbrendű életfeladatok sem.

Az ember elsősorban élni akar, — megélni, magát valamiképp fenntartani, — s így az oly primitív ember, aki nem tud magasabbra emelkedni gondolkodásában, mondhatni kizárólag ezeknek az életfeladatoknak él. Ezek az életfeladatok a *vegetatív* életfeladatok. Az állat ezeket az életfeladatokat ösztönszerűen elvégzi maga, nem keli rá nevelni. Az ember ezeket az életfeladatokat sem képes mindjárt születése után segítséggel nélkül el-

végezni. Erre is nevelni kell őt. Ezek az életfeladatok a *szükséges* és *hasznos* funkciók.

De az ember nemcsak élni akar, hanem *jól* is akar élni. Azaz: élvezni akarja az élet örömeit, keresi az élvezeteket és kerüli a fájdalmakat. Ezek az életfeladatok kapcsolódnak a véges tatív életfeladatokhoz, de egyúttal átvezetnek a magasabb életfeladatokhoz. Ezek a *hedonisztikus* életfeladatok. Az a világnézet, mely ezeket az életfeladatokat tartja legfontosabbaknak, a hedonisztikus világnézet, természetesen azon a felfogáson alapul, hogy az emberi élet erre a földi létre van korlátozva s ezért ezt kell minél jobban kihasználni s minél örömteljesebbé és minél élvezetesebbé tenni. Az élvezetvágy és a fájdalmak kerülése szintén alapösztön, mely összefügg az ember biológiai funkcióival. Ezek a biológiai funkciók éppúgy, mint az életfenntartásra vonatkozó funkciók, szintén közösek az állatéival. A biológiai funkciók zavartalansága fájdalommentességet jelent, sőt azok sima lefolyása rendszeren élvezettel jár. Ezek az élvezetek azok, melyeket érzéki élvezeteknek neveznek.

Ám az érzéki élvezetekkel az embernél nem merül ki az élvezetek sorozata. Az ember szellemi élete, mely nyomon kíséri az érzéki életet, ezt nemcsak tudatossá teszi, hanem igen gyakran magasabb fokra is emeli, mondhatni tökéletesebbé teszi s átviszi a szellemi élet körébe, értelmet ad neki s így szellemi élvezetté is teszi.

A szellemi élet önállóvá való fejlődése, mely lehetővé teszi azt, hogy bizonyos szellemi folyamatok a testiektől függetlenül, önállóan működjenek, sőt önálló létet és jelentőséget kapjanak, egyúttal lehetővé teszi azt is, hogy a testi vagy érzéki élvezeteken kívül az embernek *szellemi élvezetei* is legyenek. Az így szublimálódott szellemi élvezetek összességének *elképzelése az, amit az emberek rendszerint boldogságnak neveznek*. Így fakad a hedonisztikus élvezetből a törekvés a boldogság után s így lesz a hedonizmus *eudaimonizmussá*, az élvezetvágy boldogság utáni vággyá. Ha ehhez annak a tudata is járul, hogy önmagában senki sem lehet boldog a földön, hanem csakis úgy, ha környezete is holdog, akkor itt már nem önző élvezetvágyról van szó, hanem ideálisabb törekvésről, arról, hogy *másokat is boldogítsunk*, hogy így magunk is boldogok lehessünk. A társas együttélés, a társadalmi berendezkedés ezt mozdítja elő. Így tehát lényegében az eudamonisztikus törekvés *szociális* életfeladat.

S ezzel átlépünk az ideális életfeladatok világába, melynek egyik fő jellemvonása az *önzetlenség*. A szociális életfeladatok vezetnek tehát az *ideális életfeladatok* világába. A reális életfeladatok a szükséges, a hasznos és az élvezetes világra vonatkoznak, ezzel szemben az ideális életfeladatok: a jó, a szép és az igaz eszméinek a megvalósítását tűzik ki célul. *Az ideális életfeladatok* tehát az erkölcs, a *művészet* és a tudomány szolgáltatában állanak s valamennyi azonkívül, hogy önzetlenséget kíván az embertől, egyúttal jelenti az ember fölemelkedését egy neme-sebb légkörbe, jelenti az ember magasabbrendűségét s így az

emberi nem tökéletesedését. Ezzel emelkedik az ember magasan az állatok világa fölé, az eszmények világába. Ezeket az eszményeket a maguk teljességében az ember nem képes itt e földön megvalósítani s ezért hiszi, hogy ezek a maguk igazi valóságában egy földöntúli, szebb világban vannak megvalósulva, sőt onnan sugároznak le ide a mi földi életünkbe, mint kisugárzásai a legtökéletesebb lénynek, kiből mindezek az eszmények a legtökéletesebben, a legteljesebb mértékben megvannak, ki mindezek forrása s kitől minden élet ered, ki alkotója és fönntartója a világnak: Isten.

Az ideális életcélok szolgálata tehát Isten szolgálata s vele az, aki a földi életen át ezeket az eszményeket szolgálta, a földi élet határán túl harmóniában egyesülni fog s megvalósulva fogja látni ezeket az eszményeket a maguk tökéletességében.

Lehet-e szebb, nemesebb és megnyugtatóbb felfogása az emberi életnek, mint az, amit ebben az elgondolásban a vallás nyújt?

De az ideális életfeladatok még azok számára is eszmények maradhatnak, akik a végső kérdéseket a maguk számára másképp oldják meg. Ők is jók akarnak lenni, ők is szeretik a szépet s ők is meg akarják ismerni az igazságot a maga tisztaságában és fenségében. Minden ember, kinek van lelki élete, törekszik arra, hogy a valóságot olyannak ismerje meg, amilyen az szükségszerűleg és törvényszerűen. Ez az *igaz* megismerésére való törekvés. Minden ember törekszik fölemelkedni az érzéki élvezetekből a művészi *szép* magasabb légkörébe s minden ember meg akarja valósítani cselekvéseiben a *jónak*, az erkölcsnek követelményeit még akkor is, ha az ő erkölce néha nem is áll összhangban azzal az etikával, melyet a vallás vagy filozófia, mint eszményképei eléje rajzol.

Íme, az életfeladatok három csoportja, melyek közül az elsőt, a vegetatív feladatok csoportját, mint elháríthatatlant s a többinek alapját, mindenkinek meg kell oldania. De mindenki előtt jelentkezik a másik kettő is, mint oly követelmény, mely az embert a rög fölé, a puszta vegetatív élet fölé emeli. Hogy az életfeladatok közül az ember melyiket tartja fontosabbnak, az függ az ő egyéniségétől, világnézetétől, környezetétől s a jelentkező szükségletektől, melyek a tényezők összehatásából előállnak.

Az ember a maga életfeladatait csak maga oldhatja meg. A szülők és nevelők nem végezhetik el helyette ezt a munkát bármennyire is törekszenek a gyermek jövőjét anyagi javakká és jó neveléssel biztosítani.

A nevelésnek ennél fogva az a feladata, hogy a felnövekvő gyermekeket és ifjút ebben a munkában, az életfeladatok megoldásában, segítse: megadja neki mindazt, amivel majd annál idején a maga életfeladatait megoldhatja.

IRODALOM R. Eucken: Der Sinn und Wert des Lebens. Leipzig, 1908 Magyar ford. Schöpflin Aladártól: Az élet értelme és értéke. Budapest, 1914. - Joh. Verweyen: Der neue Mensch und seine Ziele. Stuttgart, 1930. — W. Foerster Lebenskunde. Magyar ford.: Az élet művészete. Budapest, 1912. — F. Müller-Freienfels: Der Sinn des Lebens und die Wissenschaft. München, 1910. — Bárány

Gero: Az emberi élet értelme és célja. Társadalomtudomány, 1921. — *Sawiczki Ferenc*: Az élet értelme. Ford. a Bp. növ. papság. Budapest, 1920. — *Prohászka Ottokár*: A diadalmas világnézet. III. kiadás, Székesfehérvár, 1925. — *Tóth Tihamér*: Az élet értelme és a szenvedés. Budapest, 1914.

6. A nevelés. Az ember elsőrendű életfeladatai közé tartozik a nevelés is, mely odasorakozik az önfenntartás feladatai mellé mindjárt másodiknak, mint mindenki által könnyen felfogható, s ideális életcélul kitűzhető feladat.

Az ember a maga gyermekeiben a saját életének folytatását látja, tehát a gyermeknevelés a faj fönntartására és tökéletesítésére irányuló törekvés.

A nevelés így a jövőnek előkészítése, a magunk eszményeinek átvitele a jövőbe. Így lesz a primitív életfeladat magasabbrendű életfeladattá, ideális életcélá.

Maga a nevelés nem egy cselekvés, hanem cselekvések egész sorozata, ezernyi gond és apró figyelem, gondoskodás, ápolás, szoktatás, tanítás, magasabb kiművelés. Ezt az ezerféle tevékenységet a cél képzete egyesíti.

A nevelés fő jellemvonása az, hogy *kulturális célzata* van. Ez a célzat teszi az emberi cselekvést neveléssé. A nevelés nem valamely speciális tevékenység; minden cselekvés, minden tevékenység neveléssé lehet, ha kulturális célzata van. Nevelés tehát a csecsemő testi gondozása, a felnőtt testápolása, a technikai ügyesség fejlesztése, a gazdasági oktatás, az önfenntartásra való képesítés, a társadalmi életbe való bevezetés, az öntudatos állampolgárrá való képzés, az erkölcsi tökéletesítés, a vallásos elmélyedés, a kedélynek esztétikai kiművelése, az értelemnek a tudománnyal való eltöltése és kifejlesztése. Nevelés a szeretet szívhez szóló szava, de nevelés a szigorú kényszer alkalmazása is, ha a kulturális cél érdekében történik. Nevelés a játék, ha hozzájárul az ember lelkének kiműveléséhez, s nevelés a munka is, ha valóban nemesít, azaz hozzájárul az ember tökéletesítéséhez.

A nevelés tehát ezernyi apró cselekvésből alakul ki, melyeket a cél gondolata egyesít, s melyeket ez a cél tesz voltaképp nevelőtevékenységekké.¹

A nevelést felfoghatjuk mint fejlődési folyamatot, mint társadalmi jelenséget, s mint társadalmi funkciót, mint egyéni életfeladatot, mint irányítást, mint a képességek fejlesztését, mint emberformálást, mint átalakítást, mint aktust, s mint ősi életjelenséget. A meghatározás természetesen mindig másképpen fog hangzani.

Mi itt a nevelés lényegét keressük, s így a nevelést, mint aktust fogjuk föl oly értelemben, hogy ez emberi beavatkozás a természetes folyamatba, s olyan értelemben is, hogy ez inten-

¹ A nevelés különböző definícióit felsorolom a „Tudományos Zsebkönyvtár”-ban most már II. kiadásban megjelent „Pedagógia” munkámban, továbbá „Bevezetés a neveléstudományba” (1923) című könyvemben, mely a pedagógia alapvető kérdéseit fejtegeti s a jelen könyvhöz bevezetésül szolgál. Végül „A modern pedagógia útjain” című kötetben (III. kiadás, 1917) vizsgálom „A nevelés fogalma és célja” című fejezetben.

cionális, vagyis a cél által irányított cselekvés. Ezért ezt a célt tartjuk szem előtt, mikor a nevelést úgy fogjuk föl, hogy az segítségnyújtás a felnövekvő nemzedék számára oly célból, hogy életfeladatait helyesen megoldhassa.

Mindezeket figyelembe véve, a nevelést a következőkép határozhatjuk meg:

A nevelés azoknak a hatásoknak az összege, melyeknek célja a növendéket életfeladatainak megoldására képessé tenni. Ezeket az életfeladatokat az ember annak a társadalomnak a keretében oldja meg, amelyben élni fog. A maga egyéni életét az ember egy nemzet keretében éli le, s így a nevelésnek voltaképp arra kell őt képessé tennie, hogy a maga egyéni életfeladatait ennek a nemzetnek a keretében oldja meg. Nevelni tehát annyit tesz, mint az embert képessé tenni arra, hogy bekapcsolódjék a környező társadalomba, azaz a nemzet életébe oly célból, hogy a maga egyéni életfeladatait ebben a keretben megoldhassa, e célra összes értékes képességei kifejlődhessenek, s így képes legyen a környező kultúrát átvenni és mint ennek a kultúrának nemcsak részese, hanem tevékeny munkása élni és dolgozni. A nevelés tehát segíteni akarja az embert abban, hogy a maga megélhetését biztosíthassa, de ezenfelül magasabbrendű lelki életre emelkedve, a maga egyéni értékeit kifejtse, s ezzel a maga nemzetének, s így az egész emberiségnek haladásához és tökéletesítéséhez hozzájáruljon.

A nevelés így örök problémája az emberiségnek, melyet minden nemzedéknek újra meg újra meg kell oldania; ennek megoldása tehát nemcsak új életfeladat minden egyes ember számára, *hanem új feladat minden nemzedék számára, a folyton fejlődő, állandóan mozgásban levő kulturális folyamatban, melynek újabb és újabb változásai folyton új megoldást kívánnak.*

A nevelés így felfogva, nem pusztán egyéni életfeladat, hanem sokkal több ennél. Nagy és állandó küzdelme egy-egy nemzetnek a maga sajátos hivatásáért, a maga létéért, a maga különállásának a jogosultságáért, amit nemzeti értékeinek megvalósításával tud igazolni; *de küzdelme az egész emberiségnek is a magasabb rendűségért, a szellemi emelkedésért, melyhez közelíteni az ember szíve kiolthatatlan örök vágya.*

A nevelés, íme, nagy és szent dolog! Része az emberi fejlődés egész folyamatának, s tudatos beavatkozás ebbe a folyamatba oly célból, hogy azt előmozdítsuk és irányítsuk. A nagy egyetemes világfolyamatban az a törekvés is benne foglaltatik, hogy a folyamat irányát felismerjük, célokat fektessünk bele, s ezeket a célokat elérni igyekezzünk; azaz: a világegyetem szakadatlan áradatában öntudatra ébredt emberi szellem az anyag fölött uralomra jutva, közreműködjék ennek a nagy világfolyamatnak az irányításában.

Így lesz az emberi életnek minden legparányibb dolga a nagy egyetemes emberi életfeladat egy részévé, s így kapcsolódik bele minden ember minden munkája a világegyetem nagy egészébe.

IRODALOM. *Fináczy Ernő*: A nevelés fogalmának elemzése. (Magyar Paedagogia, 1917.) — *Mázy Engelbert*: Paedagogiai alapfogalmak. (Magyar Paeda-

gógia, 1893.) — *Kármán Mór*: A paedagógia alapvetése. (K. M. Paedagogiai Dolgozatai, I. Budapest, 1909.) — *O. Willmann*: Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft. (Jahrbuch d. Vereins f. ehr. Erziehungswissenschaft, 1912.) — *E. Kriech*: Philosophie der Erziehung, 1922. — *P. Petersen*: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 1924. — *Eggersdorfer*: Jugendbildung. 1929. — *Weszely Ödön*: A nevelés fogalma és célja. (A modern pedagógia útjain. III. kiad., 1917.)

CÉLOK ÉS ÉRTÉKEK.

„Werterleben, Wertwollen, Wertschäffen sind die Organe, durch deren Leistung für das einheitliche Lebensganze sich das Wesen der Persönlichkeit bestimmt.” (*E. Spranger*.)

7. Világnézet és életfelfogás. A világnézet és életfelfogás irányadó és döntő hatása az ember magatartására nézve. Ettől függ, hogy életfeladatainkat hogyan fogjuk fel, s hogyan akarjuk azokat megvalósítani. Ettől függ tehát egyrészt az, hogy a nevelést hogyan fogjuk föl, másrészt azonban az, hogy milyen világnézetet és életfölfogást akarunk adni a jövő nemzedéknek. A világnézet az a kép, melyet magunknak a világegyetem szerkezetéről, s benne az emberi életről kialakítunk. Felelet ez az élet legnagyobb kérdéseire. Honnan jövünk? Hogyan jött létre minden, ami van? S miért jött létre? Mi a mi célunk? Hová vezet az ember útja? Mi a vég-Miért kell küzdenünk, s mit kell akarnunk?

Ezekre a kérdésekre akarunk feleletet kapni, s mint minden nagy kérdéssel, ezekkel is a tudományhoz fordulunk. De a tudomány ezekre csak töredékes feleleteket ad, sőt van tudós, aki azt feleli rá: ignoramus et ignorabimus. (Nem tudjuk s nem is fogjuk tudni. *Du Bois-Reymond*.) Ezek az élet nagy rejtélyei, melyekre csak a hit adhat felvilágosítást és megnyugvást.

A világnézet elsősorban világkép, mely a tudomány adalékain épül föl. De nemcsak világkép, hanem egyúttal világmagyarázat is. Ez a magyarázat már rendesen túlhaladja a pozitív ismereteket: metafizika, amely azonban nem a képzelet szabad csapongása, hanem a pozitív tényeken elinduló, s e tények útmutatása mellett való *továbbgondolása a természeti tényeknek*.

Az életfelfogás mindezeknek vonatkozásba hozása a saját életünkkel, s a tényeknek az emberi élet szempontjából való értékelése.

Ebből látható, hogy a nevelőnek állást kell foglalnia a világnézet kérdésében, mert erre van alapítva egész pedagógiája. Ettől függ, mit tart fontosnak, milyen célokat tűz ki, s hogyan véli ezeket elérhetőeknek.

Hogy milyen legyen ez a világnézet és életfelfogás, ez volta-kép nem pedagógiai kérdés. A filozófiának a feladata a világnézetek vizsgálata, bírálata, a helyes világnézet kialakítása. Erre alapítva alkotja meg a filozófia az életfelfogást és etikát. A pedagógia pedig a filozófiának az a része, mely ennek az életfelfogás-

nak és etikának a valóságba való átvitelével foglalkozik. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelés céljának a meghatározása, de a nevelés egész szelleme is, a világnézettől függ.

Ám a világnézet nemcsak a pedagógiai rendszer alapja, hanem egyúttal a nevelésnek eredménye is. A világnézettől függ az az életfelfogás, mely szerint egész életünket berendezzük, s a világnézetből és életfelfogásból következik az a mód is, ahogyan életfeladatainkat megoldani akarjuk. A világnézettel és életfelfogással áll kapcsolatban az ember állásfoglalása a világgal szemben, az a beállítás, melyet valaki az étellel s az emberekkel szemben tanúsít. Eszerint a világnézet annak a műveltségnek s annak az értékelésnek az eredménye, melyet nevelésünkkel a növendéknek megadunk.

A világnézet objektív világkép, az életfelfogás szubjektív iránya az életben való tájékozódásnak.

Ámde már *Fichte* mondta: „Hogy kinek milyen a filozófiája, az attól függ, milyen ember az illető.” A világnézet szorosan összes függ az ember jellemével. Épp ezért nem lehet valakire világnézetet erőszakolni, azt mindenki maga alakítja ki a maga számára egyéni tulajdonságainak megfelelően. Ha azonban ez így van, akkor talán nem is lehet senkit világnézetre nevelni? Ez úgyis mindig az ember veleszületett egyéniségétől függ s aszerint fog kialakulni, hogy milyenek egyéni tulajdonságai.

Ámde ha a világnézetnek is vannak ily általános érvényű részei, lényeges alapvonalai azonosak lehetnek s mégis maradhatnak részletek, melyeket mindenki a maga egyéniségének megfelelően építhet ki.

Az emberek nagy többsége nem ahhoz a típushoz tartozik, mely maga építi ki világnézetét, hanem ahhoz, mely egyszerűen átveszi azt a maga környezetétől. Ez a heteronóm típus — mint Adickes nevezi —, szemben az önálló emberrel, az autonóm típusal, aki maga alkotja meg világnézetét. A heteronóm típus számára — s ilyen a nagy többség — egyenesen lelki szükséglet az oly világnézet, melyet készen átvehet, s mely átsegíti őt a legnehezebb kérdéseken anélkül, hogy tőle olyan szellemi munkát kívánna, mely erejét és képességét meghaladja.

Ám, ha nem gondoskodunk arról, hogy növendékünknek világnézete legyen, akkor csak töredékes nézetei lesznek egyes kérdésekben, s esetőrkésetre dönt egységes fölfogás nélkül, s életének kisdud sajkája biztos cél, irány és kormányzás nélkül hanykolódik az élet hullámain.

A világról s az emberi életről valóban nagyon sok embernek van nagyon primitív, nagyon hézagos és nagyon töredékes felfogása. De valamilyen felfogása mégis csak van, s cselekvéseit mégis csak erre a felfogásra alapítja. A gyermek is alakít valamilyen felfogást magának a világról és életről, még pedig eleinte az ő hiányos ismeretei, csekély élettapasztalata és primitív egocentrikus értékelése alapján.

Ez természetesen nem tudományos világnézet, de tapasztalati alapon alakul, amint a gyermek a világgal érintkezésbe jut,

s alakul aszerint, milyen tapasztalatokat szerez. Amint akadályok gördülnek szükségleteinek, ösztöneinek, kívánságainak kielégítése elé, kellemetlen tapasztalatokat szerez, melyekre különbözőkép reagál egyéni sajátosságai szerint. Ezek alapján megalkot magának egy képet a világról, s beállítja magát az emberekkel szemben barátságosan és odaadóan, vagy ellenségesen és elzárkózva, egyéni alapdiszpozíciója szerint.

Adler azt állítja, hogy az ember a gyermekkor első idejében alakítja ki tévesen és helytelenül a maga sablonjait, céljait, élettervét, melyet tudva vagy nem tudva követ. *Adler* szerint minden feltűnő magatartás eredete a gyermekkorban keresendő. A gyermekszobában alakul ki az ember jövőbeli magatartása.¹

Ebből következik, hogy már a gyermekkorban le kell rakni a helyes világnézet és életfelfogás alapjait. Eszerint a környezet magatartásának és az adott tanításoknak olyanoknak kell lenni, hogy azok a jövőben kialakítandó világnézettel összhangban legyenek, s arra előkészületül szolgáljanak.

IRODALOM. *Dr. Weszely Ödön*: Világnézet és nevelés. Magyar Paedagogia, 1921. és Korszerű nevelési problémák. (Szent István-könyvek, 45. szám. Budapest, 1927.) — *Pauler Ákos*: A világnézet tanítása. Magyar Paedagogia, 1909. — *Fináczy Ernő*: Világnézet és nevelés. Budapest, 1925. — *G. F. Lipps*: Weltanschauung und Bildungsideal. Leipzig, B. G. Teubner, 1911. — *Max Frisch' eisen—Köhler*: Bildung und Weltanschauung. Charlottenburg, 1921. — *C. Jaspers*: Psychologie der Weltanschauungen, 2. Aufl. Berlin, 1923. — *J. Klimcke*: Monismus und Pädagogik. 2. Aufl. München, 1918. — *L. Bopp*: Weltanschauung u. Pädagogik. Paderborn. Bonifatius-Druckerei, 1921. — *Prohászka Ottokár*: A diadalmos világnézet. 3. kiad. Székesfehérvár, 1925. — *Zborovszky Ferenc*: Természettudomány, világnézet, vallás. Kath. Szemle, 1925. — *Mecsnikov*: Optimista világnézet. Ford.: Gergely Győző. Budapest, II. kiad. 1919. — *Dudek János*: Származástan és világnézet. Bpest. — *R. Thamin*: Éducation et positivisme. Paris, F. Alcan, 1895. — *Madarász István*: A természettudományos világnézet és a hit. Kath. Szemle, 1908. — *O. Pfister*: Psychoanalyse und Weltanschauung. Leipzig, 1928. — *Marczell Mihály*: A kath. világnézet szerepe a nevelésben. Magyar Középiskola. 1925. — *Tankó Béla*: A világnézet kérdése és a középiskola. Debrecen, 1923. — *Gorka Sándor*: Természettudomány és világnézet. Természettudományi Közlöny, 1904.

8. Az értékek. A világnézet az értékeléssel együtt fejlődik ki. Életfelfogásunk attól függ, mit tartunk értékesebbnek az emberi életben?

Aki az anyagi javakat értékeli legtöbbszörre, az a *hasznosság*ot tartja legfőbb értéknek: aki a gyönyöröket helyezi mindenek fölé, az előtt az *élvezetes* a legfőbb érték. Két elterjedt és filozófiailag is megalapozott életfelfogás ez: az *utilitarizmus* és a *hedonizmus*. De az életben ritkán mutatkozik egy-egy irány ilyen tisztán, következetesen. Az értékelés a gyakorlatban nem mindig azonos szempontok szerint történik még akkor sem, ha elméleti megokolása egysegy rendszer okfejtéséből van merítve. Ez onnan van, mert az értékelés forrása lehet az értelem, de lehet az érzelem, vagy vágy is.

Az értékelés — szerintünk — *állásfogalás* valamely dologgal szemben, akár érzelem alapján, vagy akár vágy, akár értelmi

¹ *A. Adler*: Praxis und Theorie d. Individualpsychologie. 1920. 7. 1.

megfontolás alapján. A leprimitívebb állásfoglalás az *érzelmekek alapján* történik, aszerint, vajjon az illető dolog kellemes vagy kellemetlen érzelmeket okoz-e. Ez az állatok állásfoglalása is.¹ A magasabbrendű állásfoglalás *ítéletek* alapján keletkezik. A legmagasabbrendű értékelés pedig absztrakt *eszmék* alapján áll, melyek az emberi elme legmagasabb fejlettségének eredményei. A nevelésnek az a feladata, hogy ezt a legmagasabbrendű értékelést tegye uralkodóvá s ezzel az értékeléssel járjon együtt az értékérzelem és vágy is.

Mint ahogy ez a háromféle értékelés: az érzelmi, vágybeli és ítéleti nem mindig jár együtt, hanem más-más alapon keletkezik, értékkonfliktusok állhatnak elő. Amit érzelmeink magasra értékelnek, vagy amit idegrendszerünkben fakadó vágyaink áhítanak, azt nem mindig helyesli az értelem, sőt károsnak is tarthatja. De mégis, hányszor erősebbek ezek a primitív értékelések, mint a magasabbrendűek! Az értelmet legyőzi a pillanat forró érzelmi hatása.

A nevelés akkor érte el célját, ha az ember ezeket az alsóbbrendű értékeléseket alá tudja rendelni a magasabbrendűeknek. Ezt némely esetben el lehet érni oly módon, hogy az értékelést hosszas gyakorlás által mintegy automatikussá tesszük, s elménk is, de egész szellemi habitusunk is azon magasabb értékrendszer szerint reagál, melyet a begyakorlás alapjául tettünk. Ez történik, midőn a fejlődő gyermek átveszi környezetének értékelését.

De ez az automatikus begyakorlás nem mindig történik meg, s a környezet értékelése sem mindig oly állandó, hogy ennek hatása alapján az értékelés állandósága kifejlődjék. Az értékelés legtöbbször spontán elhatározást kíván s ez az elhatározás minden oly esetben, mikor az érzelmek és vágyak szembekerülnek az értelmi megfontolással, nehéz küzdelemmel jár, — ilyenkor önmagunkat kell legyőzni. A nevelés akkor érte el célját, ha világossá és tudatossá tette az önlegyőzésnek a szükségességét s megmutatta ennek lehetőségét és módját.

Az értékek száma rendkívül nagy, sőt szinte kimeríthetetlen, mert hiszen mindig újabb értékek keletkezhetnek s ami ma még értéktelen, holnap már értékke válhatik, ha a körülmények és a helyzet változnak.

Az érték viszony-fogalom. Viszony a dolog és az ember között. Az értékelés állásfoglalás ennek a viszonyoknak a megítélésében.

Érték mindaz, ami segíti az embert életfeladatainak minél jobb megoldásában. Érték ezek szerint az, ami a dolgokat hasznosabbakká, élvezetesebbekké és eszményibbekké teszi.

Az érték eszerint a dolgoknak egy tulajdonsága, még pedig az a tulajdonsága, mely hozzájárul ahhoz, hogy valamely dolog szükségesebb, hasznosabb, élvezetesebb vagy eszményibb legyen.

Az értékek nagy sokaságát szinte lehetetlen számba venni s ezért inkább csoportokba szokás osztani őket a könnyebb el-

igazodás kedvéért. Megkülönböztetnek abszolút és relatív értékeket, ideális és reális értékeket, kultúrértékeket és természeti értékeket, objektív és szubjektív értékeket.

Messer például (Ethik, 1918) megkülönbözteti a következő értékeket: 1. Kellemességi vagy boldogságértékek. 2. Életértékek. 3. Diszpozicionális vagy műveltségi értékek. 4. Szociális értékek. 5. Logikai értékek. 6. Esztétikai értékek. 7. Jogi értékek. 8. Erkölcsi értékek. 9. Vallási értékek.

A filozófiában rendszeresen csak az abszolút értékekkel szoktak foglalkozni: a szép, jó és igaz értékeivel, a teológiában a vallási értékekkel s a gazdaságban pedig az anyagi értékekkel.

A pedagógiának azonban valamennyi értékkel foglalkoznia kell.

Az értékek nagy sokaságát a magunk részéről legcélszerűbbnek látjuk két csoportba osztani: a *reális* és *ideális* értékek csoportjába. *Reális* értékek: a *szükséges*, a *hasznos*, az *élvezetes*.¹ *Ideális* értékek: az *igaz*, a *jó*, a *szép*. Az ideális értékek legmagasabb foka a *szent*, amelyben minden ideális értéket legmagasabb fokban összpontosítva gondolunk.

A reális értékek egyúttal rendszerint relatív értékek, az ideális értékek abszolút értékek.

Az értékeknek egymáshoz való viszonyát is meg kell állapítani, vagyis rangsorát, mert ebben rejlik a világnézet és életfelfogás alapja. Ez a rangsor világos: az ideális értékek a magasabbrendűek, de a reális értékek nélkülözhetetlenek. Az ideális értékek a reális értékekből fejlődtek fokenként magasabbra. A szükségesből fejlődött az igaz, a hasznosból a jó, az élvezetesből a szép.

Az értékeket tehát így állíthatjuk párhuzamba:

Ideális értékek:	szent		
	igaz	jó	szép
Reális értékek:	szükséges	hasznos	élvezetes

Ez a mi felosztásunk pedagógiai szempontból azért célszerű, mert útmutatást ad arra nézve, hogyan kell a nevelés segítségével a szellemi fejlődést a *reális értékekből az ideális értékek felé terelni*, s egy alacsonyabb világnézetről, melynek vezető eszméi: a szükséges, a hasznos és az élvezetes, a fejlődő lelket fölemelni egy magasabb világnézetre, melynek uralkodó eszméi: az igaz, a jó és a szép. A reális értékeket a nevelés nem nélkülözheti — mint némelyek hiszik —, éppen ezekkel a reális értékekkel akarjuk megvalósítani az ideális értékeket.

Az utilitarisztikus és hedonisztikus felfogáson keresztül jut az ember így lassan az eudaimonizmuson át az altruizmushoz, s

¹ Nevezhetjük ezeket élebertékeknek is.

az ideális életfeladatok oda vezetnek a szabad elhatározásból való autonóm önzetlenséghez.

A megoldás szerintünk tehát nem az, hogy a reális értékeket a nevelésből kizárjuk, s a fejlődő gyermektől is már olyfokú önzetlenséget kívánjunk, minőre a felnőtt is csak kivételesen képes, hanem az, hogy éppen ezek segítségével emeljük őt fokról-fokra magasabbra.

Számunkra tehát ezek az alsóbbfokú értékek is pedagógiai értékek.

Pedagógiai érték általában mindaz, ami hozzájárul a fejlődő gyermeki lélek gyarapításához, s képességeinek fejlesztéséhez; mindaz, ami előmozdítja a nevelés célját, s mindaz, ami nevelő eszközül szolgálhat. Pedagógiai érték tehát nemcsak az abszolút érték, sőt pedagógiai értékévé lehet adott esetben az is, ami magában véve értéktelen, — ha a nevelés célját előmozdítja. A pedagógiai érték tehát nem mindenesetre abszolút érték, s nem minden abszolút érték egyúttal pedagógiai érték. Éppen ez a relativitás az, ami nehezzé teszi a pedagógiában az értékmeghatározást, a legtöbbször vitássá is annak alkalmazását.

Épp ezért annál fontosabb, hogy a pedagógiai elmélet tudományos vizsgálódás tárgyává tegye a pedagógiai értékeket s megállapítsa a kultúra egész tartalmának pedagógiai értékét, mert hiszen a kultúra tartalmával akarjuk elérni azt a célt, hogy a gyermekből művelt embert neveljünk, s éppen a kultúrjakkal akarjuk összes testi és szellemi képességeit kiművelni s oly magas fokra emelni, hogy abban a társadalmi közösségben, melyben élni fog, ne csak megélhessen, hanem tevékenyen részt vehessen s magasabbrendű ideális feladatait is megoldhassa.

IRODALOM. *Böhm Károly*: Értékelmélet. (Athenaeum, 1916.) — *Böhm Károly*: Az ember és világa. (II. Axiológia.) Budapest, Kókai Lajos. — *Somló Bódog*: Az érték problémája. Budapest, 1911. Athenaeum. — *Kornis Gyula*: Értékelmélet és pedagógia. 1913. (Magyar Paedagogia, 1912.) — *Nagy József*: Az ethika alapvonalai. A Danubia kiadása, 1925. — *Künsten berg*: Philosophie der Werte. Leipzig, 1908. — *Haering*: Untersuchungen zur Psychologie der Wertung. Zeitschrift für ang. Psychologie, 1913. — *Rickert*: Vom System d. Werte. Logos, 1913. — *Wagner*: Pädagogische Wertlehre. Leipzig, München, 1924. — *W. Kammel*: Einführung in die pädagogische Wertlehre. Paderborn, 1927. — *Siegfried Behn*: Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Werttheorie. München, 1930. — *A. Mes-ser*: Wertphilosophie der Gegenwart. Berlin, 1930. — *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Budapest, 1923. Eggenberger. (136—157. 1. és 176—184. 1.) — *Varga Béla*: Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. Szeged, 1922. — *Bognár Cecil*: Értékelmélet. Budapest, 1924.

9. Az értékek és életfeladatok viszonya. Az értékek rangsorát az értékelmélet megállapíthatja, de a gyakorlati életben, amikor konkrét feladatok megoldásáról van szó, nem az abszolút értékek örök és megváltozhatatlan rangsora dönt, hanem az, hogy mi az, ami a konkrét életfeladat megoldását abban a pillanatban s abban a helyzetben jobban mozdítja elő. Éppen ezért a *relatív értékek* rangsora változó, ezek a relatív értékek tehát nemcsak egymáshoz, illetve az abszolút értékekhez viszonyítva relatívek, hanem

relatív értékesek a konkrét feladathoz, illetve konkrét cselekvéshez képest is. Ez az, amit a pedagógia eddig figyelmen kívül hagyott. Nem lehet tehát egy merev értéktáblát egyszersmindenkorra megállapítani, hanem arra kell törekedni, hogy a növendék megítélése helyes legyen, fölismerje minden adott konkrét eset alkalmával, melyek a célra vezető eszközök, s most, ebben az esetben, mely cselekedetek az értékesebbek? De nemcsak fölismerje, hanem képes is legyen és hajlandó is legyen e szerint cselekedni. Az életfeladatok helyes megoldásához a reális és ideális értékek egyaránt szükségesek. A legprimitívebb életfeladatok megoldásához a *szükséges* és *hasznos* értékek elegendők. A hedonisztikus életfeladatok megoldásához az *élvezetesre* is szükség van, s ez lesz magasabb fokon *esztétikai* értéké. Az ideális életfeladatok megoldására *erkölcsi*, *tudományos* és *vallási* értékekre van szükség. A reális és ideális értékek viszonya az életfeladatokhoz tehát a következő:

<i>Életfeladatok:</i>	<i>Értékek:</i>
I. Vegetatív	szükséges, hasznos.
II. Hedonisztikus	esztétikai. elvezetes, erkölcsi,
III. Ideális.....	tudományos, vallásos.

IRODALOM. A. *Rieckel*: Vom Wesen der Erziehung. Braunschweig, 1927. — W. *SchulzesSoelde*: Pädagogische Untersuchungen. Breslau, 1930. — *Fináczy Ernő*: A nevelés fogalma. (Magyar Paedagogia, 1914. és Világnézet és nevelés, 1924.) — *Mázy Engelbert*: Pedagógiai alapfogalmak. Budapest, 1890. — *Kornis Gyula*: Értékelmélet és pedagógia. Budapest, 1913. — *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Budapest, Eggenberger, II. kiadás, 1932.

10. A nevelés célja. Mi a nevelés célja? Maga ez a szó: nevelés — mely a „növelés” szóból ered —, arra utal, hogy a növendéket, aki anélkül is nőne, növelni óhajtjuk, azaz: elő akarjuk mozdítani növését s — a szó kiterjesztett értelmében — egész fejlődését. Növelni akarjuk nemcsak testét, hanem szellemi képességeit, s növelni tudását, melyet alkalmilag és gyakorlati úton szerzett, lelki tartalmát és szellemi kincseit. Így akarjuk őt tökéletesíteni s emelni, fölemelni az emberiség általános szellemi szintjére, sőt még magasabbra is, ha képes rá. A német „erziehen”, a francia „élever” ezt a fölemelést fejezi ki. A latin „educatio”, s a román nyelveknek ebből származott hasonló szavai a vezetést jelentik, értve rajta a szellemi vezetést.

De hová vezetjük a növendéket? Mivé akarjuk nevelni-Emberré akarjuk tenni. A gyermekből embert akarunk nevelni. Ez a szó „ember”, itt nemcsak felnőttet jelent, hanem többet: azt, ami az embert speciálisan jellemzi, ami őt az összes teremtett lények fölé emeli: a műveltséget. Felnőtt emberré az ember talán nevelés nélkül is lehet, de *művelt emberré* nem. Művelt emberré

akarjuk nevelni a gyermeket, nem pusztán felnőtté, amivé magatói is megnövekedik.

A nevelés célja tehát a növendéknek a megfelelő műveltséget megadni.

A műveltség, mint cél, voltaképp a célok oly rendszerét jelenti, mely magában foglalja, mindazt, amivel az ember a maga életfeladatait megoldhatja.

A műveltség oly magasabb fogalom, melyben kiegyenlítődik az antinomikus elvek ellentéte, s mely, mint cél, magában foglalja az emberi élet teljességét, mert a kultúra fogalma kiterjed az emberi élet egész területére. A műveltség jelenti az egyéni képességek magasabb fokát, az egyén kiművelt voltát, s jelenti egyúttal a kultúra értékes tartalmának az átvételét, a lelki élettel való összeforrását. Így a műveltség magában foglalja a *formális* és *tartalmi* elemeket egyaránt.

A műveltség, mint cél, tehát egyrészt az egyén tökéletesítése: *emberformálás*, másrészt a léleknek tartalommal való ellátása, *a kultúrjavak továbbszármaztatása*.

A műveltség éppúgy *szociális*, mint *individuális*, mert e fogalomban a társadalom és egyén egyesül. A kultúra a társadalom tulajdona, de egyéni alkotás is. Az egyén belekapcsolódik e szellemi közösségbe, s a maga munkájával viszi előbbre annak fejlődését. A műveltség *nemzeti*, de egyúttal *általánosan emberi* is. Az út az általános emberhez a nemzeti műveltségen vezet át. A nemzeti műveltség kapcsolja össze az egyént az emberiséggel.

A műveltség fogalmában egyesül az *idealizmus* a *realizmussal*, mert a műveltség az ideál realizálása, az eszmények megvalósítása. A célok kitűzésében az eszmény van szemünk előtt, a módszerben pedig a természet, a reális világ.

A műveltség totalitása, egysége, azonban nem jelenti a műveltség egyenlőségét. *Mindenkinek a maga műveltségét* kell megadni, azt, mely az ő lelki struktúrájának, lelki alkatának és életkörülményeinek megfelel. Meg kell állapítani, hogy a műveltség tartalmából mi az, ami az egyén lelkületével egybehangzó, ami ennek folytán egyesülhet az egyéni lélekkel, s oy módon egyesülhet vele, hogy azt művelje, azaz: funkcióit tökéletesíti, tartalmát gazdagítja, s egészben magasabbra emeli.

A műveltségnek arra a magasabb fokára, melyet magasabbrendű lelki életnek, emelkedettségnek, *elatio* animmak, lelki nemességnek nevezünk, eljuthat mindenki. De ez nem jelenti a műveltség egyenlőségét. A magasabbrendű lelki élethez mindenki a maga lelki struktúrája szerint, a maga képességei alapján, s a maga egyéni sajátosságainak megfelelően jut el. Mindenki lehet tökéletes a maga nemében.

A magasabbrendűség nem jelent egyformaságot, hanem emelkedettséget. A kultúra egyetemességének magasabbra fejlődését az mozditja elő, ha mindaz, ami az emberiségben érték, kifejlődik és érvényre jut. Az egyén értékes sajátosságainak magasabbra fejlődése az egyén műveltsége, a nemzet legértékesebb sajátosságainak a kifejlődése a nemzeti műveltség. Az emberiség ezeken át emelkedik föl a maga emberi vonásainak legtökéletesebb kifejtéséhez.

Eszerint mindenkit a maga egyéniségének megfelelő műveltséggel emelhetünk magasabbra, az emberi kultúra szellemi közösségébe.

IRODALOM. *Wesely Ödön*: A nevelés fogalma és célja. A modern pedagógia útjain. Budapest, I. kiadás. 1909. III. k. 1918. 73. 1. és *Wesely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, II. k. 1933. 118.1. — *P. Häberlin*: Das Ziel der Erziehung. Basel, 1907. — *A. Buff*: Bedarf das Erziehungsziel Herbarts einer Ergänzung- Langensalza, 1918. — *R. Lehman*: Das doppelte Ziel der Erziehung. Berlin, 1925. — *F. Eggersdorfer*: Das Ziel der Erziehung. München, 1925. — *Robert Seidel*: Das Ziel der Erziehung vom Standpunkte der Sozialpädagogik. Zürich, 1915. — *Boda István*: A nevelői célkitűzés problémájához. Berlin, 1926. — *Hans Cornelius*: Die Aufgabe der Erziehung. Langensalza, 1928. — *E. Weber*: Die neue Pädagogik und ihre Bildungsziele. Bayreuth, 1931.

MŰVELTSÉG ÉS KULTÚRA.

„A kultúra végső elemzésében az értékek megvalósítására irányuló tevékenység.”
Kornis Gyula.

11. Mi a műveltség? Nem könnyű meghatározni, mi a műveltség. Sok minden tartozik hozzá, s az egyéni felfogás különbsége abban mutatkozik, hogy mindenki mást tart a műveltség jellemző vonásának.

Vájjon művelt ember-e az, aki nem tudja, hogy illik a társágban viselkednie? Művelt emberie az, aki nem képes magán uralkodni, s szenvedélyes kitörésekre ragadtatja magát? Vájjon művelt emberbe az, aki gondolatait nem tudja szabatosan és választékosan kifejezni? Műveltnek mondhatjuk-e azt, ki nem ismeri az ember legfontosabb foglalkozásait- Ki nem tájékozott a földrajzban? Ki nem tudja a fizika és chemia alapvető tanításait- Ki nem ismeri hazája történelmét? Ki nem tájékozott a világ eseményeiről? Ki nem szokott könyvet olvasni? Ki nem járatos az irodalomban? Kiben nincsenek nemesebb érzelmek? Ki nem képes lelkét magasabb szférákba emelni?

Mindezek a felsorolt kívánalmak még távolról sem merítik ki azokat a követelményeket, melyeket a művelt emberrel szemben támasztunk. Ez csak egynéhány vonása a műveltségnek. Ennél fogva nagyon nehéz röviden összefoglalva megállapítani, hogy miben áll voltaképpen a műveltség? Kétségtelen, hogy vannak bizonyos ismeretek, melyek feltétlenül kellékei a műveltségnek, melyek nélkül művelt ember el sem képzelhető. De azt, hogy melyek azok a feltétlenül szükséges ismeretek, nagyon nehéz megállapítani. Nem is lehet egyszersmindenkora kimondani, mely ismeretek tartoznak a műveltséghez. Ez változik a korok szerint, de változik aszerint is, milyen nemzethez, milyen társadalmi réteghez tartozik, milyen pályára készül. Az ismeret-mennyiség változó, relatív. De bármennyi ismerettel is rendelkezik valaki, a sok tudás még nem műveltség. Sőt nem műveltség a képességek magas fejlettsége sem. A műveltség mindezeknél több. Tudáson és képességen fölül szükséges még hozzá a léleknek emelkedettsége, lelki nemesség, s mindezek egysége és harmóniája. A műveltség csak enciklopédikus ismeretek konglomerátuma marad, ha nincs benne egyesítő alap gondolat. Az szükséges, hogy minden tudásunk mögött ott legyen a metafizikai háttér, mert ez teszi lehetővé, hogy egységben fogjuk fel a tudást és a létet, a földi életet és a földöntúlit, a végezt és a végtelent, a relatívot és az abszolútumot. Ilyen metafizikai beállításhoz alapot pedig a filozófia és a vallás ad, melyek folytatják ott, ahol a tudomány eléri határait és megáll. Az ember így beleilleszkedik a kozmoszba, a véges a végtelenbe, a múlandó az örökkévalóságba.

A műveltség eszerint a lelki emelkedettség.

A műveltség a világnézet-, életfelfogás- és értékelés kialakításához szükséges ismereteknek, valamint az értékek megvalósításához szükséges képességeknek oly lelki egysége, mely lehetővé teszi a magasabbrendű lelki életet.

A műveltség különböző meghatározásai közül bemutatunk néhányat:

Dilthey: „Als Bilden bezeichnen wir jede Tätigkeit, welche die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen im Seelenleben herzustellen strebt, und Bildung nennen wir also eine solche erreichte Vollkommenheit.” (*W. Dilthey*: Über die Möglichkeit einer allgemeingütigen pädagogischen Wissenschaft. Julius Beltz, Langensalza, 26. 1.)

Willy Moog: „Műveltség jelenti a szubjektumban elevenné lett individuális szellemi kultúrát.” (*Philosophie und pädagogische Strömungen der Gegenwart*. Langensalza, 1926.)

G. Kerschensteiner: „A kultúrjavak által ébresztett, egyénileg szervezett értékérzék egyéni terjedelemben és mélységben.” (*Theorie der Bildung*. 17. 1.)

Fr. Ratzel: „A szellem bizonyos fokú uralma a természet fölött.” (*Völkerkunde*, 1887. I. 17. 1.)

P. Natorp: „Művelődés a heteronómiából az autonómiára való vezetés.” (*Sozialpädagogik*, 156. 1.)

J. Göttler: „Műveltség mint állapot az egyénfölötti felé való beigazítottág.” (*Bildung, Bildungsgut, Bildungswert*. 18. Jahrbuch des Vereins für christlichen Erziehungswissenschaft. 201. 1.)

F. X. Eggersdorfer: „Eleven tudás, átszellemesített képesség, megtisztult akarat, összefüggésükben adják a szellemi formát, melyet az embernél műveltségnek nevezünk.” (*Handbuch d. Erziehungswissenschaft. Jugendbildung*. München, 1928.)

Paulsen: „A belső embernek teljes kifejlődéséhez juttatott alakja.”

Nietzsche: „A műveltség oly légrétegben kezdődik, mely a létért való harc világa fölött van.”

IRODALOM. *G. Kerschensteiner*: *Theorie der Bildung*. Leipzig. 2. Auflage, 1928 — *G. Kerschensteiner*: *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*. 1928. — *Th. Litt*: *Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung*. Leipzig, 1928. — *Jodl*: *Was heisst Bildung-* 1909. — *V. Henry*: *Das Bildungsproblem*. 1925. — *R. Renz*: *Die Grundlagen der deutschen Bildung*. Jena, 2. Aufl. 1929. — *5. Behn*: *Über Bildung und Ausbildung*. Mitteilungen der paed. Akademie in Preussen. 1928. — *C. H. Becker*: *Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart*. Leipzig, 1930. — *G. Simmel*: *Philosophische Kultur*. Leipzig, 1919. — *Komis Gyula*: *Bevezetés a tudományos gondolkodásba*. Budapest, 1922. — *Weszely Ödön*: *A modern pedagógia útjain*. (A kultúra és pedagógia, 45. 1.) III. kiad. Budapest, 1917. — *Weszely Ödön*: *Bevezetés a neveléstudományba*. (A műveltség fogalma, 168. 1.) Budapest, 1932.

12. A műveltség mint az életfeladatok megoldásának eszköze.

Az ember a maga életfeladatait abban a kultúrában, melybe beleszületik, csakis bizonyos műveltséggel oldhatja meg. Az állat a maga életfeladatait ösztönei segítségével oldja meg, az ember erre nem képes. Az ember ösztönök helyett értelme segítségével akarja magát fenntartani, ismeretekre és a testi és szellemi képességek nagy sokaságára van szüksége, hogy a mai kultúra komplikált világában helyét megállhassa. Primitív kultúrában kevesebb ismerettel is beérheti, de má-féle ismeretekre is van szüksége, mint fejlett kultúrában. Ezen a fokon a létfontartás is hasonlíthatatlanul könnyebb, míg a modern kultúrában már a vegetatív életfeladatok megoldása is nagy nehézségekkel jár.

A fejlett kultúra társadalmi viszonyai és a magasabbrendű szellemi jelet oly igényeket támasztanak a mai emberrel szemben, melyeket kielégítően megoldani csak megfelelő műveltséggel lehetséges. Minél magasabb ez a műveltség, s minél jobban megfelel a kornak és azoknak az életviszonyoknak, melyek között az ember él, életfeladatait annál tökéletesebben sikerül majd megoldania.

Amikor tehát arról van szó, hogyan neveljük a felnövekvő nemzedéket, akkor voltaképp azt kell megállapítani: milyen műveltségét adjuk neki? Mi az, amire a mai kultúrából mulhatlanul szüksége van, s milyen testi és szellemi képességekkel győzheti le majd azokat a nehézségeket, melyekkel a mai viszonyok között a maga körében megküzdenie kell-

Mindezt megállapítani a neveléstudomány feladata.

A nevelés így felfogva segítségnyújtás az életküzdelmek számára. Segítségnyújtás elsősorban ahhoz, hogy az ember vegetatív föladatainak eleget tegyen és szociális hivatását betölthesse, mint társas lény, mint ember és állampolgár, s mint erkölcsi lény. A nevelés így elsősorban gazdasági és technikai segítség, de több is ennél, szociális segítség.

De még ezzel nem érheti be az igazi jó nevelés. A jó nevelés megnemesíti a hedonisztikus célokat is, magasabbrendűekké teszi az ember élvezeteit, s fölemeli őt egy magasabbrendű szellemi világba. Ez az ideális értékek világa: a tudomány, a művészet és a vallás. Ezek megnemesítik az emberi életet, s magasra emelik az embert a rög fölé.

Mindez megkívánja, hogy az ember az ismeretek bizonyos mennyiségét elsajátítsa, mindenekelőtt a környező világ nyelvét tanulja meg, minél tökéletesebben tudjon vele bánni s tudja vele gondolatait, érzelmeit, akaratát úgy kifejezni, hogy azt a hatást keltse, amit kelteni óhajt, s azt a célt érje el vele, melyet elérni kívánt. Már maga ez is nagy föladat. Ám esetleg más nyelveket is szükséges elsajátítania, aszerint, hol, milyen környezetben akar élni, s minő feladatok várnak reá.

Azután bizonyos magatartást kell elsajátítania, az emberekkel való érintkezés bizonyos technikáját, hogy az emberi társadalomban helyét megállhassa, s céljait elérhesse. Ismereteket kell szereznie a világról és emberekről, s ehhez szüksége van a tudományok elemeire. A természettudományok a természet világát ismertetik meg vele, de nem értetik meg vele az emberi életet, legföljebb csak mint biológiai folyamatot.

Az embert mint történeti és társas lényt, mint emberek közt élő embert, mint érző, szenvedő, küzdő embert, a történelemből és irodalomból lehet megismerni. A költészet és a művészetek még közelebb viszik őt az ember igazi mivoltához a mélyebb lelkiséghez, itt mint élményt éli át az emberi létekezés legszubtilisabb mozzanatait, s mély bepillantást kap az ember lelki világába.

A mai ember élettechnikájához szükséges a pszichológiai bepillantás, melyet legelőször nem az élettapasztalatok, hanem az irodalmi és művészeti élmények alapoznak meg, mert a fel-

növekvő ifjúság még nincs abban a helyzetben, hogy életpasz-
talatai legyenek.

Tapasztalatokat már csak bizonyos ismeretekkel szerezhethet az ember.

A nevelés mindebben segítségére van. Fölnyitja szemét, kis fejleszti érzékét a tapasztalat iránt, s kiélesíti ítéletét, hogy a tapasztalatokat helyesen ítélhesse meg, s helyesen értékelhesse.

A nevelés tehát nemcsak ismereteket nyújt, hanem segítséget ahhoz is, hogy az ember maga ismereteket szerezhessen.

A nevelés azonban még többet ad. Előmozdítja azt, hogy a növendék értékes képességei és jó tulajdonságai kifejlődhesse-
nek, segítséget és útmutatást ad arra is, hogyan fejlődhetnek és emelkedhetnek az ember magasabbra.

Az emberformálás voltaképp csak így lehetséges. A nevelő nem képes embereket átgyúrni, úgy formálni, ahogyan ő akarja, a maga eszményképe szerint alakítani őket. De adhat neki olyan műveltséget, melynek segítségével ő maga fölismerheti céljait s megtalálja az azok elérésére szükséges eszközöket. A gyakorlati kivitelhez szükséges bizonyos gyakorlat, tréning, de ha az ember minden magatartása csupán ily tréning eredménye, s öntudatlanul, szinte gépiesen történik, nem az ember önkényes cselekvése, akkor nem igazán értékes, nem beszámítható, nem erkölcsi cselekvés. Az ember tudatosan cselekvő lény, s az eszménykép az, ha a lélekben élő nagy eszmék, az eszményi műveltség-tartalom, irányítja minden tettét.

Az ember az eszmények világába vágyik, s a nevelés segíti őt abban, hogy oda emelkedjék s minden munkáját, minden tettét, a legreálisabb törekvéseket is magasabb célokkal kapcsolhassa, s nemes tartalommal tölthesse el. Az igazi műveltség abban áll, hogy az ember minden életföladatát magasabbrendű értékekkel kapcsolja, az ideális értékek szabnak irányt minden cselekvésének. Így emelkedik az ember az igazi műveltség magaslatára, s az igazi műveltség segíti az embert abban, hogy életföladatait minél tökéletesebben megoldhassa, s emberi hivatását méltóan betölthesse.

13. A kultúra. A kultúra specifikusan emberi sajátosság. Az ember a természetet tökéletesíteni tudja, s ezzel túlemelkedik a természetben. Maga a szó az „agricultura” (földművelés) szóból vette eredetét, mely ma is a kultúra egyik nemét jelenti. A földművelés is a természet tökéletesítése, a termőképesség fokozása, a termesztett növényzet minőségének fokozása, célszerű emberi eljárással. A kultúra főjellemvonása éppen abban van, hogy *tudatos* tökéletesítést jelent, melynek eredete az emberi lélekben van, az emberi értelemben, mely fölismeri az összefüggéseket, s ennek a fölismerésnek a segítségével tökéletesíti azt, amit a természet létrehoz.¹

¹ Ezt a fölfogást vallja *Spengler* is, midőn megkülönbözteti a pusztá *Daseint* a *Wachseintől*, az ontológiai létet a lét tudatos föntartásától és tökéletesítésétől.

De az ember nemcsak azt tökéletesíti, amit a természet létrehoz, hanem azt is, amit ő maga produkál, s ami az ő lelkében végbemelegy. Befelé tudja fordítani tekintetét a maga lelki élete felé, s ezt is képes tökéletesíteni. Ezt a tökéletesítést már Cicero „cultura animi”-nek nevezi. A kultúra tehát itt, a lelkiek terén is, a természet tökéletesítését, a magasabbra emelkedést jelenti. A kultúra tehát tülemelkedés a természetben az emberi szellem segítségével.

A kultúra fogalma eszerint a következő jegyeket foglalja magában: 1. A kultúra emberi tevékenység, szemben a természet munkájával 2. A kultúra tudatos és céltudatos tevékenység, szemben a természet tudattalan működésével. 3. A kultúra a haladásra irányuló tevékenység, az okviszonyok helyes felismerése alapján. 4. A kultúra az élet célszerűbb és tökéletesebb berendezésére való törekvés, mely a természet erőit és törvényeit a maga szolgálataiba szegődtteti. 5. A kultúra magasabbrendű életre való törekvés és felülemelkedés a mindennapi élet röghözkötöttségén. 6. A kultúra bekapcsolódás a magasabbrendű szellemi életbe, a szellemi értékek világába. Ezek a szellemi értékek mint egyénfölkötötti értékek élnek tovább, s alkotóiktól függetlenül, összefüggésükben teszik a kultúrát.

IRODALOM. *Weszely Ödön*: A kultúra, és a pedagógia. (A modern pedagógia útjain. 3. kiad., 1911. — *Mázy Engelbert*: Pedagógiai alapfogalmak. Budapest, 1893. — *Kornis Gyula*: Bevezetés a tudományos gondolkodásba. 1. fejezet: A kultúra. Budapest, 1922. — *Nagy József*: A mai filozófia főirányai. (6. 1. A kultúra és filozófia.) Budapest, 1923. — *Bárány Gerő*: A kultúra értékéről. Budapest, 1906. — *G. Kerschensteiner*: Theorie der Bildung. Leipzig, 1928. — *Dr. Imre Vida*: Wo ist der Maasstab für den Wert der Kultur- Langensalza, 1931. — *Andreas Walter*: Der Kulturproblem des Gegenwart. Gotha, 1921.

14. Műveltség és kultúra. Műveltségen nem egészen azt értjük, amit ez a szó: „kultúra” kifejez. A kultúra valamely nép, nemzet, szóval nagy szociális közösség értékes alkotásait jelenti, s azokat az erőket, a nemzeti szellem alkotó és teremtő erőit, melyek ezeket az alkotásokat létrehozták. Épp ezért nem egy kultúra van, hanem „kultúrák”. Például az egyiptomi, a görög, az indus, a kínai stb.¹

Ezzel szemben a „műveltség” szóban inkább érvényre jut a szubjektív elem, mely főképp a magasabbrendű szellemi életben gyökerezik.

„Ein von geistigen Werten durchdrungenes, inhaltlich möglichst reiches Sinngefüge, das dem individuellen Wesen adäquat ist, ist das grundlegende Kennzeichen aller wahren Bildung” — mondja Kerschensteiner (Theorie der Bildung, 1926. 12. 1.).

Kultúrlény még nem jelenti azt, hogy „művelt ember, sőt *Willmann* szerint nem minden kultúrnép egyúttal művelt nép is”.

¹ „Es gibt nicht eine Kultur, sondern Kulturen, — írja *Spranger*. — Spengler kennt nicht weniger als acht in sich geschlossene Kulturen.” (Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. Leipzig.

Ha valamely népet művelt népnek nevezünk, ezzel magasabb jelzõt adunk neki, mint amennyit a „kultúrnép” kifejezés jelentene: azt fejezzük ki, hogy az a nép a kultúra javait nemcsak megszerezni, hanem alkalmazni is képes és ezek az egyének számára személyes tulajdonságok forrásaivá lesznek: éber szellem, finomúlt ízlés, nemes érzület.” (Willmann: Didaktik als Bildungslehre IL kiadás. 1894. 103. 1.)

Mi ezt a szót: kultúra, a közösség műveltségének megjelölésére és az objektív kultúrjavak összegére használjuk. Műveltség pedig jelenti az egyéni műveltséget, a szubjektív kultúrát, vagyis a kultúra tartalmának azt a részét, melyet valaki bír, s mellyel bekapcsolódik a kultúra egészébe; de jelenti egyúttal az ő ki-művelt voltát, képzettségeinek és értékes tulajdonságainak fejlettségét s szellemi életének magasabbrendűségét.

Kornis Gyula szerint: „Az utolsó száz esztendőben semmi sem okozott annyi zavart és hibát a kultúrpolitikai közfelfogásban az oktatásügy szervezésében, mint a „műveltség” fogalma. A főhiba a kor általános intellektualizmusában található meg, amely a műveltség fogalmát egyoldalúan az értelmi ismeretekre korlátozta, holott az igazi műveltség a lélek egészére, élő, egységes totalitására vonatkozik: tehát az érzelmekre és akaratra is. Sőt éppen elsősorban az indulatok megfékezése, az önuralom, az érzelmek finomabb differenciáltsága, s az akaratnak nem hirtelen kitörő expozív ereje, hanem állandó, kitartó állhatatossága az igazán művelt ember tulajdonsága a primitív emberrel szemben.” (Kultúra és politika. 12. 1.)

15. Egyéni műveltség, nemzeti műveltség. Egyéni műveltség az egyes ember lelkének kiművelt volta és az a lelki tartalom, mely az egyén lelkét betölti. Ez a lelki tartalom a nemzeti műveltségnek, vagyis az objektív kultúrjavaknak az a része, mellyel valaki bír.

Az a kulturális közösség, melybe az ember beleszületik, s melyben életét leéli, a nemzeti kultúra. A nemzet, mely a fejlődés kezdetén nem más, mint a vérbeli kötelék által összetartozandók közössége, melyet intellektuális módon a közös nyelv fűz össze, az együttélés alatt egymásra gyakorolt szellemi hatás következtében egységes életformát, egységes stílust teremt magának, s ez teszi aztán igazán nemzetté. Ez adja meg jogosultságát és értékét. Jogosultságát, hogy mint önálló közösség tovább éljen, s értékét, mellyel hozzájárulhat az egész emberiség magasabbra emelkedéséhez.

A nemzeti kultúra tehát a kultúrjavaknak az az összessége, mellyel valamely nemzet egésze bír. E kultúrjavak a nemzeti szellemnek alkotásai, s akkor is a nemzeti szellemből fakadtak, ha csak egyes egyének hozták létre, akik a nemzet tagjai. Ezekben az alkotásokban nyilatkozik meg a nemzet szellemi fejlettsége, ezekben mutatkoznak sajátos jellemvonásai s képességei. A nemzet költészete, tudománya, technikai és művészeti alkotásai, de szokásai, jogfejlődése, etikája, érzülete, vallási tendenciái mind együttvéve teszik a nemzet műveltségét objektív értelemben. Az a színvonal pedig, melyet a nemzet ezeken a területeken elért,

ez a nemzet szubjektív műveltsége. Színvonal tekintetében azonban a nemzeti műveltség keretén belül bizonyos rétegződés alakul a társadalom rétegződése szerint. Minden társadalom keretén belül a gazdasági helyzet, a vallási felfogás, az életfelfogás, valamint az életkörülmények szerint szűkebbkörű közösségek alakulnak. Ezek a közösségek, bizonyos pontokban egyező felfogást mutatnak, s egyező életmódot folytatnak, ami kifejezésre jut az ő magatartásukban, öltözködésükben, táplálkozásukban, az emberekkel való érintkezésükben, szóval minden életnyilvánulásban. Ez a külső már elárulja, hogy ki melyik társadalmi réteghez tartozik. Ilyen társadalmi rétegek: a földművesek, a mezei munkások, az iparosok, a gyárimunkások, a kereskedők, az intellektuális pályán működők: a tisztviselők, tanárok, írók, tudósok, művészek; a földbirtokosok, az arisztokrácia. E sokféle réteget némelyek leegyszerűsítve három csoportba osztják. Úgy mint: a proletárok, a polgári osztály és az arisztokrácia csoportjába. Kétségtelen, hogy a különböző rétegek műveltsége más és más fokú, sőt bizonyos tekintetben más természetű. Ámde egyik nevelő feladatunk éppen az, hogy a nemzet e különböző rétegeit a nemzeti kultúra által egy közös felfogásban és egy közös törekvésben egyesítsük, ami csak úgy lehetséges, ha valamennyi réteget belekapcsoljuk a nemzeti kultúra folyamatába, s ha az emberek különböző mértékben vesznek is át a nemzeti kultúra kincseiből bizonyos javakat, azért a nemzeti műveltségnek lényeges értékeit mindenki egységben fogja fel, s ily módon kapcsolódik bele a nemzet szellemi életébe.

A nemzeti egység megteremtésére a nemzeti kultúra van hivatva.

Nekünk, magyaroknak, legnagyobb kincsünk az a nemzeti kultúra, melyet a magyar nép ebben az ezeréves Magyarországon a környező Európa szellemi életével állandó kapcsolatban élve kialakított. Ez a magyar kultúra a maga sajátos nemzeti vonásaival, oly érték, mely a nagy európai kultúrák mellett a külföld előtt is megbecsülésre érdemes, magyar ember számára pedig az egyetlen lehető életforma, amelyben az emberi lélek magaslataira emelkedhetik. Ennek a kultúrának a részesévé kell tennünk a felnövekvő magyar nemzedéket, mert ez jelenti számára a jövőt, s a nemzeti létet.

Hóman Bálint miniszter alapgondolata a közoktatásügy újjászervezésében a magyar nemzeti kultúra. „A középiskolai műveltség legjellemzőbb vonása nemzeti jellege, — mondja. — Az európai műveltség színvonalán álló, de a leghatározottabban nemzeti irányú műveltségnek kell lennie.”¹

Mi a fokmérője valamely nemzeti műveltségnek? Ez a kérdés összefügg azzal, hogy mit tekintünk a műveltség kezdetének. Némelyek az eszközkészítést, mások az írást, ismét mások a lakásépítést tekintik annak. Mindenesetre sokféle nyilvánulása van a kultúrának s az eszközök tudatos használata sokkal inkább

¹ A magyar középiskola. (13. 1. 1934 március 4.)

tekinthető kezdetnek, mint például az írás. Azonban az írás a szellemi kincsnek megőrzője, s ebben van jelentősége. Iskola először az írás megtanulása céljából keletkezik. A könyv a szellemi kultúra terjesztője. Ezért ma is a nemzetek műveltségét az írni-olvasni tudók száma, illetve az analfabéták (azaz: a- betűket nem ismerők) száma szerint állapítják meg. Ez könnyen megállapítható külső jel, s így nem csoda, ha ez szolgál mértékül, bár az írni-olvasni tudás maga még nem jelent igazi műveltséget, s gyakran előfordul, hogy az írni-olvasni tudó lelki nemesség dolgában mélyen alatta áll némely analfabétának.

16. Civilizáció és kultúra. Civilizáción értjük a kultúra külső formáit. Ezek azok a formák, melyek mellett a társas együttélés lehetségessé válik. Ezekhez tartozik bizonyos rendezettség az együttélésben: társadalmi és állami rend, illendőség és jogszabályok, külső magatartás, viselet, ruházat, városi és állami élet. Mindez végső elemzésében erkölcsi normákon alapszik, de maga a civilizáció még nem erkölcs. Az erkölcs mélyebben gyökerezik az emberi lélekben. A civilizáció az embert polgárrá teszi, de nem erkölcsi lényé. (Civis - polgár; civilisatio - polgárosultság.)

A civilizáció a kultúrának egy része, sőt ismertetőjele, de nem az egész kultúra. Kultúrának inkább a belső műveltséget, a lelki műveltséget nevezik, bár a külső a belsőnek kifejezésé, s rendesen együtt is jár vele. A civilizáció a külső szervezettség. Nincs kultúra civilizáció nélkül, de lehet civilizáció igazi lelki kultúra nélkül is.

A franciák szeretik a „civilisation” szót használni annak megjelölésére, amit a németek kultúrának neveznek. Náluk ez a tágabb értelmű szó.

A németben a „kultúra” szó néha túlságosan tág értelmet kap.

Találóan írja Hans Henning: „Es könnte doch scheinen, dass man an vielen Stellen dem spezifischen Wesen der Kultur nicht gerecht wird, weil man einen typisch deutschen Kulturbegriff weitgehendst überspannt. Von der Kosmetischen Kultur der Zahnpasta bis zur landwirtschaftlichen Kultur des Kunstdüngers, oder der politischen Kultur eines Parteigezänks in allen Banalitäten des Alltags spricht der Deutsche von Kultur die hierdurch ins Ungemessene anwächst, wo die übrigen Völker bloss von Civilization reden. Man sollte nur wirkliche Kulturwerte und Kulturstile in die Kulturpsychologie einbeziehen...” (Psychologie der Gegenwart, Mauritius Verlag, Berlin, 1925.)

Spengler (Untergang des Abendlandes) civilizáción a kultúra megmerevedését érti, azaz a kultúra fejlődésének azt az időszakát, amikor annak hanyatlása és halódása megkezdődik. Az előbb még életteljes kultúra akkor üres formákká válik.

„A civilizáció a külső rend uralma, a kultúra a lélek belső erőinek a kibontás kozása.” — mondja *Komis*. Továbbá: „A civilizált egyén csak jó polgár, a kultúrált ember több: nevelt és finom, érzéke van az élet ideális szellemi javai iránt. A civilizáció tehát inkább külső, a kultúra belső, szellemi.” (Kultúrfoelnyünk kérdése. Kultúra és Politika. 43. 1.)

17. A kultúra mint folyamat, cselekvés és állapot. A kultúrát föl lehet fogni, mint olyan jelenséget, mely az emberek együttélése folyamán az ő lelki tulajdonságaik következtében kifejlődik s állandóan fejlődőben van, majd pedig, mikor a körülmények e fejlődésnek nem kedveznek, hanyatlásnak indul, visszafejlődik, s végül elpusztul. Így felfogva, a kultúra természetes folyamat

gyanánt tűnik fel, még pedig némelyek szerint olyannak, mint aminő más szerves folyamat, például a növekedés, vagy táplálkozás, mely az okság törvényei szerint természetszerűleg megy végbe.

De a kultúra mégsem egészen olyan folyamat, minők a természetes folyamatok akár az állat-, akár a növényvilágban. A kultúrát csak átvitt értelemben nevezhetjük „organizmusának”, mint például *Spengler* is nevezi. A kultúra az emberi szellem alkotása, s nem egyszerűen természeti produktum, mint például a növény. A kultúra nem természetes növekedési folyamat —, hanem történeti fejlődés eredménye.

Az pedig, hogy a kultúra történeti fejlődés eredménye, annyit jelent, hogy az eredmény létrehozásában része van az embernek, az emberi beavatkozásnak, az emberi *tudatosságnak*, a tradíciók tudatos megőrzésének, ami a természeti folyamatokból hiányzik. Éppen ez az, ami az úgynevezett állati kultúrákban, például a méhek, darazsak csodálatos társadalmi életében, nagyszerű szervezetében, s csodálatos alkotásaiban, nincsen meg. Ezek a folyamatok törvényszerűen, még pedig mindig azonos módon mennek végbe, azonos módon ismétlődnek, s a természettudomány vizsgálódása körébe tartoznak. Ezzel szemben a történelmi jelenségek nem pusztán természeti tényezők hatása alatt jönnek létre, hanem az emberi szellem által iniciált beavatkozás is hozzájárul, s legtöbbször döntő módon, az eredmény létrejöttéhez. Az emberi tudatosságnak ez a befolyása az, ami nem következik be mindig azonos módon s a szerves világban uralkodó mennyiségi viszonyok alapján. Itt része van a gondolkodásnak és a tudatos elhatározásnak, mely ugyan szintén hatása alatt áll bizonyos természeti befolyásoknak, s bizonyos mértékben így determinálható volna, de mégsem egészen *csak* ezek a természeti tényezők hozzák létre, hanem az emberi szellem, mely a természeti folyamatot képes befolyásolni, sőt képes azzal szemben is, annak ellenére is, bizonyos fokig önállóan irányítani a dolgok lefolyását. Így a természeti folyamatok visszavezethetők mennyiségi viszonyok változásaira, s kifejezhetők matematikai formulákkai, de a történeti folyamat nem. Innen ered a természettudományok és a szellemi tudományok különbsége. A szellemi tudományok az emberi szellem területét vizsgálják, s ezen a területen a minőségbeli (qualitativ) tulajdonságok nem vezethetők vissza mennyiségbeli (quantitativ) különbségekre, s nem fejezhetők ki matematikai formulákban. Ez onnan van, mert mindig szerepel egy fontos tényező: az emberi lélek, melynek egészen sajátos egyéni élete van, s önállóan tud cselekedni. Ennek következtében, bármennyire óhajtanók is, az események nem számíthatók ki előre, mint az a természettudományok területén lehetséges, s nem egyformán ismétlődők, hanem egyszeriek (szingulárisak).

Természetes, hogy az a törekvés kezdettől fogva megvolt, hogy a szellemi jelenségeket is természeti jelenségeknek tekintsék, visszavezessék materiális alapokra, s végül a világ minden

jelenségét egy végső alapra, mondjuk például a mozgásra s ennek törvényeire. De eddig ez nem sikerült, bár a természettudományok nagy fölvirágzása az embereket azzal te reménnyel töltötte el, hogy minden tudomány területén sikerül majd a jelenségeket ugyanazokra a természeti, sőt egyszerűen mechanikai törvényekre visszavezetni, amelyek a természeti jelenségekben uralkodnak. A szellemi tudományok igyekeztek is mind a természettudományok módszerével dolgozni s átalakulni a természettudományok módjára. Így maga a lélektan is természettudománnyá akart lenni, a történelem a jelenségek szingularitása helyett periodikus ismét; léleket keresett, s a jövő fejlődés irányát igyekezett a múltnak törvényszerűsége alapján megmagyarázni. A szociológia az emberi társadalmat olyan szervezetnek akarja tekinteni, minő a növény s az egyént benne olyan sejtnak, minő a növényi sejt. Sőt a pedagógia is abban reménykedett, hogy meglátva a természetes fejlődés törvényeit, teljes biztonsággal fogja determinálhatni a gyérmek fejlődését.

A nagy remények után azonban bekövetkezett a nagy csalódás is. A legexaktabb lélektani kutatás sem volt képes a szellemi tudományok számára oly biztos alapot teremteni, mely lehetővé tette volna a jövőnek oly biztos meghatározását, mint az a természettudományokban lehetséges. Az emberi szellem sajátos terület, melyen nem pusztán az *ok* az egyetlen döntő tényező, hanem a *célnak* is fontos szerepe van, *s ez a cél maga az emberi lélek tudatos alkotása*. A szellemi tudományok épp ezért újabb időben a teleologikus (cél szerint való) összefüggések kutatásának hatása alatt új lendületet vettek s bizonyos tekintetben elhatárolták vizsgálódásuk területét a természettudományokétól. Mindjobban az ideák világába mentek át, s ezzel megindítottak egy új idealisztikus irányt, melynek hatása különösen a lélektan és az irodalomtörténet terén tapasztalható, de már áterjedt a pedagógiára is, s nálunk is érezhető.

Ez új irány felfogása szerint tehát a kultúra nem pusztán folyamat, hanem cselekedet is, emberi cselekedet, mely tudatosan közreműködik abban, hogy ez a kultúra fejlődjék. E fejlődés eredménye azután az az állapot, melyet szintén kultúrának neveznek, azaz: az egyén vagy nemzet, vagy más nagyobb közösség (például Európa vagy Amerika) műveltebb vagy kevésbé művelt volta.

Természetes, hogy ez a műveltség így felfogva szociális jelenség. Az ember elszigetelten, magában, sohasem fejlődik kultúrlénnyé, csakis a társas közösségben. Nemcsak az egész környezet, hanem a környezetben uralkodó szokások, felfogás és értékelés is hat reá. Ám ez a hatás közvetlenül úgy éri, hogy környezetével szellemi kapcsolatba lép. Szellem hat a szellemre, szellemi közösség áll elő, s szellemi téren kölcsönösen hatnak egymásra.

De azért a kultúra nem pusztán szociális jelenség, szükséges létrejöttéhez az egyéni tevékenység is, sőt a kultúra objektív javainak legnagyobb része egészen sajátos egyéni alkotás, s a kul-

turális továbbfejlődés egyének munkáján alapszik. A nagy költői, művészeti, tudományos, vagy technikai alkotások nagy tehetségek, az átlagemberen felülemelkedő egyének művei, de persze ezekben benne van nemcsak az egyén szellemi nagysága és sajátos jelleme, hanem az elődöké is, s a környezeté is, melyeknek hatása alatt a kiváló tehetség kifejlődött, s magasabbra emelkedett.

Íme, a kultúra így szociális jelenség és egyéni alkotás egyaránt. Ezért alkalmas ez a fogalom arra, hogy az individuális és szociális fölfogást egyesítse.

A saját műveltségét azonban mindenki maga a saját szellemi képességei segítségével építi föl önmagában. Nem szerzi azt pusztán kívülről, nem lehet a kultúra értékes elemeit egyszerűen átadni, s nem lehet azokat csak átvenni s elfogadni. Itt is aktív közreműködés kell, mert az a szellemi világ, mely bennünk él, nem keletkezhetik úgy, hogy a másét egyszerűen átültetjük, s nem is úgy, hogy magától, mint valamely növény, a lélekben kifejlődik. Ezt a belső világot mindenki maga építi ki; igaz, hogy kívülről vett impulzusok s kívülről kapott tartalom segítségével, valamint a saját egyéni tulajdonságai és képességei alapján, de sohasem az ő tudatos és szándékos közreműködése nélkül. Ily módon a kultúra, s ebben az egyéni műveltség is, valóban tevékenység, cselekvés, tett.

Ennek a tevékenységnek az eredménye a kultúra, a műveltség mint állapot. De ha állapot is a kultúrának az a foka, melyet ez a kulturális folyamat fejlődése folytán elért, ennek a fejlődésnek és cselekvésnek (azaz: folyamatnak és aktusnak) nemcsak ez az eredménye van. Minthogy a kultúra nemcsak műveltséget, hanem állandó művelődést, folyamatot is jelent, a művelődésben nincs soha befejezettség, nincs megállás, ez a folyamat folyton folyik, életünk végéig dolgozhatunk, és dolgozunk is, műveltségünk kiépítésén és haladásán. Az éppen egyik jegye a műveltség fogalmának, hogy voltaképp az állandó törekvés a műveltségre, azaz állandó művelődés.

A németnek nincs is e kettőre külön szava, a *Bildung* műveltséget és művelődést egyaránt jelent, sőt jelenti a képződést is, meg magát a művelést, a művelő munkát is, tehát a folyamatot, tevékenységet és állapotot egyaránt, s ezzel kifejezi, hogy a kultúra voltaképp mind a három egyszerre.

18. Kultúrjavak. Az objektív kultúrának értékes alkotásait kultúr ja vaknak nevezik. Ezek a javak némileg különböznek az anyagi javaktól, aminők pl. földbirtok, ékszerek, pénz, bútorok stb. A különbség abban van, hogy azoknak *értéke* csak kívülről jut hozzájuk, az pedig az objektumtól függ, mely vele vonatkozásba lép, ellenben a kultúr javakat éppen az érték alkotja meg s hozza létre, így ezekben bizonyos értékminőség, mint szellemi szerkezet, jut kifejezésre.

Kultúrjavak: a tudomány, a technika, a művészetek s az irodalom alkotásai. Értékük nemcsak abban rejlik, hogy a jelenben az egyének sokasága mint értékeket veszi át őket, hanem éppen

abban, hogy egyénfölöttiek, s önállóan tovább élnek, az alkotótól s az élvezőtől is különválva, hatnak másokra, távollévőkre és később élőkre, s így szellemiekké válnak.

De éppen ebben rejlik e kultúrjavak művelő hatása. Együttvéve alkotják valamely kultúra tartalmát, de hatnak egymásra és az egész népre, segítenek kifejleszteni a benne rejlő szellemi erőket és képességeket.

19. A kultúra fogalma Herdernél. A kultúra fogalmának mai értelme a felvilágosodás századának az alkotása. A kultúra ellentét a természettel, ezt *Rousseau* teszi tudatossá, de a szót magát mai értelemben *Herder* használja először. Nála alakul ki a „műveltség” (*Bildung*) szavának az az értelme is, mely ma a németeknél uralkodik. De *Herder* ezeket a kifejezéseket összekapcsolja a „humanitás” és „fölvilágosodás” szavaival, sőt néha föl is cseréli őket. „Wollen wir diese zweite Genesis des Menschen, die sein ganzes Leben durchgeht, von der Bearbeitung des Ackers—„Kultur”, oder vom Bilde des Lichtes Aufklärung nennen, so stehet der Name frei.” (*Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit.*) L. az Insel-Verlag: „Ideen zur Kulturphilosophie” c. gyűjteményét. Leipzig, 1911. 216. 1.

20. Kant felfogása a kultúráról. *Herder* felfogásának kialakítására kétségtelenül *Kant* hatott, ki a kultúrát nem helyezi ellentétbe a természettel, mint *Rousseau*, hanem ellenkezőleg, a kultúrát a természet folytatásának tekinti. *Kant* filozófiai alapon jut arra az eredményre, melyre *Herder* a történeti fejlődés tanulmánya alapján jutott.

„So ist der Mensch der Schöpfung Endzweck, denn ohne diesen wäre die Kette der einander untergeordneten Zwecke nicht vollständig gegründet.” (*Kritik der Urteilskraft. Sämtliche Werke.* Ed. Hartenstein, V. 448—449. 1.)

Kant nem egészen azt érti kultúrán, amit rajta, ma értenek, de a kultúrát a természet folytatásának s befejezésnek tartja, s ez az, amit mi itt különösen hangsúlyozni akarunk.

Mi a kultúrát nem foghatjuk fel végecélnak. A kultúra nem lehet öncél, csak eszköz a végső célok elérésére. A kultúra csak segíti az embert abban, hogy hivatását fölismerhesse, s életfeladatait minél tökéletesebben megoldhassa.

21. Spengler felfogása a kultúráról. Korunk kultúrfilozófusai közül különösen nagy hatása volt *Spengler*nek, kinek könyve a Nyugat alkonyáról (*Untergang des Abendlandes*) mindenütt nagy feltűnést keltett, s a háború után, mikor megjelent, nagyon fogékony közönségre talált. *Spengler* felfogása a kultúráról némileg eltér a főt kifejtett felfogástól. Szerinte a világtörténelem nem folytatódólagos folyamat, hanem kultúrák egymásutánja. Ilyen kultúrák: az indus, a babilóniai, az egyiptomi, a görög, az arab, s a nyugati kultúra. Minden kultúra kifejezője egy sajátos lelkiségnek, melyek lényegükben különböznek egymástól. Így a görög Apollinikus, az arab mágikus, a nyugati kultúra pedig Fausti. Minden kultúra szükségszerűen ugyanazokon a fejlődési fokokon megy keresztül: emelkedik, eléri a magaslatot, s azután le hanyatlik. Szerinte a világtörténelem nem más, mint kultúrák fejlődése, tetőpontra jutása és halála. Mindez törvényszerűen megy végbe. „Kulturen sind Organismen — mondja —, Weltgeschichte ist ihre Biographie.” (*Untergang des Abendlandes*, I. k. 141. 1.)

Azt állítja továbbá *Spengler*, hogy a mechanisztikus természettudományi világfelfogással és *Kant*tal szemben is egy szellemtörténeti felfogást hirdet; ámde azért ő is természettörvényeket keres a különbséggel, hogy irracionális tényezőkre gondol. Úgy véli, hogy ezek a tényezők predestinálják a kultúrák sorsát, ezek alapján előre meg lehet állapítani, hogyan fog a világ története a jövőben alakulni. Most egy hanyatló kultúrában élünk, mely végét járja.

Ezzel szemben ki kell emelnünk azt a tény, hogy a kultúra nem csupán fejlődés, nem csupán folyamat és jelenség, hanem emberi alkotás is, sőt nagy részben tudatos alkotás. A kultúra alakításába az ember befolyhat, s úgy az egyes ember, mint a nemzet életében jelentős változásokat vagyunk képesek tudatos munkával elérni.

Ha azt mondja valaki, hogy a kultúra fejlődés eredménye, ez csak részben igaz, s ha organismusnak tekinthetjük a kultúrát, ez csak képes beszéd. A kultúra mégsem olyan, mint a növény, hiszen a kultúra az emberi szellemnek is terméke, s nem pusztán a talajnak, s az országnak, ahol fejlődött.

De ha nem hinnők, hogy a kultúra haladását tudatos beavatkozással előmozdíthatjuk, s fejlődésének irányára befolyást gyakorolhatunk, nem volna értelme a nevelésnek, nem volna értelme a közoktatásügynek, népművelési törekvésnek, a kultúra előbbrevitelén való fáradozásnak és a kultúrpolitikának.

Amit a fejlődés kezdetén az ember szinte ösztönszerűleg és tudattalanul végez, azt később tudatosan cselekszi. Azt tökéletesíti, s eszményképéhez képest módosítja.

22. Kornis Gyula felfogása a kultúráról, Spengler lehangoló felfogásával szemben fölemelő és nemzeterősítő Kornis Gyulának a felfogása.

Kornis Gyula filozófiai magasságokból tekinti nemzeti életünk minden kérdését, de nem hagyja el a légüres térben lebegő elméletek kedvéért a valóság talaját. Kívánatos, hogy felfogását szembe állítsuk a pesszimista és lehangoló elméletekkel, s igyekezzünk a köztudatba átvinni, hogy a kultúra eszményeket megvalósító tevékenység, melyet nem lehet örökölni, hanem mindenkinek magarak aktíve kell meghódítania.¹

Kornis Gyula szerint a kultúra érték, tevékenység, fogékonyság és munkaeredmény.

„A kultúra először is értékfogalom ; az abszolút értékek rendszerét, az igazság, a jóság, a szépség eszményeit jelenti számunkra, melyek megvalósítása kötelességünk.”²

„A kultúra másodszor tevékenységet jelent, vagyis az abszolút eszmének lehető megvalósítását.”³

A kultúra harmadszor fogékonyság és készség az eszmények megvalósítására. „Mindenki szellemileg is csak azzá lehet, amire fogékonysága van”, kultúr-nép az, mely bizonyos eszmék megvalósítására alkalmas és fogékony.-

Végül negyedszer a kultúra munka-eredményt jelent. „A kultúrából, mint kész történeti eredményből, visszakövetkeztethetünk a nép vagy a kor eszme» nyeire, tevékenységére és fogékonyságára.” (U. o. 45. 1.)

Ezt kiegészíti Kornis felfogása a nevelésről. Az embernek, mint eszes lénynek, szellemi kincseit nem valami természeti folyamat, hanem tudatos és célszerű tevékenység, a nevelés, adja tovább úgy, hogy az egyénben rejlő szellemi képességeket begyakorolja és kibontakoztatja. (U. o. 45. 1.)

Nyilvánvaló azonban, hogy a képességek begyakorlása csakis valami konkrét anyagon lehetséges, amelynek természete azonban nem közömbös. Ezt a műveltségi anyagot objektíve a *nemzeti társadalom* objektív szükségletei szabják meg. Szubjektíve pedig az egyén lelki alkata és társadalmi szükségletei. (Kultúrpolitikánk irányelvei. Kultúra és politika, 14. 1.)

¹ Kultúra és politika. 46. és 47. 1.

² Kultúrfölnényünk kérdése. Kultúra és politika. 44. 1. és Bevezetés a tudományos gondolkodásba. 249. 1.

³ U. o.

⁴ U. o. 45. 1.

23. A nevelés mint kultúrtényező. A nevelés maga is tényezője a kultúra fejlődésének. A nevelés elsősorban megőrzi a kultúra értékes kincseit, gondoskodik arról, hogy fennmaradójának, s tovább adja a következő nemzedéknek. Ezzel biztosítja a nevelés a kultúra továbbfejlődését. A következő nemzedék így folytathatja az elődök munkáját, s közreműködhetik a kultúra emelésében.

A nevelésnek ez a szerepe természetessé teszi, hogy az iskola és a pedagógus rendszerint konzervatív, s a múlt felé fordul. Fönn akarja tartani a múltból azt, ami értékes, s fönn akarja tartani a múlttal a kapcsolatot. Ez magyarázza, hogy még ma is oly erős a ragaszkodás a régi klasszikus kultúrához, görög és latin nyelvhez s e népek nagy alkotásaihoz, mert hiszen az egész európai kultúra ebből sarjadzott. De másrésről a nevelésnek kapcsolatot kell fenntartania a jelennel is. A jelen kultúrájába akarjuk behelyezni a növendéket, hogy ennek legyen munkása, s ezt tudja majd tovább fejleszteni. A pedagógiának tehát mindig nyomon kell követnie a kultúra fejlődését, s bevonni programjába a jelen értékeit. Annak megállapítása, hogy mi az, ami a jelen kultúrájából nevelő érték, nem éppen könnyű feladat, mert ebbe az értékelésbe belejátszik a politikai szempont is, ez néha elhomályosítja a helyes meglátást. De a jelen kultúra kincseinek a felhasználása a nevelésben mindig egyik legfontosabb és legszebb feladata lesz a pedagógusnak és kultúrpolitikusnak egyaránt.

A pedagógia azonban folytatni akarja a múltat és jelent. A nevelés a jövőt készíti elő, a gyermek és ifjú a jövőnek lesz tevékeny tényezője. Az élet a jelennél nem áll meg, a jelen csak előkészítője a jövőnek. A jövőt előre nem látjuk, csak elképzeljük. A jövőről nincs tudomásunk, csak reményeink vannak. Képzeletünk mindig szépre festi, s azért festi szépre, hogy törekedjünk széppé tenni. A jövőről eszményképet kell festenünk, hogy ahhoz közeledhessünk.

A nevelésnek legfontosabb feladata annak az eszményi világnak kiépítése a lelkekben, ennek a vágnak a fölébresztése, hogy az ifjú az eszménynek a megvalósítására törekedjék, valamint azoknak a képességeknek a kifejlesztése, melyek ennek a megvalósítását lehetővé teszik.

Íme, így függ össze a nevelés a jövővel. A nevelés olyan tevékenység, mely a múltból a jelenen át a jövőbe vezet, sőt nemcsak előkészíti ezt a jövőt, hanem a maga tevékenységével annak alakulására és irányára a maga eszményképei szerint befolyást is igyekszik gyakorolni. Ezáltal egyúttal tényezője a kultúra haladásának.

IRODALOM. *Komis Gyula*: Kultúra és politika. Budapest, 1927. — *Komis Gyula*: A kultúra válsága. Budapest, 1934. — *A. Hoffmann—Erfurt*: Kulturgut und Schule. Erfurt, 1925. — *E. Uitz*: Die Kultur der Gegenwart, Stuttgart.

24. A műveltség erkölcsi természete. A műveltség és az erkölcs nem azonos fogalmak. A műveltség sokkal tágabb körű fogalom, sokkal többet foglal magában. Benne van, mint külön önálló terü-

let a vallás, tudomány és művészet mellett, az erkölcs is. De a műveltség fogalmának az az elemzése, mellyel a műveltség lényegét világossá tettük, egyúttal megmutatta, hogy az igazi műveltség erkölcsi természetű. Az igazi műveltség végső gyökerében mindig nemeslelkűség, mindig magasabbrendű lelki élet. Bármely területen keresztül jut is valaki a műveltséghez, ez mindig csak akkor műveltség, ha belekapcsolódott abba az eszményi világba, melyet a szellemi élet teremt az ember számára. Bármennyi is a tudása valakinek a műveltség valamely ágában, ez maga még nem műveltség, csak akkor lesz műveltséggé, ha belekapcsolódik a szellemi értékek világába, s a lélek azt egybeforrasztja az élei ideális értékeivel.

Mint hogy ezek a legnagyobb értékek, ezek nem közömbösek sohasem, hanem okvetlenül nemesítő az emberi léleknek, s így erkölcsi természetűek. A kultúra ilyen felfogása mellett a művészt sem lehet, más, mint erkölcsi természetű, s az igazi művész ezt így is vallja, ránézve a művészi alkotás nemcsak művészi élvezet, hanem erkölcsi élmény is, melyet nagynak és szentnek tart.

Épp így a tudós a maga nagy önzetlenségében, mellyel az igazságot kutatja, nemcsak intellektuális örömet érez ennek szolgálatában, hanem mély erkölcsi élményt él át.

De még azokon a területeken is, melyeknek látszólag semmi vonatkozásuk sincs az erkölccsel, — az, aki igazán művelt lélek, mindig erkölcsi érzéssel végzi munkáját.

A köztudatban is kiirthatatlanul él az a gondolat, hogy a műveltség gyökere az erkölcs. A művelt embernek erkölcsösnek kell lennie, különben nem tekintik igazán műveltnek. Ha művelt ember téved a bűn útjára, ez mindenkinél megdöbbenést kelt, s mindenki a háború erkölcsromboló és kultúraromboló hatásának tulajdonítja. Ez is mutatja, hogy a köztudatban a műveltség fogalma úgy él, mint amely az erkőlctől elválaszthatatlan, s így műveltséget terjeszteni valóban annyit jelent, mint erkölcsöt terjeszteni. Még a pesszimista *Schopenhauer* is azt mondja, hogy a civilizáció bizonyos féket rak az emberre. Mi egyéb az erkölcs, mint ilyen fék? A durva állati ösztönök, a nyers önzés megfékezése.

A műveltség tehát nem azonos ugyan az erkölccsel, de az igazi műveltség magában foglalja az erkölcsöt. Nincs igazi műveltség erkölcs nélkül.

25. A kultúra különböző ágai. A kultúra fogalma kiterjed az emberi élet egész területére. Ezt a nagy területet könnyebb áttekintés kedvéért három kisebb területre oszthatjuk. Ez a három kisebb terület: a realiztikus, a szociális s az idealisztikus kultúra területe.

Ezek mindegyike ismét három kisebb területre osztható. Így a realiztikus kultúra magában foglalja a *testi*, *technikai* és *gazdasági* kultúrát. A szociális kultúrához tartoznak: a *társadalmi*, *állampolgári* és *erkölcsi* kultúra. Az idealisztikus kultúrához pedig: a *tudományos*, *művészi* és *vallási* kultúrát számítjuk.

Ezek az elnevezések: realiztikus, szociális, idealisztikus csak megjelölései a kultúra különböző ágainak, de nem szolgálnak magyarázatul. Az egyes csoportokat valamiképp meg kell nevezni, s akkor, ha tudjuk, mit értünk rajta, nem származhatik belőle félreértés.

Az egész kultúrának így voltaképp kilenc ága van. Ezek a következők:

I. Realisztikus ágak:

1. Testi, 2. Technikai, 3. Gazdasági,

II. Szociális ágak:

4. Társadalmi, 5. Állampolgári, 6. Erkölcsi,

III. Idealisztikus ágak:

7. Tudományos, 8. Művészeti, 9. Vallási.

Minthogy a kultúra voltaképp a tudatos munkával kezdődik, a kultúra első foka az ember uralma a test fölött oly mértékben, hogy egyes szervei engedelmessé válnak belátásának. Mindaddig, míg a test mozgásai nem állanak a tudat uralma alatt, kulturális munka nem indulhat meg. A testi kultúra tehát alapja a kultúrának, s szoros kapcsolatban áll a szellemi kultúrával. A kisded rendetlen mozdulatai, próbálkozó kapkodásai lassankint célszerű és tervszerű mozgásokká lesznek. Ezekhez a mozgásokhoz kell számítani a beszédszervek mozgását is, melyek szintén azzal szolgálják a kulturális fejlődést, s vele az egész szellemi fejlődést, hogy engedelmessé válnak az értelemnek és segítik kifejteni a tudatos lelki tartalmat.

A test gondozása s ápolása a testi kultúra. Ez átvezet a technikai tevékenységre, mert az egyszerű, elemi mozgások fölötti uralomból fejlődik ki a kéznek s ezzel kapcsolatban az eszközöknek a használata. Ez magyarázza, hogy némelyek a kultúra kezdetét az eszközkészítéssel hozzák kapcsolatba.

Közeli rokonságban van a technikai kultúrával a gazdasági kultúra. Mindkettő az életföntartás tökéletesítésére való törekvés. Technikai és gazdasági kultúráról ott lehet szó, ahol ez a munka azáltal tökéletesedik, hogy tudatos, nem pusztán ösztön-szerű és mechanikus, mint például a pók hálósövése, a fecske fészekrakása, vagy a méh sejtépítése. A technikai és gazdasági értékeket az ember tudatos munkával, tudatos célkitűzéssel és tervszerű eljárással termeli. Lehetséges, hogy a legcélszerűbb eljárásra véletlenül, próbálgatással jön rá, de a haladás mindig az emberi szellem tudatos munkája.

A kultúra e három ága egy rokonszórtá egyesíthető, mert mind a három a létföntartás tökéletesítésére vonatkozik.

A másik három ág: a társadalmi, politikai és erkölcsi kultúra szintén egy csoportba tartozik, mert mind a három az ember társas együttélésének a szabályozása és tudatos tökéletesítése.

Ennek az együttélésnek a legfőbb szabályozója az erkölcs. De az erkölcs nemcsak ezt szabályozza, hanem az egész életet. Ezért az erkölcs fölemelkedik az ideális értékek csoportjába, s itt belekapcsolódik a vallási műveltségbe, ettől nyeri igazi szankcióját, érvényét és erejét.

A harmadik csoport azokat az értékeket foglalja magában, melyeket a tudomány, művészet és vallás hoztak létre. Mikor kultúráról, s különösen magasabb kultúráról beszélünk, első sorban ezekre gondolunk.

A kultúra e különböző ágai azonban nincsenek elhatárolva, elkülönítve, sőt egyik a másikkal szoros kapcsolatban áll, sokszorosán áthatják egymást.

A kultúra e különböző ágai összefüggnek, de nem oly módon, hogy egyik a másikkól fejlődik. A fejlődés egyidejűleg indul meg több, vagy valamennyi területen, de nem minden területen halad egyenlő mértékben tovább.

Az egyéni műveltség kapcsolatban áll a kultúra minden ágával, mindenünnen veszünk javakat és értékeket, de nem vesszük át, s vehetjük föl az egészet. Az ember beleszületik valamely kultúrába, mely önkéntelenül is hatni fog reá, de a nevelés ebből a kultúrából kiszemeli azokat az értékeket, melyekkel hatni akar, melyekkel művelni akarja az egyén képességeit, s melyekkel meg akarja adni azt a műveltséget, melyre a felnövekvő gyermeknek szüksége van, hogy életfeladatait megoldhassa.

A nevelő ily módon közvetítő a növendék lelke és a kultúra között, kiszemeli számára az értékeket, fölfoghatóvá teszi, s interpretálja, hogy így a növendéket részesévé tegye azoknak a szellemi értékeknek, és belekapcsolja az örök szellemi értékek világába, s egyúttal beállítsa abba a kultúrfolyamatba, melyben maga is tényezője lesz a haladásnak.

Hogy ez megtörténhessék, első sorban a nyelvet kell a gyermeknek megtanulnia, s ezt első nevelőtől, szülőitől, legtöbbször édesanyjától s első környezetétől tanulja meg. A nyelv megtanulása nélkül magasabb kultúra lehetetlen.

A nyelv az érintkezés eszköze, általa jut kapcsolatba a szellem a szellemmel, s benne jut kifejezésre az emberi lélek. A nevelés, a tanítás, a művelés voltaképp akkor indul meg igazán, mikor a gyermek a nyelvet megtanulja. A nyelvvel együtt máris átveszi a nemzeti szellemnek a nyelvbe elraktározott értékeit és sajátosságait, tudást, fölfogást, gondolkodást, értékelést. A nemzeti nyelv így közvetíti a nemzeti kultúra alapértékeit.

Egy másik fontos közvetítője a kultúrának az írás-olvasás. Az olvasni tudás megnyitja a növendék számára ezt a szellemi világot. Ezért tekintik az írni-olvasni tudást a kultúra fokmérőjének.

Íme, két fontos eszköze van a kultúra megszerzésének: a nyelv tudása és a betűk ismerete. Ezek magukban azonban még nem jelentenek műveltséget, ezek csak közvetítők, föltárják előt-

tünk a szellemi világ kapuit. Van, aki belép e kapun át ebbe a csodás és magasabb világba, de van, aki kívül marad, bár a kapu ki van nyitva.

26. A műveltség különböző típusai. A műveltség egyik legfőbb jellemző vonása, hogy egységes egész. Bár a kultúra legkülönbözőbb ágaiból veszi az elemeket, az emberi lélek azokat egyé forrasztja. Ezt az egységességet *totalitásnak* nevezik. A műveltség tehát mindig egész, mert az ember lelkének egységesítő és átfogó ereje egységgé forrasztja. Ami nincs így beforrasztva és belegyökerezve az ember lelkébe, az nem is része az illető műveltségének.

De a műveltség mégis csak részekből alakul ki, oly részekből, melyek a kultúra különböző területeiről vannak véve. Többkevesebb a kultúra mindegyik ágából jut a kultúrközösségben élő ember lelkébe. A konstelláció és az érdeklődés iránya szerint egyik ember a testi kultúrából, másik a technikából, ismét más a művészetiből, társadalmiból, tudományos vagy vallásiból vesz föl többet a lelkébe. Mindegyik ágból kap valamit, de ezek közül némelyik talán mégis jobban foglalkoztatja, sőt uralkodóvá lesz lelkében. Az egyéni műveltség éppen ezáltal kap egyéni jelleget. Bármily művelt is valaki, műveltsége sohasem egyenlő máséval, nemcsak a műveltség foka tekintetében, hanem minőség szempontjából sem. Mindenkinek egészen sajátos egyéni műveltsége van, s csak közös vonásai vannak a többi emberével, akik ugyanabban a művelődési körben nevelkedtek. Ezek a közös vonások a nemzeti vonások, s a világnézet és erkölcsi felfogás körvonalai. De ezek is csak részben azonosak s nem egyeznek hajszályira. A művelt emberek közötti szellemi érintkezés ezeket a különbségeket nyilvánvalókká teszi, de az igazi műveltség egyik jellemvonása éppen az, hogy ez az ellentét nem válik ellenségeskedéssé, sőt a szellemi élet élénkítője és a fejlődés ösztönzője lesz.

A műveltség eszerint egyénenként más és más azoknál is, akik ugyanabban a kultúrában élnek.

E sokféle műveltség aszerint sorolható különböző típusokba, hogy a műveltség melyik ága válik benne uralkodóvá. Így a műveltség különböző ágai szerint különböző műveltségi típusokat különböztethetünk meg.

Az embereknek van egy típusa, amelynél a testi kultúra az uralkodó; van egy másik, amelyik a technikai kultúra tipikus példája; egy harmadik, kinek műveltségében a gazdasági irány uralkodik; egy negyedik, aki egészen a társadalmi életnek él s abban merül ki; egy ötödik, akinek lelkét politikai gondolatok töltik el állandóan, s minden törekvése politikai; egy hatodik, akinek lelkében az erkölcs az uralkodó vonás, s mindent ebből a szempontból ítél meg; egy hetedik típus az elméleti típus, kinél a tudomány a vezető szempont; egy nyolcadik típus a művésztípus; s végül a kilencedik a vallási típus, melyben a vallásos eszme valamennyi fölött áll, s valamennyit áthatja. E különböző egyéniségek műveltsége tehát más-más típusú.

A műveltség e típusai megfelelnek a kultúra egyes ágainak. De megfelelnek egyúttal az emberek különböző lelki struktúrájának. Mindenki azt a műveltséget fejlesztheti ki magában, mely legjobban megfelel lelki alkatának.

Az újabb szellemtudományi pszichológia, melynek főképviselője *Spranger*, a kultúrtípusokat a személyek lelki alkatára vonatkoztatja, melyben különféle értékelés-irányok lehetségesek. Bár minden emberben megvan valamennyi értékirány alapja, de nem egyenlő mértékben. Minden egyénben különböző mértékben vannak meg az érték-diszpozíció különböző irányai, s ezeknek különféle összefüggését nevezi *Spranger* a lélek struktúrájának.

„Struktúrán teljesítmény-összefüggést értünk — mondja — és teljesítményen az objektíve értékszerűnek megvalósítását.” (*Spranger*, 18. 1.)

„Szellemi lélekstruktúrán értjük az élmény- és teljesítmény-diszpozíciók oly zárt egészét, mely értékirányok szerint van tagolva, de egy átélhető értékegységre való vonatkozásban, azaz egy szellemi „én”-ben középpontja van” — mondja ugyancsak *Spranger*.

Látjuk ebből, hogy a típusokba való osztás szempontja itt abban az értékelésben van, mely a szellemi működéseknek irányt szab.

Vannak-e valóban ilyen értékelés-diszpozíciók, melyek velünk születtek? Ezt legalább is kétségesnek tartom. Azt hiszem, hogy e diszpozíciók kifejlődnek az egyén testi és szellemi tulajdonságai szerint és a környezet hatása alatt. A nevelésnek az éppen egyik feladata, hogy ily értékdiszpozíciókat fejlesszen ki. Már „A modern pedagógia útjain” című könyvemben a „domináló tényezők törvényének” neveztem azt a pedagógiai eljárást, mellyel bizonyos hatásokat uralkodókká igyekszünk tenni az ember lelkében. Megállapítottam azt is, hogy uralkodóvá az a tényező lesz, mely legtöbb támasztékot talál az egyéni diszpozíciókban. Ez áll az értékelésre nézve is s ez az alapja annak is, hogy az ember a kultúrából átvett művelő anyagból mindig a maga lelki struktúrájának megfelelőt választja ki. Ezt fejtí ki *Kerschensieiner* is „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation” (Berlin, 1916) című munkájában. Eszerint az emberre csak oly kultúrjavak hatnak, melyek az ő szellemi struktúrájával adequatok. Ilymódon alakul ki mindenkinek sajátos egyéni műveltsége, amely azután a fent felsorolt típusok valamelyikéhez közelebb áll, s ahhoz több-kevesebb hasonlóságot mutat.

27. Alapműveltség, szakműveltség, általános műveltség. A legutóbbi évtizedek egyik fontos fogalma az „általános műveltség” fogalma, melyet az iskolai tanítás céljául állítottak oda. Általános műveltségen értették azt a műveltséget, melyre mindenkinek szüksége van, bármily élethivatást töltsön be, s szembeállították ezt a szakműveltséggel, melyre valamely speciális élet pályán van szükség. Ez az általános műveltség azonban voltaképp nem műveltséget jelent, hanem azoknak az ismereteknek az összegét foglalja

magában, melyekre a közfelfogás szerint minden embernek szüksége van, aki igényt tart arra, hogy műveltnek nevezze. Így tehát ez a műveltség jelentette az enciklopédikus ismereteknek egy bizonyos mennyiségét. Az általános műveltségnek ilyen felfogása ellen mindegyre többen foglaltak állást (*Gaudig, Kerschensieiner, Spranger*), s igyekeztek kimutatni, hogy ilyen általános műveltség nem is lehetséges. Hangsúlyozták, hogy a műveltség nem a kultúra bizonyos részeinek bírásában áll, s hogy kevés tudással, de nemes lelkülettel bíró ember műveltebb lehet, mint a sok ismerettel s enciklopédikus tudással bíró tanult ember, s hogy egyáltalán nem is lehet a tudnivalóknak oly általános leltárát megállapítani, mely mindenkire nézve egyaránt értékes, s mely a leikeket mintegy uniformizálja.

De van az általános műveltségnek egy másik értelme is, mely a tartalom helyett a műveltség formális oldalát emeli ki. Ilv értelemben a műveltség általában a szellem kiművelt voltát jelenti, azt, hogy „művelt minden dolog számára”, azaz képes könnyen minden dolgot elsajátítani, ha arra szüksége van.

Az ily műveltség azért általános, mert azt tartalmazza, ami mindenkire nézve értékes: a szellemi munkára való képességet, oly lelki habitust, mely alkalmassá teszi az embert arra, hogy bármily ismeretkörbe, s bármely szellemi munkába képes legyen bekapcsolódni.

S végül van az általános műveltségnek egy még magasabb felfogása is, mely az egyéni lelkületnek az emberi szellem értékes kincseibe való bekapcsolódását, s így az emberi léleknek magasabb szellemi régiókba való emelkedését jelenti. Ez az általános műveltség nem enciklopédikus ismeretek összege, s nemcsak a lelki működések kellő iskolázottsága, hanem a lélek részvétele a szellemi áramlatokban, melyek az objektív kultúra alkotásait létrehozták. Bekapcsolódik ez a kultúra különböző ágaiba, de totalitás marad; minden ágból kiveszi, ami lelki struktúrájával egyező, de egységbe foglalja s lelkének tüzeiben eggyé olvasztja egységes értékeléssel egységes világnézetté.

Ez az általános műveltség lehet különböző fokú, de jellemző vonása az, amit Goethevel általános emberinek neveznek (*allgemein menschlich*), szemben azzal a műveltséggel, mely egy-egy életpálya speciális sajátosságait mutatja (pl. papi, katonai, művészi stb.), s azoknak az ismereteknek a mélyebb fölfogásán alapszik, melyekre valamely élethivatásban szükség van.

Míg az általános műveltség az embert képessé teszi a maga emberi hivatásának betöltésére, addig a szakműveltség képessé teszi arra, hogy a választott életpályán megfelelhesen föladatának, s lelkileg oly magasra emelkedhesek, hogy az számára ne csak pálya, hanem valósággal hivatás legyen.

Kétségtelen, hogy úgy, mint ahogy az általános műveltség megfelelő ismeretek szerzésével és képességek fejlesztésével kezdődik, s innen emelkedik a magasabb műveltség felé, a szakműveltség is megfelelő szakismeretekkel s az illető pályán szük-

séges képesség fejlesztésével kezdődik, s innen emelkedik föl abba a magasabb szellemi régióba, ahol az igazi művelődési folyamat megindul.

A kultúra különböző ágait áttekintve látjuk, hogy az ember azok közül eggyel behatóbb kapcsolatba jut: azzal, melynek köréből a maga számára életpályát választ. Ezt választhatja akár a testi élet köréből, akár a technika, akár a gazdaság, akár a társadalmi élet, politika, tudomány, művészet vagy vallás területéről. Mindegyik körben számos foglalkozás kínálkozik élethivatásul. Rendesen az életföntartás kedvéért választja az ember az ily életpályát. A munkafelosztás elvének mai társadalmi szervezeteinkben szinte túlzásig menő keresztülvitele az életpályák sokaságát teremtette meg, s a megélhetés fokozódó nehézségei hozzájárultak ahhoz, hogy az ember egyik vagy másik kulturális területen állandó foglalkozást vállaljon.

Megszűnt a kultúrában élők és a kultúrán kívül élőknek az a különbsége, mely — mint a régi görögöknél — a kultúrában élő szemlélődő s csak a közüggel foglalkozó birtokos szabad görög és a szolgaságban sínylődő munkás vagy ipari munkából élő, de a kultúrán kívül álló tömeg között fönnállt. Megváltoztak a munkáról való fogalmak, s ma nem azt tartjuk magasabbnak, aki nem dolgozik, sőt már az a megkülönböztetés is, mellyel némely munkát szolgálai munkának tekintettek, szintén szűnőben van. Ezeket az alsóbbrendű s mechanikus munkákat az ember igyekszik mindinkább gépekre átruházni, hogy az ember számára az a munka maradjon, amely hozzá leginkább méltó: az értelem munkája és az oly munka, melyben művészi módon jut kifejezésre egyénisége és lelkének tartalma. A fejlett lelkű embernek csak az ily munka öröm.

Éppen ezért fontos, hogy az ember élethivatásul oly pályát válasszon, mely egyéniségének, képességeinek, lelkületének megfelel. A foglalkozás, mely életének föntartására s jólétének biztosítására szolgál, ne csak létföntartás és pénzszerzés eszköze legyen, hanem hivatás. Az ily munkában, akármilyen egyszerűnek lássák is, állandóan érdekes problémákat fog találni, sikerei lesznek, eredményeiben gyönyörködni fog s lelkileg is művelődik, mert arra fog törekedni, hogy azt mindjobban s tökéletesebben végezze, s így mindegyre többet visz bele egyéni lelkületéből. Az ilyen munka egyúttal része az egyén műveltségének s lelki kielégülés.

Az ember csak akkor lehet boldog, ha kiválasztott foglalkozása nemcsak foglalkozás és életpálya, hanem egyúttal hivatás is, mely nemcsak arra szolgál, hogy magát általa föntartsa és eszköze legyen kényelmes megélhetésének, hanem egyúttal egyéni képességeinek és értékeinek kifejtésére alkalmas terület és így műveltségének integráns része.

Az általános műveltségnek és szakműveltségnek a viszonya tehát nem az, hogy egyik a másiknak ellentéte, hanem az, hogy egyik a másiknak kiegészítője.

Ha az általános műveltséget úgy fogjuk föl, mint az egyén bekapcsolódását a magasabb nemzeti s emberi kultúrába, akkor ez már az egyén szellemi fejlődésének oly magas foka, mely már csak a nevelés befejezésével érhető el. Ennélfogva csak a szakműveltség *után* juthat el az ember ehhez az általános műveltséghez.

Ezzel szemben általában a legutóbbi időkig az a felfogás uralkodott, hogy előbb kell az általános műveltséget megszerezni, s csak az általános műveltség megszerzése *után* kell a szakképzésnek következnie. Nálunk is állott az, amit Spranger Németországról írt: „Es gilt nur bei uns in Deutschland als ein feststehendes Evangelium, dass alle Erziehung mit der Allgemeinbildung anfangen muss.”

Ez a műveltségnek olyan felfogása mellett, mely az ember magasabbrendűvé való emelkedését, a kultúra szellemi világába való bekapcsolódását jelenti, nyilvánvalóan lehetetlen. Hiszen a betetőzés, a szellemi fejlődésnek csúcspontja s nem kezdete.

De a szakképzéshez szükség van bizonyos alapismeretekre, melyeken ez felépüljön, sőt minden igazi művelődés csak bizonyos alapképzettségen épülhet föl. Ha ezt az alapképzettséget is műveltségnek nevezzük, helyesen nem általános műveltségnek, hanem „alpműveltségnek” kell neveznünk.

Ez az alpműveltség, mely lényegében a műveltség megszerzésének eszközeit (írás, olvasás és más különböző alapismeretek) adja meg, s előkészíti az ember lelkét az igazi műveltség befogadására, szintén különböző fokú lehet, aszerint, hogy a pálya, melyet valaki választ, mennyi és milyen alapismereteket kíván. De bizonyos fokig mindenkire nézve egyenlő is lehet. Ez a fok az elemi ismeretek foka. Ezekkel mindenkinek bírnia is kell, aki a mai kultúrában, mint annak részese, mint valamely szervezet teljes értékű tagja akar élni és dolgozni. De már bizonyos életpályák, például azok, amelyeket tudományos pályáknak neveznek, ennél jóval több előképzettséget kívánnak, mert tudományt csak azoknak lehet adni, akik a tudományos alapfogalmak-kai tisztában vannak s azokkal bánni tudnak. Így tehát a tudományos pályákra lépőknek más alpműveltségre van szükségük, mint a gyakorlati pályákra lépőknek. Ez teszi megokolttá a középfokú iskolák differenciálódását, valamint a középiskolák és polgári iskolák különbségét.

Hóman Bálint a középiskolák újjászervezésében az egységes magyar kultúra gondolatából indul ki. „A középiskola — mondja — a nemzeti életben vezető szerepre hivatott értelmiség nevelésére szolgáló iskolafaj. Ezért nem szakműveltséget ad, hanem a nemzet korszerű művelődési eszményének és művelődési színvonalának megfelelő általános műveltséget, melynek birtoka képessé tesz a magasabb értelemben vett szellemi munkára, minden irányú tudományos tanulmányok folytatására és az élet szerteágazó problémáinak kellő megértésére és megítélésére.”

Az igazi műveltséghez tehát, mely minden nevelés végcélja, három fokon át juthat az ember. Az első fok: *az alapműveltség*, melyet mindenkinek meg kell kapnia, s mely előkészíti a szakpályára. A második *a szakműveltség*, mely az életpályához szükséges műveltséget adja meg. Ezt nem okvetlenül szükséges iskolában szerezni, megadhatja ezt az illető pályán való gyakorlati működés is. Végül betetőzi az ember egész műveltségét az *a magasabbra emelkedés*, mellyel az ember bekapcsolódik az ideális értékek világába, egy magasabbrendű szellemi életbe. Ehhez eljuthat a szakműveltségen keresztül, ennek befejezése után, de eljuthat e mellett is, mert a gyakorlati élet feladatai is mindig a magasabbrendű feladatok felé mutatnak. Csak aki igazán tájékozott egy szakon belül, azt látja meg, ha elmélyed szakának bármely problémájába, az igazi nagy és mély problémákat, s az tudja az étellel, a maga életével és a szellemi világgal, összekapcsolni a maga lelki életét.

Ezt az igazi műveltséget azonban már mindenki maga szerzi meg a maga lelki erejével, azon az úton, melyet számára veleszületett képességei és szerzett tudása mutatnak. Éppen ezért ez már csak érettebb korban lehetséges, s voltaképp a nevelésnek a befejezése.

IRODALOM. E. Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. (Kultur und Erziehung. 2. Aufl. 1925. 159. 1.) — Komis Gyula: Kultúra és politika. Budapest, 1928.

A CÉLOK RENDSZERE.

28. A célok rendszere. Célunk a növendékeket bekapcsolni a mi mai kultúránkba, abba az évezredek magyar kultúrába, mely a Nyugat hatása alatt kifejlődött. Ezen keresztül emelkedhetik föl az ember a magasabb lelki élet körébe. Azért akarjuk a növendéknek ezt a műveltséget megadni, mert ez teszi lehetővé, hogy ebben a közösségben a maga életfeladatait megoldja. Ha végigtekintünk a műveltség tartalmán, s számba vesszük mindazt, ami az embert művelté teszi, nyilvánvalóvá lesz, hogy a műveltség mint nevelési cél, a célok nagy sokaságát jelenti. Műveltségünk ezernyi szálból szövődik össze, de egységes egészé kell szövődnie, s ebben az egészben legyen harmónia. A sok diszharmonikus lélek, a sok egyensúlyozatlan jellem — rendszeren a dekadens korok tünete — azt mutatja, hogy a nevelés nem sikerült. Kell lenni egy szilárd váznak, melyre építünk. Ez a szilárd váz az egységes világnézet, a helyes életfelfogás, mely a helyes értékelésen alapszik.

Mint látjuk, a műveltség mint cél nem egy cél, hanem a célok rendszere.

A célok e rendszere szorosan összefügg azzal az értékrendszerrel, melyet magunknak kialakítottunk. Az embert minden

cselekvésében, tehát a nevelésben is az vezet, mit tart értéke-sebbnek. A szülő a gyakorlatban arra fogja nevelni gyermekét, amit a maga felfogása szerint értéke-sebbnek tart. A nevelés-tudomány is aszerint fogja kiépíteni a célok rendszerét, hogy mily értékrendszerre alapítja a pedagógiát.

Ebben az értékrendszerben az értékek egy rangsorát tartja mindenki szem előtt. Mint másutt¹ kifejtettem, ez a rangsor nem állandó, hanem mozgékony, mert az objektív értékskálával szem-ben *a szubjektív értékelés az adott helyzet szempontja szerint változó*, sőt nem is mindig ítéletek alapján áll, hanem ösztönök, vágyak, érzelmek, vagy begyakorolt reakciók alapján.

A nevelésnek egyik célja éppen az, hogy a magasabbrendű értékelést tegye uralkodóvá, hogy az embert cselekvéseiben ez vezesse. A műveltség ezt a magasabbrendű értékelést segíti elő, amennyiben tudatossá teszi az emberben azt, hogy az adott eset-ben nem pusztán az ember állati (vegetatív) természetének meg-felelően kell reagálnia, hanem ideális életfelfogás alapján erkölcsi, esztétikai vagy logikai normák szerint.

Ez az értékelés vonatkozik azonban az élet egész területére, s nem pusztán az erkölcsi térre, mint például Herbart és Schleier-macher pedagógiájában. Beletartoznak tehát a biológiai értékek is, minők például a testi egészség, erő, ügyesség, életképesség, melyeket némelyek kirekesztenek a pedagógiából. Másrészt nem minden, ami abszolút érték, bír egyúttal nevelő értékkel. Így például az igazság, a szépség és az erkölcsi értékek abszolút értékek, de nem valamennyi igazság alkalmas arra, hogy a nevelő felhasználja, csak válogat belőlük, és még inkább áll ez az esztétikai értékekre. Más az értékeknek elismerése és más azok megvalósítása. Az etika, esztétika és logika, mint tudományok, az abszolút értékek *eh ismerésével* foglalkoznak, a pedagógia az értékek *megvalósításával*. Ez a megvalósítás a mindennapi élet realitásai között történik, s így a nevelőnek le kell szállania a fogalmak világából a valóság talajára, ahol nincsenek eszményi állapotok, s csak kivételek az eszményt megközelítő emberek is. Az eszmények megvalósítása csak a valóság talaján lehetséges, ezért kell szem előtt tartanunk, hogy konkrété milyen légkörben élünk, mely nemzeti közösség-hez tartozunk, s a gyermek, akit nevelünk, milyen élő valóság a mi számunkra.

Művelté pedig akkor tesszük a növendéket, ha testi és szel-lemi képességeit kifejlesztjük, a kellő tudást megadjuk, s ennek alapján világnézetet és életfelfogást alakít ki lelkében, életelvei jellemmé szilárdulnak, s mindez harmóniában kifinomult érzelem-világával lehetővé teszi, hogy a mindennapi élet kötelességeinek helyes betöltésén túl magasabbrendű lelki életet is élhessen.

Íme, a célkitűzésbe így beletartoznak a gyakorlati és az ideális célok egyaránt, mert a műveltségnek ki kell terjednie az emberi élet egész területére. A célok rendszerében tehát helyet kap a műveltség minden ága.

¹ Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. 154. 1.

Hogy ezek közül melyik foglal el nagyobb helyet, az esetenként és egyénenként változó, az esetek és egyéni diszpozíciók különbsége szerint. Így alakulnak ki — mint láttuk — a műveltség különféle típusai, az egyéni típusok különfelesége szerint. Ám valamennyien bekapcsolódnak a nemzeti kultúra nagy egészébe, s részeseivé válnak a nemzet szellemi életének és szellemi egységének.

De a kultúra, mint a történelem, s különösen a művelődés és nevelés története mutatja, változó. Nemcsak egy kultúra van, hanem vannak kultúrák. S mégis a kultúra és műveltség *lényege mindig állandó és ugyanaz*, mint azt a kultúrfilozófiai vizsgálódás igazolja.

Ez a lényeg pedig: a tudatos tökéletesedés, a magasabbrendű életre való törekvés, a bekapcsolódás a magasabb szellemi értékbe.

A célok rendszerében tehát vannak *állandó* és *változó célok*. Nem lehet a célok oly rendszerét megkonstruálni, mely minden népre s minden egyes egyénre nézve egyszersmindenkorra megszabja, mit és mennyit kell a kultúrából célul kitűzni. Ez a kulturális fejlődés megmerevítése volna. Élő és változó folyamatokról van szó, melyeknek változatossága kimeríthetetlen. Ezért lehetséges az, hogy vannak a pedagógiai célok rendszerében állandó és változó célok, általános és speciális, közelebbi és távolabbi, gyakorlati és ideális, formális és tartalmi célok.

Állandó célok az erkölcsi és vallási célok. *Változó*: a műveltség tartalom, az önfenntartásra vonatkozó célok, a gyakorlati életfeladatok megoldására vonatkozó célok.

Közelebbi cél például az írás megtanítása vagy idegen nyelv megtanítása. Távolabbi célok: a fogalmazni tudás, az idegen nép kultúrájába való elmélyedés stb.

Gyakorlati célok például a kézügyesség fejlesztése, a számolás megtanítása. Ideális célok: a jó ízlés, a szellemi élet közösségébe való bekapcsolás, a magasabbrendű lelki életre való nevelés.

Formális célok: a testi és szellemi képességek fejlesztése. Tartalmi cél: a műveltség tartalmának átadása.

Némelyek azt tartják, hogy a nevelő ne is tűzzön ki előre semmiféle célt, hanem tartsa tiszteletben a növendék egyéniségét, képességeit, ebből fakadó vágyait s törekvéseit. A célt maga a növendék tűzze ki magának vágyai, hajlamai, tehetségei szerint. Egyikben erős művészi hajlamok vannak, engedjük, hogy művésszé legyen. Másikban technikai képességek rejlenek, engedjük, hogy ezeket fejlessze ki magában. Aki tudós hajlamú, legyen tudóssá, de ne kényszerítsük a gyakorlati gondolkodású vagy művészi lelkületű embert arra, hogy absztrakt logikai fogalmak schemáiba szorítsa bele gondolkodását.

Ennek a felfogásnak is van alapja, de ez nem jelentheti azt, ho gy ne tűzzünk ki oly célokat, melyek általános emberi célok.

Azok közé, akik nem akarnak kívülről kitűzött célokat a nevelés számára föllállítani, tartozik a jeles amerikai professzor, *John Dewey* is. Azt mondja:

„Jó, ha a nevelésnek, mint olyannak, nincsenek céljai. Csak embereknek, szülőknek, tanároknak vannak céljai, nem pedig oly absztrakt fogalomnak, minő a nevelés.” Dewey nyilvánvalóan téved. A nevelés nem absztrakt fogalom, hanem konkrét tevékenység. Az ily konkrét tevékenységnek pedig okvetlenül kell valami céljának lenni. Természetes, hogy ezt a cselekvést emberek végzik, épp azért van célja, mert az ember célkitűző lény. „A nevelő legyen óvatos — mondja továbbá — az oly célokkal szemben, melyek magukat »általános« és »legmagasabb« céloknak nevezik.” Általános rendszerint „absztrakt”-ot jelent, azaz eltávolodást a valóságtól. — Ezzel szemben azt mondhatjuk: Az a műveltség, mely a növendéket körülveszi, a „nemzeti műveltség”, konkrét cél, melynek határozott tartalma van, s irányt jelöl.

— „Minden cél annyiban értékes, amennyiben valamely cselekvés kivételében pillanatról-pillanatra, óráról-órára megfigyelésre, különböző lehetőségek közötti gondos válogatásra, az eljárás tervszerűségére ösztönöz” — mondja továbbá Dewey. (Dewey—Hylla: Demokratische Erziehung. Breslau, 1930, 158—174. 1.)

A műveltség, mint általános cél, ilyen. Emellett nem „merev” (mitől Dewey szintén óv), mert megengedi a konkrét esethez való folytonos alkalmazkodást.

A kívülről vett célkitűzések ellen foglal állást az individualpszichológia is, bár nem oly mereven, mint Dewey, mert megengedi azt, hogy a gyermek eredeti saját céljai a fejlődés folyamán a kultúra hatása alatt módosulhatnak.

Az individualpszichológia szerint minden embernek megvan a maga életterve, melynek megvalósítására törekszik. A gyermek cselekedetét is csak úgy érthetjük meg, ha ismerjük élettervét, mert minden lelki megnyilvánulás nála ennek a megvalósítására, való törekvés. Az ember lelki élete általában a cél által van meghatározva. Az individualpszichológia az ember lelki jelenségeit, mint célra irányuló törekvések kifejezését fogja fel. „A cél, melyre az ember kifejező mozgásait irányítottak kell gondolnunk, azoknak a benyomásoknak a hatása alatt jön létre, melyeket a gyermek a külvilágtól kap. Az ember eszményképe már életének első hónapjaiban kialakul. Mert már akkor szerepet játszanak azok az érzetek, melyekre a gyermek örömmel vagy kellemetlenséggel felel. Már akkor fölmerülnek első nyomai a világképnek és az ezzel szemben való állásfoglalásnak, habár csak legprimitívebb formában” — írja *Alfred Adler*. (Menschenkenntnis, 1928, 15—16. 1.). De hozzáteszi: „De egy fontos föltétel, mely a cél kitűzésében közreműködik, a *kultúra* befolyása által van adva.” — Végül *E. Kriek* felfogását kell megemlítenünk, mely szerint: „A tudatos és tervszerű nevelés mindig csak azt teheti teljessé, amit a tudattalan funkció már a maga szándéka szerint megkezdett, a cél a tudatossá vált és tudatosan végzett funkció.” (NohkPallat: Handbuch, II. 25.)

Nem mondhatunk le célok kitűzéséről, ha csak általában nem mondunk le a nevelésről. Vannak örök és általános emberi célok. Ezek elérésében kell az embert a nevelőnek segítenie.

A nevelő művészete abban áll, hogy az állandó és a nagy célok szem előtt tartásával az adott konkrét esetekhez alkalmazható közlebbi célokat tűzzön ki s ezeket bekapcsolja a nagy és végső célokba. Ehhez kell a különös nevelői rátermettség, a tapintat, a pedagógiai tehetség, mely az egyénnel veleszületik úgy, mint a költői vagy művészi tehetség.

A nevelésnek az a feladata, hogy az embert életfeladatainak tökéletesebb megoldásához segítse. Az ember életfeladatait nem képes segítséggel nélkül megoldani. Az emberi életfeladatok három csoportja: a vegetatív, hedonisztikus és ideális életfeladatok egy-

aránt csak bizonyos műveltséggel oldhatók meg. Ennélfogva a nevelés célja megfelelő műveltséget adni.

Ennek az elvnek főképp a fejlett kultúrában élő embernél van nagy jelentősége. A primitív kultúrában, primitív viszonyok között élő ember a maga életét aránylag kevés tudással és csekély műveltséggel éli le. De a fejlett kultúrában a viszonyok nem oly egyszerűek, az élet sokkal nehezebb és komplikáltabb, s ily komplikált viszonyok között műveltség nélkül az ember nem képes életfeladatait megoldani.

A vegetatív életfeladatok: az önfenntartás és a fajfenntartás. Ezek megoldásához aránylag kisebb műveltségre van szükség. Természetesen minél jobban komplikálódik az élet, s minél fejlettebb a kultúra, minél jobban fokozottak az igények, annál nehezebbé válik ezeknek a feladatoknak a megoldása is. Az önfenntartás primitív társadalomban, csekély igények s kedvező klimatikus viszonyok között (például Afrika tropikus vidékén, Ceylonban) aránytalanul könnyebb, mint nálunk. Ott nem is fejlődik magasrendű kultúra. De itt, ahol az embernek ezernyi szükséglete van, már a táplálék, a ruházat, lakás megszerzése is nagy gond, sok ügyességet, sok tudást, kitartást s az erkölcsi tulajdonságok bizonyos fejlettségét kívánja. Az utódok felnevelése és gondozása szintén nagyobb és nehezebb feladat a fejlettebb kultúrában, mint a primitív népeknél.

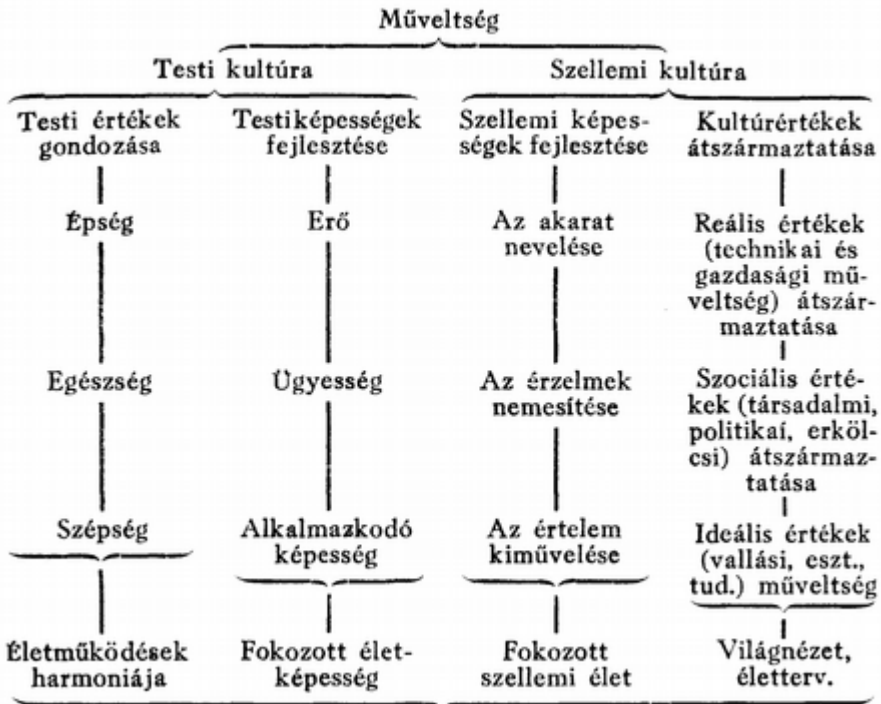
Ezeknek a feladatoknak a megoldásához első sorban a *testi, technikai és gazdasági* kultúrára van szükség.

Az életfeladatok második csoportja a hedonisztikus, helyesebben eudaimonisztikus életfeladatok. Ezek az életfeladatok: az örömteli élet és az élvezetek megnemesítése: az, amit közönségesen boldogságnak neveznek. Boldogan akar élni mindenki, azaz életét úgy rendezni, hogy az minél több örömet szerezzen és minél kevesebb bánatot okozzon. Ez a törekvés már ösztönszerűleg be van oltva az emberbe, ezért igyekszik a fájdalmakat kerülni s az élvezeteket megszerezni. De nem lehetséges igazi öröm és igazi boldogság másként, mint erkölcsi alapon. Csak az erkölcs biztosítja a tiszta, zavartalan örömet, s így *az erkölcsnek centrális helye van* a nevelésben. Az erkölcsnek uralkodnia kell az önfenntartás, a fajfenntartás, valamint a szociális állapotok terén, és az ideális életfeladatok megoldásában is.

Természetes, hogy az életfeladatok mind összefüggnek egymással, s így a vegetatív életfeladatok helyes megoldása már maga is örömet s élvezetet is szerez az embernek, sőt azt, aki magasabbra nem vágyik, boldoggá is teszi.

De mégis ahhoz, hogy ezt az örömet az ember igazán élvezhesse, szükség van rendezett társas együttélésre, mert magában az ember nem lehet boldog. A hedonisztikus életfeladatok mind odavezetnek végül az eudaimonizmushoz, ahhoz, hogy mások is, de különösen akik környezetünkben vannak, jól érezzék magukat. Ennek alapja pedig az a rendezett viszony, melyben embertársainkkal élünk.

A célok rendszere.



Bekapcsolódás a kor és nemzet kulturális közösségébe.

Az életfeladatok e második csoportjának a helyes megoldásához tehát szükség van a társadalmi, állampolgári és erkölcsi műveltségre.

Ezek közül a legalsóbb fok a társadalmi formák ismerete, az utána következő a törvényesen rendezett állapot, s ennek az állapotnak a megértése és fenntartására irányuló törekvés, végül az erkölcs, mely kezdetben csak primitív (az enyémítied megkülönböztetése; amit nem akarsz magadnak, ne tedd ember-társadnak), később azonban mindegyre magasabb, s mindegyre több megelégedést, megnyugvást s benső örömet nyújtó, míg végre legmagasabb formájában átvezet a legmagasabb életfeladatok csoportjához: az ideális életfeladatokhoz. Az erkölcs, mint az abszolút jószág megvalósítása, már az ideális értékek közé tartozik, s így ideális életfeladat is.

Az ideális életfeladatok megoldásához már tudományos, művészi és vallási műveltségre van szüksége az embernek, mert ez kapcsolja bele az embert a legmagasabb kultúrértékek világába.

Az ideális életfeladat tehát: bekapcsolódás a legmagasabb értékek világába.

A műveltség mint cél így voltaképp a célok oly rendszerét jelenti, mely magában foglalja mindazt, amivel az ember a maga életfeladatait megoldhatja.

A kultúra különböző ágai voltaképen nem egyebek, mint a természeti értékeknek fokozásai, megnemesítései, szublimálásai. A kultúra a természeti értékeket kultúrtértékeké teszi, azaz: ideális irányban fejleszti, s így ideális értékeké, végül abszolút értékeké teszi.

IRODALOM. *G. Kerschensteiner*: Theorie der Bildung. Leipzig, 1924. B. G. Teubner. — *V. Henry*: Das Bildungsproblem. Leipzig, 1925. Quelle & Meyer. — *E. Mayer*: Lebensgesetze der Kultur. Halle, 1904. Niemeyer. — *Th. Erismann*: Die Eigenart des Geistigen. Leipzig, 1924. Quelle & Meyer. — *H. Freyer*: Theorie des objektiven Geistes. Leipzig, 1923. B. C. Teubner. — *H. Johanssen*: Kulturbegriff u. Erziehungswissenschaft. Leipzig, 1925. B. G. Teubner. — *Max Riedmann*: Kulturpädagogik. Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft. — *Gerhard Lehmann*: Zur Grundlegung der Kulturpädagogie. Junker und Dünhaupt. — *Komis Gyula*: Kultúra és politika. Budapest, 1928. Franklin/Társulat.

29. Esmék és eszmények. Az ember azzal emelkedik túl az állatokon, hogy az ő számára a vegetatív és hedonisztikus életen fölül van még egy világ: az eszmék és eszmények világa. Ez a világ az egyéntől függetlenül is él. A műveltség pedig abban áll, hogy az ember lelkével ebbe a világba bekapcsolódik.

Eszméket és eszményeket az ember átvehet, de maga is alkothat magának magasabb szellemi képességeinél fogva. Az eszme több, mint a fogalom, az eszme a dolgok lényegének tökéletesebb módon való megjelenése az ember szellemében. Ezek az eszmék irányító hatással vannak az ember cselekvésére. Látjuk, hogy eszmékért él minden idealista, minden apostol, minden igazi tudós, minden igazi politikus, sőt minden forradalmár is. De az eszmékért nemcsak küzd és él az idealista, hanem meg is hal. Mily hatalmas, íme, az eszme, melynek még életét is áldozatul hozza az ember!

De az eszme magában absztrakt és hideg. Az ember képzem léte jön segítségére, s megtestesíti az eszmét, hogy élet és melegség legyen benne. Az eszme így konkrét alakot ölt, s eszménnyé válik. Az eszmény az eszme megtestesülése konkrét formában. Az eszme az ész alkotása, az eszményt a fantázia teremti meg. Az eszme kiszínezett konkrét kép, de nem a valóság, hanem a kellőség képe. Nem annak a képe, ami a valóságban megvan, hanem annak a képe, aminek lennie kellene, aminek megvalósulását óhajtjuk. Az eszmény elérendő cél, kiszínezve a valóság színeivel.

Az eszmény felfokozott élet, kulturális eszmék konkretizálása, a valóság képében a képzelet elé állítva. Az eszmény a magasabbrendű szellemi életnek konkrét elképzelése.

Az eszményképet azonban nemcsak az értelem, nemcsak az értékelés alkotja, hanem a vágyak is része van benne. Vágyaink megvalósulása az eszménykép, sóvárgásunk tárgya. Nem csoda, ha változó. Vágyaink változása eszményképeink változása is.

Ilyen eszményképet állít a nevelés az ember elé. Ilyen eszményképet alkot a nevelő magának, de célja az, hogy ezt növen-

déke elé állítsa, s növendéke is alkosson magának ily eszményképet, mely felé törekedjék, mely buzdítsa és lelkesítse.

Sajnos, a mai kornak nincs egységes világnézete, s ezért egységes felfogása a jövő alakításáról. Korunk a sokféle világnézet kora, vagy — mint némelyek mondják — világnézetnélküli kor. Ezért nincs egységes eszménykép, s ezért nincs „egységes, szolid műveltsége”.

De ha a mai kornak nincs is egységes eszményképe, van *sokféle*, a világnézet és életfelfogás szerint. Mint azt más helyen kifejtettem, ez a sokféle felfogás gyökerében két alapfelfogásra megy vissza: a reális és ideális¹ felfogásra. Azok, akik a reális életfelfogás valamelyik irányát tették magukévá, oly eszményképet tartanak szem előtt, mely ennek megfelel: használható embert, érvényesülni tudó embert, az életben boldogulni tudó embert tartanak szem előtt. Ez az életeszmény uralkodik az úgynevezett reális életpályákon élők lelkében, ez uralkodik Amerikában, ez rejlik a mögött a jelszó mögött: neveljünk az életre!

A másik felfogásnak, az ideális felfogásnak hívei, akik a szellemi javakat becsülik többre, első sorban az erkölcsi eszményt tartják szem előtt, az önzetlen, igaz embert, a világ dolgaival keveset törődőt, a közért élőt, az áldozatra készet, az önmegtagadót, a lemondani tudót, az igazságért életet is feláldozót.

Ez a felfogás sokszor jut ellentétbe az előbbivel. De szerintünk a kettőt egyesíteni kell. Legyen eszményképünk az az ember, aki eszményi célokat tart szem előtt, az ideális életfelfogás híve, de egyúttal, hogy ezeket az eszményi célokat megvalósíthassa, ismeri a reális életnek mindazokat az eszközeit, melyek hasznosak, melyek az ember érvényesülését előmozdítják. Az ilyen egyéniség ezeket az eszközöket a nemes célok elérésére, az igazság érvényesítésére fogja felhasználni. Az igazi emberi eszménykép tehát nem lehet egyoldalú, hanem egyesíti az ideális célokat a reális eszközökkel. A nevelés eszményképe korunkban tehát ez legyen: ideális célok, reális eszközök!

Kornis Gyula a nemzeti művelődés eszményét a következőképp fejezi ki: „Nemzeti eszme és demokratizmus egybehangzóan találkoznak ebben a művelődési eszményben: a nemzet minél több tagja, képességeinek megfelelően, a saját körében a társadalmi munkaképesség maximumát érje el, s így a nemzet egészségének erőkifejtését minél hatalmasabbá tegye.”²

A szülők eszményképe rendszerint valamely foglalkozási ág köréből van véve, ők azt a kérdést vetik fel maguk előtt: mi legyen a fiúból- Mire taníttassam a lányomat-

A tanárok eszményképe rendszerint: a tudós, a jó tanuló.

A tanulók eszményképe nagyon változó. Függ: 1. az *életkortól*. A kis gyermek eszményképét a család köréből és környezetéből veszi. A serdülő már a történelemből, a nyilvános élet szereplői közül választja eszményképeit, később a költészetből, s az esz-

¹ Bevezetés a neveléstudományba. 129. I.

² Kultúrpolitikánk irányelvei. Kultúra és politika. 35. 1.

tétikai, erkölcsi és vallási eszményeket teszi az anyagi helyébe. Az eszménykép választása függ: 2. a *nemtől*, 3. a *családi* és társadalmi körtől, melyben a növendék él,

Az eszmény hatalmas rugója a nevelő hatásnak.

Az ember életeszménye változik a korrallal, s módosul a korrallal járó értékelés szerint. Van vegetatív életeszmény, hedonisztikus életeszmény, s ideális, vagyis kulturális életeszmény, melyek mindegyike értékelés, egy-egy életfelfogás kifejezése.”

A magyar nemzet eszményképe is változott a változó idővel. Kultúrája kezdetén, a megtelepedés után sokáig a magyar nemzet eszményképe a katona. A nemzeti művelődés hordozója a rendiség korában a magyar nemes, kit a nemes lélek minden jellemvonásával fölruházva fest ki eszményképpé a magyarság képzelte. Így kerül a külföld köztudatába is „a vitéz és lovagias magyar nemzet” fogalma.

„De a maga kultúrájának tudatára ébredő nemzet művelődési eszményei csak iskoláinak és elsősorban középiskoláinak szerzésével alakulnak ki.

Mélyreható történeti elemzéssel mutatja ki *Kornis Gyula* a magyar művelődés eszményeinek kialakulását és változásait eredeti kutatásokon alapuló nagy kétkötetes munkájában.¹

„A katona-nemzetet — írja — a folytonos sérelmi politika, a bécsi abszolutizmussal szemben állandóan vívott küzdelme jogász-nemzetté avatja. Művelődési eszményének fővonását a retorikai szellem kölcsönzi: a magyar kultúra ebben a hosszú korszakban vellejében retorikai kultúra. Mind a hivatalos közoktatási kódexek, mind a magyar társadalom lelke előtt a deákos műveltségű, a megye- és országgyűléseken jól szónokló, a hivatalokban deákul ékesen fogalmazó ember eszménye lebeg. S mikor a nemzeti nyelvű iskolázásért megindul a harc, ez magának a művelődési ideálnak retorikai jellegén egyelőre mítsem változtat: csak a latin helyébe a magyar nyelv lép. A Széchenyivel meginduló nemzeti renaissance a vitéz katona s a szépen szónokló jogász eszménye helyébe mindinkább a modern gazdasági ember alakját állítja.”²

Kornis azért igyekszik a magyar múlt változó művelődési eszményeit szemünk elé állítani, hogy mint kultúrpolitikus, ezen az alapon építse föl a jövő számára iskolaszervezetünket és ezen az alapon alakítsa ki egész művelődési politikánkat. Nagyon helyesen mondja: „A jövő számára szerkesztett eszmények ugyanis egyelőre csak üres keretek, halvány, elvont skémák: igazi átértelt tartalmat csak a múltnak, a nemzet idevágó küzdelmeinek, s történeti fejlődésének ismerete tud kölcsönözni nekik.” „Ha valahol, akkor a kultúrpolitikában csakis a múlt intézményeinek és a jelen szükségleteinek kellő konvergenciájából születetik meg a termékeny jövő.”³

Célunk az, hogy a kulturális eszmény egyúttal életeszménnyé váljék. A magasbrendű lelki élet a szép, az igaz, a jó, a szent eszményének hatása alatt fejlődik. Az ily eszmény nevelő hatása állandó hatás, mely vezet és irányít, s kijelöli a haladás és fejlődés

¹ *Kornis Gyula*: A magyar művelődés eszményei (1777—1898). Budapest, 1927. (Egyetemi Nyomda.) I., XVII. 1.

² U. o. XIX. 1.

³ U. o. XIV. 1.

dés útját. Ez a hatás akkor lesz igaz és mély, ha ezt az eszményt a növendék maga alakítja ki, s magáénak tudva, annak megvalósítására törekszik.

IRODALOM. *Lipps*: Weltanschauung und Bildungsideal. Leipzig, 1911. — *yiüiter—Freienfels*: Bildung- und Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Leipzig, 1921. — *Th. Litt*: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. 2. Aufl. — *G. Budde*: Die Wandlung der Bildungsideale unserer Zeit. 2. Aufl. Langensalza, 1923. — *Dr. S. Behn*: EizAeherische Ideale. Bonn, 1927. — *Fináczy Ernő*: Eszmények és valóságok. Magyar Paedagogia, XXV. 1916, 1—2. f. — *Kornis Gyula*: A magyar művelődés eszményei. 1777—1848. I—II. Budapest, Kir. Magy. Egyetemi Nyomda (1927). Németül: Ungarische Kulturideale. Leipzig, 1930. — *Kisparti János*: A nevelés eszménye. Elmélkedések. Vác, 1911. — *Weszely Ödön*: A nevelés eszményképe. „Bevezetés a neveléstudományba.” (Budapest, 1923) c. könyv. 185—194. 1. — *Bárány Gerő*: Az eszmények szerepe a nevelésben. Budapest, 1930.

II. AZ IFJÚSÁG MEGÉRTÉSE

„Mit dem Zögling also ist zu beginnen.”
Dilthey.

AZ IFJÚSÁG MEGISMERÉSE.

30. A növendék. A nevelő első feladata: ismerni növendékét. Ez az az alap, melyre nevelésének módszerét fölépítheti. A mai nevelés a növendéket állítja a nevelés középpontjába. Ezért a mai pedagógia a gyermek és ifjúság tanulmányozására van alapítva. Régi jó magyar szóval növendéknek nevezzük azt a gyermeket és ifjút, akit nevelni akarunk, mert neki az a célja, hogy növekedjék testben és lélekben egyaránt. Rend szerint a kiskorú az, akire hatást akarunk gyakorolni, de a nevelés nem szorítkozik csupán a kiskorúakra. Újabban a nevelés fogalmát kiterjesztik mindazokra, akikre általában nevelő hatást lehet gyakorolni.¹ A nevelés nincs befejezve a serdülő kora, folytatódik később is, csak hogy mások a nevelők; így például a mester, a főnök, a föllebbvaló, a gazda, a pap, a jó barát, a feleség vagy a férj. De egész intézmények is, például az egyház, az állam a maga törvényeivel, a katonaság, az egyesületek, a szakszervezetek, az iskolántúli népművelés stb. Így felfogva, a nevelés voltaképpen a sárga tartó.²

Ám azért mégis a gyermek- és ifjúkor az életre való elkészület ideje, ez a kor az, melynek legfőbb, s mondhatni egyedüli feladata a kultúra átvétele. A későbbi korra már csak a munka folytatása és kiegészítése marad.

Erre nézve *Dilthey* a következőket mondja:

„Jeder Moment, jede Epoche unseres Lebens hat einen selbständigen Wert in sich, sofern ihre besonderen Bedingungen eine bestimmte Art von Befriedigung und Erfüllung unseres Daseins möglich machen; zugleich aber sind alle Lebensstufen miteinander

¹ L. Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. 77—79. 1.

² *Th. Geiger*; „Erziehung hat gleich der Bildung kein Ende bis in den Sarg”. Die Erziehung als Gegenstand der Soziologie. „Die Erziehung” c. folyóirat, 5. évf., 1930 április. 7. t., 415. 1.

der verbunden zu einer Entwicklungsgeschichte, indem wir streben, in dem Fortrücken der Zeit eine immer reichere Entfaltung der Lebenswerte, eine immer fester und höher geformte Gestalt des Seelenlebens zu erreichen.” (Dilthey: Das Wesen der Philosophie. In Hinneberg: Die Kultur der Gegenwart. Teil I. Abt. VI. 31. 1.)

IRODALOM. *J. Gläser*: Vom Kinde aus. Hamburg u. Braunschweig. Westermann. 1920. — *Ellen Key*: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin. G. Fischer. 1926. (34—36. Aufl.) — *H. Pudor*: Die neue Erziehung. Leipzig, 1902. — *Charlotte Perkins Gilman*: Kinderkultur. Berlin, 1906. — *H. Scharrelmann*: Von der grossen Umkehr. Braunschweig u. Hamburg. Westermann. (Évszám nélkül.) — *G. F. Hartlaub*: Der Genius im Kinde. Breslau. F. Hirth. 1922. — *Fritz Witteis*: Die Befreiung des Kindes. Hippokrates Verlag Stuttgart, Baden-Zürich, 1927.

31. A gyermek- és ifjúságtanulmány. Már a régi pedagógusok is tudták, hogy ha nevelni akarják a gyermeket, ismerniök kell annak tulajdonságait. Igyekeztek is megfigyelés útján megismerni növendéküket. De ez a tapasztalati megismerés nem volt kielégítő, mert nem mindenkiben van meg a beleézés és a megértés képessége.

Biztos alapot a nevelő eljárásra csak a gyermek és az ifjúság beható tanulmányozása adhat. *Rousseau* volt az első, aki JÉmz7-jében (1762) rámutatott arra, hogy a pedagógiát a gyermek megismerésére kell alapítani. Az ő hatása alatt fordultak a *filantropisták* a gyermektanulmány felé. Ennek eredménye volt *Tiedemann könyve*: Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern (1787).

De ezek a kezdek szinte hatástalanok maradtak. A gyermektanulmány kifejlődése csak a XIX. században indul meg egy német orvos, *W. Preyer*: „Die Seele des Kindes” c. könyve nyomán (1882). Ebben a könyvben Preyer saját fián tett megfigyeléseit jegyezte föl pontosan napról napra, s ez ösztönzött másokat is hasonló megfigyelésekre.

De igazi lendületet a gyermektanulmánynak a kísérleti pszichológia kifejlődése adott. A kísérleti módszernek a pszichológiában való alkalmazása azt a reményt ébresztette, hogy a lélektant exakt alapokra lehet helyezni, s így oly biztos eredményekre lehet jutni, melyekkel hozzáférhetünk a lelki jelenségek gyökeréhez és a leki élet megértéséhez.

Ma már tudjuk, hogy ezek az adatok nem kielégítőek, s szükségünk van más módszerekre is, hogy a lelki életet megérthessük. De a kísérleti módszernek megvoltak a maga eredményei, s a kísérletnek és megfigyelésnek a gyermekekre való kiterjesztése megteremtette a *gyermekpszichológiát*, s ennek a tanulmánynak a kiterjesztése teremtette meg a gyermektanulmányt, s később az ifjúságtanulmányt. Ma a gyermektanulmány és gyermekpszichológia *ifjúságtanulmány* (Jugendkunde) neve alatt szerepel.

Ezek a tanulmányok Németországban indultak meg, s így Németország a kísérleti pszichológiának, valamint a gyermektanulmánynak is bölcsője.

A gyermektanulmány első kutatói pszichológusok, s midőn 1899-ben megalakult az első gyermektanulmányi társaság, annak elnöke a pszichológia berlini egyetemi tanára *K. Stumpf* lett. A legkiválóbb pszichológusok, mint *Ebbinghaus*, *Kraepelin*, *Th. Ziehen*, *E. Meumann*, *William Stern*, *K. Gaupp*, *K. Groos* kiterjesztették vizsgálódásaikat a gyermekpszichológiára, s így lettek a gyermektanulmány munkásai. Hozzájuk csatlakoztak a pedagógusok: *A. W. Lay*, *J. Trüper*, *A. Fischer*, *Tumlirz* stb. Újabban *Spranger* és iskolája a megértő pszichológia álláspontját érvényesítik a gyermektanulmányban.

Az ifjúság tanulmánya mindegyre nagyobb arányokat öltött, a németek a gyermektanulmányt az ifjúságtanulmányba olvasztják bele, s az egész tanulmányt ifjúságtanulmánynak (Jugendkunde) nevezik.

A német törekvések mellett *Amerika* karolta fel leginkább a gyermek« tanulmányt. A mozgalom megindítója és lelke G. *Stanley Hall* (1846), aki Németországban kapta az ösztönzést pszichológiai tanulmányaihoz. Mint a Worcesterben újonnan alapított egyetem tanára és alelnöke, a pedagógiai tanulmányok számára egész fakultást szervezett, s 1893-ban nagyarányú tevékenységet kezd a gyermektanulmány érdekében. Nemzeti Gyermektanulmányi Egyesületet alapított, s kérdőíves és statisztikai módszerrel gazdagítja a gyermektanulmányt. A kérdőíves módszer segítségével bevonja az egész művelt társadalmat a gyermektanulmányozás munkájába. A Clark-egy etemen külön gyermektanulmányi intézetet alapít (*Children Institut*), s tanítványai közül kerülnek ki az amerikai gyermektanulmányozók, így a többi közt: *Mc Keen Cattell* (newyorki Columbia-egyetem tanára), *John Dewey* (a csikágói egyetem tanára), *E. W. Scripture* (a Yale-egyetem tanára New-Hawenben), *Fr. Tracy* (a torontói egyetem tanára) stb. Egyik tanítványa, *O. Chrismann*, adott nevet az új tudománynak, ő alkotta ezt a szót: *pedológia*, bár ez a szó nem tudott átmenni a köztudatba.

Az amerikai példa hatása *Angliában* is életre keltette a gyermektanulmányt, bár *ezt megelőzőleg* is voltak, akik a gyermektanulmányra nézve becses munkákat írtak. Így nevezetes *Romanes* munkája (*Mental evolution in Man*, 1889) az ember szellemi fejlődéséről és *J. Sully* tanulmányai a gyermekről (*Studies of Childhood*, 1896). Ezek németre is le vannak fordítva.

Franciaországban is élénken indult meg a gyermektanulmány, de már a nagy gyermektanulmányi mozgalom előtt is foglalkoztak a gyermek megfigyelésével: *T. aine*, *Perez*, *Compayré*. Ám a gyermektanulmánynak az egész világon elismert nagy és buzgó munkása *Alfred Binet*, kinek intelligencia-vizsgálatai alapvetők e téren.

A franciákhoz számíthatjuk a genfi *Ed. Claparèdet* is, kinek nevezetes összefoglaló könyve, „Germekpszichológia és kísérleti pedagógia”, franciául már hatodik kiadásban jelent meg, s majd minden európai nyelvre le van fordítva. (Magyarul: Budapest, 1914.)

Ugyancsak Genfben működik *l. Piaget* is, aki a gyermektanulmány számára új módszert alkotott, melyet klinikai módszernek nevez. Nevezetesebb munkái: *Le jugement et raisonnement chez l'enfant*, Paris, 1924 és *La langage et la pensée chez l'enfant*. 1925. Ezeket nálunk Kenyeres Elemér ismertette.

Nagyon sok művelőre talált a gyermektanulmány *Belgiumban*. *Van Schuyten* 1899-ben gyermektanulmányi intézetet és laboratóriumot létesített (Antwerpenben), Brüsszelben *Decroly* iskolát és társaságot alapított. Ennek az iskolának különösen nagy hatása volt az új nevelés elveinek kialakulására.

Olaszországban De Sanctis római pszichológus foglalkozott sokat a gyermek tanulmányozásával is. Az ő hatása alatt *Montessori Mária* a kisdednevelés új módszerét fejlesztette ki, mely egészen gyermektanulmányi alapokon nyugszik.

Oroszországban Szentpétervárt és Moszkvában vannak gyermektanulmányi társaságok. A gyermektanulmányozás terén *Netsajeff* dolgozott sokat. Az emlékezetről szóló vizsgálatai németül is megjelentek. *l. Sikorszky* kievi tanár munkája, „A gyermek lelki fejlődése”, magyarul is megjelent (1917).

Nálunk 1903-ban alakult meg gróf *Teleki Sándor* elnöklete alatt a Gyermektanulmányi Társaság, melynek ügyvezető elnöke *Nagy László* lett. Nagy László ezentúl egész életét a gyermektanulmánynak szentelte s nálunk ő volt ennek a tanulmánynak megalapítója és mindvégig zászlóvivője. Számos értékes munkával gyarapította a gyermektanulmányi irodalmat. Ilyenek: „Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából”, „A gyermek érdeklődése”, „A gyermek és a háború”. E két utóbbi német nyelven is megjelent, s a külföldön is figyelmet keltett.

A magyar gyermektanulmány munkásai közül Nagy László mellett a következő kutatókat kell megemlítenünk: *Ranschburg Pál*, a külföldön is elismert kiváló pszichológus, ki új módszerekkel gazdagította a gyermektanulmányt, s

kinek eredményei alapvető jelentőségűek. (A gyermeki elme, II. kiadása Budapest, 1908. Pszichológiai tanulmányok, I. kiad. Budapest, 1913; II. kiad. 1914. Az emberi elme, I—II. kiad. Budapest, 1923). *Kornis Gyula*, ki kezdetben pszichológiai tanulmányokba mélyedt el, s pszichológiai kísérleteket is adott ki. (A lelki élet, I—III. kötet. Budapest, 1917—19. c. rendszeres munkája minden fejezetében tartalmazza egyúttal a gyermek lelki fejlődését is.) *Éltes Mátyás*, ki a Binet-féle intelligencia-vizsgálatokat a magyar viszonyokra alkalmazta. (A gyermeki intelligencia vizsgálata, Budapest, 1904). *Ballai Károly* (A gyermektanulmányozás módszerei, 1911, A magyar gyermek, 1929), *Nógrádi László* (A gyermek és a játék, 1912, A mese, 1917), *Vértess O. József* (A gyermeknyelv hangtana, 1905, Az iskolás gyermek emlékezete, 1909, Az ideges gyermek), *Kenyeres Elemér* (A gyermek első szavai és a szófajok föllépése, 1926, A gyermek beszédének fejlődése, 1928, A gyermek gondolkodásának és világfelfogásának fejlődése, 1929), *Szász Irén* (A gyermek erkölcsi élete, 1913, A gyermek képzelete, 1912), *Kármán Elemér* (A gyermek erkölcsi hibái, 1922), *Sarbó Artúr* (A beszéd, 1906), *Marcell Mihály* (A bontakozó élet, I—III. 1932—1933), *Balassa József* (A gyermek nyelvének fejlődése, 1893), *Jablonkay Géza* (A gyermektanulmányozás módjai, 1906, Munkaképesség és figyelem, 1907), *Domokos Lászlóné* (Az alkotó munka lélektana, 1913, Erkölcnevelés és gyermektanulmány, 1915, Az „Új iskola” munkája, 1915), *Nemesné M. Márta* (A lelki fejlődés útja, 1920, A gyermekszoba mindennapi kérdései, 1932), *Kempelen Attila* (Az ifjúság lélektanának alapvázlata, 1928), *Tuszkai Ödön dr.* (A serdülőkor, 1932), *Bognár Cecil* (A gyermekpszichológia és pedagógia, 1929, A gyermek költészete, 1917), *Répay Dániel* (Az első magyar gyermektanulmányi kongresszus naplója, 1913), *Cser János*: (A figyelem kísérleti vizsgálata, 1934), *Ács Lipót*, *Bikfalvy Irén*, *H. Kaufmann Irén*, *Schmidt Ferenc*, *H. Révész Margit*, *Lázár Szilárd*, *Révész Emil*, *H. Cziner Alice*, *Jovicza J. Sándor*, *Vikár Kálmán*, *Göbel Vilma*, *Dévai Flóra*, *Lénárth Edit*, *Blaskovich Edit stb.*

Ezek a tanulmányok sok érdekes új eredménnyel gazdagították a tudományt, s kétségtelenül nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a gyermekről helyesebb felfogás alakuljon ki, s a gyermeket jobban szeressük és megbecsüljük.

Ma már általánossá vált az a felfogás, hogy a pedagógia alapja a gyermektanulmány (pedológia, Kinderforschung) és az ifjúságtanulmány (*Kornis Gyula* elnevezése szerint: hébélogia, Jugendkunde). Ez azonban nem jelenti azt, hogy a pedagógus már beérheti a gyermek- és ifjúságtanulmánnyal, s pedagógiára nincs szüksége. A célokat a pedagógiának kell kitűznie, s a kultúrát kell tanulmányoznia, értékeket kell megállapítania, s végül normákat kell felállítania, ezeket pedig nem a gyermektanulmány adja. Abban, hogyan kell e célok megvalósításában eljárnia, a neveléstudomány ad útbaigazítást.

IRODALOM. *Molnár Oszkár*: Bevezetés a gyermektanulmányba. Kolozsvár, 1913. — *Claparède*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Ford. Weszely Ödön. Budapest, 1914. Lampel. — *Sikorszky*: A gyermek szellemi fejlődése. Budapest, Lampel, 1917. — *Nemesné M. Márta*: A lelki fejlődés útja. (A 3—5 éves gyermek spontán tevékenységei.) Budapest, 1920. — *Gaupp*: Psychologie des Kindes. Leipzig, Teubner, 1918. — *Gross*: Das Seelenleben des Kindes. Berlin. Reuther u. Reichard. 5. Aufl. 1921. — *Wulffen*: Das Kind. Berlin, 1913. — *K. Bühler*: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena. G. Fischer. 1923. III. Aufl. — *K. Bühler*: Abriss der Entwicklung des Kindes. Leipzig. Quelle u. Meyer. — *Ch. Bühler*: Kindheit und Jugend. Leipzig. S. Hirzel. 1928. — *Giese*: Kinderpsychologie. München, 1922. — *A. Binet*: Les idées modernes sur l'enfant. Magyarra ford. *Dienes Valéria*: „Az iskolásgyermek lélektana” címmel. Kiadta



1. és 2. Csecsemő. A m. kir. Erzsébet-tudományegyetem szülészeti klinikáján (igazgató: dr. Scipiaides Elemér) e könyv számára készült képek. Dr. Gáspár Miklós felvételei.



3. Kisdéd. Szenkovszky M. felvétele.



4. Kisdéd. A Csehi foto felvétele.

a M. Gyermektanulmányi Társaság, Budapest. — *M. C. Schuyten*: La pédologie. Gand. Vanderpoorten. 1911. — *V. Mirguet*: La pédologie ou pédagogie scientis fique. Huy, 1905. — *Dr. I. Yoteyko*: La pédologie. Liège. 1908. — *Nagy László*: A gyermektanulmányozás mai állapota. Budapest, 1907. — *Weszely Ödön*: Gyermektanulmány és pedagógia. Budapest. A gyermektanulmányi kongresszus naplója. 1912. — *Weszely Ödön*: A gyermektanulmány jelentősége és problémái. Budapest, 1931. — *Weszely Ödön*: A gyermektanulmány továbbfejlesztése. Budapest, 1933. (Gyermektanulmányi Füzetek 2. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság.) — *Lázár Károly*: A gyermektanulmány vázlatja. Sárospatak, 1933.

32. A megértés. Az ifjúság megértése minden nevelő munkának előfeltétele. Csak az lehet hatással az ifjúság lelki életére, aki az ifjúság lelki életét ismeri és megérti.

A megértés általában a logikai összefüggések értelemmel való felfogását jelenti, itt azonban mást és többet jelent. Az okozati összefüggések fölismerése megismerés; a megértés a más lelki állapotába való beleélés.

Meg kell tehát különböztetnünk a logikai megértést a pszichológiai megértéstől és a pedagógiai megértéstől. A pedagógiai megértés is pszichológiai megértés, de a nevelés, a művelés és magasabbra emelés célzatával.

A pedagógiai megértés a nevelő jóindulatú beállítása a növendékekkel szemben azzal a szándékkal, hogy a növendéket segítse, istápolja, támogassa a fölemelkedésben.

Eszerint a pedagógiai megértés már értékelő beállítás, azzal a szándékkal, hogy minél több értéket fedezzen fel a növendék egyéniségében.

Ezzel szemben a történelmi megértés és az esztétikai megértés tisztán pszichológiai természetű élmények átélése, lelki élet és lelki hullámozás utánélése, s a történelemnek és a költészetnek ilymódon való megértése. De a pedagógiai megértés nemcsak átélése a más lelki életének, hanem egyúttal a növendék lelki életével való kapcsolatbalépés (kontaktus) avégből, hogy ezt a lelki életet jótékonyan befolyásoljuk.

Ebben van éppen a pedagógiai megértés nagy jelentősége, ez a különbség a pedagógiai megértés és a pszichológiai megértés között. A pedagógiai megértés tehát voltaképp kölcsönös. A nevelő, a tanár megértő a növendékekkel szemben, s a növendék megértő a tanárral szemben. A nevelő belehelyezkedik a növendék lelkébe, a növendék átérzi a nevelő szándékát, s bekapcsolódik a nevelő lelkébe. Csak így jön létre nevelő hatás, és csak így lehet a nevelő hatásnak eredménye.

Hogy ez megtörténhessék, annak első feltétele a növendék megismerése. Már ez a megismerés is csak úgy lehetséges, ha nemcsak adataink vannak a növendék lelki életének különböző megnyilvánulásairól, hanem bele tudunk helyezkedni egészen a növendék lelki állapotába.

Épp ezért nem találták kielégítőnek a természettudományi módszerekkel dolgozó pszichológiai irányokat (tapasztalati pszichológiát, kísérleti pszichológiát), melyek főképp a lelki élet ele-

meit vizsgálták, s ezért fejlődött tovább új irányban a pszichológia megértő pszichológiává.

Ennek a pszichológiának a tekintete az egészre irányul, nem az egyes jelenségekre, megérteni és átélni akar, nem okozati összefüggéseket keres, típusokat állít föl, nem törvényeket; nem az elemeket vizsgálja, hanem a struktúrát, összefüggés-egészeket, s így szellemtudományivá lesz a természettudományokkal szemben. Ennek a szellemtudományi lélektannak módszere a megértés. „A természetet megmagyarázzuk, a lelki életet megértjük” (Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir — mondja Dilthey).

Ezzel a pszichológiának új irányai indulnak meg, melyek mind az elemek helyett a lelki komplexumoknak, az egésznek a megismerésére irányulnak, s így a nevelőnek, bírónak, orvosnak, történésznek, esztétikusnak módot adtak a személyiség helyesebb megítélésére és megértésére.

A fenomenológia is a maga. lényeglátásával (*Scheler, Jaspers, Erismann*), a tipológia és Charakterologie, a *Freud-féle* pszichoanalízis, az *Adler-féle* individualpszichológia, a *Jung-féle* analitikus pszichológia, mind hozzájárultak ahhoz, hogy az ember lelki életét, mint egészet tekintve, jobban megértsük, s hogy ma a „megértés” hozzátartozik minden kultúrtudomány fogalmi eszközeihez.

IRODALOM. Nagy József: A pszichológia főkérdései. Danubia, 1927. ^— Kornis Gyula: A lelki élet. I—III. Budapest, 1917—1919. — Hans Henning: Psychologie der Gegenwart. II. kiadás. Leipzig, 1905.

33. A beleélés. A megértés azzal kezdődik, hogy az ember beleéli magát a növendék lelki állapotába. A beleélés (Einführung) különös képesség, mely nem mindenki van egyformán kifejlődve. Akiben ez a képesség nincs meg a kellő mértékben, az nem lehet jó nevelő, nem értheti meg a gyermeket és az ifjúságot, s nem lehet rá hatással.

A beleélés átélése a más lelkiállapotának, átérése a más érzelmeinek. De nemcsak ez. Hiszen az ember beleélheti magát a táj szépségeibe, a gyermek beleéli magát a paripa vagy a vonat állapotába, pedig ezek élettelenek. Ekkor voltaképp nem is a tárgyak állapotát éli át, hanem a maga lelkének jelenségeit vetíti ki és viszi bele a tárgyakba. A gyermeknek majd minden játéka ilyen természetű. Az a beleélés, melyre a nevelőnek szüksége van, hogy növendékét megértse, más természetű. Ez voltaképp utánélés, mely a növendék minden lelki megrezzenését megérzi s fokozva átéli.¹

Ennek a pszichológiának egyik alaptétele:

„Der psychische Strukturzusammenhang hat einen teleologischen Charakter.” (Dilthey: Das Wesen der Philosophie. In Hinneberg: Die Kultur der Gegenwart. Teil I. Abt. VI. 30. 1.)

¹ Nagyon helyesen mondja *Alfred Adler*: „Verstehen ist eigentlich ein Akt der Identifizierung. Die Identifizierung spielt vom Anfang des Lebens an eine ungeheure Rolle und begleitet uns in jeder Stunde unseres Daseins. Es gibt tausend Beispiele dafür, wie man den Akt des Verstehens mit der Einführung in einer Person verbindet. Diese Einführung müssen wir üben, wie es auch beim Lesen eines Romanes geschieht, wo man oft denkt, es ist gerade so wie bei mir, und nicht bemerkt, dass man sich eigentlich in das Schicksal, der geschilderten Person eingefühlt hat.” (W. J. Ruttman: Die Individualpsychologie. 37—38. 1.)

A beleélés minden nevelő munkával együtt jár, de különösen a dicséret és jutalom, a rosszállás és büntetés, a buzdítás és biztatás alkalmával. Enélkül nem lehetséges a megértés, nem lehet a nevelő igazságos, s nem lehet jó hatású. Javítás helyett soha nem gyógyuló sebeket ejthet az ifjúi lélekben.

IRODALOM. *Th. Lipps*: Zur Einföhlung. Psychologische Untersuchungen. Bd. 2. Heft 2—3. 1913. — *M. Geiger*: Über das Wesen der Einföhlung. 1911.

34. A növendék megismerése. A növendék megismerése történhetik tapasztalati úton a vele való érintkezés alapján. Ez a tapasztalati megismerés nem könnyű, mert mást is föltételez: bizonyos ismereteket és tájékozottságot az emberi lélekröl, az ifjúság sajátosságairól, a gyermek és ifjú fejlődéséről. De még így is külön adomány az, mely az embert alkalmassá teszi a megismerésre. Két út vezet eszerint a megismeréshez. Egyik a tanulmány, az ismeret; a másik az intuíció, a megézés. Mindkettő szükséges. Egyik erősíti a másikat. A tudományos pedagógia ismeretekkel foglalkozik, a gyakorlati érzéket a gyakorlat tökéletesíti.

A lélektan a pedagógiai megismerés fontos segítöje. Nem szabad itt egy irány egyoldalúságába esnünk. Az embert a maga egészében mint egységet fogjuk föl s igyekszünk megérteni, de ez nem zárja ki, hogy egyes működéseit külön is ne vizsgáljuk, s ezeknek a vizsgálatoknak a pozitív adatai ne járulhatnak hozzá az egésznek, mint egységnek, helyesebb megismeréséhez és fölfogásához. Lássuk meg a cél szerinti összefüggéseket, de ez nem zárja ki, hogy meg ne ismerjük az ok szerinti összefüggéseket is. Hiszen a lelki életben a célok igen gyakran lesznek okokká, s az okok alapján az okozati viszony megfordításával tűzünk ki célokat.

A szellemtudományi lélektan kiegészíti a természettudományi alapon álló lélektant.

A magatartás megfigyelése — mint azt Behaviorizmus teszi — nagyon jó módszer, de ez csak a tudatnélkülinek a kutatása, s a tudatnélkülinek kutatását ki kell egészítenünk a tudatosnak a vizsgálatával, a külső jeleknek és jelenségeknek vizsgálatát a belső folyamatok föltárásával.

Az általános emberi vonások vizsgálatát ki kell egészíteni a speciálissal, az egyénivel, az általános pszichológiát a differenciális pszichológiával, az individuális pszichológiát a tömegpszichológiával, a szociális és népszichológiával. A tudatos lelki élet vizsgálatát a tudatalattinak a nyomozásával. A jelenségek megfigyelését a lényeg meglátásával, a lényegemlékezetet a pszichotechnikával, a genetikus pszichológiát a karakterológiával kell kiegészíteni.

A módszerekben sem lehetünk egyoldalúak, egyszer egyik, máskor másik módszer vezet közelebb a célhoz. A spekulatív és empirikus módszereket egyaránt alkalmazzuk. Megbecsöljük az intuíciót, de értékesnek tartjuk az exakt megfigyelést is. Fölhasználjuk a teszt-módszert, de alkalmazzuk a pszichoanalitikus módszert is. A kérdöiveket, s a pszichografiát is használhatónak tartjuk, éppúgy, mint a szabad megfigyelést és a szabad leírást.

A pedagógus fölhasználhat minden járható utat, mely céljához: az ifjú lélek megismeréséhez és megértéséhez, közelebb visz.

IRODALOM: *A. Messer*: Einführung in die Psychologie und die psychosen Richtungen der Gegenwart. Leipzig, Meyer, 1927. — *R. Müller—Freienfels*: Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie. Leipzig, 1929. — *E. Stern*: Jugendpsychologie. 2. Aufl. Breslau, 1928. — *O. Pfister*: Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung. 3. Aufl. Leipzig, 1929. — *H. Prinzhorn*: Die Auswirkung der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Leipzig, 1928. — *Anna Freund*: Einführung in die Technik der Kinderanalyse, 1927. — *O. Pfister*: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher. Leipzig, 1923. — *A. Adler*: Menschenkenntnis. Leipzig, 192. Magyarul: Emberismeret. Ford. Kulcsár István, Budapest, 1933. — *E. Wexberg*: Individualpsychologie. Leipzig, 1928. — *W. James*: Lélektani előadások tanítók számára. Ford. Ozorai Fr., Budapest, 1909. — *O. Lipmann*: Psychologie für Lehrer. II. Aufl. Leipzig, 1928. — *R. Hawser*: Lehrbuch der Psychologie. Freiburg in Breisgau, Herder, 1933. — *Weszely Ödön*: A gyermektanulmány továbbfejlesztése. Budapest, 1933.

35. Felfogásunk a gyermekről. A nevelés egész irányára nagy befolyással van az, milyen a gyermekről alkotott felfogásunk, mert ettől függ, hogyan állítjuk be viszonyunkat a gyermekhez-

Primitív társadalomban a gyermek a családfő, azaz az apa tulajdona, aki tehet vele, amit akar. Még a rómaiaknál is a *ius civile* szerint az apai hatalom (*patria potestas*) abszolút hatalom. Az apa gyermekét súlyos vétség miatt a vérrokonok és barátok meghallgatása után halálra is ítélni és megölheti, büntetésből rabszolgának adhatja, szörnyszülött gyermekét megölheti vagy kiteheti.¹ E jogokat csak később korlátozták.²

Alacsony műveltségű embereknél sokszor ma is megtaláljuk ezt a felfogást. A durvalelkű apa, aki részegségében kegyetlenül veri gyermekét, ha arra intik, hogy ezt ne tegye, azt szokta válaszolni: „A gyermek az enyém, azt tehetem vele, amit akarok!”³

Ez természetesen nem áll. A gyermek származásra nézve a szülőké, de ez nem jogosítja fel őket arra, hogy azt tegyék vele, amit akarnak.

A gyermek önálló lény, kinek természetes joga van ahhoz, hogy éljen, s tehetségei kifejlődhessenek. A szülőknek kötelességük gondoskodni arról, hogy a gyermek éljen és fejlődhessen, joguk pedig csak addig a határig terjedhet, amíg az nincs a gyermek ártalmára, s nem gátolja az ő fejlődését s jövőendő élet-hivatásának teljesítését.

A gyermeknek ezt a jogát a legtöbb állam törvényhozása is elismerte, különböző törvényekkel intézményszerűen is biztosította. Nálunk például az 1877. XX. t. c. a gyámsági és gondnoksági ügyek rendezéséről kimondja, hogy a házi fegyelem csak a kiskorú egészségére ártalmatlan módon gyakorolható (10. §). Kimondja továbbá, hogy a gyám vagy gondnok köteles arról gondoskodni, hogy a kiskorúak vallásos, erkölcsös és hasznos polgáraivá válhassanak

¹ *Szentmiklósi M.*: A római jog institúciói. XVI. kiad. Budapest. 428—329. 1.

² *Fináczy Ernő*: Az ókori nevelés története. 228. 1. Következő jegyzetben utal erre a fölfogásra: „Míg Görögországban a gyermek kitevését csak kivételesen tiltotta, vagy korlátozta a törvény, Rómában bizonyos megszorításokkal találkozunk, melyeket azonban sohasem tartottak meg szigorúan.”

³ *L. Henny Schumacher*: Die proletarische Frau und ihre Erziehungsaufgabe. Berlin, 1929. 31. 1.

a hazának, s hogy c célból képességük és vagyoni viszonyaikhoz képest nyerjenek kiképzést, illetőleg munka« és keresetképeséget (90. §).

A gyermek és szülők jogát a hatóságokkal szemben az 1885. évi VI. t.-c., az 1886. évi XII. t.-c. és az 1894. évi XVI. t.-c. szabályozza.

Ezek a törvényhozási intézkedések mutatják, mennyire megváltozott az újabb időkben a felfogás a gyermekről.

A gyermek megbecsülése s gondozása a kultúra haladásával mindegyre csak növekedett.

Ez az újabb irány összefügg azokkal az áramlatokkal, melyek hatása alatt a figyelem az elnyomottak és gyöngék felé irányult, s melyek hatása alatt az államok szociális törvényeket hoztak. A jobbágyság eltörlése, az egyenjogúsítás és a nők egyenjogúsítása után következett a gyermek védelme, s a fiatakorúak megkülönböztetése az igazságszolgáltatás terén.

Természetesen ezen a téren is akadnak túlzók, akik azt követelik, hogy a gyermek teljesen egyenlő jogú legyen. A nevelők is úgy bánjanak vele, mint egyenrangú féllel, s ne csak megbecsüljék, hanem tisztelettel beszéljenek és bánjanak vele. Már a gyermekek is alkossanak szakszervezeteket, s üléseiken maguk határozzanak nevelésük kérdésében. Így például *Wittels* és vele több más író, a gyermek felszabadításáról beszél. „Előbb felszabadítottuk a nőt, most felszabadítjuk a gyermeket.”¹

Amennyire helytelen felfogás az, ha a szülők úgy vélik, hogy a gyermekkel korlátlanul rendelkezhetnek, épp oly helytelen az ellenkező vélet, mely általában tagadja a szülők jogait.

A jogoknak vannak határai. A szülők jogait korlátozzák a gyermek jogai, a gyermek jogait korlátozzák a szülők jogai és a társadalom jogai.

A gyermek születésekor — hogy Kazinczy szavával éljek — oly „magasegítlen”, hogy elpusztul, ha szülei nem gondozzák s nem nevelik. A természet beoltotta a szülők szívébe gyermekük szeretetét, s ez jó vezető a gyermeknevelésben. Nem normális eset az, ha hiányzik ez a szeretet, de mégis előfordul. Ekkor kell az államnak és társadalomnak védő intézkedéseket tennie (a gyermeket a szülőktől elvenni, gyámot rendelni, intézetbe helyezni stb.), hogy a szülők netaláni káros hatását meggátolja, s a gyermek nevelését oly irányba terelje, mely megfelel úgy a gyermek, mint a társadalom érdekeinek.

A társadalomnak is vannak tehát természetes jogai a nevelésre nézve, de ezek sem korlátlanok, az állam nem tekintheti a gyermeket pusztán a magáénak, kit a maga céljaira nevel. Az ember nem kizárólag az állam tulajdona, hanem önmagáé is, s így a társadalom és egyén követelményeit össze kell egyeztetni.

De a gyermek joga nem semmisítheti meg a szülők és a társadalom jogát a nevelésre, s nem szüntetheti meg a beavatkozást fejlődésének irányítására. Ez már adva van a gyermek születésekor. A gyermek a szülőktől örököl oly testi és szellemi diszpozíciókat, melyek valósággal sorsdöntők. De mindig beleszületik egy

¹ *Fr. Wittels: Die Befreiung des Kindes. Stuttgart. Hippokrates Verlag. 1927.*

családi körbe, s beleszületik egy társadalomba, melyek minden szándék és tervszerűség nélkül is hatni fognak, s e hatás alól a gyermek lelkét elzárni nem lehet. Ez teszi jogosulttá a szülők és a társadalom beavatkozását, de egyúttal kötelességgé is a gyermek felnevelését. Ezzel segítséget nyújtunk neki, hogy megtalálhassa önmagát, s közelebb juthasson a saját eszményképéhez.

Egy másik fontos tényezője a gyermekről alkotott felfogásnak az, vájjon hogyan *értékeljük a gyermek tulajdonságait*, főképp azokat, melyek vele születtek.

Van egy felfogás, mely szerint a gyermek tele van gyarlósággal, hibákkal, sőt bűnökkel, s a nevelés feladata ezeket a hibákat és bűnöket elnyomni s kiirtani. Ezzel a felfogással együtt jár a szigor, az erős fegyelem.

A régiak felfogása általában e felé hajlik.

Ezzel szemben áll egy másik felfogás, mely főképp *Rousseau* hatása alatt terjedt el, s mely szerint a gyermek születésétől fogva jó, mert Rousseau szavai szerint: „Minden jó úgy, amint a dolgok Alkotójának kezei közül kikerül.”¹

Ez a felfogás tetőpontjára emelkedett a XIX. században. A gyermeket idealizálták. A gyermek ártatlan angyal, csupa jó tulajdonság, csupa tökéletesség.

Egy harmadik felfogás szerint a gyermek se nem jó, se nem rossz, mint ahogy a természet tárgyai sem azok. Ezen az állásponton áll a németeknél például Gurlitt, a franciáknál Compayré.

Melyik véleményhez csatlakozzunk?

Azt hiszem, ha behatóbban megvizsgáljuk a kérdést, akkor azt kell mondanunk, hogy egyikhez sem.

Nyilvánvaló, hogy a gyermek az átöröklés törvényei következtében számos testi és lelki diszpozíciót hoz magával. Az előrement nemzedékek egész sorának (nemcsak a szülőknek) része van abban, milyen tulajdonságokkal születik a gyermek. Ezek a tulajdonságok nem közömbösek, hanem jók és rosszak vegyesen. Természetesen azt óhajtjuk, hogy jók legyenek, de sajnos, a gyermek nemcsak a jó tulajdonságokat örökli, hanem a rosszakat is. Persze nem valamennyit, hanem vegyesen, néha kihagyásokkal, mert az öröklésben, a hasadás törvényei szerint, egyes tulajdonságok némely nemzedékben lappanganak.

Ezek az öröklött tulajdonságok nem kifejlődve, csak diszpozíciók gyanánt vannak meg a gyermekben születésekor. A nevelés szempontjából ez alapvető fontosságú tény. Fejlődésük attól függ, milyen körülmények közé kerül a gyermek.

De nem áll az, hogy ezek a tulajdonságok közömbösek. Bizony jók és rosszak azok vegyesen.

A félreértést itt a következő körülmény okozza: Akik azt állítják, hogy a gyermek, mikor születik, se nem jó, se nem rossz, arra gondolnak, hogy ez a csecsemő nem tud még értékelni és gyermekkorában nem tudja soká megítélni, hogy tettei jók vagy rosszak-e? Ily szempontból nézve, a gyermek tulajdonságai való-

¹ *Rousseau*: Emil, vagy a nevelésről. Ford. Schöpflin Aladár. Budapest, Franktin Társulat 1911. I., 7. 1.

ban se nem jők, se nem rosszak, mert akkor, midőn még hiányzik a szándékosság, s nincs meg a megítélés képessége, a cselekvések nem esnek erkölcsi beszámítás alá. De mikor mi a nevelés szempontjából számba vesszük a gyermek tulajdonságait, akkor nem lehet előttünk közömbös azok erkölcsi értéke, valamint hasznos vagy káros volta sem, s meg kell állapítanunk azt, vajjon ezek további kifejlődését előmozdítsuk#e, vagy gátoljuk-e- így tehát beszélhetünk a gyermek jó és rossz tulajdonságairól anélkül, hogy őt erkölcsileg rossznak vagy jónak tartjuk. Ez azonban természetesen csak addig van így, míg a gyermek a maga tetteit megítélni képtelen. Amint erre képes lesz — s erre neveljük is őt — , már lehetséges a beszámítás, s így ekkor már más megítélés alá esik. Ebben a megítélésben a megértésnek kell vezetnie bennünket. Érteni kell a gyermeki lelket, a cselekvés motívumait és irányítóit, hogy a nevelést irányíthassuk.

Ehhez a helyesebb megértéshez vezet a gyermek tanulmányozása.

A gyermektanulmányok (hozzáértve az ifjúság tanulmányát is) két nagy problémája van: egyik a gyermek és ifjú *fejlődésének* tanulmányozása, a másik pedig az *egyénség* megismerése. Az előbbit a lelki fejlődéstan (Entwicklungspsychologie) adja, a másikhoz pedig a karakterológia vezet. Mindkettő a pszichológia újabb fejlődésének eredménye.

IRODALOM. *Ellen Key*: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin. G. Fischer. 1926. (34—36. Aufl.) — *Charlotte Perkins Gilman*: Kinderkultur. Berlin, 1906. — *H. Scharrelmann*: Von der grossen Umkehr. Braunschweig u. Hamburg. Westermann. (Évszám nélkül.) — *Fritz Witteis*: Die Befreiung des Kindes. Hippokratész Verlag. Stuttgart, Baden, Zürich, 1927. — *W. Friedländer*: Grundzüge des Jugendrechts. Leipzig. E. Oldenburg.

A GYERMEK ÉS IFJÚ FEJLŐDÉSE.

„Commencez donc par mieux étudier vos élèves.”
Rousseau.

M. A gyermek és ifjú fejlődésének korszakai. A gyermek- és ifjúkor arra való, hogy az ember felnőtt emberré fejlődhessék. Újabban ugyan némelyek úgy fogják fel, hogy minden kornak megvan a maga önálló jelentősége, sőt önálló kultúrája, tehát ezek a korszakok nem átmeneti állapotok, hanem már magukban is beteljesedések. Ez a felfogás a modern gyermekgyógyászatból került a pedagógiába. *Czerny A.*, német gyermekorvos volt az, aki hangsúlyozta, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hanem a maga nemében tökéletes, mert szervei és funkciói a maguk feladatának elvégzésére vannak berendezve, s ennek a növekedésnek és fejlődésnek tökéletesen eleget is tudnak tenni. Eszerint a gyermek- és ifjúkor nem előkészület a felnőtt ember életére, hanem önálló korszak, s nagy hibája a régi nevelésnek, hogy nem engedte a gyermeknek és ifjúnak, hogy a maga életét élje. De ha az emberi életet mint egész tekintjük, akkor ezek a korszakok,

melyek mindegyikében van egy-egy jellemző fejlődési tünet, mégis csak oly részletei az emberi életnek, melyek a teljes fejlettség előkészítői gyanánt foghatók fel.

A magyar nyelvhasználatnak megfelelően a fejlődésnek ezt az időszakát öt részre osztjuk. Ezek: 1. *csecsemőkor*, 2. *kisdedkor*, 3. *gyermekkor*, 4. *serdülőkor*, 5. *ifjúkor*. Mindegyiknek megvannak a maga jellemző vonásai, de határaikat nem lehet pontosan megállapítani, mert a fejlődés tempója nem egyenlő. Ez változik az éghajlat, a fajok, sőt az egyének szerint is. Nem célszerű a fejlődést mesterségesen siettetni, de nem ajánlatos hátráltatni sem, mert minden egyén a maga belső törvényei szerint fejlődik. A lassú fejlődés tehát ne okozzon gondot a szülőknek. A túlgyors fejlődésút nem kell siettetni, de nem is szabad visszatartani a tanulástól azért, hogy meg ne erőltessük. Ez a visszatartás valamely osztályban roppant lehangoló a gyors haladású gyermekekre nézve.

A fejlődés általában ritmikusan halad. Stagnáció és nagy föllendülés váltakoznak

Az egyes korszakok határa hozzávetőleg a következő:

- I. A *csecsemőkor*, az első év végéig tart.
- II. A *kisdedkor*, az első év végétől a 6—7 éves korig.
- III. A *gyermekkor*, a 6. évtől a 12—13 éves korig.
- IV. A *serdülőkor*, a 13. évtől a 15. éves korig.
- V. Az *ifjúkor*, a 14—15. évtől a 20—24. éves korig.

A leányoknál a serdülés valamivel hamarabb áll be, mint a fiúknál; déli népeknél hamarabb, mint az északiaknál.

A fejlődés korszakait különböző szempontok alapján állapíthatjuk meg. Vehetjük alapul a testi fejlődést, sőt ennek egyes jelenségeit, például a növekedést, a fogzást, a nemi életet; vagy a szellemi működések jelentkezését és fejlődését, minők például a beszéd tanulása, általában a tanulás, az önállóság fejlődése, a gondolkodás műveletének (szintézis, analízis) föllépése stb. De a legtöbb tudós nem egy jelenségnek a fejlődése alapján osztja az egész fejlődést korszakokra, hanem minden egyes korban a legjellemzőbb vonást emeli ki.

A tapasztalás azt mutatja, hogy az összbenyomáson alapuló felosztáson kívül meg kell különböztetnünk a növendékeknél: 1. *az évek szerinti életkort*; 2. *a testi életkort* (ebben a testmagasság, testsúly s a csontosodás különböző korszakait), 3. *az értelmi életkort* (intelligencia-korszakokat, a *Binet4éle* tesztsorozat alapján). Ezek a különféle életkorok ritkán egyeznek meg.

Tisztán *a testi fejlődés* alapján (*Stratz, Biedert, Seiter, Rein, Pfaundler*) a következő szakaszokat különböztetik meg:

I. *Csecsemőkor*:

- | | |
|---|------------|
| a) Az újszülött korszaka: az első 8 nap | 1. életév. |
| b) A fogatlan csecsemő korszaka a fogzásig és járásig | 1. életév. |

II. *Semleges gyermekkor*:

- | | |
|-------------------------|--------------|
| 1. Súlygyarapodás | 2—4. életév. |
| 1. Megnövekedés | 5—7. életév. |



1. és 2. A kised beszélni tanul. A m. kir. Erzsébet-tudományegyetem gyermek-klinikáján (igazgató: dr. Duzár József) e könyv számára készült képek. Dr. Újsághy Pál felvételei.



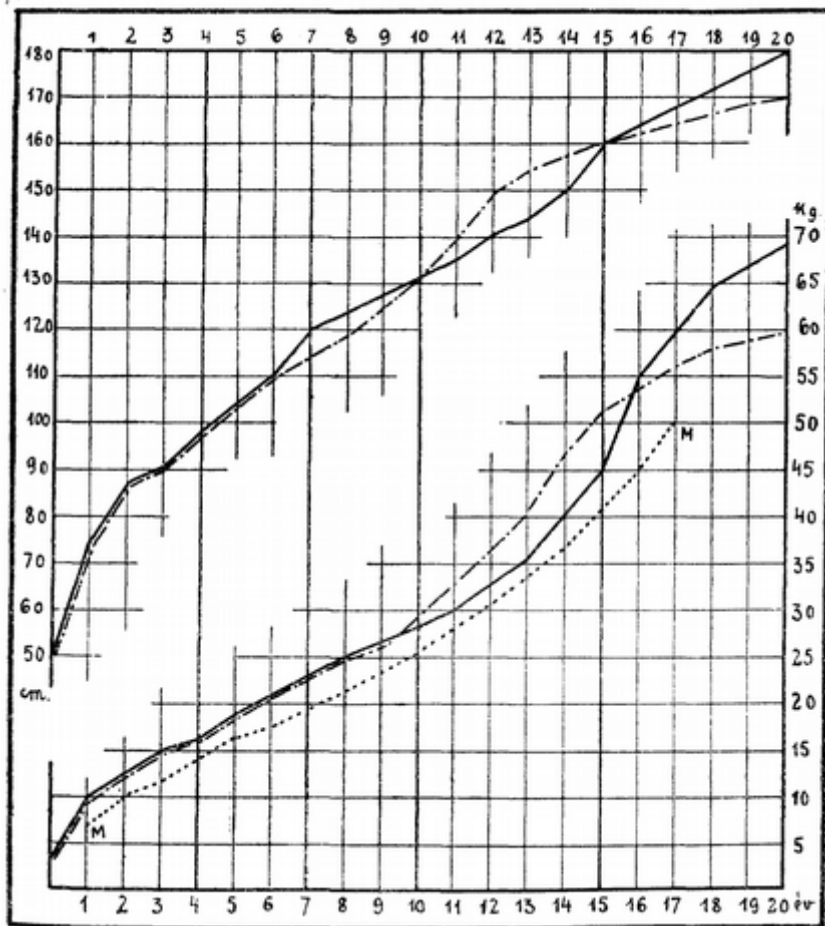
3. és 4. A kised járni tanul. Birk Gyuláné felvételei.

III. Elkülönödés nemek szerint:

2. Súlygyarapodás	8—10. életév.
2. Megnövekedés	11—15. életév.
IV. Az érés korszaka.....	16—20. életév.

A gyermek és ifjú fejlődése.

Bal oldalon a testmagasság, jobb oldalon a súly gyarapodása.
A vastag vonal a fiúké, a szakadozott a leányoké.



(C. H. Straiz: Der Körper des Kindes. Stuttgart, F. Encke. 1921. 51. és 88. l.)

A grafikon Monti és Camerer számadatai alapján Stratz pótlásaival van szerkesztve. A leányok súlygyarapodása és növekedése a pubertás idején nagyobb a fiúkénál. Az M—M vonal Monti adatait mutatja, melyek mélyebbek a Camerer-félenél.

Szellemi fejlődés tekintetében *W. Stern* három fokot különböztet meg anélkül, hogy ezek időpontjait megszabná:

1. *Tárgyi fok* (Substanzstadium). Személyeket és tárgyakat mint külön gondolatartalmakat fog fel a gyermek.

2. *A játék kora*. 3—7. életév. A hajlamok szerinti cselekvés uralma.

3. *Viszony és tulajdonságok foka*. Tulajdonságokat és viszonyokat fog fel.

G. Kerschensteiner a következő szakaszokat különbözteti meg:

1. *Az idomítás* (dresszúra) kora. 1. és 2. életév. Az ösztönök kora.

2. *A játék kora*. 3—7. életév. A hajlamok szerinti cselekvés uralma.

3. *Az egocentrikus munka kora*. 8—12/14. életév. Szubjektíve meghatározott cél szerinti cselekvések.

4. *A tárgyilag irányított munka kora*. 15—22/24. életév. Objektíve meghatározott cél szerinti cselekvés.

Népszerű felosztása a korszakoknak a 7-es számot veszi alapul. A gyermekkor a 7. évig tart, az átmenet (a serdülés) az ifjúkorba a 14. év, az átmenet az érett korba a 21. év. Ez a felosztás nagyjában megfelel a tapasztalatoknak.

A fejlődés minden korszaka a nevelésnek más és más módszerét kívánja, s így voltaképp minden korszaknak, a csecsemőkornak, gyermekkorának, serdülőkornak, s ifjúkorának megvan a maga külön pedagógiája. Ez az, amire a gyakorlatban szülők és nevelők nem gondolnak, s ami gyakran teszi hatástalanná nevelésüket, s ami gyakran okoz konfliktusokat.

IRODALOM. *Döring*: Pädagogische Psychologie. Osterwieck am Harz. 1929. — *Nádai Pál*: Könyv a gyermekről. Budapest. Franklin Társulat. II. kiadás. 1923. — *Molnár Oszkár*: Bevezetés a gyermektanulmányba. Kolozsvár, 1913. — *Ranschburg Pál*: A gyermeki elme fejlődése és működése. Budapest, 1905. II. kiadás. 1908. — *Sikorszky*: A gyermek lelki fejlődése. Ford. Tass József és Varsányi Géza. Budapest, 1918. — *K. Koffka*: Die Grundlagen d. psychischen Entwicklung. Osterwieck. II. Aufl. 1925. — *K. Bühler*: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig. II. Aufl. 1925. — *Heinz Werner*: Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig, 1926.

37. A csecsemőkör. Mikor a gyermek megszületik, annyira fejletlen, hogy magára hagyva föltétlenül elpusztulna. Az újszülött állat születése után sokkal inkább képes azokat a cselekvéseket elvégezni, melyek élete fönntartásához szükségesek, mint az ember, például tud futni, táplálékot keresni stb. Ez onnan ered, mert az állat egyszerűbb agyszerkezete születésekor jóformán készen van, míg az ember sokkal komplikáltabb agyának még nagyon sokat kell fejlődnie.

A csecsemőkorszak jellemző vonása — mint az elnevezés is mutatja — az, hogy a gyermek akkor még csecsszopó. Az első félév végén kezdődik a *fogzás*. Legelőször a két alsó metszőfog, 6—8 héttel később a megfelelő felső fogak jelentkeznek, s így tovább. Az év végén a gyermeknek rendszeren 8 tej foga van. A 4. hónapban az izomzat oly fejlett, hogy fejét *egyenesen tudja tartani*. A második félévben kísérleteket tesz a gyermek a *mászásban*, a 9. hónapban rendszerint már *föl tud egyenesedni*, valamire támaszkodva, de a járás csak a második év kezdetén

sikerül. Az élet jelenségek ekkor még csak reflexek módjára mennek végbe. A szopás mozdulatait *Bühler* szerint a csecsemőnek nem kell tanulnia, ez veleszületett reflexfolyamat. A csecsemő szellemi életét a mechanizmus jellemzi, mozgásait, cselekedeteit az ösztönök irányítják. Főképp vegetatív életet él. Érzékei közül a tapintás érzéke a legfejlettebb, az ízlés, szaglás és látás annyira, hogy ily ingerekre odafordulással, esetleg elhárító mozdulattal reagál. Az első hónapban tanul a csecsemő látni, hallani és tapintani. A harmadik hónap végén az érzékszervek centrumai már teljesen fejlettek, de a többi agyközpont, melyek képzettársífasra és egyéb magasabb szellemi tevékenységre szolgálnak, még nagyon fejletlenek. Érzelmi élete még csak annyira fejlett, hogy általában érzi a kellemes és kellemetlen érzelmeket, de ezek még csak a vegetatív étellel függenek össze, éhség, szomjúság, jólakás, stb. hozzák létre.

A szellemi fejlődés szempontjából alapvető a gyermek életében a negyedik hónaptól kezdve a tizedik hónapig terjedő idő. Ebben az időben keletkezik a gyermek lelkében az asszociáció, azaz a szerzett benyomások összekapcsolása s megőrzése, s ezzel együtt az emlékezet, a figyelem és a gondolkodás. Ebben az időben valósággal keresi a benyomásokat. Játszik előbb a saját lábával, fogdossa, tapogatja, majd mindazzal, ami kezébe kerül. Játékaival kapcsolatban fejlődik gondolkodása. Játékai *Preyer* szerint voltaképp rendezett kísérletek ismeretszerzés céljából.

IRODALOM. *Langstein*: Pflege und Ernährung des Säuglings. Berlin. 6. Aufl. 1916. — *Bókay János*: A gyermekről. Budapest, 1908. Egészség Könyvtára. Franklin/Társulat. — Dr. *Preisich Kornél*: A gyermek ápolása, táplálása és gondozása. Budapest. — *Fekete Sándor*: Anyák iskolája. Orsz. Stefánia Szövetség kiadványai. 71. sz. — Dr. *Heim Pál*: A gyermek táplálása. Budapest, 1926. Szülők Könyvtára.

38. A kisdedkor. A csecsemőkorszak körülbelül az első év végéig tart. Ekkor ideje, hogy a gyermeket elválasszuk anyatejtől, s azzal, hogy már nem csecsszopó, megszűnik csecsemő lenni. De ugyanebben az időben még két nagyon fontos mozzanat áll be a gyermek fejlődésében: *megtanul beszélni és megtanul járni*. Ez a két legfőbb vívmánya az embernek, mely őt magasan föléje emeli az állatoknak: az egyenes járás és a beszéd. Ez azt jelenti, hogy a gyermek kiemelkedik a vegetatív élet köréből, hogy ezentúl arra törekszik, hogy részt vegyen az emberi életben. Az eddigi ösztönéletet lassan-lassan fölváltja a tudatos emberi élet, s a bekapcsolódás az emberi kultúrába. Az első kísérleteket a járásra vonatkozólag már háromnegyedéves korában szokta megtenni a gyermek, ekkor próbál fölállni. Mindenesetre be kell várni, míg ezt maga megkísérli, s nem szabad mesterségesen siettetni, mert ez csak káros lehet testi fejlődésére.

A szellemi fejlődés szempontjából legfontosabb a beszéd megtanulása. A nyelvtanulás már rendszeren az első év vége előtt megkezdődik, de még csak a megértésig jut, a beszédben pedig a gügyögésig. A gügyögés a nyelvtanulás előkészítő korszaka. Hangok kiejtése, kísérletezés a hangok alakításában. Ezután jön

a hangok utánzása, majd egyes szavak kiejtése következik. Ez az első év végén áll be. Innen kezdve gyorsan halad a nyelvtanulás. Az egyes szavak, melyeket a gyermek kiejt, már voltaképp egyszerű mondatok. Mintegy félév múlva már több szót egyesít mondatokká. A harmadik év első felében már tud ragozni is, második felében pedig már összetett mondatokat is használ, bár a finomabb kötőszók és igealakok megtanulása még hosszabb időt vesz igénybe. A nyelvi fejlődés tovább halad még később is, de ahhoz, hogy a nyelvet igazán tudja a gyermek, nyolc-tízévi gyakorlat kell.

A nyelv megértése hamarabb megvan, mint a beszélni tudás, a beszédmozgások technikai részének a legyőzése. Ennek nehézségeiből ered a gyermeknyelv némely sajátossága. Másrészt a gyermek észjárása a megtanult nyelvi formák analógiája alapján maga is alkot formákat. Mindezek a gyermeki nyelvnek sajátos jelleget adnak. De ezért nem kell a környezetnek is gyermeki nyelven beszélnie, sőt esetleg oly megjelöléseket is tanítania, amelyeket azután később a gyermek nem használhat. Minél szebben, tisztábban, helyesebben beszél a gyermek környezete, annál könnyebben, s annál szabatosabban tanul meg a gyermek beszélni.

A nyelv megtanulásával bekövetkezik a kérdések kora. A kisded mindent tudni akar. Előbb csak a neveket akarja tudni, a szavakat, de azután azt is akarja tudni, mit jelent számára mindez: tárgy és szó egyaránt. Előbb csak azt kérdezi mi ez- mi az- De csakhamar azt is tudni akarja, mire való- Hároméves korától fogva a gyermek folyton kérdez, mindent tudatossá akar tenni. Meg akarja ismerni a világot. Sokszor kérdez igen nehéz dolgokat tőlünk. De felelni kell neki. Néha terhére válik környezetének a sok kérdéssel. Az elutasítás lehangoló, a fejlődést gátolja. Igaz, hogy a gyermek kezdetben inkább csak gyakorlásul kérdez, gyakorolja beszédét, a kérdés technikáját, gondolatainak rendezését, s ezért ilyenkor beéri akármilyen felelettel, egy szóval, talán olyan szóval is, melyet nem ért. De negyedik évén túl már beáll a tartalmas kérdések kora, valóban tudni akarja a dolgokat, okokat és célokat keres, a „miért”-ekben kifogyhatatlan.

Mindenesetre nagyon érdekes, hogy a „miért” kérdés, különösen eleinte, nem okokra vonatkozik, hanem célokra. A tárgyaknáit azt kérdezi: mire valók, mit csinálnak velük? Érdeklődése tehát gyakorlati, nem elméleti irányú. De később beáll az okok iránti érdeklődés, s beszélgetései valósággal okoskodások, egyik kérdés a másikból következik, illetve az arra kapott feleletekből.

Ez az időszak az alkalmi tanulás időszaka. Ez az a kor, melyben az ember megszerzi tudása alapjait, midőn lelke megnyílik, s veleszületett intellektuális képességei a tudás megszerzése közben kifejlének.

Ekkor válik számára tudatossá a világ és a saját énje is. Ez a kor a 3—3½ és 4 éves kor.

Az énének ez a tudatossá válása a kétéves korban kezdődik, s a harmadik évben következik be. Az önállóság érzete rendszeresen nyilvánul. Ezért nevezik a hároméves kort a dac korának. A dac tehát megnyilvánulása annak a törekvésnek, hogy a gyermek magát függetleníteni akarja. Tapintatos bánásmód, főképp a magárahagyás, tárgyilagos nemtörődés azzal, mit tesz, jó eszközök. Nem szabad a dacosat kényszeríteni, hagyni kell őt, hogy lássa tettének természetes következményeit.

Mint látjuk, a kisdedkor így két korszakra oszlik. Egyik az első év végétől körülbelül a negyedik év kezdetéig tart, a másik pedig a harmadik évtől a hat-hetedik évig.

Ez a második korszak a tudatos lelki élet kezdetének a korszaka. Ebben a korban legfontosabbak a gyermek szellemi fejlődésére nézve azok a beszélgetések, melyeket velük folytatunk. Részben inkább mulatságok, mint tanítások ezek. Néha játékok, szórakozások, tréfalkozások.

A gyermeket e korszakban foglalkoztatni kell, hogy fejlődni kezdjen. Már minden megvan a kisdednél, ami később ki fog benne fejlődni, csak kissé fejletlenebbül van meg. Már tud uralkodni mozgásain, már tud beszélni, okoskodni, emlékezete kitűnő, fantáziája bámulatos, érdeklődése sokoldalú, érzelmvilága fejlett, de figyelme még csapongó, könnyen elterelhető, akarata gyöngy, nem kitartó, könnyen elfárad, hangulata változékony.

Két kitűnő nevelési eszköz számára ebben a korban a mese és a játék. A mese neki élő valóság, az ő képzelte világa, mely számára éppoly realitás, mint a való világ.

A mese voltaképp nem is egyéb, mint az élet szimbólumokban kifejezve.

Tudnunk kell azonban, hogy nem minden mese alkalmas a gyermek számára. A mese ne legyen rémes történet, rablókkal, gyilkossággal, emberevőkkel, boszorkányokkal. Ezeket kerülni kell. A népmesék nagy része nem való a gyermeknek, mert a felnőttek érzelmvilága és életfelfogása jut bennük kifejezésre, nagy részük a felnőttek vágy teljesülése. Nem alkalmasak a kis gyermek számára az Aesopusi mesék sem, mert azok is felnőttek számára, s a tanulság kedvéért készültek. Ezt a tanulságot a gyermek ebben a korban még nem érti.

Am a népmese kincsei között sok van, amelyik megfelel a gyermek lelki világának. Ilyenek: a Hófehérke, a Csipkerózsika, A három fiú, Az angyalbárányok, A csillagtallérok, Jancsi és Juliska, Az erős Jancsi, Jancsi, aki nem tudott félni, stb.

A játék pedig az élet utánzata. A baba, a kocsis, a ló, a homokból épülő ház vagy hegy, a valóság utánzása. A játék a legjobb foglalkozás és a legjobb fejlesztője a gyermek képességeinek. Módot ad összes erőinek érvényesítésére, fantáziájának, kifejezői képességének, művészi hajlamainak, alkotó kedvének nyilvánulására és gyakorlására. Épp azért számára ez az élet, ez a munka, ez az érvényesülés. Ha magától nem találja meg a maga játékát, rá kell őt vezetni, hogyan kell játszania, hogyan kell a maga számára új meg új játékot kitalálnia és csinálnia. *Fröbel* nagy érdeme,

hogy ilyeneket kitalált. Homok, agyag, papiros, ceruza, *építő*-szekrény, pálcikák, kítúnó játékszerek, csak meg kell mutatni, mit lehet velük csinálni.

Képeskönyv, mese, játékok, e kor legpompásabb foglalkoztató eszközei. De nem szabad azért kizárni a foglalkozások köréből azokat sem, amikkel a nagyok foglalkoznak. Így a saját holmijának a rendbentartására, az öltözködésre, a mosakodásra, a kefe^használatra stb. való tanítást.

Amit a felnőttek végeznek, azt a gyermek is szívesen végzi, szívesen söpör, kefél, használja a fogkefét stb., csak rá kell tanítani. *Montessori Mária* ezeket a foglalkozásokat bevitte iskolájába, s a gyermeknevelésbe.

Ez az a kor, midőn a gyermekek értelme nyiladozik, cselekvő kedvük kibontakozik, csacsogásuk és fantáziájuk megered, valóban nagyon kedves. Minden szülő el van ragadtatva a kiseded okosságától. E korban a gyermek csupa báj és naivitás. A kiseded, a bambino, valóban hasonló az angyalhoz, s e korban valamennyi a legszebb reményekkel tölti el a szülőket.

IRODALOM. *W. Stern*: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig. 3. Aufl. Quelle & Meyer. — *Else Köhler*: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. Leipzig. Hirzel, 1925. — *Dr. Katz*: Studien zur Kinderpsychologie. Leipzig, 1913. — *D. u. R. Katz*: Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter. Leipzig, 1925. — *D. u. R. Katz*: Gespräche mit Kinder. Berlin, 1928. — *Montessori Mária*: Módszerem kézikönyve. Fordította: *BurchardUBélaváry Erzsébet*. Budapest, 1930. A Kisedednevelés kiadása. — *A. Descouedres*: Le développement de l'enfant de deux a sept. Neuchâtel et Paris, éd. Delachaux et Niestle. — *Kenyeres Elemér*: A gyermek első szavai és a szófajok föllépése. Budapest, 1926. — *Paul Popenoe*: Des Kindes Erbschaft. Stuttgart. Deutsche Verlagsanstalt. 1930. — *Dr. E. Schur*: und *C. Thomalla*: Seine Majestät das Kind. Berlin. Eigenbrödler Verlag. 1928. — *K. Bühler*: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena. G. Fischer. 4. Aufl. 1924. — *K. Bühler*: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. 3. Aufl. Leipzig. Quelle & Mayer. — *Paul Krause*: Die Entwicklung eines Kindes von der Geburt bis zum Eintritt u. die Schule. Leipzig. E. Wunderlich, 1924.

39. A gyermekkor. A hatodik vagy hetedik évben új korszak kezdődik a gyermek életében. Rendesen a hetedik év jelenti a kiseddkor végét, s a pedagógusok sokszor hangsúlyozták, hogy az iskolai rendszeres tanulást csak hétéves korban kellene kezdeni, de nálunk, úgy mint Nyugat-Európában általában, már hatéves korban iskolaköteles a gyermek. Ha igaz is, hogy az agyfejlődés csak a hetedik évben fejeződik be, a tapasztalás azt mutatja, hogy a gyermek már előbb is tanítható, s kíván is tanulni. A fontos tehát nem az, hogy a gyermek hétéves korig ne tanuljon, hanem az, hogy hatéves korban *neki való módon* tanuljon. Sok gyermek magától megtanul olvasni. A 4—6 éves gyermeknek is szüksége van már tanításra, de neki való, s az ő fejlődésének megfelelő módszerű tanításra. A *Montessori* „Kiseddek háza”-ban (Casa dei Bambini) a gyermekek sok mindent megtanulnak, s maguk tanulnak meg olvasni és írni. Szóval a tanítás módjától függ minden.

A gyermek fiú vagy leány, de már nem kiseded. Játékos még, de mégis azt akarja már, hogy komolyan vegyék. Sa legjobb

nevelés számára valóban az, ha komolyan vesszük, s nem nézzük le, nem mondjuk neki: te azt még nem érted, majd ha megnősz, megmagyarázzuk neked, hogy van az, — hanem igyekszünk neki mindent érteiméhez képest megmagyarázni. Tréfálhatunk vele, játszhatunk vele, de maga a gyermek nem lehet játékszerünk, nem szarjad”öt lenézni vagy kinevetni. Már van öntudata, sőt önérzete, s nem szabad őt lekicsinyelnünk, vagy olybá venni, ki nem érti, miről van szó. A gyermek ebben a korban már rendszerint nagyon jól tudja, miről van szó, s a szülők ne ringassák magukat abban az illúzióban, hogy a gyermek ezt úgysem érti. A gyermek teljesen átérti a család örömet és bűját, nagyon jól átérzi az élet komoly problémáit, a szülők bajait és gondjait, különösen ott, ahol teljes közösségben él a szülőkkel, tehát a polgári és proletár családokban. Az ilyen gyermek korán meg is komolyodik.

De ahol nem is tud semmit az élet komoly gondjairól, szellemi fejlődése ott is már határozottabb irányt vesz.

Azzal, hogy iskolába kerül, perspektívája tágabb lesz. A család köréből tágabb körbe jut, társak közé, idegenek közé. Milyen új neki minden! Milyen szokatlan ez kezdetben. De csakhamar megszokja, sőt meg is szereti ezt az új kört. Az iskola kis társadalom, itt jut be a gyermek a társadalomba, itt szocializálódik. Ez az iskolai tanításnak nagy előnye a házi magántanítással szemben. Már a római Quintilianus is az iskolai tanítás mellett foglal állást, mikor fölveti a kérdést, hol taníttassuk a gyermeket: otthon vagy az iskolában?

A mi magyar népiskoláink mindig olyan egységes iskolák voltak, ahol szegény és gazdag, továbbtanuló és nem továbbtanuló gyermek együtt van. Ezért is adja az ily általános népiskola a társadalom képét.

Az iskola egyik legfontosabb munkája az első osztályban, hogy a gyermeket megtanítsa olvasni és írni. Ez nem okoz oly nehézséget, mint némelyek gondolják. A gyermek már az iskolába járás előtt lát betűket, s azt is tudja, mire valók. Címtáblákon, plakátokon, képeskönyvekben, újságok címlapján föl is ismeri lassan egyiket és másikat. Kérdezi is környezetét: ez milyen betű, s ha megmondják neki, meg is tanul olvasni.

Az olvasás megnyitja előtte a könyveket, ezzel megnyitja előtte az irodalmat, a szellemi kultúrát. Az írni-olvasni tudás még nem jelent kultúrát, csak azt jelenti, hogy birtokában van az az eszköz, mellyel a kultúrát megszerezheti. Az olvasni tudás tehát nagy kincs, mert megnyitja a szellem világát, az egész nagy irodalmát. Mennyire nincs igaza Rousseau-nak, ki nem akar könyvet adni a gyermek kezébe még akkor sem, mikor már tud olvasni, olvasni tanítani pedig nem akarja tízéves kora előtt! Hiszen a tízéves gyermek már nagyon szeret olvasni, s később alig tud eltelni az olvasmányokkal.

A gyermeknél a művelődési folyamat ekkor indul meg.

Ez a folyamat két részre szakad. Az első a 7—9. évre esik, a másik a 9—12. évre. A gyermekkor első fele átmeneti időszak,

átmenet a kisedekorból a szellemi fejlődés igazi korára, s átmenet a szülői házból az élet első kis társadalmába, az iskolába, a társasélet közösségébe.

De átmeneti ez a kor azért is, mert ekkor változik meg tanulásának módszere. Ekkor megy át az alkalmoszerű és társalgás-szerű módszerből a rendszeres tanulásra. Az elemi iskolának éppen ezért az első évben az írás-olvasás tanuláson és számoláson kívül nem is igen van más tárgya, mint az, melyet magyarul beszéde és értelemgyakorlatnak neveznek, s mely lényegében nem más, mint társalgás, beszélgetés a legkülönbözőbb tárgyakról. Ez előkészítés a rendszeres tanulásra. Még hozzácsatlakozik mintegy az előző tanuláshoz, a kisededővő módszeréhez, a kiseded tanuláshoz, de már előkészíti az egyes tantárgyak tanítását.

Ez a kor még kedveli a mesét, szeret fantáziával tanulni. A meséből merít élet- és emberismeretet. A mese tipikus alakjai adják emberismeretének alapjait, szimbólumokban kifejezett igazságai életismeretét.

Ebben a korban, körülbelül a 8. év körül, alakul ki absztrahálóképessége, s ezzel együtt megindul logikájának megszerveződése, hogy képzetekben való gondolkodása átalakuljon lassankint fogalmi gondolkodássá. De a tanításnak szemléleti alpból kell kiindulnia, s Pestalozzi módszere és nagyjelentőségű alapelve: a szemléletről a fogalomra! — ebben a korban a legjelentősebb. A gyermek kérdései ebben a korban tartalmas kérdések, s a „miért” már nem pusztán a célra, hanem okokra irányul. E korban kezdi megkülönböztetni a valóságot a képzelet világától, s érdeklődik aziránt, igaz-e ez?

Akaratát is ekkor kezdi normáknak alárendelni, bár ebben még erős szerepe van az érzelmeknek és személyes élményeknek. Érzelmi élete még nagyon labilis, változékony. Bizalmát és szeretetét könnyű megnyerni, ha iránta szeretetet és figyelmet tanúsítunk. De nem szabad bizalmával visszaélni, őt félrevezetni, megcsalni, mert akkor elzárkózik előlünk. Komolyan kell őt venni. Szellemi fejlődése tekintetében azonban legfontosabb időszak a 9—12. év.

Ami az előző korszakokban megindult, itt magasabb fejlettségre emelkedik. Főképp az intellektuális fejlődés halad előre. A gyermek logikai gondolkodása kifejlődik, s a tanítás ekkor már egészen rendszeresen, mondhatni tudományos alapokon történhetik. Az a tapasztalatom, hogy normális fejlettségű gyermek ebben a korban már az absztrakt tételeket is föl felfogja, főképp ha a konkrét alapjukkal az összefüggést mindig helyreállítjuk.

A gyermek érdeklődésének iránya ebben a korban intellektuális jellegű, s az előző kor szubjektív érdeklődése átalakul objektív érdeklődéssé. Az okozati összefüggéseket megtanulja fölismerni.

Általános jellemvonása e kornak bizonyos nyugodt értelemesség.

Míg a kisedekkor játékaik nagyrészt begyakorlásra irányuló mechanikus tevékenységek, a gyermekkor első felében pedig



1. és 2. **Gyermekek.** *Dulovits Jenő székesfővárosi polgári iskolai tanár felvételei.*



3. **Serdülő leány.** *Pécsi J. felvétele.*



4. **Serdülő fiú.** *A Foto Ada felvétele.*

(7—9. év) az utánzó játékok uralkodnak, addig ebben a korban a szabályozott játékok lépnek föl, a fiúknál pl. rabló és pandúr, méta, football.

Nagy az érdeklődés e korban a hasznos foglalkozások iránt. Szeretnek résztvenni a felnőttek foglalkozásaiban.

A játékok közül az agy-gyakorló játékok, pl. sakk-, kártya-, számoló-játékok is kedveltek.

Fiúk nagyon szeretik a konstruktív foglalkozásokat, a mechanikai dolgok, különösen a gépek iránti érdeklődés e korban legerősebb. E korban nagyon szeretnek olvasni is. Egyik legkedvesebb könyvük Robinson. Itt képzeletben éli át a gyermek azokat a foglalkozásokat, melyeket e korban legjobban szeret. Nagyon kedveltek továbbá Cooper indián történetei, s Jules Verne munkái, a Találmányok könyve stb.

E korban fejlődik ki a gyűjtőszenvédeley is, bár ez néha már az előző korban is mutatkozik. A gyermek mindenfélét gyűjt: növényeket, rovarokat, lepkéket, golyókat, képeket, számoló-cédulát stb.

E korban kezdődik a reális tevékenység. A tárgyak már nem szimbolikus jellegűek, hanem reális értékűek. Nem utánozni akarja a cselekvéseket, hanem valóban megcselekedni, nem vesszőparipán vagy hintalovon akar lovagolni, hanem valóságos lovon.

E korban tehát szerveződik tudása, kifejlődik objektív érdeklődése, de irányt kap cselekvése, s ezzel kapcsolatban akarata is.

IRODALOM. *W. Stern*: Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig, 1923. — *O. Kroh*: Psychologie d. Grundschulkindes. Langensalza, 1928. — *E. Hering*: Die Seele des sechsjährigen Kindes. Langensalza, 1916. Päd. Magazin, 616. — *K. Her' wangen*: Der Siebenjährige. Leipzig, 1920. — *W. Rein und P. Seiter*: Das Kind, seine körperliche u. geistige Pflege von der Geburt bis zur Reife. Stuttgart, 1911. — *W. Ament*: Die Seele des Kindes. Stuttgart, 1907. — *E. Schwenn*: Des Kindes Werdegang. München, 1927. — *G. Rossolimo*: L'individualité de l'enfant. Paris. F. Alcan. — *N. Oppenheim*: Die Entwicklung des Kindes. Leipzig, 1905. — *W. I. Ruttman*: Allgemeine Schülerkunde. Tübingen, 1917. — *Weszely Ödön*: Robinson, mint ifjúsági könyv. Magyar Paedagogia. 1900. 623—32. 1. — *Dr. R. Péznig*: Ernste Antworten auf Kinderfragen. Berlin, 1928. VI. Aufl. — *W. Preyer*: Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit. Stuttgart, 1893. — *Bruno Dittrich*: Die Frage des Kindes und ihre Bedeutung für die Erzieher. Stuttgart. H. Haug, 1927.

40. A serdülőkor. A gyermekkor a serdülés koráig tart. Hogy a serdülés mikor áll be, az változik nemcsak a népfajok és az éghajlat szerint, hanem egyénileg is. A fiúknál később, a lányoknál korábban áll be. Délen és keleten hamarabb, mint északon és nyugaton.

A testi serdülést meg kell különböztetni a szellemi serdüléstől (psychische Pubertät). A testi serdülés, az ivaréérés, a fiúknál a mi éghajlatunk alatt 14—16 éves korban áll be, míg a leányoknál a 13—15. évben. Vannak azonban szexuálisan korán fejlődő gyermekek, kiknél már hamarabb is bekövetkezik.

A szellemi serdülés sokkal hosszabb időre terjed ki, a 12. életévtől a 22—24. életévig tart, mint azt *Ch. Bühler* kimutatta. De ezt megelőzőleg már megkezdődik az *előkészület* a serdülésre, mely

szellemileg könnyebben kimutatható, mint fizikailag. Ez a kor rendszerint a 10. évvel kezdődik, de néha korábban, már a 9., 8., sőt 7. évvel is. Némelyek ezt az előkészületet is hozzászámítják a serdülés korához.

A serdülés a legfontosabb, legmélyrehatóbb változás az ember életében. Soha többé ehhez hasonló nagy változáson nem megy keresztül az ember. Ekkor kell megvetni jövő testit és szellemi fejlődésének alapjait. S ez a változás nem mindig megy könnyen és simán végbe, sőt nagy nyugtalanság, zavar, néha rosszullet, fejfájások, vérszegénység kíséri.

A testi serdülés, az ivarérés, nagy testi elváltozásokkal jár. Az egész testre kiterjednek ezek a változások, mutatkoznak a növekedésben, a megerősödésben, a szív megnagyobbodik és erősödik, a nyak, a hangszalagok megnagyobbodnak, ezzel egyúttal hangváltozások állnak be, a pajzsmirigy megnagyobbodik, de vele együtt más mirigyekben is belső szekréció áll be, mely befolyásolja az összes szervek növekedését és a szellemi állapotot is. Az ivarszervek is érettek, a nemzőképesség beáll, még mielőtt a testi fejlődés be volna fejezve, nem is szólva a szellemi fejlődésről. Ebben rejlik éppen a veszedelem, mert nem kívánatos, hogy ez a képesség mindaddig, míg a testi és szellemi fejlődés be nem végződött, — tehát idő előtt, — valóban működésbe jöjjön. Biológiai és erkölcsi szempontból egyaránt fontos, hogy az ifjúság a fejlődés teljes befejezéséig ártatlanságát megőrizze.

A leánynál e képesség beálltát a menstruáció jelzi, melyre kívánatos a serdülőt előkészíteni, mert váratlan bekövetkezése néha nagy bajokat okoz, a leány megijed, nem tudja mit jelent ez, titkolózik, restelkedik, a legnagyobb zavarban van. Nagyon különböző a menstruáció beállásának időpontja. Fejlettebbeknél hamarabb, gyöngéknél később áll be. Az anya feladata ennek céljával és higiénéjével a serdülő leányt megismertetni.

A fiút is kívánatos fölvilágosítani a változások okáról, s óvni az eltévelyedéstől, de ne oly módon, hogy megijesszük, hanem úgy, hogy erkölcsi tisztaságra neveljük.

Ezekben az években megy végbe az agy, különösen a szürke agykéreg finomabb elemeinek kifejlődése. Ezzel függ össze a szellemi fejlődés is, az önértzet, az érzékenység fokozódása, bizonyos szögletesség a mozdulatokban, önállóság a gondolkodásban. A gyermekből ekkor lesz önállóan cselekvő ifjú.

Ez a nagy változás nagy nyugtalansággal jár. Kedvetlenség, rosszérzés, néha dac, vadság, szeszélyesség, lagymatagság, ügyetlenség, esetlenség jellemzik a serdülőt. Ez átmenet a gyermek világából a felnőtt világába, s ez az átmenet zavarttá teszi a serdülőt. A serdülő csupa céltalan vágy, kereső, vezetőre vágyó.

A serdülés nem egyszerre áll be.

A serdülés lassú folyamat. Ez a zavar és a diszharmónia kora. Ezt meg kell értenie a nevelőnek. Sok feltűnő jelenségnek, hirtelen változásnak, dacnak, elkalandozásnak stb. ez a magyarázata.

A serdülést élőkészítő korban az akarat erős fejlődésnek indul, de ez a fejlődés még nem jelenti a jellem kialakulását, hanem bizonyos egyoldalúságot mutat. Ez az egyoldalúság bizonyos gyermekes hősiességben mutatkozik, például kalandos tervekben és vállalkozásokban. Így például e korban fordul elő, hogy a gyermek (különösen tavasszal) hazuról eltávozik, hogy távoli országokba utazzék, hadseregbe álljon, tengerész legyen, stb.

Ez a heroikus hajlam másoknál a hősiesség olvasmányok kedvelésében mutatkozik, így különösen leányoknál, kik e hajlamot abban élik ki, hogy eszményképük a hős.

A heroizmus a serdülés korában azután szentimentalizmussá alakulhat át.

A serdülés átmenet az ifjúkorra.

A serdülő ifjú is, leány is probléma. A fiú kamaszkora ez, a leány südő (bakfis) kora. Mindenki ismeri e kor jellemvonásait tapasztalatból. A serdülőnek támaszra, vezetésre van szüksége, hogy könnyebben túlessék e krízisen. E) e a serdülőnek a lelkéhez kissé nehéz hozzáférni, mert a serdülő már nem oly nyílt, mint a gyermek, könnyebben elzárkózik. Ezért kell bizonyos megértést tanúsítani a serdülővel szemben, tudni, mit jelent látszólagos neveltlensége, renitenciája, szögletessége, zavara, sőt esetleges ripóksége is.

IRODALOM. *Ch. Bühler*: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena, 1922. Magyarul *Várkonyi H.* fordításában: Az ifjúkor lelki élete. Budapest, 1925. — *O. Tumlirz*: Einführung in die Jugendkunde. I. Die geistige Entwicklung der Jugendlichen. Leipzig, 1920. — *W. Hoffmann*: Die Reifezeit. Leipzig, 1922. — *St. DunimBorkowski S. J.*: Reifendes Leben. Berlin u. Bonn, 1920. — *E. Spranger*: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1924. Magyarul: Az ifjúkor lélektana. Ford. *Nagy Miklós* és *Péter Zoltán*, Mezőtúr, 1929. — *O. Mönkemöller*: Das Pubertätsalter des Kindes. Leipzig, 1927. — *H. Küster*: Erziehungsprobleme der Reifezeit. Leipzig. Quelle & Meyer. — *W. Stern*: Anfänge der Reifezeit. Leipzig. — *Hildegard Hetzer*: Der Einfluss der negativen Phase auf das Verhalten und litterarischen Production pubertierender Mädchen. — *Lucia Vecerka*: Das soziale Verhalten von Mädchen in der Reifezeit. Jena. G. Fischer. 1926. — *Nagy László*: A gyermek koraérettségéről. Budapest, 1899. — *Dr. Fr. Schneider*: Das geschlechtliche Reifen als Fortschritt und Hemmung. Erfurt, 1927. — *Dr. IL Rosenhaupt*: Reifealter und Schule. Langensalza. Pädagogisches Magazin. — *Dr. R. W. Schulte*: Erziehung und Bildung im Sturm der Entwicklungsjahre. Langensalza. Päd. Magazin. — *Dr. O. Tumlirz*: Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit. Langensalza, 1928. — *Th. Ziehen*: Das Seelenleben des Jugendlichen. Langensalza. 3. Aufl. Jena, 1927. — *O. Seeling*: Reifezeit und sexuelle Aufklärung. Berlin, 1925. Pyramiden Verlag. — *Dr. Otto Tumlirz*: Die Reifejahre. I—II. Leipzig. J. Klinkhardt. — *Dr. Tuszkai Ödön*: A serdülőkor orvosi és neveléstani szempontból. Budapest, 1932.

41. Az ifjúkor. Az ifjúkor a serdülés befejeztével kezdődik. Ennek időpontja is változó, s mint láttuk, a szellemi serdülés nem esik össze a testi serdüléssel, hanem rendszeren tovább tart. A szellemi serdülés legfőbb jellemvonása: a kiegészülés vágya.

A 14. év fordulópontot szokott képezni úgy a fiúknál, mint a leányoknál. A leányoknál ekkor szellemi kimerültség áll be,

a fiúknál ellenkezőleg: szellemi föllendülés. Ez az ideális szellemi föllendülés a fiúknál a 17. évben éri el a tetőpontját.

A leányok hamarabb elérik a növekedés tetőpontját, a 17. év kezdetén, míg a fiúk csak a 17. év végén. A befejezett serdülés után a leányoknál a várákozás ideje következik. Igen sokszor üres semmiségekkel töltik idejüket; társaság, toilette-kérdések, flört tölti ki életüket. Azok a leányok, akik többek az átlagnál, szenvednek a várákozás hatása alatt ebben a korban. Nagyon fontos ilyenkor számukra életfeladatot találni. A serdülőkorban és ifjúkorban a leányok testi és szellemi megerőltetése akár tanú- ” lással, akár más munkával azonban káros lehet, mert gátolja a fejlődést. Ennélfogva csak annyiban szabad őket foglalkoztatni; amennyiben ez nem árt egészségüknek. A leány kedvező feltételek mellett ebben a korban virul. Külsőleg kifejlődik, megszépül, s szellemileg is magasra emelkedik. A gyöngédség, figyelem, tapintat, az erkölcsi érzés finomsága megható bájjal nyilvánul. A leányok fejlődése ekkor be van fejezve, várnak. Várnak a férfiúra, a házasságra, az életre.

Míg a serdülés korának jellemvonásai nagyrészt nemlegesek, tagadók, az ifjúkor az igenlés korszaka. A felszabaduló életerő, életvágy pozitív irányban határozza meg. A serdülés korának kellemetlen érzéseit fizikai jó érzés, elevenség, tettvágy váltja föl. Míg a serdülő tagadó, zavart, elutasító, tekintélyt el nem ismerő, illemmel nem törődő, addig az ifjú pozitív cselekvő, nagy célokért lelkesedő, küzdeni akaró. Az ifjút is a vágyódás jellemzi, de míg a serdülő vágyódása céltalan, az ifjúé már céltudatos, a felnőttek világa után, élettartalom után vágyódik. Nagyon fontos, hogy a serdülés korának nyugtalan elégedetlenségét pozitív idealizmus váltsa föl.

A krízis után a serdülés befejeztével a gyermek ifjává lesz. Feltámad benne az önállóság vágya. Ebből következik, hogy most nehezebben vezethető. Önálló és szabad akar lenni. Függetlenné akarja magát tenni a tekintélyektől. Nagyratörő erős akarások jelentkeznek, de még csekély hozzá az ereje és a keresztülvitel képessége.

Ennek megfelelően alakul át értelmi világa is. Az önállóságra való törekvés a kritikára való hajlandóságban nyilvánul. Ez a bíráló hajlandóság néha gúnyba megy át. Az ilyen ifjú mindent könnyen leszól, lekicsinyel. Maga akarja megalkotni a maga véleményét. A tekintélyek elvetése néha azzal jár, hogy más tekintélyeket fogad el, s tévutakra kerül egész gondolkodásával és viselkedésével s csak tévelygések után találja meg önmagát.

Ezt tapasztalhatjuk újabban oly országokban, hol az ifjúságot demokratikus álláspontból szinte forradalmosították. Így a német ifjúság „Wandervogel” (Vándormadár) nevű cserkészszövetségeiben, melyek kezdetben közös kirándulásokra, a szabad természet élvezetére alakultak, később nagyobb célokat tűztek maguk elé. Már 1913-ban a magas Meissneren (am hohon Meissner) tartott gyűlésükön kimondták: „A szabad német ifjúság saját elhatározásából, saját felelősségére belső őszinteséggel maga akarja alakítani életét.” 1919-ben pedig egy ifjúsági gyűlésen kimondták, mint első követelményt: „az iskola és művelő-

dés ügyének alapján való átalakítását az ifjúság autonómiája értelmében, azaz nem a felnőttek, a szülők, tanárok, nevelők feladata a nevelés és művelődés kérdésében határozni, hanem magának az ifjúságnak.”

Ez már forradalmi szembeállítás a szülőkkel s nevelőkkel, természetes következménye az 1919. (háború utáni) forradalmi hangulatnak. Ezt előkészítette az az állandó izgatás, mely már a háborút megelőzőleg radikális részről megindult. Kétségtelen, hogy ezt a mozgalmat nem maga az ifjúság indította meg, hanem a felnőttek. A tanuló ifjúságba ezeket a gondolatokat azok a radikális pedagógusok ültették be, akik szóval és írásban már a háború előtt hirdették reformjaikat. Így *Ellen Key*, *Gurlitt*, *Wynecken*. Az ifjúság *Gurlitt* hatása alatt tartotta a magas Meissneren első gyűlését. *Gurlitt* tanítványa *Blüher*, ennek az egész mozgalomnak ifjúsági vezére (azóta ő is felnőtt lett), s egyúttal történet- és elméletírója. (*H. Blüher*: *Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung*. I. 1910.) *Blüher* az ifjúságot szembe állítja a felnőttekkel, mintha az ifjúság valami állandó állapot volna, mintha valamely társadalmi osztály volna. Szerinte: „Papok, iskolamesterek, szülők, az ifjúság ellenségei.” „Az iskola nem az ifjú» ságért van, hanem az állam céljaiért. A tanárok sohasem lehetnek az ifjúság barátai. Legföljebb többé-kevésbé jószágos tömlőctartói.”

Kétségtelen, hogy az elégedetlenségre volt alap, de a bajokon nem az ifjúság forradalmosításával, hanem a nevelői eljárás helyesebb irányba való tereiésével kell segíteni. Szerencsére nálunk nem élesedtek ki ennyire az ellentétek, de aki figyelő szemmel nézi a fejlődést, nálunk is láthat jelenségeket, melyek hasonló felfogású mentalitásból fakadnak. Épp azért fontos az ifjúság lélektanának tanulmányozása, s az ifjúság megértése.

Ebben a korban paranccsal és szigorral nem igen lehet célt érni. Az ifjú nem a tekintélyre hallgat, hanem a jóbarátra. A nevelő csak mint tanácsadó jóbarát állhat az ifjú mellett, de ott kell állania, hogy segítségére legyen a kibontakozásban.

Az ifjúkor a nagy eszmék és a lelkesedés kora. Mély töreki vés hatja át az ifjút, hogy a világot felfogja és egységbe foglalja. A gondolat merészen és szabadon szárnyal és a jövő felé irányul.

Két veszély fenyegeti ebben a korban az ifi út: az egyik a hátramaradás, a másik a koravénység.

Az ifjúkor azért nagyon fontos, mert ez a jellem kialakulásának a korszaka, a későbbi tettek^, a későbbi élet kialakulásának a korszaka. Ezért döntő fontosságú, minő környezetben, minő hatások alatt él ekkor az ifjú. Barátai, társasága szinte sorsdöntő hatással vannak reá. A nevelő helyzete e korban igen nehéz, mert az ifjú a közvetlen hatások elöl rendszerint elzárkózik, s így csak a közvetett hatásoknak lehet eredménye, minők: a környezet változtatása, jó társaság, jó barátok, az olvasmányok és szórakozások helyes megválasztása.

IRODALOM. *Ch. Bühler*: *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Jena, 1922. Magyarul *Várkonyi H.* fordításában. Az ifjúkor lelki élete. Budapest, 1925. — *O. Tumlirz*: *Einführung in die Jugendkunde*. I. *Die geistige Entwicklung des Jugendlichen*. Leipzig, 1920. — *Erich Stern*: *Jugendpsychologie*. Breslau, 1923. — *Th. Ziehen*: *Das Seelenleben der Jugendlichen*. Langensalza. 3. Aufl. 1927. — *H. Schlemmer*: *Die Seele des jungen Menschen im Entwicklungsalter*. Stuttgart Heilbronn. — *H. Maasz*: *Die Lebenswelt der Jugend in der Gegenwart*. Berlin, 1928. — *H. Schmidkunz*: *Die oberen Stufen des Jugendalters*. Langensalza, 1907.

— *Linus Bopp*: Das Jugendalter und sein Sinn. Freiburg. Herder, 1926. — *Ch. Bühler*: Kindheit und Jugend. Leipzig. Hirzel, 1928. — *Glauco—Bulss*: Das Schwärmen der jungen Mädchen. Eger, 1914. — *Stanley Hall*: Adolescence. 1911. — *Ryla Boorman*: Developing personality in Boys. New-York. Macmillan, 1928. — *Pierre Mendousse*: L'âme de l'adolescent. Paris. F. Alcan. — *Stuhlmann Patrik*: Ai ifjúkor lélektana. Szent István Könyvek. Budapest, 1932.

AZ EGYÉNI KÜLÖNBSÉGEK.

„Charakter ist Schickal.”

Prinzhorn.

42. A karakterológia. Minthogy a nevelőnek a maga eljárását az egyéniség ismeretére kell alapítania, az egyéniség megismerése ránézve alapvető fontosságú.

Az egyéniség megismerésével a lélektan egyik ága: a jellemtan (karakterológia) foglalkozik. Ez újabb tanulmány, mely az egyéni jellemvonásokat tanulmányozza, de azokat úgy fogja fel, hogy azok a maguk összességében egy oszthatatlan egységet, egyéniséget (individuum) alkotnak, s mind egy egységes lelki szerkezetnek (struktúra) megnyilvánulásai.¹

A karakterológiai megfigyelés alapjait már megtaláljuk *Platónnál*, *Aristotelesnél*, *Theophrastusnál*, kik tipikus jellemvonásokat figyeltek meg és írtak le. Tudományá az azonban a karakterológia csak újabb időben lett. A franciáknál találjuk az első behatóbb tanulmányokat. *Malapert*, *Fouillée*, *Ribéry*, *Paulhan* igyekeztek rendszerbe foglalni a különböző jellegtípusokat. újabban a németeknél vett nagy lendületet ez a tanulmány, mint a pszichológiának egyik ága. Különböző felfogással, s különböző úton igyekeznek célhoz jutni. *W. Stern*, *E. Jaensch*, *O. Kroh* pszichológiai alapon tipológiát alakítanak ki. *W. Johansen*, *W. Peters* az átöröklés tanulmányozásával biológiai úton akarnak az egyéniséghez közelebb férni. *E. Kretschmer*, *Fr. Kraus*, *Th. Brugsch* a konstitúciót veszik alapul, *Adler* és az individualpszichológusok a célgondolat szemmeltartásával magyarázzák a lelki jelenségeket. Adler szerint ugyanis: „minden lelki jelenség csak mint egy egységes életterv rész jelensége fogható fel. Mindazokat a magyarázó kísérleteket tehát, melyek nem az összefüggés szemmeltartásával, hanem elemzéssel akarnak a lelki élet lényegébe behatolni, elhibázottaknak kell tekinteni. Mert a gyermeki élet tényeit nem mint kész (befejezett) tényeket kell tekinteni, hanem valamely célra irányuló előkészítő mozgásokat”. (Theorie und Praxis der Individualpsychologie. 1920. 50. 1.)

Klages szerint az ember leglényegesebb jellemvonása a ketősség, polaritás, mely szerint van: 1. bioskaraktere, ez a tehetségek és ösztönök összessége, melyekkel bír, s ezt biológiailag leírhatjuk anélkül, hogy az „én”-ről tudomást vennénk; s 2. vannak

¹ *Schütz Antat*: Charakterológia és aristotelesi metafizika. Budapest, 1928. 86. l.

oly jellemvonások, melyek a szellem birodalmához, a *logos*-hoz tartoznak. Itt lép előtérbe a törvények szerinti tudatos rendezés (ethos), az akarat céljai szerinti cselekvés, melyet az érdekek határoznak meg. A jellemismeretben a személyiség e kétarcúságát kell fölismerni.” (L. *Prinzhorn*: *Persönlichkeits-psychologie*. 1932. 95—97. 1.)

Látjuk tehát, hogy a jellem kutatói nem egy úton járnak, de egy cél felé törnek.

Ez a szó: jellem, többféle értelemben is vehető.

A görög *charakter* szó annyit jelent, mint *bevésett*, a, magyar *jellem* pedig a *jelből* származik. Mindkettő arra utal, hogy a jellem valami sajátos vonás, ami megkülönbözteti az egyént a többitől. Ezeket a megkülönböztető jeleket kell tehát megállapítani, melyek egészen sajátosak, egyéniek. Mindenkinek nagyon sok jellemvonása van, s ezeket mind számbavenni szinte lehetetlen. Ezért csak a fontosakat, a lényeges, vagy az illetőt különösen jellemző vonásokat igyekszünk megállapítani. Ez lehetséges tapasztalati úton, vagy néha intuitíve megérzéssel, de a tudomány arra törekszik, hogy mindezt tudományos módszerrel állapítsa meg, s összefüggéseket találjon az ember egész konstitúció jávai.

Van *biológiai* jellem, *pszichológiai* értelemben vett jellem és *etikai* jellem. Rendszerint az etikai jellemre gondolunk, mikor jellemről van szó. Ilyen értelemben csak az embernek van jelleme. Az etikai értelemben vett jellem az embernek az a magatartása, melyet minden akaratí mozzanat alkalmával az erkölcsi elvek irányítanak. A szó *pszichológiai* értelmében vett jellem az ember lelki tulajdonságainak olyan sajátos összessége, mely őt más személyektől megkülönbözteti. Ilyen értelemben is csak az embernek van jelleme. *De biológiai* értelemben jellem a jellemző tulajdonságok összessége, melyek együttvéve egyszeriek, oszthatatlanok, s így egyik egyént a másiktól megkülönböztetik, egyénné teszik.

A biológiai jellemvonások együttvéve az embert egyénné teszik. Egyén — oszthatatlan, egyszeri egység. A biológiai egyénnek még nincs „én”studata. Az „én” teszi az egyént személlyé, ezért személy csak az ember lehet, s nem minden élő egység, mint *W. Stern* föl fogja. (Person u. Sache). Személyiséggé pedig az ember akkor lesz, ha részt vesz a szellem világában, vagyis részese a szellem személyfölötti törvényszerű összefüggésének. Ennek folytán a személyes „én” (egyéni önmagunk) hasonlít egy kémiai kapcsolathoz az általános szellem és a külön lélek között. (Klages: *Grundlagen d. Charakterkunde*. 1926. 17. 1.)

IRODALOM. *W. Stern*: *Différentielle Psychologie*. III. Aufl. Leipzig, 1921.

— *Ch. Ribéry*: *Essai sur la classification naturelle des caractères*. Paris, 1902. — *A. Fouillée*: *Tempérament et caractère*. 3. Édition. Paris, 1901. — *P. Malapert*: *Les éléments du caractère*. Paris, 1897. — *Fr. Paulhan*: *Les caractères*. 8. édition. Paris, 1928. — *L. Klages*: *Die Grundlagen der Charakterkunde*. IV. Aufl. Leipzig, 1926. — *E. Uitz*: *Charakterologie*. Charlottenburg, 1925. — *Uitz*: *Jahrbuch der Charakterologie*. Berlin, I—IT. 1924—25. — *Fr. Kunkel*: *Charakterkunde auf individualpsychologischer Grundlage*. Leipzig. Hirzel. — *O. Seltz*: *Über die Persönlichkeitstypen und die Methoden. Ihrer Bestimmung*. Jena, 1924. — *A. Adler*: *Menschenkenntnis*. Leipzig. Hirzel. — *C. G. Jung*: *Psychologische Typen*. Leipzig, Stuttgart, 1925. — *E. Vowinkel*: *Pädagogische Typenlehre*. München, Leipzig, 1932. — *O. Tumlriz*: *Probleme der Charakterologie*. Langensalza, 1928. — *Schütz Antal dr.*: *Charakterológia és aristotelesi metafizika*. Budapest, 1928. — *P. Petersen*: *Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie*. Erfurt, 1928. — *P. Schröder*: *Kindliche Charaktere und ihre Abartigkeiten*. Breslau, 1931.

— *H. Prinzhorn*: Um die Persönlichkeit. Heidelberg, 1932. — *H. Prinzhorn*: Persönlichkeitspsychologie. Leipzig, 1932. — *H. Prinzhorn*: Charakterkunde der Gegenwart. Berlin, 1931. — *D. W. Bowen*: La Science du Caractère. Neuchatel et Paris, 1931. — *Neuberger Vera*: A pszichológiai típusok pedagógiai jelentősége. Pécs, 1933.

I. TÍPUSOK.

43. A típus fogalma. Az egyének a különböző tulajdonságok kombinációját mutatják, s e kombinációknak nagy sokasága lehetséges. Számba kell venni azt is, hogy a különböző szellemi tulajdonságok egymást befolyásolják, s együtt valamennyien egy egységes közös lélekben gyökereznek, azaz az egyén nem különböző szellemi funkciók kötege, hanem egység, amely mindig a maga egészében működik, s minden funkciója ennek az egységnek a megnyilvánulása, de más-más módon, s más-más téren.

A típus oly általános kép, melyet az egymással bizonyos vonásokban megegyező egyének közös és jellemző tulajdonságai-ból alkottunk magunknak.

W. Stern így határozza meg a típus fogalmát: „A típus pszichikus vagy pszichikailag közömbös uralkodó diszpozíció, mely az emberek egy csoportját összehasonlíthatóan jellemzi anélkül, hogy ez a csoport más csoportokkal szemben egyértelműleg és mindenoldalúlag el volna határolva.” (Differ. Psych. III. kiadás. 1921. 168. 1.)

Ezt a meghatározást *Utitz* azzal igyekszik pontosabbá tenni, hogy a „diszpozíció” szó helyébe a „sajátosság” szót ajánlja, mely sajátosság alapulhat diszpozíción is, de különböző diszpozíciók vonatkozásviszonyán is, akár alak, akár bizonyos szerkezet (a struktúra egy formája) által fogható föl. (Charakterologie, 1925. 37. 1.)

O. Klemm szerint a típusok az ember belső formáltságai, a lelki levés fajtái. (Pädagogische Psychologie. 40. 1.)

Az egyéniség megismeréséhez a karakterológia azáltal igyekszik közelebb jutni, hogy típusokat állít föl. A típusoknak a megértő pszichológia különösen nagy jelentőséget tulajdonít. A megértő pszichológiának egyik alapgondolata az, hogy nem pszichológiai törvényeket állít föl, hanem típusokat állít föl, s így akar közelebb jutni a lelki élet megismeréséhez.¹

Megismerni más, mint megérteni. E kettő különbsége az, amit *Dilthey* a maga mélyreható pillantásával fölismert, s meg[^]állapított, s mivel megalapítója lett a szellemtudományi lélektan-nak.

Spranger az ő hatása alatt állította föl a „Lebensformen” című könyvében az emberek hatféle típusát, s ezzel megindította

¹„Die Aufgabe der geisteswissenschaftliche Psychologie besteht also darin, Typen zu entwerfen, deren innere Struktur als sinnvoll, gesetzlich und daher verständlich erscheint” mondja *Spranger*. (*Spranger*: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig, 1922. 19. 1.)



1. Bakugrás. (Egyházasmarót, Hont m.) A Magyar Nemzeti Múzeum néprajzi osztályának gyűjteményéből.



2. Szembekötösdí. (Mezőkövesd.) Ugyanonnan.

általában a típusok vizsgálatát. A tipológia fejlődésnek indult, s jelentősége a pedagógiára, etikára, kriminológiára, történelemre, művészetekre, pszichiátriára nézve nyilvánvalóvá lett.

A pedagógusnak szüksége van arra, hogy típusokat alkosson. Ezek a típusok egyrészt *valóságtípusok*, melyek az egyes konkrét esetek megismerése alapján alakulnak ki, másrészt *eszménytípusok*, melyeket mint elérendő célok eszményképét alkotja meg a maga számára, hogy törekvéseinek irányítói legyenek.

E. Kriek szerint a nevelés célja a növendéknek típusá alakítása, mely mint eszmény a kor hatása alatt valamely nemzeti kultúrában kialakul. (L. Philosophie der Erziehung.)

O. Klemm szerint a típusok pedagógiai jelentősége abban áll, hogy a különböző életfeladatok és területek számára némely típus alkalmasabb, s a pedagógiai tevékenységre nézve megnyugtató, hogy a gyermekei különböző sajátosságait a fejlődésszerű változatosság törvényszerűségeinek keretébe vonhatónak gondolhatjuk. A tanítás és nevelés a csökkenő integráláshoz alkalmazkodva, engedi kinőni ezt, s odasegíti a fejlődő embert, hogy azt a struktúrát kapja, amelyre hivatott. (Pädagogische Psychologie, 1933. 39. 1.)

G. Pfahler szerint a típus-alkotás a nevelés számára éppen a mai tömegtanítás szempontjából megokolt. A nevelő ez által képes lesz arra, hogy nagyszámú tanulóra egyszerre gyakoroljon nevelő hatást, s a nevelő eljárásban mégis bizonyos mértékben egyénítsen. A típusok így eszközök arra, hogy a tömegtanítás dacára is közelebb férközhessünk a növendékek lelki alkatahoz.

Szerintem a típusok ismerete a nevelőre nézve azért fontos, mert segíti őt abban, hogy helyesebb felfogást alakítson ki a növendékről. Aki tudja, hogy mily különféle típusok vannak a növendékek közt, hogy ezeknek alapsajátságai nem változók, s nem változtathatók, hogy ezek a tulajdonságok a növendéket bizonyos dolgokra alkalmassá, s bizonyos foglalkozásra alkalmatlanná teszik, az nem fog a növendékre neki nem való dolgokat ráerőszakolni. A tanár és nevelő is bizonyos típushoz tartozik, s legjobban a hozzá hasonló típust érti meg és értékeli. De ha ennek tudatában van, helyesen fogja már megítélni a más típushoz tartozót is.

44. A típusok osztályozása. Különböző szempontok alapján a típusok oly nagy számát lehet fölállítani, hogy azok szinte áttekinthetetlenek.

Először is vannak *testi típusok*. Tapasztalatból tudjuk, hogy vannak tipikus testalkatok, tipikus arcok, de tipikus testtartások és temperamentumok is. Mindezek természetesen összefüggnek az ember egész konstitúció jávai, egyéniségének különböző megnyilvánulásaival. Keresük is az összefüggést a testi és lelki tulajdonságok között, s szeretnők megállapítani, hogy melyik testi sajátságnak milyen lelki tulajdonság felel meg? Hogyan tudnánk a külsőről a belsőre következtetni?

De különbséget teszünk az emberek *szellemi sajátságai* alapján is. Ezek a szellemi sajátságok részben öröklött, részben szerzett

tulajdonságok. A szerzett tulajdonságok az életkörülmények hatása alatt fejlődnek, s ezek között az életkörülmények között egyik igen fontos tényező a nevelés. De a nevelés sikere azon fordul meg, hogyan tud a nevelő hatás az egyén veleszületett tulajdonságaiba bekapcsolódni.

Mint hogy mi a nevelés szempontjából felhasználható csoportosítást akarunk fölállítani, a nevelő munka két ága szerint a szellemi típusok két nagy csoportját különböztetjük meg. A nevelő munka egyik része az egyéni képességek kiművelése, a másik a kultúra értékes tartalmának átszarmaztatása. Mint hogy a képességek fejlesztése a kultúra értékeinek átszarmaztatásával történik, a nevelésnek ez a kétféle munkája együtt jár, s voltaképp egy. De a különféle képességek különböző foka, valamint a különböző műveltségtartalom iránt mutatkozó különböző fogékonyság lényeges különbségeket teremt az emberek között.

Ezek a különbségek a jellembeli adottságok-, azaz öröklött diszpozíciók alapján épülnek föl, de a szerzett tulajdonságokból alakulnak ki. Szerzett tulajdonságok: a magatartás, az értékelés, valamint a milió hatása aaltt kifejlődött tulajdonságok.

A képességek és tulajdonságok diszpozíciók. Diszpozíciók *W. Stern* szerint tartós működésképeségek, tartós és potenciális okozatosságok. *De minden ember célra törekvő is*, s egységes életcélja mellett is részletcélok változó sokasága van előtte, s így ösztörekvése sokféle kisugárzást mutat. A személyes ösztörekveséknek ezt a sokféle rész-sugarát nevezi *Stern* diszpozíciónak. Ezek egy része működéslehetőség (potencia), más része valamire irányított tendencia. Az előbbieket a fölszerelés diszpozíciói (Rüstungsdispositionen), az utóbbiak iránydiszpozíciók (Richtungsdispositionen).

Ezek alapján a szellemi típusok következő csoportjait különböztetjük meg: 1. *a képességtípusokat* és 2. *az irány típusokat*. Mindegyiknek több alcsoportja van. Az első csoport megfelel a Klages biológiai típusainak (beleértve a testi és lelki tulajdonságokat). A második csoport megfelel a *logos* típusoknak, azaz a kulturális iránytípusoknak. Némely pszichológus (például *W. Peters*) az első csoportbelieket *funkcionális*, a második csoportbelieket *intencionális* típusoknak nevezi.

Már fentebb láttuk, hogy az objektív műveltség különböző ágai az egyének különböző típusainak felelnek meg, s *mindenkinek azt a műveltséget kell megadni, mely az ő egyéni sajátosságainak legjobban megfelel*¹ így az egész nevelő munka voltaképp a típusok különbsége szerint alakul. De minden esetben átfogja az egészet, mert mindenkinek szükség van a képességek kifejlesztésére, s mindenkinek szüksége van a műveltségre, mint egészre és egységre. Amennyiben egyik irány az ő sajátos képességei és sajátos hajlamai szerint jellemében uralkodóvá lesz, alkalma nyílik a maga sajátos hivatását betölteni.

¹ Ez a művelődés alapaxiómája, melyet *Kerschensteiner* állapított meg. (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. IV. Aufl. Berlin, 1929.)

A szellemi típusok e két nagy csoportja mellett fölállítanak oly típusokat is, melyek *az összbenyomáson alapszanak*. Ilyen típusok nem egy jellemvonás kiszemelésén alapszanak, hanem az egész egyéniség összes tulajdonságain és ezek összefüggésén. Ezek a komplex típusok.

Meg kell jegyeznünk, hogy: 1. Az egyes típusokon belül is vannak altípusok. 2. A típusok nem mindig tiszták, vannak vegyes típusok is. 3. Vannak a típusokba nem illő atipikus egyéniségek. 4. Egy és ugyanazon egyén a különféle szempontok szerint más-más típusba tartozhatik, s így nagyon sokféle típuskombináció lehetséges. 5. Egy típuson belül is lehetségesek különböző kombinációk. Például ha lelki funkciók alapján (érzelem, értelem, akarat) osztályozzuk az embereket, megkülönböztetünk érzelmi, értelmi és akaratí típusokat. De ezzel nem merítettük ki az osztályozást, mert lehetséges, hogy a háromféle funkció közül egyik sem lesz uralkodóvá, hanem egyensúlyban van. Lehet valakinél az érzelem és az értelem egyaránt erős, de a harmadik, az akarat, gyöngye. 6. Végül meg kell jegyeznünk, hogy nem minden jellemvonás (stigma) van meg állandóan minden életkoron át, hanem némely korban (pl. a serdülés alkalmával) más típus jellemző vonása-i mutatkoznak. Ezt nevezik dominans-változásnak.

Lássuk már most az egyes típuscsoportokat. Vegyük először a testi típusokat, azután a szellemi típusok két nagy csoportját: a képességtípusokat (funkcionális) és kulturális irányítástípusokat (intencionális), végül a komplex-típusokat.

II. TESTI TÍPUSOK.

45. A testalkati típusok. A test vonalaiban, egész alkotásában kifejezésre jut az ember jelleme. Hiszen már régi tapasztalat alapján az emberek a kedélyest kövérnek, az epés embert soványnak képzeltek, s így ábrázolták. A színész ezeket a tapasztalati vonásokat használja föl a jellemek ábrázolásánál, az intrikust soványnak, szikárnak, hegyes állúnak ábrázolja, a kedélyest gömbölyű dednek, tömzsinek s így tovább.

A külső szoros összefüggésben áll a belsővel, visszatükrözteti az elme ritmusát, elevenségét, a gondolatok szökellését vagy nehézkességét, nyíltságát vagy elzárkózását, cselekvési készségét vagy lomhaságát.

A testalkat s az arcvonások mindezt azért tükröztetik, mert a test formáiban megnyilvánul az agyműködés, a szív működés, a táplálkozás, lélekezés és a belső elválasztás eredménye.

A test minden részének működése összefüggésben áll az alapvető életműködésekkel, s összefüggésben áll a többi működéssel is. Az újabb kutatások alapján különösen nagy jelentőséget tulajdonítanak az endokrin mirigyek működésének, melyek működése hatással van az agyidegrendszerre, s ennek alapján mutatkoznak a temperamentumbeli különbségek úgy, ahogy a kedély különbségeit, a belső elválasztás különbségei magyarázzák.

A testalkat szempontjából *Cl. Sigaud* és tanítványai négyféle típust különböztetnek meg. Ezek: 1. a légző (respiratív), 2. emésztő (digestív), 3. izmos (muscularis), 4. agyi (cerebrális)

típust.¹ E típusok már a csecsemőkorban is megkülönböztethetők. Szellemi tulajdonságai azonban csak az izmos és az agyi típusnak mutatkoznak határozottan. Az izmos típus a jó gyermek. Alszik, táplálkozik, szépen fejlődik, nem sír, jó hangulatú. Az agyi típus hangulata azonban már változó, nyugtalan, hangos, ideges, a rossz hangulat nála uralkodó.

De ezek a típusok később, a gyermek- és ifjúkorban, valamint a felnőtteknél is megkülönböztethetők. A testi típusok bizonyos lelki alkattal járnak együtt. Ezt különösen erősen hangsúlyozza *O. Klemm* (Pädagogische Psychologie, 24. 1.), ki általában minden típust a lelki alkatra (struktúra) vezet vissza, s minden típust konstitutionális (alkati) típusnak tekint.

A testalkat szempontjából legnevezetesebb *Kretschmer* fejosztása. Kretschmer testalkat szerint három típust különböztet meg: 1. az *asthenias* típust, 2. az *atlétikai* típust, 3. a *piknikus* típust. Ezekhez járul negyediknek a *diszplasztikus* típus.”

Az *asthenias* típust jellemzi a csekély vastagság normális magasság mellett. Az *asthenias* sovány, nyúlánk, lapos keskeny mellel, hosszú nyakkal, látható bordákkal. Az *asthenias* nők nemcsak soványak, hanem még alacsonytermetűek is. Az *asthenias*ok az élet különböző korszakaiban meglehetősen megtartják alakjukat. Már mint gyermekek gyöngék és finom szabásúak, a serdülés idejében gyakran hirtelen magasra nőnek, de késő aggkorig soványak maradnak. Vannak azonban e típusnak különböző változatai is. Az *asthenias* típust újabban *leptosomnak* nevezi Kretschmer.

A második az *atlétikai* típus, melynek jellemvonásai: közép vagy középnél magasabb termet, széles vállakkal, erős mellkassal, keskeny medencével, jól fejlett izomzattal, erős csontrendszerrel, erős kezekkel. Vannak ennek is variánsai, mint a kissé idomtalan testalkat, vagy *disgenitálisok*, minők a *feminin* vagy *eunuchoid* fejlődésűek. Csontos arc, magas fej szabad nyakon.

A harmadik típus a *piknikus*. Jellemvonásai: erősen fejlett fej, mell, has, hízásrahajlás a törzs tájékán, a mozgásszervek finomabb fejlődése mellett, középtermet, lágy, széles arc, rövid» erős nyak, lefelé szélesbedő domború mell.

A *piknikus* típus idők folyamán változásokat mutat, fiataloknál legtöbbször még nem mutatkoznak a tipikus vonások, csak a 30—40. év között fejlődnek ki. De az is lehetséges, hogy aki gömbölyded vonásokat mutat, később ismét lefogy, s így a típus megállapítása nem mindig könnyű.

A negyedik a *diszplasztikus* típus az előbbi három típus tulajdonságainak nem arányos eloszlását mutatja. (Diszproporcionális.) Ide különböző altípusok tartoznak. Ilyenek: az *eunuchoid* férfi, a *masculin* nő, a toronyfejű sörtés, az *infantilis*, stb.

Meg kell jegyezni, hogy mind a három típus normális, s teljesen egyenlő kilátásokkal indulhat neki az életküzdelmeknek. Sem az élet tartama, sem az életben való boldogulás, vagy

¹ *Cl. Sigaud*: La forme humaine. Paris, 1914.

³ *E. Kretschmer*: Körperbau und Charakter. Berlin, 1929.

betegségekkel szemben való ellentállás nem függ a típustól. Az asthenias néha tovább él, mint az atlétikai, s ha az asthenias fogékonyabb tüdőbajok iránt, viszont immunis a rheuma, diabetes, érlemeszesedés iránt, immunisabb, mint a piknikus, vagy megfordítva. Tehát elvileg egyik típus sem egészségesebb vagy tegebb.

Kretschmer, mint az egészen természetes, keresi az összefüggést a testalkat és a lelki élet között, s igyekszik megállapítani, hogy a különféle testalkatú emberek miféle jellemvonásokat mutatnak. A piknikus testalkatúnak a *zyklothym temperamentum* felel meg, az atlétikai és leptosom, valamint bizonyos esetekben a diszplasztikus testalkatnak *schyzothim*.

A *zyklothim* jellemű emberek jóindulatúak, barátságosak, jó kedélyűek, társas hajlamúak. Lehet vidám és szomorú, humoros, élénk, hevülékeny, de csendes és lágys is.

A *schyzothim*ek: nem barátságosak, zárkóztak, komolyak, finom érzésűek. Ingerlékenység és egykedvűség között ingadoznak. A legtöbben közülük túlérzékenyek s egyszerűs mind hidegek.

Egészen kétségtelen, hogy *Kretschmer* helyes úton jár, bár ma még egyes megállapításait vitatják. Nagyon valószínű, hogy a testi konstrukció és a szellemi struktúra között párhuzamosság áll fenn, még ha ez a részletekben nem is mutatható ki mindig.

Dambach a *Kretschmer*-féle két főtípus lelki tulajdonságait következőképpen jellemzi:

„*Zyklothym* fiúk szívesebben játszanak társaikkal, semhogy könyvet olvasnának. Nem szívesen vannak egyedül. Nyíltak a környező világgal szemben, nem restelkednek, szívesen vannak emberek közt. Nem elmélkednek élet és halál fölött. A sértést megtorolják. Tulajdonukat újra megszerzik saját erejükből. Nyílt szíveivel beszélnek belső világukról, s a tanárnak könnyen engednek bepillantást.

A *schyzothim*ek közül sokan szívesebben fordulnak a könyvhöz, mint játszói társukhoz. Inkább magukban játszanak, vagy egy jóbaráttal. Kedves játékaik az építőszekrény, a vasút, a gőzgép. Állatokat nevelnek. Kerülik az oly helyet, hol sok ember van együtt. Van köztük hirtelenharagú és veszekedő, de jólelkű és közömbös is, aki a sértésekre nem reagál. Csak ritkán háborodnak föl.” (*Dambach*: Die Mehrfacharbeit und ihre typologische Bedeutung. Erg. Bd. d. Zeitschr. für Psychologie. Bd. 4. 1929. 200. és köv. lk.)

Kétségtelennek látszik, hogy a gyermekeknél is működnek azok a tényezők, melyek a főt elsorolt különbségeket létrehozják. *De a fejlődő gyermeknél és ifjúnál még nem alakulhatott ki a szervezet olyan véglegesen, hogy a külsőből mélyreható következtetéseket vonhassunk.* Maga az a körülmény, hogy változások lehetségesek a típusban, vagy hogy egyes tipikus sajátosságok csak később, 30—40 éves korban fejlődhetnek ki, amellettszól, hogy ne alkossunk végleges ítéletet a gyermek hovatarozandósága tekintetében. A gyermekkel szemben optimistáknak kell lennünk, mert a fejlődés folyamán bámulatos változások lehetségesek.

O. *Klemm* azt találja, hogy a *Kretschmer*féle tipikus különbségek már a fiatalkorban is mutatkoznak, később változások állanak be, s az ember az élet folyamán a fiatalkorból az öregséghez való átmenet a *zyklothim*ből a *schyzothim* felé halad, vagy a *Jaensch*-féle megkülönböztetés szerint: az integráltból a des-

integrált felé. Ezt a megállapítást azonban nem látom teljesen beigazoltnak.

De a testi típust nem egyedül a testalkat határozza meg, hanem hozzátartoznak a temperamentumbeli, továbbá a fiziognómiai (koponyaalkati, arc, orr, fül, áll, ajak, szem, s haj szerinti) típusok.

De szoros összefüggésben állanak ezekkel bizonyos testi funkciók is, minő például a lélekzés (*Binet* például ezt tartja legfontosabbnak a jellem szempontjából), a mozgások, a magatartás (kiállás). Ezekben a jellem még határozottabbban jut kifejezésre. Mozgástípusok például: a biztos, a céltudatos, az ügyes, a keccses, a harmonikus; továbbá: a bizonytalan, a habozó, az ügyetlen, az esetlen, a lompos.

A mozgás megnyilvánulása az egész testi konstitúciónak. Már messziről megismerjük az embereket mozdulataikról. A mozgás egyik legjellemzőbb önkénytelen kifejezése belsőknek. Az írásból is ezért következtethetünk a jellemre.

46. Fiziognómiai típusok. Az arcok típusaival a fiziognómia (arcisme), s az arckifejezés típusaival a mimika foglalkozik. *Lavater* ennek megalapítója (1741—1801), ki azonban jórészt megérezés alapján igyekezett egyes külső jelekből a jellemre következtetni, az orr, a fül, az ajkak stb. alakjáról. Ma már megdőntöttek lehet tekinteni *Lombroso* tanát a büntettes jeleiről (úgynevezett stig-máiról), minő a fül alakulása, a homlok, a haj stb.

Általában nem egyes ily jelek a döntőek, hanem az összbenyomás. A test kétségtelenül kifejezi a lelki tulajdonságokat, de nem egy-egy testrész, hanem a test egész kialakulása, s főkép viselkedése, magatartása, tehát a változó arckifejezés, a testtartás stb. Erre nézve *Ch. Darwin* írt alapvető munkát. (Németül: *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Menschen und Tieren*. Übers. V. Carus, 1872.) Ez már nemcsak arcisme, hanem mimika. Kívülről nevezetesebb munkát írtak: *P. Mantegazza*: *Physiognomie und Mimik*. I—II. Übers, von R. Löwenfeld. Leipzig, 1890. *H. Kruckenber*: *Gesichtsausdruck des Menschen*. *De Sanctis*: *Mimik des Denkens*, 1906. *Piderit*: *Mimik, u. Physiognomie*, 1886.

Két magyar munka is van, mely az arcismerettel foglalkozik. Egyik: *Szent páli Janka*: *Arcisme*. I—II. Budapest, 1891. Pfeifer Ferdinánd. A másik *Gabányi Árpád* munkája: *Arcisme*. Budapest, 1893. Könyves Kálmán Társ. kiadása.

Az arckifejezésnek és testtartásnak tanulmányozása elősegíti a jellem megismerését, de itt is nagy óvatosságra van szükség. Az arc nem mindig fejezi ki a szellemi képességeket. Sokszor az arc semmitmondó, sőt kevés intelligenciára vall, s az illető mégis okos. Különösen gyermekekről nehéz ítéletet mondani. *A gyermek arckifejezése nem megállapodott*. Az arcvonások csak lassan alakulnak ki a megszokott, sokszor ismételt mozgások hatása alatt.

Számos kísérletet tettem osztályom növendékeivel, kiket jól ismertem. A kísérleteket olymódon végeztem, hogy kartársaimat, kik az osztályban nem tanítottak, behívtam, s kértem, mondják meg, így pusztán a tanulók külsejét vizsgálva, melyik növendék tartják jó viseletűnek, melyiket rossznak, melyiket jó tanulónak, melyiket rossznak stb. Az eredmény nagyon kedvezőtlen volt;

egy-két esetet kivéve, szinte sohasem ítélték helyesen az ismeretlen tanulórol, csak az ismertről. Tehát a fiziognómia nem árulta el a belsőt.

47. A temperamentum (vérmérséklet) típusai. Ebből a szempontból, mint ismeretes, négyféle típust különböztetünk meg: a vérmest, az epést, a mélát és a nyálkást. Vérmérsékleten a szervezetnek aktivitását értjük, mondhatni dinamikus sajátságait: azt, hogyan reagál a külső hatásokra. Nem — mint régebben hitték — a vér hőfoka, s nem a különböző nedvek (vér, epe, nyálka) okozák a különbségeket, hanem az idegrendszer fogékonysága a hatások iránt, s reagálóképessége.

Ennek alapján a vérmes az, akinél nagy a fogékonyság, de csekély a visszahatás; epés, akinél nagy a fogékonyság, s nagy a visszahatás; méla, akinél csekély a fogékonyság, de nagy a visszahatás; nyálkás, akinél csekély a fogékonyság és csekély a visszahatás.

E négy típushoz ötödik gyanánt *N. Ach* szerint csatolhatunk még egyet: a meggondoltat (besonnen), kinél a determináló tendencia erős, de a determináció időben lassú, míg a' cselekvés gyors.

A temperamentum különbségei nem hibák, mint némelyek gondolják. Nagyon jellemző *Herbert* felfogása, aki a temperamentumokat természeti hibáknak tekinti (Naturfehler), melyek azáltal keletkeznek, hogy az élettani rendszerek: a vegetatív, irritatív és sensitiv rendszer, nem kielégítően működnek. (Briefe über d. Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Werke ed. Kehrbach, IX. p. 339.) Megfelel ez Herbart eszményképének a sokoldalú érdeklődésről s az egyenletesen lebegő (gleichschwebende) érdeklődésekről. Az ő eszményképe a mindenik irányban egyformán érdeklődő, egyensúlyozott lélek. Ebből a felfogásból fakadt az általános műveltségnek korunkig uralkodó eszményképe.

III. KÉPESSÉGTÍPUSOK.

48. Képesség és tehetség. A képesség általánosságban működésbeli lehetőségeket jelent. Emberi tulajdonság ez is, s mint minden egyéb tulajdonság, jellemző az egyénre nézve. A tulajdonság tágabb értelmű fogalom. Bele tartozik minden, ami valakire jellemző, ami az ő sajátja. E sajátságok állapotok és működések. így például az, hogy valaki piknikus testalkatú vagy szőke, ez állapot; de, hogy lélekezése nehéz, vagy mozgása gyors, figyelme koncentráló, vagy munkája pontos, ezek működések. Ezek az állapotok és működések egyaránt mutatnak minőségbeli különbségeket, s az ily minőségbeli különbségek is tulajdonságok.

A képesség is tulajdonság, nem állapot, s nem is működés, csak működésbeli lehetőség, ami annyit jelent, hogy bizonyos körülmények között működés. Sokan ezért a képesség-típusokat működés-típusoknak is nevezik. (Fimktions-Typen.) Ezek a mű-

ködésbeli lehetőségek részben az emberrel születnek, részben szerzettek, azaz idők folyamán dresszúra, tanulás, vagy önálló tevékenység segítségével fejlesztettek.

A tehetség a képesség magasabb foka. Épp ezért itt most nem is tehetségről beszélünk, hanem képességekről, melyek minden normális egyénben megvannak, csak különböző mértékben. Ez teszi éppen az egyéni különbségeket. A képességnek magasabb foka jellemzi a tehetséges embert. Ez a magasabb fok lehet olyan, hogy általában minden működésben mutatkozik, de egy téren sem különösen, ez az általános tehetség. De lehet olyan, hogy egy-egy területen különösen magas mértékben mutatkozik, ez a speciális tehetség. Ilyenek például a rajztehetség, matematikai tehetség, zenei tehetség, nyelvtelhetség stb. A tehetség legmagasabb foka: a lángelme (génie), s ez különösen az alkotóképességben s eredetiségben nyilvánul.

Alfred Adler azt állítja, hogy minden ember egyenlő képességekkel születik, s elindulása az életben (a start) egyenlő lehetőségekkel kecsegtet. A különbségek később a környezet kedvező vagy kedvezőtlen hatása alatt keletkeznek.

De Adler itt téved. Bármily fontosak is a szerzett tulajdonságok, az mégsem állhat meg, amit Adler állít, hogy az individuálpaszichológia feladata a tehetség-telenből tehetségeset csinálni, mert ez nem is lehetséges.

Ellenkezőleg, nem egyenlő az emberek elindulása. A környezet hatása sokat árthat és sokat javíthat. De a képességek egyenlőtlensége valóban adottság. Ez az egyenlőtlenség azonban kiegyenlíthető. A nevelésnek ez is egyik feladata-.

Freud minden életjelenséget a nemi ösztönre vezet vissza, s mindenben ennek az ösztönnek a megnyilvánulását látja. Kétségtelen, hogy a nemi ösztönnek az ember életében nagy — mondhatni döntő — fontossága van, de mégis egyoldalúság mindent erre visszavezetni. A gyermek életében pedig ez az ösztön még egyáltalán nem oly jelentős, mint azt a felnőtt magyarázó, illetve bele« magyarázó, látja.

A megértéshez kétségtelenül közelebb vezet az embert *az Adlenféle individualpszichológiának* az az elve, hogy az embert az ő életvonala —, azaz életterve — alapján kell vizsgálni, hogy azt kell megtudni, mire vágyódik, mi a célja, s cselekvéseivel voltaképp milyen célt leplez el-

Hogy az ember már gyermekkorától kezdve az érvényesülésre vágyik, ez bizonyos. Arra törekszik, hogy ő legyen a figyelem, a szeretet, a megbecsülés tárgya. Ha ezen a téren sérelem éri, akkor valóban beállhat a kisebbség érzelmé, bekövetkezhetik a kicsinyhitűség. Lehet, hogy ennek kompenzációja gyanánt beáll a szemtelenség, agresszív föllépés stb., de nem mindig. Ha mindent a kisebbség érzelméből s az érvényesülés ösztönéből akarunk magyarázni, ez épp oly egyoldalúság, mint mikor Freud mindent a nemi ösztönből magyaráz.

49. A képességtípusok felosztása. A szellemi képességeket a lélektan szokásos megkülönböztetése alapján három csoportba oszthatjuk: 1. az akarati-, 2. érzelmi-, 3. értelmi képességekre, s így a képességtípusokat is e szerint különböztetjük meg.

E három csoport lehet az egyénben egyensúlyban, harmóniában, ekkor azt mondjuk, hogy egyensúlyozott, harmonikus egyéniség az illető. A kiegyensúlyozott jellemek külön típust alkotnak. Velük szemben állanak az egyensúlyozatlan, diszharmonikus lelkek. (Deszéquilibrés.)

a) *Az akarati típusok* is igen sokfélék. A pedagógusra nézve ezek közül fontosak: a *reakciótípusok* (muszkuláris, szenzoriális),



1—4. Tanulók. Dulovits Jenő székesfevárosi polgári iskolai tanárnak e könyv számára készült felvételei.

a *beállítástípusok* (nyílt, zárkózott; magát alárendelő és fölényes), a *munkával szemben* való állásfoglalás tekintetében (agilisek; tunyák; gyors munkások, lassú munkások), *energia tekintetében* különböző típusok: (kitartók és ellankadók; erélyesek és erélytelének, gyorsan» határozók, megfontolók és habozók).

Alkalmazkodóképesség tekintetében vannak, akik könnyen alkalmazkodnak a körülményekhez, míg mások szerttbeszállnak velük, s igazukat vitatják. Van aki török, de nem hajlik. *Az alkalmazkodók* könnyebben nevelhetők, de azért a *nem alkalmazkodók* sem nevelhetetlenek, csak nem fogadják el mindig a direkt hatásokat, s így indirekt hatásokkal kell próbálkozni náluk.

Az *önuralom* szempontjából három típust kell megkülönböztetnünk: 1. *a magán uralkodni nem tudót*, az impresszionistát; 2. *a normális körülmények között magán uralkodót*; 3. *az állandó önuralommal bírót*. Kétségtelen, hogy a harmadik a legmagasabb fejlődési fok. Az 1. fokon áll az állat, de nem egészen, mert időmítással el lehet érni még azt is, hogy egyik legerősebb ösztöne, a táplálkozás ösztöne fölött uralkodjék, például parancsszóra a szájába vett falatot kiadja. A legtöbb ember fejlődése folyamán a 2. típusig emelkedik. A harmadik típus, amelyik váratlan és bántó hatások között is megőrzi nyugalmát, s belátása szerint megfontolva, nem pedig impressziója alapján cselekszik, a leg-ritkább. De a nevelés arra törekszik, hogy az embert erre a legmagasabb fejlődési fokra emelje. Az önuralom megszerzése a nevelés végső célja.

Akaraterő szempontjából vannak erélyesek és erélytelének.

Elhatározás szempontjából: gyors elhatározással bírók, megfontolók és habozók.

b) *Érzelmi típusok*. Érzelmek szempontjából a következő típusokat alkothatjuk: 1. érzékenyek, 2. szentimentálisok, 3. ridegek, hidegek (számítók), 4. finomlelkűek és 5. tompalelkűek.

Érzület tekintetében két típust különböztethetünk meg: a jóindulatút és a rosszindulatút.

Mindenkiben van egy alapiránya az érzületnek, mely őt egész életében vezeti. Ez az alapirány: a *jóindulat* vagy a *rosszindulat* másokkal szemben. Vannak emberek, akik mindig mindig mindenkivel szemben kezdettől fogva jóindulatúak, s ha kellemetlen tapasztalataik alapján kénytelenek is változtatni bánásmódjukon valakivel szemben, az nem változtatja meg az ő alap-érzületüket. Mások általában rosszindulatúak, s még ha néha enyhül is ez a rosszindulat embertársaikkal szemben, az alapirány nem változik meg.

De a rosszindulatot a neveléssel nagyon enyhíthetjük, s a kultúrával féket rakhatunk rá, ami a társadalmi életbe való beilleszkedést lehetővé teszi, s az ily embert is elviselhetővé képes tenni.

c) *Értelmi típusok* a következők-

1. *A figyelemtípusok*: kitartók (állhatatosak) és ellankadók Intenzív figyeleműek és elterelhetőek. Koncentráló és szerteoszló

figyelemmel bírók. Megrögzítők (stabilis) és ingadozó (labilis) figyelműek.

2. *A felfogástípusok:* vizuális, akusztikus és motorikus típusok.

3. *A képzettípusok:* Képzetalkotók és képlátók. (*Jaensch* elnevezése: eidetikusak.) A képzetalkotók (Basedowoid-ek) mozgékonyak, változók, élénkek, könnyen izgathatók, képzeletük élénk. A képlátók (Tetanoid-ok) merevek, gyanakodók, zárkózottak, lehangoltságra hajlók. De a képlátás átmeneti állapot, gyermekeknél különösen 9—12 éves korban, s primitíveknél gyakori.

4. *Az emlékezeti típusok:* vizuális, akusztikus, motorikus típus. Tárgy-, szó-, név-, szín-, alak-, számemlékezettel bírók. Lassan tanulók és gyorsan tanulók. Könnyen felejtők és megtartók.

5. *Fantáziatípusok:* gazdag és szegény képzeletűek. Konkrét és absztrakt képzeletűek.

6. *Gondolkodástípusok:* tárgyakkal s szavakkal gondolkozók. Gyors és lassú gondolkodók. Nehéz felfogású és értelmes. Rendszeres és ötletes. Analitikus és szintetikus. Reprodukáló és produktív. Gyakorlati és elméleti típusok.

f) *Beszédtehetség* szerint: nehézbeszédű, szűkszavú, nagy beszédkészséggel bíró. Nyelvtelenség, szónoki tehetség.

IV. KULTURÁLIS IRÁNYTÍPUSOK.

50. A kultúrtípusok. A kulturális hajlamok szerint az embereket Spranger hat típusba osztotta be. Ezek: 1. a gazdasági, 2. az elméleti, 3. a művészi, 4. a vallásos, 5. hatalmi és 6. szociális ember. Ez a hat típus nála megfelel a művelődés hat területének, s ezek: 1. a gazdaság, 2. a tudomány, 3. a művészet, 4. a vallás, 5. az állam és 6. a társadalom. Ezenkívül megkülönböztet keveréktípusokat, minő pl. a teoretikus típust és gazdasági típust egyesítő technikus típus.

Minthogy mi főntebb a műveltségnek kilenc ágát különböztettük meg, ennél fogva itt is, az embereknek a kulturális hajlamok szerinti felosztásánál, nem hat-, hanem kilencféle típust kell megkülönböztetnünk. Megjegyzem, hogy mindegyik típusnak több altípusa is van.

Itt a típusokat csak röviden jellemzem, mert hiszen hosszabb fejtegetés nélkül is könnyű belátni e tipikus különbségeket.

1. *A testi életet értékelő típus.* Ide tartozó altípusok: a mozgékony, az atléta, a turista, a sportember, a tánckedvelő, az erotikus, a torkos, a gourmet, a falánk, a tisztaságkedvelő.

2. *A technikai típus.* Altípusok: a kézügyességgel bíró, ezermester, a furni-faragni szerető, a konstruktőr, a feltaláló.

3. *A gazdasági típus.* Altípusok: a kertészkedni szerető, az állatkedvelő, a takarékos, a szerezni kívánó, a kalmárkodó.

4. *A társadalmi típus.* Altípusok: a társaságkedvelő, a barátkozó, az udvarias, a hangadó, a vezetésre vágó.

5. *A politikai típus.* Altípusok: aki a jussát nem hagyja, a jó hazafi, az internacionális, a jogtisztelő, az igazság-smokk. Az el-lenzékiesskedő, a forradalmár, az anarchista.

6. *Az erkölcsi típus.* Altípusokba jellemes, a lelkiismeretes, a prude, az immorális, az amorális. A nemeslelkű, a jótékony, az önzetlen,

7. *Az esztétikai típus.* Altípusok: a művész, a művészetked-velő, a költői lélek, a széplélek (Schönggeist), az ábrándozó, a fan-tasztza.

8. *A tudományos kultúrára hajló típus.* Altípusok: a jó ta-nuló, az olvasni szerető, az elméleti, az absztrakt gondolkodó, a problémakedvelő, az okfejtő, a kutatni vágyó.

9. *A vallásos típus.* Altípusok: az ájtatos, a templomkedvelő, a metafizikus, a misztikus.

V. KOMPLEX-TÍPUSOK.

Komplex típusoknak nevezem *Heymans'* nyomán azokat, melyek nem egy-egy jellemvonás, egy-egy irány kiemelkedése foly-tán oszthatók csoportokba, hanem általában az összbenyomás alapján, melyet a sokféle jellemvonás egységes képpé alakulása gyakorol az emberre.

Ilyen típusok: a gyermektípus, az ifjú típusa, a fiú- és leány-típus, az értékeléstípusok, a miliőtípusok, a magyar típus, a ta-nuló típus.

51. A gyermek és ifjú típusai. Vannak a gyermekkornak oly vonásai, melyeket tipikusan gyermekinek (infantilisnek) nevez-nek. A felnőtt, aki fejlődésében visszamaradt, ily infantil, gyér-meki vonásokat mutat.

Melyek ezek?

A gyermek testileg kisebb, gyöngébb, fejletlenebb, testének arányai, arcvonásai mások, mint a felnőttél. Mozdulatai ügyetle-nebbek és fejletlenebbek.

Beszéde gyermekes. Érzelmi élete fejlett, de nagyon könnyei-változó. Könnyen sír, könnyen nevet. Könnyen fél. Könnyen örül, s csekélységeknek örül.

Képzelete élénk, valóságot és képzeletet könnyen össze-vegyíti. Figyelme csapongó. Gondolkodása primitív. Hiszékeny, bizalommal telt, naiv.

Kevés az önuralma. Fáradékony, kitartása csekély. Önállót-lan, a függés az ő számára szükséglet.

Ezek a vonások a gyermeket kedvessé, szeretetreméltóvá teszik, de egyúttal gondozásra, segítségre, támogatásra szorulóvá.

Felnőttnél nem találjuk e vonásokat oly kedveseknek, sőt határozottan fogyatkozásoknak érezzük. Viszont a gyermek ily vonások nélkül nem elég gyermekes, koraérettnek, szomorúnak, öregesnek találjuk őt e tulajdonságok híján.

¹ *G. Heymans: Einführung in die spezielle Psychologie. Leipzig, 1932.*

Épp így vagyunk az ifjúval. Az ifjúban szeretjük a fiatalos vonásokat: a fogékonyt a szép, a jó, az igaz iránt, a könnyen hevülést, a lelkesedést a nemes eszmék iránt, az ideális gondolkodást, a tettvágyat, a gyors elhatározást, a bizakodó optimizmust, a nemes ambíciót. Ezért könnyen megbocsátjuk az ezekből, azaz ezek túlzásaiból fakadó hibákat is (pl. meggondolatlan, könnyelmű cselekedetet, temperamentumos kitörést stb.), amit a már érettkorú embernél nem szívesen látunk.

52. Fiú- és leány típus. A férfi és nő jellembeli különbsége már a gyermekkorban mutatkozik. Ezek a különbségek elsősorban testi különbségek, de ezzel összefüggésben a lelki tulajdonságokban is fölismerhetők.

A fiú és leány közötti különbség alapja a testi szervezetben van. A tudomány megkülönbözteti az elsődleges és másodlagos nemi különbségeket. A másodlagos különbségek csak a serdülés korában kezdenek kifejlődni, s ezzel összefüggésben fejlődnek ki erősebben a szellemi különbségek is.

A fiú és leány között azonban már a serdülés előtt is mutatkoznak a testi különbségek. A leány rendszerint gyöngébb, kisebb, hangja gyöngébb, magasabb, csontjai vékonyabbak, izmai fejletlenebbek, de alakja gömbölydedebb, kerekesebb, mozdulatai könnyedebbek s ügyesebbek.

Szellemi tulajdonságokban *Fröbes* a főkülönbséget nő és férfi között abban találja, hogy a nő érzelmesebb, s általában a női pszichét az erősebb érzelmi élet (emocionalitás) jellemzi. A leány általában inkább receptív természetű; érzelmi élete nagyobb, de nem mélyebb, antipátiái és szimpátiái erősebbek, esztétikai és vallási érdeklődése nagyobb, fantáziája nagyobb, ítélete gyors, de felületesebb; beszédképessége nagyobb, fecsegő; de a leány erősebben befolyásolható, utánzó hajlamú, mintaképhez kötött, külsőségeken csüggő, kicsinyes, hiú, illendőség iránt fogékonyabb; szorgalmas, de inkább a személy kedvéért mint a tárgy kedvéért; emlékezetbe véső képessége nagyobb, tekintet nélkül a tártalomra; rendszerető.

A fiú tettvágyó, nehézkes, szögletes, csínytevésre hajló, objektív, produktivitása nagyobb, önállóbb, eredetisége több, de nagyobb a bíráló hajlama, ellenkezni akarása.

Ámde képességek s lelki működések tekintetében lényegbevágó különbség nincs, csupán egyes tevékenységek fejlődnek ki erősebb mértékben.

W. Stern szerint nem lehet egyik nemnél sem kisebbértékűségről beszélni, csak arról, hogy némely tulajdonság a fiúknál, némelyik a leányoknál fejlődött ki erősebb mértékben. E fejlődésben pedig az életkörülményekben és a múltban a foglalkozás különbségében vannak az okai.

Nem helyes a fiút leányosan, a leányt fiúsan nevelni. Nagy hátrányára válik ez a gyermeknek, ha felnő. Rendszerint akkor fordul elő az ilyesmi, ha nem oly gyermek jön a világra, amelyet vártak, s amire vágytak. De minden gyermek lehet kedves a szülők előtt, s egyik nemet sem kell előnyben részesíteni.

Else Croner igen kiváló megfigyelője a női léleknek, a következő leány típusokat különbözteti meg: 1. A kimondottan *anyai típus*. Az ehhez a típushoz tartozók a gyermekhez való fordulásban látják egyetlen és igazi célját életüknek. Ezek konkrét gondolkodásúak, az absztrakt tudományok nekik nem valók. Ennek megfelelő párhuzamos beállítás a fiúknál nincs. Nincsen 16 éves atyai érzületű fiú. A szociális típust Croner az anyai típus egyik alfajának tekinti. 2. Az *erotikus típus*. A sexualitás korai nyilvánulása jellemzi. Ezek vágya a férfira irányul, nem a gyermekre, bár néha ezzel szépitik vagy lepezik vágyukat. Ez a típus a nagyváros szülőtte, a „demivierge”. 3. A *romantikus típus*. Illúziókban él. Élmények állnak lelke középpontjában, de képzelettől és költészettől átitatva. Nemcsak rajonganak, hanem szinte istenítik azt, akiről ábrázolnak. De nincs ebben a rajongásban sexualitás. Ebben különbözik a fiú romantikus típusától. Utazásra, élményekre, benyomásokra, hangulatokra vágyik. (André Salome: Lou. Kleist: Kätchen von Heilbronn.) Egyik alfaja: a *művészi típus*. Ez azonban később, a serdülés után fejlődik ki. 4. A *józan típus*. Ellentéte a romantikus típusnak, nincsenek ideáljai, magasra szárnyaló vágyaik. Gyakorlati, józan gondolkodásúak. A kereskedelmi pályára valók, kitűnő hivatalnoknők. Megbízhatók. Takarékosak, jó háziasszonyok. Nincs érzékük a költészet iránt, szigorúan ítélnék meg másokat, mert nincs érzékük a más alkatú emberek iránt. 5. Az *intellektuális típus*. Főképp a középiskolák magasabb osztályaiban találjuk ezt a típust, melynek fő jellemvonása az, hogy szereti a gondolkodást, reflexiót, nagy érzéke van az absztrakciók és szintézisek iránt, érdeklődik a filozófia és pszichológia iránt. Az iskola büszkeségei ezek, közülük kerülnek ki a női nem szellemi vezetői, s a tudós nők. Műveltség és tudás náluk éppoly fontos, mint más lányoknál a ruha és ékszer. De azért nem mindig kerülnek egyetemre, gyakran férjhez mennek, s ekkor természetes hivatásuknak élnek, még ha szellemük iránya intellektuális is. Az intellektuális nőnél azonban — ellentétben a fiúkkal, kik egészen el tudnak merülni a tárgyban — mindig valami szubjektív is jár együtt az intellektualitással.

IRODALOM. O. *Lipmann*: Psychische Geschlechtsunterschiede. Beiheft 10. der Zeitschrift f. ang. Psych., 1924. — W. *Liepmann*: Psychologie der Frau. Wien, 1918. — *Helene Lange*: Die Frauenbewegung in ihren gegenwärtigen Problemen. 3. Aufl. 1924. — *Else Croner*: Die Frauenseele in den Übergangs jahren. Pädagogisches Magazin. Langensalza, 1928. — *Else Croner*: Die Psyche der weiblichen Jugend. 4. Aufl. Langensalza, 1925. — *M. Tiling*: Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend. 6. Aufl. Langensalza, 1922. — *W. Stern*: Zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter. Arbeiten des Bundes für Schulreform. 8. Leipzig und Berlin, 1914. — *G. Heymans*: Die Psychologie der Frau. 2. Aufl., 1924. — *Dr. Lechner*: A női lélek és a feminizmus orvostermészettudományi megvilágításban. Budapest, 1922. — *Kornis Gyula*: Nők az egyetemen. Kultúra és politika. 25. 1. Budapest, 1928. — *J. Cohn*: Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die Jugenderziehung. Arbeiten des Bundes für Schulreform. 8. Leipzig und Berlin, 1914. — *Hermann Thyen*: Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Langensalza. J. Beltz, 1929. — *Bobula Ida*: A férfilélek válsága. Társadalomtudomány, 1934. — *Ernst Goldbeck*: Die Welt der Knaben. 5. Aufl. Berlin, 1928. — *Nikolaus Jennebach*: Die Welt der Mädchen. Breslau, 1934.

53. Értékeléstípusok. Nagyon fontos az, hogyan értékel valaki, mi az, amit becsesnek, sőt legbecsesebbnek tart? Kétségtelen, hogy ez az értékelés az idők folyamán változik, sőt a nevelő törekvése is az, hogy változzék. A nevelő azt akarja, hogy a maga értékelése, melyet helyesnek, sőt ideálisnak tart, legyen uralkodóvá növendéke lelkében. De tudjuk, hogy az értékelésnek bizonyos irányra való hajlandósága már megvan mint adottság az egyéni struktúrában. Ennek alapja az önző érzelmek erősebb

vagy gyöngébb volta. Az önzés erősebb foka alacsonyabb rendű, mint az önzetlenség, mely már csak magasabbrendű lelki étellel jár együtt. De azért már gyermeknél is megkülönböztetünk *önző* és *önzetlen* típust. Ezen az alapon fejlődik ki a *realista* és az *idealista*, bár nem azonos az előbbi két típussal. Egy más szempont szerint megkülönböztetjük az *anyagi javakat megbecsülőket*, s a *belső békére vágyókat*. Ide tartozik az ambíció fokának a fejlettsége is. Vannak, akik elismerésre, hírnévre, megbecsülésre áhítoznak, s vannak ambíció nélküliek, akik előtt mindez nem érték. Az értékelés alapvető fontosságára már előbb is rámutattunk.

54. A környezeti típus. Van a típusoknak egy csoportja, melyet *környezeti (milió;)* típusnak neveznek, mert a környezet hatása alatt fejlődnek ki, s mindegyike oly sajátosságokat mutat, melyek bizonyára nem volnának meg benne, ha nem abban a környezetben, hanem más körülmények között nevelkedik. E típusokat nem szükséges itt behatóbban jellemeznem, elég, ha a neveket felsorolom. Egyes ily típusok beható tanulmány tárgyai voltak, s az irodalmi jegyzékben fel vannak említve azok a munkák, amelyek egy-egy ilyen típussal foglalkoznak.

Ily típusok: az *egyetlen gyermek*, az *árvaházi gyermek*, a *falusi gyermek*, a *nagyvárosi gyermek*, a *proletárgyermek*, a *polgári család gyermeke* stb.

IRODALOM. G. Pfahler: System der Typenlehren, 1929. — Neuberger Vera: A pszichológiai típusok pedagógiai jelentősége. Pécs, 1933. — Dr. E. Neter: Das einzige Kind und seine Erziehung. München, 1925. 7—8. Auflage. — Dr. Kaus: Das einzige Kind. Dresden. Verlag an anderen Ufer. — Zum Seelenleben des einzigen Kindes. Von einen „Einzigem“. Langensalza, 1921. — E. Prüfer: Die männliche Landjugend. Leipzig. P. Eger, 1918. — Dr. Hans Fuchs: Psychologie der Jugendlichen des Landes. Wittenberg, 1928. — E. Jackel: Die weibliche Dorfjugend. Leipzig, Eger. — W. Classen: Das stadtgeborene Geschlecht und seine Zukunft. Leipzig. P. Eger. — W. Tews: Grossstadtpädagogik. Leipzig, 1911. — Dehn: Grosstadtjugend. Berlin, 1922. Heymanns Verl. — O. Rühle: Die Seele des proletarisches Kindes. Dresden. Verlag am andern Ufer. — O. F. Kanitz: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Jena, 1920. — H. Soffner: Die proletarische Jugend. Jena. K. Zwäng. — Nemes Lipót: A kültelki gyermek. Budapest, M. Gyermektanulmányi Társaság. — H. Sese^mann: Der KerL (Mutter) Typus und der Schalk- (Hetären) Typus. Weimar, 1928. — Else Croner: Psyche der weiblichen Jugend. Langensalza. 4. Auflage. 1928. — Mgd. Tiling: Psyche u. Erziehung der weiblichen Jugend. Langensalza, 1921. — Dr. O. Nemecek: Zur Psychologie christlicher und jüdischer Kinder. Langensalza, 1916. Beiträge zur Kinderforschung u. Heilerziehung. Heft 126. — Dr. Weszely Ödön: A gyermektanulmány jelentősége és feladatai. Budapest, 1931.

55. A magyar gyermek. Ma már miliótípusnak kell tekintenünk a nemzeti típust is, mely eredetileg faji típus volt. A környező kultúra voltaképp ma az, mely az állam együttélő polgárait lelkileg egybekapcsolja. Ez a környezetben él, s ez fejleszti ki a tipikus jellemvonásokat. A magyar gyermek ennek hatása alatt lesz igazán magyarrá. Ezt a mi tudatos nevelésünk hivatva is van előmozdítani. Az átörökölt vonások, mint alap, megvannak, de a környezeti hatás alatt a született magyar gyermek Amerikában jenkivé fejlődhetik. Bizonyos veleszületett tulajdonságokat talán

megőriz, de a környező művelődés hatása alatt nemzeti jellemvonásai lassankint elmosódnak.

A magyar típust gróf *Széchenyi István* kezdte vizsgálni, s ő mutatott rá értékes nemzeti sajátságainkra és káros hibáinkra is. *Imre Sándor* az ő nyomdokain haladva kísérelte meg összeállítani a magyar faj jellemző tulajdonságait „Széchenyi István nézetei a nevelésről” (1904) és „A magyar nevelés körvonalai” című könyveiben (Budapest, 1920). A magyar faj antropológiai jellemvonásait *Herman Ottó* vizsgálta. „A magyar nép arca és jellege”¹ (Budapest, 1902) című művében a magyar faj legjellegzetesebb tulajdonságának a szemet tartja, a magyarnak őszinte, nyílt becsületes, nyugodt tekintetét. Újabban a magyar típust *Bartucz Lajos* vizsgálta tudományosan. Azt találta, hogy a magyar faj antropológiai tekintetben nem egységes. Öt típust talált a magyarságban: az északi, a balti, a nyugati, az alpesi és a dinári típust. Mindegyik típus magyar, de megfelel a többféle eredetnek, s az idők folyamán történt keveredésnek.¹

Nagyon érdekes, hogy a környezeti hatás alatt hogyan válik magyarrá az idegen is. Erre szép példát mutat be *Malonyay Dezső* „A magyar nép művészete” című munkája III. 42. és köv. lapjain, melyben a Rudolf-családról szól. A család Stiriából származik, valamennyi tagja pásztor, s most már olyan magyar, mint a többi dunántúli pásztor különösen beszédben, viseletben. Csak a művészetében nem. Erre az átalakulásra, — mondja Malonyay — egy század nem elegendő.

A nevelés egyik fontos feladata a magyarság értékes tulajdonságainak fönntartása és kifejlesztése. Már *Széchenyi* rámutat erre a feladatra.² De amily fontos az értékes tulajdonságok kifejlesztése, éppoly fontos feladat küzdeni esetleges tipikus hibák ellen is. A magyar gyermek általában nagyon tehetséges. Többsége azonban idegenkedik az elméleti gondolkodástól. A magyar gyermek gondolkodása egyenes, józan, reális, kerüli a körülményes (agyafűrt) és elvonatkoztatott gondolkodást. De világos fejű, általában komoly. Ha gondolkodó, akkor szeret elmélyedni. Tehetsége különösen a gyakorlati irányokban sokoldalú. Érzékeny, becsületes, nyílt; helyesnek tartott gondolataihoz ragaszkodik. Lelkesedni tudó és lelkesedni szerető, de a munkában nem kitartó. Figyelme és érdeklődése könnyen ellankad, lelkesedése lelohad. Sőt nagy baj, hogy éppen közvetlenül a munka befejezése előtt hagyja abba a fáradozást, s így kárba vész mindaz a sok előbbi munka.

Így tehát a magyar gyermekben a kitartást kell erősíteni, egyenletes, rendszeres munkára kell szoktatni, gondolkodását kímélyíteni, s magasabb absztrakciókra képessé tenni, az elmélet iránt is fogékonyá tenni. Emellett természetesen a meglévő értékes vonásokat ápolni, s jó tulajdonságait fejleszteni kell, így: a józan magyar gondolkodást, kiváló gyakorlati képességeit, egyes kiváló tehetségeit, jó beszédképességét, igazságszeretetét, jogtisz-

¹ Természettudományi Közlöny. 59. kötet (1927), 2. sz. 65. s köv. 1

² Politikai programtörödékek. 49—50. 1.

teletét, a becsület iránti érzékenységet, igazmondását, szavahihe-
tőségét, szótartását, fogékonyságát, lelkiismeretességét, lojalitás
sát, a tradíciók tiszteletét, józan konzervatizmusát, a családi élet
tiszteletét, hazafiasságát, lelkesedését a szép és nemes iránt.

56. Tanulótípusok. Az iskolába járó tanulók típusaival keveset
foglalkoztak. Pedig maga az iskola mini milió, szintén fejleszt ki
bizonyos típusokat. Természetes, hogy ezek a típusok a vele-
született hajlam folytán fejlődnek ki, de kétségtelen az is, hogy
a tanulótársak, az iskola rendje, az iskolai élet s a tanárok egyé-
nisége is hat erre a kifejlődésre.

Ha csak a tanulást tekintjük, s ezt az iskolai előmenetel mér-
tekével mérjük, a következő típusokat lehet megkülönböztetni:
1. A jó tanuló. 2. A rossz tanuló. 3. A gyöngye tanuló: *a)* a szorgal-
mas, de gyöngye tanuló; *b)* a tehetséges, de gyöngye tanuló. 4. A ma-
goló. 5. A hasaló. 6. Az ambiciózus. 7. A változékony.

Ha a tanulók viseletét, magatartását társaikkal szemben,
munkaképességüket, kedélyüket vagy más jellemvonásaikat néz-
zük, akkor igen sokféle típust különböztethetünk meg.

Itt felsorolunk néhány típust, hogy a figyelmet reájuk te-
reljük.

Jóviseletű és rosszviseletű.

Csendes és hangos.

Barátkozó és zárkózott.

Bátor és félénk.

Elbizakodott és kicsinyhitű.

Magabízó és magával küzdő.

Tréfálkozó, pajkos, hangoskodó.

Jó tornász, de rossz tanuló.

Tehetséges. A tehetségtelen.

Törekvő. A hanyag.

Pontos. A felületes. A mulasztó. A későnjáró.

Kitartó. Az ellankadó. Az állhatatlan.

Figyelmes. A figyelmetlen.

Rendes. A rendetlen. A rendetlenkedő.

Engedelmes. A makacs. A dacos.

önálló. A vezetést kívánó.

Meggondolt. A meggondolatlan.

Kritikus. A kritikátlan.

Okoskodó. A kételkedő.

Tevékeny. A mozgékony. A kényelmes. A lassú.

Pajkos. A csendes.

Közlékeny. A zárkózott. A bizalmatlan.

Társaságot kereső. A tartózkodó. A magányt kereső.

Impresszionista. A nehezen reagáló.

Bizakodó. A csüggeteg.

Merész. A feleselő. A szemtelen. A szerény. A félénk.

Ragaszkodó. A szeretetre vágyó. Az ellenkezni akaró.

Tekintélyt tisztelő. A tekintélyt el nem ismerő.

Hirtelenkedő. A fellobbanó, lelkesülő. A nehezen hozzá-
férhető.



1. A kis múzeumlátogató.
Dr. Boznár Cecil bencés
tanár felvétele.



2. Tanulók.
Rohonczi Mór ciszt. r. tanár felvétele.



3—4. Tanulók. Rohonczi Mór pécsi ciszt. r. reálgimn. tanárnak e könyv számára
készült felvételei.

Fölényes. Az elbizakodott. A hencegő.
 Hősködő. A verekedő. Az összeférhetetlen.
 Odaadó. Az önző. Az irigy.
 Becsületes. A szélhámos. A barátokat kijátszó.
 Nyílt, őszinte. Az alattomos. A besúgó.
 Hirtelenkedő. A mérges.
 Dicsekvő. A hiú. A hangadó.
 Ábrándozó. Az illúziókban élő. A tervezgető.
 Munkakedvelő. A passzív.
 Szeretetre éhes. A szenvedő. Az érzékeny.

Ezek a típusok egy-egy jellemző vonás alapján vannak összeállítva. Ez nem azt jelenti, hogy csak ez az egy vonása van az illető tanulónak. Más vonások alapján más típusba sorolható, s így mindenki sokféle típushoz tartozik, aszerint, melyiket emeljük ki. Itt nem a logikai felosztás szempontjai uralkodnak, hanem a pszichológiai szempontok, s ezek végtelen változatosságot engednek. De egy-egy jellemvonás ilyen kiemelése ráirányítja a figyelmet a tanuló sajátosságaira, s elősegíti a megértést. A gyakorlat szempontjából pedig ez a fontos.

Érdekes, hogy a jó tanuló fogalmát nem egyformán fogják fel a tanárok és tanulók sem. Buzdításomra néhány kísérletet tett Trócsányi Dezső pápai tanár, valamint a pécsi gyakorló reáliskola néhány tanára. Álljon itt néhány példa.¹

A tanár jellemzése: „Az órán figyel, a tanár magyarázatát megjegyzi, otthon rendesen készül, így jól felel. Az órán jól viselkedik; a tanárhoz való viszonya többnyire közelségi viszony.”

A tanulók maguk így jellemzik osztályuk jó tanulóit:¹

A jó tanuló.

a) A jó tanulókat igen jellemzi, hogy keveset tanulnak és mégis sokat tudnak. (V. D. Z.) Ha elvégezték feladatukat, igen sokat olvasnak.

b) Mindennap óráról-órára becsülettel elkészül a leckéivel. Ilyenek: B. F., C. J., D. L., F. I., V. I. (írta B. I.)

c) A jó tanulók sokat tanulnak és jól felelnek, vagy alig tanulnak és mégis jól felelnek. D. a legjobb, alig tanul, V. már sokat, a többiek éjjelnapal. És érdekes, alig van, hogy jól ne feleljenek, mert a tiszta jelest viszi már az első bizonyítványa tovább. (írta G. L.)

A hangadó.

a) Hangadó nálunk rendesen csak a jeles tanuló szokott lenni. Az egész osztály az ő véleményéhez csatlakozik. Ilyen: D. L., akinek véleményét egész bátran oszthatja az egész osztály. (F. I.)

b) Némely rosszabb tanuló kitűnik ügyességével a többi közül és mintegy föléje emelkedik a többieknek. Ennek azután mindenki engedelmeskedik, min«denki melléje áll. ha valamilyen kétes dologban kell dönten. (B. L.)

¹ Több példa található „A gyermektanulmány jelentősége és problémái” (Budapest, Lampel R., 1932) c. füzetemben.

St. Dunint-Borkowski vizsgálva az ifjúság sorában szereplő vezetőket, a következő típusokat különbözteti meg:

„Vezető” (Führer): a másokon uralkodó típus, a példaadó (megnyerő) típus, az óvatos típus, a háttérben maradó komoly típus, a vezetésre feltolakodó típus.

A *vezetettek* típusai: a vezetők uszályhordozói, a csatlósok, a hízelgők, a barátok, a komoly munkatársak, a versenyzők, a bírálók, mindent elfogadó csendes engedelmeskedők.”

Látjuk a tipikus különbségeket úgy az átörökölt tulajdonságok mint a kulturális hatások következtében kifejlődött hajlamok tekintetében már a kora ifjúságban. Itt alapvető tipikus különbségek mutatkoznak.

A pedagógiai kérdés itt az: mennyiben kedvezzünk a kulturális és jellembeli hajlamok fejlődésének? Vájjon az a követelmény, melyet főntebb fölállítottunk, hogy tudniillik mindenkinek a maga kultúráját adjuk meg, kitérjed-e mindezen hajlamok istápolására, vagy pedig történjék-e valamely értékelés, s ennek alapján történjék-e a hajlamok növelése vagy kifejlésének gátlása?

Herbart eszményképe a sokoldalú érdeklődés. Azt kívánja, hogy a növendék a műveltség minden iránya iránt mutasson érdeklődést, s ebből fakadt az általános műveltség eszményképe. De Kerschensteiner, Gaudig, Gansberg s mások felvették a harcot ez ellen az eszménykép ellen, s igyekeztek kimutatni, hogy ily „általános műveltség” nincs is, tehát mindenkinek más műveltség kell. Kétségtelenül az, amely az ő lelki struktúrájának megfelelői. S mikor éppen a tipikus különbségeket kutatjuk, fel fogjuk ismerni, kinek milyen műveltség való.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek közös vonások, s hogy nincsenek oly alapvető elemek, melyekre mindenkinek szüksége van. írni-olvasni mindenkit meg fogunk tanítani, de sok másra is, ami alapvető s ami behelyezni segíti az embert a mai kultúra közösségébe, abba a kulturális közösségbe, amelyben élünk.

Normális viszonyok között egyébként mindenkiben megvan minden irányban bizonyos fokú érdeklődés és hajlandóság is, azonban némely irány erősebb, s mintegy dominál, ezáltal lesz azután külön típusú az ifjú. De néha nem is egy, hanem több irány erősebb a többinél, s némely esetben több különböző irány egy új irányra egyesül.

A tipikus különbségek nivellálása aggályos. A különös saját-ságokban különös értékek rejlenek, s az egyéniség éppen azáltal válik értékessé, hogy más, mint a többi, s más mint az átlag. Az eredetiséget elnyomni nem kívánatos.

VI. AZ EGYÉNISÉG.

57. Az egyéni vonások megfigyelése. A típuson belül az egyéni változatoknak nagy sokasága lehetséges, s a természet szinte kiemehetetlen a változatok létrehozásában.

Az egyéni vonások megkülönböztetéséhez már bizonyos művészi érzék kell. Ezt különösen *Klages* és *Prinzhorn* hangsúlyozzák. Amit a pszichológia tanít, az tudomány, amit a gyakorlat kíván, az művészet. Ehhez bizonyos tehetség kell. De ez sem érvényesülhet ismeretek nélkül, adatok nélkül, támpontok nélkül. Ezeket adja és adhatja a tudomány, a tehetséget nem. A pszichognózis, a lélek ismerete, művészet, mely tehetségen és intuíción alapszik, de nagyon tökéletesítheti ezt a művészetet a tudomány, a pszichológia.

Az egyéniség megismerése alapja a további eljárásnak. Ez az adottság, mellyel számolnia kell, melyre a pedagógusnak építenie kell. Ez ad útmutatást a nevelőnek arra nézve, mi az, amit fejleszteni kell növendékében, s mi az, aminek továbbfejlődését gátolnia kell. Az egyéniség megismerése ad továbbá útbaigazítást arra is, hogyan kell eljárnia a nevelőnek, mert ebből láthatja, mi az, amivel hatni lehet lelkére, mi iránt fogékony, mi iránt érzéketlen? Hiszen — mint láttuk — mindenkinek csak oly műveltséget adhatunk, mely lelki struktúrájával megegyező. Mindenkinek csak a maga műveltségét adhatjuk, azt, amely neki megfelel. Másrészt azonban ezeket az egyéni tulajdonságokat tisztelnünk is kell. Ezek teszik az embert egyénné, mássá, mint a többi. Ami érték az egyénben, azt a nevelésnek ki kell fejleszteni. Ezek az egyéni tulajdonságok részben veleszülettek, részben szerettek. A veleszületettek látszanak fontosabbaknak, de a nevelőre nézve a szerzett tulajdonságok éppoly adottságok, mint a veleszületettek, s ezekkel éppúgy kell számolnia. Hogy mindezeket mennyiben lehet módosítani, mennyire lehet befolyásolni s hogyan- ez más kérdés, melyet később fogunk tárgyalni. Egyelőre az az első, hogy megállapítsuk azt, ami adva van. De már itt ki kell emelnünk, hogy a lelki struktúra megváltoztatása lehetetlen. Ez oly adottság, melyet tudomásul kell venni, s melyhez a nevelés folyamán alkalmazkodni kell.

De általában ily adottságok a biológiai sajátosságok, melyek meghatározói az egyéni fejlődés lehetőségének és a jellemnek. Helyesen mondja Prinzhorn: „A jellem korlátai gátolói a fejlődésnek, a teljesítőképességnek, a sikernek.”¹

A jellemem szerinte mindig a természetadta öröklött struktúrát kell érteni, mely változhatatlan, s mely fölé mint magasabb réteg emelkedik a személyiség, a kultúrába való bekapcsolódás által. Ám az a *bios*, a biológiai adottság, ez utóbbi pedig a *logos*, az emberi szellem évezredes fejlődése alapján kifejlett kultúra.

A biológiai jellem ilyen értelemben valóban sorsdöntő. „Charakter ist Schicksal” — mondja Prinzhorn. Ebből mint első peda-

¹ *H. Prinzhorn: Um die Persönlichkeit. Heidelberg, 1927, 14. 1.*

gógiai követelmény következik: Minden egyes egyént a maga alapsajátságainak a fölismerésére vezetni, s előtte tudatossá tenni, milyen irányban kell haladnia, hogy erőt és képességeit kifejttesse és érvényesíthesse. Segíteni kell őt abban, hogy a szellem világába, a mai kultúrába bekapcsolódhassék, s itt megtalálja, helyét, mely a maga sajátos képességeinek megfelel s érvényesülésére alkalmat ad.

58. Egyéni jellemlapok. Hogy az egyéniség megismerését megkönnyítsék és rendszeressé tegyék, arra a gondolatra jutottak, hogy célszerű volna minden egyes tanulóról egy-egy egyéni jellemlapot szerkeszteni, melyet az osztályfőnök vezetne, s a következő iskolaévben a következő osztály főnökének vagy tanárának tovább adna. Hiszen eddig is szokás volt a tanulókról bizonyos személyi adatokat bejegyezni az anyakönyvbe vagy névkönyvbe, nincs tehát egyébről szó, mint hogy ezeket az adatokat bizonyos pedagógiai följegyzésekkel kibővítsük.

E kibővítések azután rendszerbe foglalva megadnák a növendék lelki reliefjét.

Számos ilyen jellemlapot szerkesztettek. Kiterjesztették (főkép: Baade, Stern, Lipmann) felnőttekre is, s elnevezték *pszichográfiának*. A legteljesebb ilyen schémát az orosz *Lazurszki* állította össze. (Német fordításban: *Zum Studium der Individualität. Pädagogische Monografien. O. Nemnich.*)

Pedagógiai célú jellemlapok:¹ *Triiper*: Personalienbuch (Pädag. Magazin), *F. Weigh E. Hylla, M. Muchow, Braunshausen, Lay, Lobsien* jellemlapjai. A hamsburgi iskolákban kötelezővé tették a *Martha Muchow* jellemlapjait, de utóbb megszüntették e kötelezettséget. Nálunk a Gyermektanulmányi Társaság állított össze ily jellemlapokat. Magam is kettőt szerkesztettem. Egyik a *Bevezetés a neveléstudományba* (286. 1.), másik a *Korszerű nevelési problémák* című könyvben (90. 1.) jelent meg. Az általam összeállított jellemlapok nemcsak abban különböznek a többiekétől, hogy új kérdések is vannak benne, hanem főképen abban, hogy az erkölcsi tulajdonságok följegyzését is szükségesnek tartom.

Az ily jellemlapok sohasem lehetnek kimerítőek, mert hiszen az embernek oly sokféle tulajdonsága lehet, hogy előre szinte be sem látható azok száma. Épp azért lehetetlen oly jellemlapot szerkeszteni, amely minden kíváncsúnak megfeleljen. Ennélfogva a cél szerint, melyet a jellemlap szolgálni hivatva van, különféle jellemlapokat szerkesztettek. Így például külön jellemlapokat a tehetségesek kiválasztására, a gyengetehetségűek számára, a pályaválasztás számára, az alkalmasságvizsgálatokra stb.

A nevelőnek nem ugyanazokra az adatokra van szüksége, mint a pszichológusnak, aki pl. csak a lelki fejlődést tanulmányozza. A nevelőt főkép a gyakorlati szempontok érdeklik.

E jellemlapok vezetése azzal az előnnyel jár, hogy a nevelők szemét ráirányítja olyan tulajdonságokra, melyek figyelmét egyébként elkerülték volna. Rákényszerítik őt a növendék megfigyelésére, beleviszik gondolkodásába a gyermektanulmányi

¹ Ez a szó, *jellemlap*, nem egészen helyes és pontos elnevezés, de nálunk ez terjedt el. A jellem szó itt nem jelenti az erkölcsi jellemet, csak jellemző tulajdonságok felsorolását. A németek inkább Personalbogennek (Személyi lap), s Beobachtungsbogensnek (Megfigyelő lap) nevezik.

szempontokat, s érdeklődését a pedagógia mélyebb problémái felé terelik.¹

Azt hiszem, pedagógiai szempontból az alábbi jellemlap felel meg leginkább, mert ráirányítja a figyelmet arra, amivel a nevelőnek foglalkoznia kell, s amibe bekapcsolhatja a maga munkáját.

Pedagógiai jellemlap.

Testalkat:

1. Asthenias (leptosom), 2. pikhikus, 3. atlétikai, 4. diszplasztikus.
1. Légző (respirativ), 2. emésztő (digestiv), 3. izmos (muscularis), 4. agyi (cerebralis).

Temperamentum:

Vérmes, epés, méla, nyálkás, meggondolt.

Az általános tehetség foka:

Normális, szupernormális (tehetséges, intelligens, nagytehetségű, lángelme szubnormalis, abnormális, pathológikus).

Speciális tehetségek foka:

Számolótehetség, zenei tehetség, rajztehetség, költői tehetség, technikai tehetség.

Egyéb képességek:

Általános szellemi működések minősége:

Érzelmi, értelmi, akaratí típus.

Speciális szellemi működések minősége:

Figyelem:

Kitartó, ellankadó.
Intenzív, elterelhető.
Koncentráló, szerteoszló.
Megrögzítő (fixáló), fluktuáló.

Felfogás:

Vizuális, akusztikus, motorikus, vegyes.

Érdeklődés:

Szubjektív, objektív, állandó, logikai, értékirányú, erotikus, személyekre irányuló.

Emlékezet:

- a) Szenzórikus; vizuális és akusztikus (kép-, szín-, alak-, arc-, tárgyemlékezet).
- b) Motorikus: jó rajzoló, kéz- és testgyűességű, tornász, gyorsan tanul, lassan és nehezen tanul.

Felejtés:

Könnyen felejtő, megtartó.

Képzelet:

Gazdag, szegény.
Konkrét, absztrakt.

¹ Bécsben kötelezővé tették az összes iskolában az osztályozás helyett a tanulók jellemzését, azaz az ily egyéni leírásokat (Schülerbeschreibungsbogen). Mint C. Furtmüller országos iskolafelügyelő írja, ezeknek a tanulójellemzéseknak — bár tervezetük javításra szorul — óriási hatásuk volt a tanítószakra. Ez a hatás főképp abban van, hogy megváltoztatta a tanítók lelki beállítást, magatartását; nem az ítéelő és értékelő, hanem a megfigyelő és megérteni törekvő álláspontjára helyezkedtek ezután. (*Lazarsfeld: Technik der Erziehung. Leipzig, 1929, 201. 1.*)

Gondolkodás:

Tárgyi gondolkodó, szavakkal gondolkodó.
 Gyors, lassú. Nehéz felfogású, értelmes.
 Logikus, ugrándozó.
 Analitikus, szintetikus.
 Reprodukzív, produktív.
 Gyakorlati, elméleti.'

Beszéd:

Nehézbeszédű, szűkszavú, nagy beszédképességgel bíró.
 Nyelvtelhetség, szónoki tehetség.

Érzelem:

Érzékeny, rideg, szentimentális, hideg, számító.
 Finomlelkű, tompalelkű.

Akarat:

Gyöngé akaratú, erős akaratú.
 Gyors elhatározású, megfontoló, habozó.

Értékelés:

önző, önzetlen.
 Anyagias, belső életre vágyó.
 Ambiciózus, ambíció nélküli.

Reakció:

Muszkuláris, szenzoriális.
 (objektív), (szubjektív).
 A kettő közötti.
 Meggondolt, felületes.
 Nevelhető, nehezen, egyáltalán nem.

Beállítás:

Állandó beállítással, változó beállítással.
 Nyílt, zárkózott.
 Magát alárendelő, fölényes.
 Egyetérteni akaró, magát alárendelni akaró.
 Utánzó, önálló.

Érzület:

Jóindulatú, rosszindulatú.

Munkakedv:

Tevékeny, henye.

Munkatempó:

Gyors munkás, lassú munkás.

Energia:

Kitartó, ellankadó.

Alkalmazkodás:

Alkalmazkodó, szembeszálló.

önuralom:

1. Magán uralkodni nem tudó (impresszionista).
2. Normális körülmények között magán uralkodó.
3. Állandó önuralommal bíró.

Művelődésbeli irány:

1. *Testkultúrára* hajló (mozgékony, atléta, sportkedvelő, turista, teneked-velő, erotikus, falánk, torkos, tisztaságkedvelő).

2. *Technikai* típus (kézügyességgel bíró, ezermester, fűrni-faragni szerető, konstruktőr, feltaláló).
3. *Gazdasági* típus (kertészkedő, állatkedvelő, takarékos, szerezni kívánó, kalmárkodó).
4. *Társadalmi* típus (társaságkedvelő, barátkozó, udvarias, hangadó, vezetésre vágyó.)
5. *Politikai* típus (aki a jussát nem hagyja, jó hazafi, jogtisztelő, kötelességtudó, rendszerető, igazság-smokk, internacionális, forradalmár, anarchista).
6. *Erkölcsei* típus (jellemes, lelkiismeretes, prude, immorális, amorális, nemeslelkű, jótékony, önzetlen).
7. *Eszztétikai* típus (művész, művészetkedvelő, költői lélek, szép lélek, álmodozó, fantaszta).
8. *Tudománykedvelő* (jó tanuló, olvasni szerető, elméleti, absztrakt gondolkodó, problémakedvelő, okfajtó, kutatni vágyó).
9. *Vallásos* típus (ájtatos, templomkedvelő, metafizikus, misztikus).

Milieutípusok:

Egyetlen gyermek, árvaházi gyermek, falusi gyermek, nagyvárosi gyermek, proletárgyermek, polgári család gyermeke. A magyar gyermek. Tanulótípus.

P. *Schröder* a gyermekek jellemének megfigyelésére szempontokat állított össze, melyek eltérők az eddigi megfigyelések szempontjaitól, de alkalmasaknak látszanak arra, hogy képet kapjunk a növendék jelleméről. *Schröder (Kindliche Charaktere und ihre Abartigkeiten. Breslau, 1931.)* következőket vizsgálta:

1. Az értelem.
2. Az érzületirány. (Gemüt.)
3. A befolyásolhatóság.
4. A képzelet.
5. Az érvényesülésre való törekvés.
6. A kezdeményezés.
7. Érzelmek.
8. Motorikus magatartás.

Ezenkívül azonban vizsgálja az egész egyéniséget, mely egyes vonások összességéből alakuló komplex jelenség. Ezek a jellemvonások a következők: öntudat, biztonságérzet; féltékenység; ingerlékenység; őszinteség; érdekeltség és érdeklődés; szorgalom, dolgozni akarás.

59. Szabad irodalmi jellemzések. Az ily jellemlapok ellen hozzák, hogy sablonosak, s így nem alkalmasak arra, hogy az egyéniség jellemző vonásait megtaláljuk. Különbösen is az egyes jellemvonások együttvéve még nem adják meg az egyéniség hű képét, mert itt a részek összege nem egyenlő az egészszel. Az egyén oszthatatlan egység (individuum – oszthatatlan), a lelki szerkezet bonyolult, fluktuáló, melyben egy-egy rész dominálhat, de lényege homályban marad.

Sokkal szembetűnőbbek az igazi jellemvonások, ha az ember az egész egyéniséget figyeli, s úgy nézi, mint az író a maga személyeit. Megragadja a jellemző vonásokat és képet ad róla. Az ilyen jellemzést mi irodalmi jellemzésnek nevezzük. Ez jobb és használhatóbb képet ad az egyéniségről.

Ilyen jellemzéseket készítettek a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban vezetésem alatt a szemináriumi órákon résztvevő tanítók és tanítónők 1911—13-ban. Újabbán a német irodalomban az ilyenek nagy jelentőségét hangsúlyozzák. Így *Helmut v. Bracken*. A jénai szemináriumot mi ebben megelőztük. Egy-két példát közlünk itt az 1912. évi Főv. Ped. Szemináriumi munkákból.

Példák erre a szabad irodalmi jellemzésre:

1. *W. Rózsai*, IV. o. t., 9 éves. Korához képest nagyon értelmes. Többnyire szépen, csendesen ül a helyén, figyel, de közben folyton valami felsőbbeséges, gúnyos mosolygással kíséri a tanítást. Ha felszólítom, sértődötten áll fel, nem akar felelni, minden szót szinte erőszakkal kell kiszedni belőle, pedig legtöbbször egészen jól felelne. Még egyetlen egyszer sem jelentkezett magától felelésre, akkor sem, amikor legjobban tud valamit. „Apuka nem engedi, azt mondja, én úgyis tudok mindent!” Pedig sok dologban nagyon gyenge a gyerek. Nagyon rosszul olvas és olyan halkán, hogy a következő padban nem hallják. A figyelmeztetés teljesen hiábavaló: egyáltalában nem engedelmeskedik. Amit a többi első szóra, örömmel megtesz, például a könyveket tiszta papírba bekötni, a kézimunkát rendesen becsomagolni: mintha egyáltalában nem vonatkoznék rá, eszébe se jut, hogy megtegye. Soha nem kérdez, nem kér semmit. (Ambrus Gizella.)

2. *M. M.*, 6 éves, I. oszt. leánytanuló. Rendkívül jószívű, jóindulatú, a tanítás alatt izeg-mozog, pillanatig nincs nyugta, figyelni alig képes, felugrik, ruháját igazítja, kezét kapkodja, mindig van mondanivalója. Olvasni, írni megtanult, számolni nem.

Türelmetlenségének oka nagyfokú *idegesség*. Arcában is idegrángások vannak. (Koltai Ferencné.)

3. *H. L.*, 10 éves leánytanuló a IV. osztályból. Osztályelosztás volt, s a kisleány I. osztályos tanítónője nem vezette az osztályt tovább (amint arra számítottak), hanem a B. osztálybeliek is hozzám, az A.-ba kerültek. Kivételes intelligenciájú, otthonról kitűnően nevelt leányka volt, nagy örömmel fogadtam hát őt is. Tizennyolc más társával jött át. Az osztályom szelleme olyan volt, hogy minden új tanuló hamarosan jól érezte magát. Ez az egy kisleány azonban soha igazán felmelegedni nem tudott. Szívesen beszéltem vele a régi tanítónőjéről (aki jó barátnőm volt, gyakran bejött osztályomba). A kis leány azonban mindvégig fájdalmas csapásnak érezte, hogy tőle el kellett válnia. Sem magaviselete, sem szorgalma, sem tanulásbeli előmenetele ellen kifogás sohasem volt. Ha azonban első tanítónőjével, s az akkori osztálytársai életével való összehasonlításra nyílt alkalma, azt mindig megtette. Így például három éve volt már növendékem, mikor valami új irkakiosztási rendnél ragyogó, boldog arccal állott föl, s azt mondta: „Így biztosan jó lesz, mert ez így volt K. tanítónéninél is.”

Gyakran elgondolkoztam a gyermek magatartásán, anélkül azonban, hogy meg tudtam volna állapítani, mi lehet az oka, hogy gyermeki ragaszkodását megnyerni nem tudom. Néha az ok nélkül rossznak mondott mostohák sorsa jutott eszembe. (Wilde Margit.)

4. *Német példa:*

A tanító szabad leírása.

Leányka, 10 éves. Testileg mozgékony, elhatározott leány. A háztartásban derék: söpör, tisztogat, törölget. Iskolai munkában gyenge, írásban ügyetlen, szó» ba.n jobb. Kissé civakodó, irigy. (Helmut v. Bracken, *Persönlichkeitserfassung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen*. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie. Langensalza. J. Beltz, 1925. 39. 1.)

60. Az egyéniség lényege. De vajjon egyáltalán lehet-e hozzáférni idegen lelkülethez? Fel tudjuk-e fogni a más egyéniségét? Ki tudja, mi lakik a lélek mélyén? Le tudunk-e hatni minden virág végső gyökeréig-

Mi csak a magunk élményeit érezzük át, csak azt tudjuk fel-fogni, megérteni, méltányolni, ami a saját lelkünkben is megvan. Az ember azzal szemben megértőbb, kinek lelki struktúrája az övével egyező.

A gyakorlat szempontjából nem is ily elemzésre van szükség a nevelőnek, hanem megértésre, a finom rugók megérzésére, a lelki kontelláció pillanatnyi fölismerésére és arra a képességre, hogy erre a megrezdülésre kellő módon tudjon reagálni. Ez voltaképp nem is pszichológia, hanem pszichognózis, nem lélektan, hanem lelki megismerés.

Már *Nietzsche hangsúlyozza, azt, hogy az ember igazi megismeréséhez szükséges, hogy őt leálcázzuk.* Ezt a gondolatot fejti ki tovább *Klages*, aki a karakterológia alapelveit állítja föl, hogy a szavak és cselekedet árca mögött mindig az igazi motívumokat kell keresni. Az embereket le kell álcázni, semmit sem szabad annak venni, aminek magát mutatja és kiadja, hanem visszakövetkeztetni a véleményről az ösztönre, mely ebben megnyilvánul, az ideálról arra, akinek erre az eszményre szüksége van. (L. Prinzhorn, 86. 1.)

A személyiség megismerését elősegíti az a ma már közkeletű hasonlat, hogy 9. lelki életben különböző rétegeket képzelünk egymás fölé. **Prinzhorn** négy ilyen réteget különböztet meg. Ezek:

IV. Teljesítmények, alkotások. Objektivitás.

III. Magatartások, készségek.

II. ösztönök (képességek).

I. Életalap.

Alulról fölfelé: a legalsóbb réteg a tudattalan (mint ahogyan a növényvilágban nyilvánul). A második rétegben vannak az állati tulajdonságok, melyek közül az ösztönök és képességek a legjellemzőbbek. Ebben a két rétegben vannak egyéniségek, individuumok, de nincsenek személyiségek. Azután következik egy az étellel kapcsolatos *logosznak* személyi rétege az akarattal és érdekekkel, a tudatos magatartással és a szerzett tulajdonságokkal, végül a legfelsőbb a relatíve önálló szellem rétege, melyek alkotásai mindinkább személytelenek lesznek. (*Prinzhorn: Persönlichkeitspsychologie. Leipzig, 1932. 96. 1.*)

Az egyéniség egyes tulajdonságai rendszerint harmóniában vannak, közös gyökérből, a lelki struktúrából sarjadnak ki. A harmonikus vagy kiegyensúlyozott lélek — habár egy-egy tulajdonság uralkodik is benne — egyensúlyozott, nyugodt, egyseges. Ezeknél nem is szoktak nevelési nehézségek felmerülni.

Ámde vannak diszharmonikus lelkek. Ezekben az ellentétes tulajdonságok egymással szemben állanak s konfliktusokat okoznak. Az egyensúly könnyen megbillen. (Déséquilibrés.) A harmonikus lélekkel is megeshetik, hogy egy-egy percre elveszti az egyensúlyt, kijön a sodrából, elveszti a contenance-ot. Ez akkor történik, ha valami váratlanul megzavarja a szellemi élet nyugodt működésének a folyamatát. Például valami indulatba hozza az «mbert, vagy hirtelen, váratlan helyzetek állanak elő.

A diszharmonia leggyakoribb oka, hogy az ambíció, a vágy, nincs arányban a képességekkel. Egy másik ok, hogy a szándék,

a jóakarát ellentétben áll az indulatokkal, vagy a rossz hajlamok ellenkezésbe jutnak az okossággal, a megfontolással, az ábrándok a valósággal. A makacsság ellentétbe kerülhet a szülők akarataival, az akarat az egész világrénddel. Diszharmonióra vezet a kétely; a hit megrendülése. Diszharmoniót okoznak továbbá a nemi élet zavarai.

Harmónióra vezet a bizalom Istenben; a világréndben való megnyugvás; a helyes, egységes világnézet, életszemlélet és életfelfogás kialakítása; az önmagában való bizalom; az optimizmus, a siker, a túrni tudás, a szenvedések és sérelmek elviselni tudása, a béketúrás.

Harmonikus a lelki élet, ha az ember be tud illeszkedni a világréndbe, nem keresi folyton a hibákat, s nem lát mindenütt magára nézve sérelmet. Harmonikus, aki bízik a jövőben, aki fölül tud emelkedni a mindennapi élet kicsinyességein, aki általában a világ fölé emelkedik.

A diszharmonia elől némelyek úgy menekülnek, hogy a reális világ mellett lelkükben még egy világot építenek ki. Ez az ábrándok világa, egy eszményi világ, a vágyott jövő képe. Így kettős életet élnek. Egyiket a valóságban, egy másikat képzeletben. A képzelet világa kárpótolja őket a valóságban elszenvedett bajokért és sérelmekért.

Vannak végül, akik a betegségbe menekülnek. Betegséget színlelnek, vagy betegséget képzelnek, sőt lassankint valóban idegbetegekké is lesznek. Ezek az idegbetegek (psychopathiások) az idegorvos kezelése alá valók. Ezekből kerülnek ki azok is, akiket a psychoanalytikusok kezelnek.

IRODALOM. *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1923. 253. 1. A jellemlapok. — *Weszely Ödön*: Korszerű nevelési kérdések. Budapest, 1927. 90. 1. (Jellemlap.) — *H. von Bracken*: Persönlichkeitserfassung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen. Langensalza, 1928. — *M. Muchow*: Psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder. Leipzig, 1923. — *H. Rebt huhn*: Entwurf eines psychologischen Beobachtungsbogen, stb. Leipzig, 1918. — *Marczell Mihály*: Bontakozó élet. II. A lélekmegismerés művészete. Budapest, 1932. — *Dékány István*: Az emberi jellem alapformái. Athenaeum, 1932. — *Frieda Henke*: Die Individualität in der Pädagogik. Leipzig. E. Oldenburg. Entschiedene Schulreform. — *William Stern*: Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig. 2. Aufl. 1919. — *R. Müller-Freienfels*: Philosophie der Individualität. 2. Aufl. 1923. Leipzig. F. Meiner. — *W. Ryland Boorman*: Developing Personality in Boys. New-York. Macmillan. 1929. — *Rabindranath Tagore*: Personality. London. Macmillan. 1921. — *Alfred Adler*: Über den nervösen Charakter. 3. Auflage. München, 1922. — *Paul Schröder*: Kindliche Charaktere und die Abartigkeiten. Breslau, 1931. — *Fritz Kunkel*: Einführung in die Charakterkunde. VI. Auflage 1934. — *Fritz Kunkel*: Jugendcharakterkunde. 10. Aufl. Schwerin, in Mecklenburg, 1933. — *Hans Prinzhorn*: Um die Persönlichkeit. Heidelberg. Niels Kampmann. — *H. Gaudig*: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig. Quelle u. Adyer. 1923. — *G. Heymans*: Einführung in die spezielle Psychologie. Leipzig, 1932. — *Johannes Volkelt*: Das Problem der Individualität. München, 1928.

A NEVELŐ TÉNYEZŐK.

„Mindenki mindenkor mindenkit nevel.”
E. Kriech.

61. A nevelés tényezői. A nevelésnek voltaképp két olyan tényezője van, melyeknek egymásrahatása nélkül nincs nevelés: a növendék és a nevelő.

Ez a két tényező a nevelés alkalmával sajátos viszonyba kerül. Neveléssé ezt az egymásrahatást éppen ez a sajátos viszony teszi. Ez a viszony az „én” és „te” viszonyának egy speciális esete. Az „énében megvan a befolyásolni akarás, az a szándék, hogy hatást gyakoroljon, s módosítsa a „te” diszpozícióját a maga eszmenyei szerint.

Ám a növendék, a „te”, is hat a nevelőre. Nála ugyan nincs meg az a szándék, hogy a más lelkében változást hozzon létre. A gyermekek mégis — bár önkénytelenül — nevelik a szülőket, s a tanulók is tanítják a tanárt.

A változás, mely így a nevelő lelkében létrejön, változást jelent a nevelés irányában és módjában is.

A nevelő hatása a növendékre tehát *aktus*, míg a növendék hatása a nevelőre csak folyamat, jelenség.

A nevelő hatás tehát végső elemzésben nem egyoldalú hatás, a nevelés így nem pusztán a nevelő aktusa, hanem folyamat, melyben két lélek egymással folytonosan összefonódó, egymást kölcsönösen befolyásoló továbbhaladásban közelít egy cél felé: az eszmény felé.

A nevelő hatás e két tényezője, a nevelő és a növendék, azonban nem a világtól elszigetelten él, hanem egy környezetben, még pedig egy természeti s egy társadalmi környezetben, egy világban, mely adva van, melyet napról-napra, percről-percre éreznek mind a ketten, s amely befolyásolja mindkettőjük testi és lelki diszpozícióját, lelki állapotukat s cselekvésüket.

Ez a környezet elsősorban a fejlődés tényezője, a fejlődés maga pedig még nem nevelés. De ez a környezet is tényezőjévé lesz a nevelésnek azáltal, hogy a nevelő gondol rá, számba veszi hatásait, sőt igyekszik módosítani is a maga céljai szerint, a maga eszményeinek megfelelően.

E környezethez tartoznak a természeti viszonyok: síkság, hegy, erdő, község, vidék, ország, éghajlat és a környező tárgyak állatok, emberek, s emberi közösségek: a család, a szomszédok rokonok, iskola, társadalmi szervezetek.

De hozzá tartozik ehhez a környezethez ennek a környező társadalomnak és nemzetnek a kultúrája is, mely a környezetből fakadva önálló, objektívvá lett javaival belekapcsolja a benne élő embert egy magasabb szellemi világba.

Ez a környező kultúra nem mindig azonos a család kultúrájával, bár a család is részese, de csak részben részese az egész kultúrának. Az egész objektív kultúrának hordozói csak kevesen vannak, de ott él az a könyvekben, az irodalmi, tudományos és művészi alkotásokban.

A nevelő ezt az objektív kultúrát használja föl a nevelő hatás létrehozására, ezzel emeli föl magasabbra a növendéket, s ez az objektív kultúra a nevelő hatásnak legfőbb forrása. Ennek elemeit adja az első tanítással, a könyvekkel, a képekkel, a beszéddel, az énekkel, a zenével, s mindazzal, ami a lelket meghatja és emeli.

Mindezek tehát arra vannak hivatva, hogy változást hozzanak létre a növendék lelkében, irányítsák természetes fejlődését. Ezek tehát nevelő tényezők. A fejlődés legfőbb irányítói azonban a *nevelő* személyek, akik a nevelő hatás tényezőit igénybe veszik, elsősorban a környező kultúrát. Azáltal, hogy a növendék már belekapcsolódott ebbe a kultúrába, önmaga is képessé válik arra, hogy továbbemelkedését irányítsa, s maga veszi a környezet kultúrájából azt, ami lelkével egyező, s így önmaga neveli magát tovább. A nevelés így önneveléssé lesz.

Az önnevelésnél a nevelő hatásnak már csak két tényezője van: az objektív kultúra és a növendék. A személyes nevelő helyébe az objektív kultúrjáváak léptek, ezek hatnak a növendék lelkületére, s ezekkel szemben az ember örökké növendék marad, ezek hatása élete végéig tart.

Meg kell tehát különböztetni a *nevelés* tényezőit, a nevelésnek mint folyamatnak és aktusnak tényezőit, a *nevelő* tényezőktől, azaz azoktól a tényezőktől, melyek nevelő hatással vannak a nevelés egyik tényezőjére, a növendékre.

Aki a neveléssel komolyan akar foglalkozni, annak ismernie kell, s tekintetbe vennie a nevelés tényezőit és a nevelő tényezőket egyaránt.

I. A NEVELŐK.

„Nevelőid számodra nem lehetnek mások, mint fölszabadítóid.”

Nietzsche.

62. A nevelő fogalma. Kit neveznek nevelőnek, ez függ attól, hogyan fogjuk fel a nevelés fogalmát. Régebben nevelésnek csak a tudatos, szándékos és tervszerű hatásokat nevezték, míg ma nevelésen értik az összes hatásokat, melyeknek a növendék fejlődésében részük van. Így fogja fel újabban *Katz* (Die Erziehung

im vorschulpflichtigen Alter) és *Busemann* (Pädagogische Milieukunde, 1927) a nevelést. Ha ez utóbbi felfogáshoz csatlakozunk, akkor nagyon sok a nevelő: így az egész környezet, a természeti és társadalmi tényezők, a kultúra minden ága, de maga az egész élet az. Valóban beszélnek is az életről, mint legjobb nevelőről. De olvasunk cikkeket a nagyvárosról, az utcáról, a filmről, a múzeumról, stb., mint nevelőről.

Legmesszebb megy e tekintetben *E. Kriek*, kinek felfogása szerint a nevelés voltaképp alapfunkció, ősfunkciója az emberiségnek. Jellemző mondása: „Mindenki mindenkor mindenkit nevel.” (Erziehung sphilo sophie.)

Azt hisszük, hogy ez a nevelő fogalmának nagyon is széleskörű kiterjesztése. Nevelőn mégis csak személyt érthetünk: az embert emberré csak az ember nevelheti. A nevelő tényezők száma végtelen, de ezek csak átvitt értelemben nevelők; ezek csak nevelő tényezők, mert hatással lehetnek s vannak a fejlődő növendékre, de nevelőn a nevelés intézőit értjük. Azok az igazi nevelők, akik a nevelést irányítják, intézik, s a többi nevelő tényezőt fölhasználják a nevelés érdekében. Nekik gondoskodniok kell arról, hogy ezek a tényezők kedvezően hassanak a növendék fejlődésére, a környezetet alakítaniok is kell, nemcsak hatni engedni, esetleg változtatni, a nevelés céljainak megfelelően. Nekik kell a kultúra kincseiből kiválasztani azt, amit legérdekesebbnek tartanak, s amivel az ifjú. lelket gazdagítani, megtermékenyíteni és fejleszteni akarják.

A nevelés maga aktus, nem pusztán folyamat, történés. Az aktus fogalma magában foglalja azt, hogy van valaki, aki a nevelésnek ezt a folyamatát megindítja, akitől a nevelés aktusa kiindul, s aki ezt az aktust tudatosan és szándékosan végzi. Ez a nevelő.

Így felfogva a nevelő fogalmát, elsősorban a szülőkre gondolunk, azután azok helyetteseire és segítőire, minők: a dajka, a dada (nurse), a nevelőnő, a házi nevelő, a házi tanító, nyelvmester, zenemester, a kiseddóvónő, a tanító, a tanár, a lelkész.

Mindezek a nevelők tényleg hivatásuknak is tekintik a nevelést, s kellene rendelkezniök a rátermettségen kívül bizonyos ismeretekkel a nevelésre vonatkozólag. Hogy ezek az ismeretek nem mindig kielégítőek, ez sajnálatos, összefügg azonban azzal, hogy a neveléstudomány még mindig küzd az elismertetésért, s bizony nem részesül még abban a megbecsülésben, mely fontosságánál fogva megilletné.

Mindenki, aki nevelni akar, gondoljon arra, hogy első sorban önmagát nevelje. A nevelő legyen példakép, mintakép. Azzal, hogy utánzandó példakép többet ér el, mint szavaival.

23. A szülők. A szülők a gyermek legtermészetesebb nevelői. De ahhoz, hogy ezt a hivatást teljesíthessék, nem elég az, hogy „ők” a szülők.. Még a gyermek iránti szeretet sem elég hozzá. A természetes állapot az, hogy legalább ez a szeretet van meg, de néha ez is hiányzik.

A szülői hivatás nagy és nemes erkölcsi hivatás, mely komoly kötelességekkel jár. Aki nem hajlandó ezeket vállalni, annak nem volna szabad házasságra lépnie. A házasság célja: a gyermek, s házasságra lépni voltaképp csak akkor volna szabad, ha mindkét fél komolyan veszi erkölcsi hivatását, s hajlandó áldozatot hozni a gyermek érdekében.

A házasságot tehát úgy kell felfogni, hogy az komoly erkölcsi feladat, a komoly emberek egyik legfőbb életfeladata, s ezért a kath. egyház szentségnek tekinti.

A házasságkötés alkalmával rendszerint öntudatlan irányító a szerelem, de nem lehet az egyedüli irányító, mert az embernél az ösztönök már némileg elhomályosultak, s nem mindenkor biztos vezetők. A házasság alkalmával tehát a jövő nemzedék érdekében még más szempontokat is tekintetbe kell venni. Ha a szülők valamely házasságot elleneznek, az rendszerint a gyermekük iránti szeretetből folyik. A szerelmes gyakran elfogult, s nem látja meg, amit a tárgyilagosan ítélő és élettapasztalatokkal bíró szülők észrevesznek.

A házasságnak ilyen alapokra helyezésével a jövő nemzedék érdekében foglalkozik az *eugenika*, melyet az angolok alapítottak meg. Az eugenika arra törekszik, hogy az emberi nem magasabbra emelkedését és tökéletesedését biztosítsa. Ezt azzal akarja elérni, hogy törekszik megállapítani: milyen biológiai feltételek mellett biztosítható, hogy a születendő nemzedék minél értékesebb testi és szellemi tulajdonságokkal jöjjön a világra. E célból kívánja, hogy a házastársak Kiválasztása racionális alapon történjék. Kívánja a házasságelőtti orvosi vizsgálatot, s a házasság alkalmával az eugenikai szempontok figyelembevételét. Nagy csapás az emberiségre, ha a testileg és szellemileg kisebb értékűek szaporodnak. Minden államra nagy terhet ró a nyomorékok, hülyék, elmebetegek, bűnösök, társadalomellenesek eltartása. Nemcsak anyagi megterhelés ez, hanem nagy gond és nehéz nevelő feladat is. A beteg vagy erkölcsileg züllött elem szaporodása nemcsak hogy nem kívánatos, hanem egyenesen káros a társadalomra, államra s az egész emberiségre nézve.

Németországban a *Hitler* által megindított és vezetett nemzeti szocializmus a fajnemesítést a nevelés legfőbb céljául tűzi ki.

A házasságkötés tehát a születendő gyermekekre való tekintettel történjék. A szülők magasabb műveltsége, erkölcsse, tudása, biztosíték arra, hogy meg fog történni mindaz, amit a jövő nemzedék érdekében még megszületése előtt tenni kell. Az anya gondozása, kímélete, tiszteletben tartása, valamint a gyermek gondozásához szükséges kelengye előkészítése, szóval mindaz, amit anya- és csecsemővédelemnek neveznek, előkészület a szülői állapotról. Ezek sajnálatos akadályai: a szegénység, a tudatlanság, az erkölcsi romlottság. Ezeket nem könnyű segíteni. Egyesületek működnek ezek megszüntetése érdekében (pl. a Stefánia Szövet-

¹ *Adolf Hitler: Mein Kampf. 73. Aufl. 1933. II. 452. 1.*

ség), de ezeken a bajokon segíteni mindenkinek, külön megbízás nélkül is kötelessége.

Kívánatos a szülőket a gyermeknevelés feladataira általában előkészíteni. Ezt a feladatot akarja teljesíteni a „szülők iskolája”.

A gyermek szülői az atya és az anya. De az édesanyát szorosabb kapcsolatok fűzik a gyermekhez, mint az atyát. Épp ezért a gyermek gondozása és ápolása főként az édesanya feladata. Legnagyobb részt reá hárul a nevelés a gyermek első éveiben. Az atya feladata az édesanyát ebben a munkában szeretettel támogatni, s az ehhez szükséges feltételeket megteremteni. A későbbi korban mindinkább az atya veszi át a nevelés irányítását, de természetesen az édesanyával való megegyezés alapján. Az atya a családban inkább a tekintélyt képviseli, az anya a szeretetet. De ennek a szeretetnek nem szabad oly módon nyilvánulnia, hogy az atya intézkedéseit, melyeket szigorúaknak, nehezen elviselhetőeknek vagy igazságtalanoknak tart, titokban ellensúlyozza, megghiúsítsa, s hatásukat megsemmisítse. Legnagyobb baj, ha a két szülő nem jár el harmonikusan. Ha nem értenek egyet a nevelés kérdéseiben, igyekezniök kell az ellentéteket kiküszöbölni, s bizonyos alapelvekben megállapodásra jutni.

A szülők példás élete fontosabb a nevelésben, mint rendszabályaik és erkölcsi leckéik, miket gyermekeiknek adnak.

Az első nevelő benyomásokat a gyermek a szülőktől kapja, s ezek legtöbbször determinálják egész későbbi fejlődését. A szeretet napsugarainak hatása alatt gyönyörű lesz ez a fejlődés, de a gyermek és a szülők viszonya nem mindig ilyen felhőtelen. A gyermekkor nem mindig az a boldog aranykor, melyről a költői képzelet oly szép képeket fest. Sokan vannak, kik a gyermekkor kedvezőtlen benyomásainak hatását egész életükön át, mint sötét emléket, viselik szívükben.

A szülők döntő befolyása azonban később a gyermek fejlődése folyamán mindegyre csökken, a szoros viszony szülő és gyermek között is mindegyre lazul. A leánygyermek talán tovább marad az édesanyához kötve, de elég gyakori, hogy ő is csak idegenül él mellette. Sokszor a viszony már gyermekkorban is inkább csak laza és egészen külső, inkább kényszerűség és szükségesség, a megszokás és társadalmi rend hatásán alapszik, mint a szereteten és bizalmon. Pedig ez a kölcsönös beállítás szülők és gyermek között legtöbbször döntő hatású abban a tekintetben is, hogyan fogja fel a gyermek viszonyát embertársaihoz, s milyen lesz öntudatlanul is érzületben az emberekkel való viselkedése és magatartása.

A szülők hibáit, a gyermekkor szenvedéseit, a gyermek meg nem értése folytán előálló bajokat és konfliktusokat főképp a pszichoanalitikusok vizsgálták és tárták fel.

A szülőknek elsősorban azt kell szem előtt tartanom, hogy ne a maguk gyönyörűségét, kényelmét keressék, hanem önzetlenül a gyermek jóllétét. Ne a maguk ösztöneit és szeszélyeit elégítsék ki, hanem a gyermekszereket igényeit, s a gyermek fejlődését, önkifejtésre és érvényesülésre való törekvését mozdítsák elő.

Ha a szülők valamely oknál fogva alkalmatlanok nevelő hivatásuk teljesítésére, akkor a gyermeket másoknak kell nevelniök, akár önkényt adják a szülők — belátva azt, hogy ők feladatukat nem teljesíthetik — gyermekeiket nevelőbe, akár a törvényes hatóságok intézkednek az iránt, hogy a gyermeknevelése biztosíttassék.

Ekkor a gyermek nevelőintézetbe kerül, ahol hivatásos nevelők veszik át a szülők szerepét.

A hivatásos nevelő is csak akkor töltheti be tisztét jól, ha magát nem hivatalnoknak, megbízott és munkájáért megfizetett alkalmazottnak tekinti, hanem ideálisan fogja fel hivatását.

IRODALOM. D. O. Pfister: *Elternfehler*: Wien, 1929. Verlag für psychoanalytische Pädagogik. — O. Zimmermann: *Elternbuch*. Stuttgart, 1926. Magyar átdolgozása Szülők könyve, *Körösi Henrik*től. Budapest, 1928. — A. Terriere: *Die Erziehung in der Familie*. Übers, von E. Köhler. Zürich, 1927. — A. Sapper: *Die Mutter unter ihren Kindern*. Stuttgart, 1926. — *Imre Sándor*: Szülők Könyvtára, 1—12. Budapest, 1926. Studium. — Szülők hibái a nevelésben. (Fináczy Ernő, Gerlóczy Zsigmond, Kemény Ferenc, Schneller István, Sebestyén Stetina Ilona előadásai. Budapest, 1922. Magyar Paedagogiai Társaság.)

64. A többi nevelő. A többi nevelő részben a szülők mellett, s részben a szülő helyett végzi a nevelés munkáját. Ezek a nevelők: a dajka, a dada, a nevelőnő, a házi nevelő, a házi tanító, a nyelv mester, a zenetanár, a kiseddóvónő, a tanító, a tanár, a lelkész.

A dajka az anya helyett táplálja a csecsemőt. Már az ókorban is szokás volt ez, de ma általános az a felfogás, hogy az anyának kell táplálnia gyermekét, mert ez a gyermekre és anyára nézve egyaránt a legjobb. Csak akkor van helye annak, hogy dajkát fogadjanak a csecsemő mellé, ha az anya valamely okból nem képes táplálni őt. Ekkor az a kérdés, ki legyen a dajka. Az első föltétel természetesen a testi egészség. Ezért a dajkát orvosi vizsgálatnak kell alávetni. De ez nem elegendő. Épp oly fontos kérdés az is, milyen a dajka lelkülete. Hiszen a gyermek az első benyomásokat tőle kapja, s azok nyomot hagynak lelkében, bár nem emlékszik rájuk, mert a tudat alá süllyednek, de ott tovább élnek, s később föl-fölbukkanhatnak. Már Szt. Jeromos figyelmezteti Laetát arra, hogy a dajkától hallja a gyermek az első beszédet, s így fontos az, hogy a dajka szépen tudjon beszélni. De tőle kapja az első nevelést, az első oktatást, s ezért egész jelleme, érzelmei, tudása, erkölce, jó akarata, mind önkény tele-nül, öntudatlanul szuggesztív módon hat. Csak olyan nőre bízhatja gyermekét a szülő, aki szereti a gyermeket, aki képes őt megérteni, képes vele jól foglalkozni, s reá kedvezően hatni.

A dada nem szoptató ja a gyermeknek, bár dajkáló ja lehet, azonban mindenesetre gondozója és ápolója. A nevelés sokkal inkább válik föladatává, mint a dajkának. Nem könnyű feladat. Erre nem is szoktak felkészülni, pedig e pályán nemcsak egészség-tani, hanem egyenesen pedagógiai ismeretekre volna szükség.

Ma már némely államban erre a foglalkozásra rendszeresen előkészülnek. Nálunk is már külön pálya lett a „gyermekgondozónő” pályája.



1—4. Külvárosi környezet. *Dulovits Jenő felvételei.*

Amint a gyermek értelmileg fejlődik, a szülők helyettese a *nevelőnő*.

Nagyon szép feladata van a nevelőnőnek, de rendszerint ő sem készült eléggé ezekre a feladatokra. Nálunk ugyan szerveztek külön nevelőnői tanfolyamokat, de erre kevesen jelentkeztek, mert csak okleveles tanítónőket vettek fel, s vájjon ki akarna kisebb fizetésű, de nagyobb terhekkel járó, s kisebb tekintélyű állásért többet tanulni, mikor a több tanulás nélkül önálló tanítónő lehet-

Ezért a nevelőnők rendszerint idegenek, vagy jó családból való elszegényedett leányok, akik azonban erre a pályára nem készültek. A szülők, akik nevelőnőt fogadnak, rendszerint csak aziránt érdeklődnek, milyen nyelveket tud, s tud-e zongorázni. Sokszor éppen csak az idegen nyelvek kedvéért veszik az idegen nevelőnőt.

A nevelőnőnek az általános műveltségen kívül nagy pedagógiai készülségre is van szüksége, melyet megszerezhetne könyvekből, ha volna ideje és kedve pedagógiával foglalkozni.

Hasonló a helyzet, ha előkelő családok *házi nevelőt* tartanak. A házi nevelő sem készül erre a pályára, rendszerint még maga is tanul, egyetemet végez vagy végzett, de még állást nem kapott. A nevelői állást csak átmenetinek tekinti, rendszerint nem is szívesén, hanem csak kényszerűségből vállalja, s így eszeágában sincs rá készülni, csak csinálja, ahogyan Isten tudnia adta. A kiváló egyéniség, a tehetség, azért meg fog felelni feladatának, mert ha van kellő műveltsége, helyes ítélete, jelleme és modora, akkor boldogulni fog. Ha azonban ezek hiányzanak, akkor nehézségek állanak elő, melyek neki és a családnak egyaránt kellemetlenek.

Kiváló emberek egész sorát ismerjük, kik ifjúkorukban nevelők voltak. Így pl. Fichte, Rousseau, Herbart, nálunk Vörösmarty, Gyulai Pál stb. Közülük Rousseau maga beismeri, hogy a lehető legrosszabb nevelő volt, ellenben annál lelkiismeretesebb volt Herbart, aki külön írásos jelentésekben számolt be növendékeiről az apának, s ezekből kitűnik, hogy már akkor mily behatóan foglalkozott pedagógiai problémákkal.

A házi nevelőkön kívül külön nevelők az internátusokban szerepelnek. Ide nagyműveltségű, jó pszichológusok, a gyermeki és ifjú lelket megértő, kellő tapasztalattal bíró pedagógusok kelletének, de sajnos, igen gyakran éppen a fiatal, kezdő tanítót, tanítónőt vagy tanárt állítják erre a nehéz helyre. Pedig itt még a tudás sem elég, hanem valóságos önfeláldozás kell hozzá, hogy feladatát jól megoldja. Arról nem is szólunk, hogy hányszor marad ily intézetekben a nevelés éppen nem művelt cseléd- vagy altiszti személyzetre, mert őrájuk van bízva a felügyelet. Természetes, hogy egy embertől nem lehet azt kívánni, hogy minden idejét egészen a növendékeknek szentelje, — hiszen neki is van saját külön élete, — s ezért több nevelőt kell alkalmazni, akik azonban harmóniában, ugyanazon elvek alapján járnak el, s egymást fölváltják.

Egy-egy ilyen nevelőintézetben a közösen megállapított elvek alapján nemcsak mindenre kiterjedő rendet kell megállapítani, hanem bizonyos hagyományos szellemet kifejleszteni, mely az újonnan belépőt az intézet elveinek megfelelően átalakítja: A nevelés története számos ily nevelőintézetet ismer, talán elég a jezsuita intézetekre, a Franke-féle intézetekre, a Port-Royalra, St. Cyre-re, Don Bosco nevelőintézeteire rámutatni.

A nevelők sorában — nem mint intézői, de részesei a nevelő munkának — szerepelnek: *a házi tanító, a nyelvmester, a zenes tanár*, szóval azok, akik az iskola munkáját kiegészítik, s ezzel a kiegészítéssel befolyást gyakorolnak a nevelés alakulására. Nekik is szem előtt kellene tartaniok a nevelés egész tervét, s a maguk munkáját ebbe az egészbe beilleszteni. Az ő munkájuk hozzájárul a növendék műveltségének kiegészítéséhez s így a lélek tartalmának kialakításához.

A házi tanító, ki magántanulót tanít, voltaképp pótolja az iskolát. Nyilvánvaló, hogy helyzete más, mint az iskolában működő tanítóé vagy tanáré. Hiszen ő egy gyermekkel foglalkozik, nem egy egész osztállyal. Ezt a gyermeket jobban ismerheti, vele többet foglalkozhatik. A kölcsönhatás tanár és tanítvány között sokkal nagyobb, s a tanítvány sokkal erősebben befolyásolhatja ily házitanításnál a tanítás menetét és módszerét, mint az iskolában.

De épp azért, mert a házitanítás ily külön feladat, mely más, mint az iskolai tanítás, erre még annak is külön kellene készülnie, ki a tanítói vagy tanári pályára képesítést kapott.

A nyelvmesterek, zenetanárok csak mintegy részletmunkát végeznek. Egészen más a helyzete ismét a *kisdedóvónőnek*. Ő már a gyermek egész fejlődését tartja szem előtt. Az édes anya helyett nevelője a kisdednek, átveszi tőle arra az időre, melyet az a kisdedóvóintézetben tölt. Ehhez a kisded testi és lelki fejlődésének ismerete szükséges. Ez tehát külön hivatás, melyre készülni kell. A kisdedóvónőnek jobban kell tudnia, hogyan bánjon a kisdeddel, mint magának az édes anyának. A jó kisdedóvóintézet valóban legjobb helye a kisdednek, itt legjobban fejlődhetik az ő nyiladozó lelke. Szeret is itt lenni, mert itt sok társa közt legjobban tud foglalkozni, s legjobban elégűl ki. Mióta *Montessori Mária* új módszerével lendületet adott a kisdedkor pedagógiájának, a kisdedóvónő sokkal megértőbben és sokkal helyesebb felfogással képes foglalkoztatni és nevelni a kisdedeket.

A tanító nevelő feladata épp olyan, mint a szülőé, hatása néha nagyobb is. A gyermeknél a nevelés fontosabb, mint a tanítás. A tanítás ebben a korban nem öncél, csak a nevelés egyik eszköze. Ezzel ma tisztában is van a tanítóság. A gyermek fejlődését akarja előmozdítani, s nem tantárgyakat tanítani, s a tananyagot elvégezni.

A tanító készül is erre a nagy feladatra, érzi hivatásának nagyszerű voltát, s fontos szerepét a nemzeti élet s a nemzeti műveltség kialakítása szempontjából. Hogy konkrét esetben mennyire tud megfelelni hivatásának, ez nagyon függ egyéni rá-

termettségétől, tehetségétől. Kétségtelen, hogy vannak bizonyos tulajdonságok, melyek az embert alkalmasabbá teszik a tanítói pályára. Ezek a gyermek iránti szeretet, a szociális érzés, a türelem, az önzetlenség, áldozatkészség.

A tanár is nevelő, még pedig oly nevelő, akinek a nevelés céljait világosabban kell látnia, mint a szülőknek, s a nevelés eszközeivel, módjával tisztában kell lennie, ő már a gyermekkor második részében veszi át a növendék nevelését, a serdülővel és ifjával foglalkozik. Ezt a kort kell tehát ismernie és megértenie. Néha azonban éppen ez hiányzik képzettségéből. Rendszerint nagy súlyt helyez arra, hogy szaktárgyában kiváló legyen. Szaktárgyának szeretete következtében azt néha túlságosan előtérbe helyezi, pedig azt be kell illesztenie a tudományok összefüggő egészébe, arra törekednie, hogy ezzel kiegészítse a tanítványok világismeretét s emberismeretét, melyek alapul fognak szolgálni arra, hogy a növendék kiépíthesse lelkében a maga világnézetét.

A nevelő feladatot nem utasíthatja el magától a középiskolai tanár sem, mert hiszen nem szakembereket akar kiképezni, hanem embereket nevelni, kik képesek lesznek magukat továbbképezni, s a maguk jellemét kifejleszteni, világnézetüket kialakítani, s életfeladataik megoldásához a szükséges eszközöket megtalálni.

A magyar tanár tisztában van a maga hivatásával, s a magyar művelődés apostolának érzi magát. A hivatásszeretet viszi őt pályájára, s mindig szeme előtt lebeg nagy nemzetnevelő feladata. A középiskola neveli a nemzet intelligenciáját, azt a művelt osztályt, melyből a nemzet vezetői kerülnek ki.

„Und hier entsteht nun die reizvollste Aufgabe, welche die Erziehungslehre kennt; — mondja Dilthey — sie soll den pädagogischen Genius beschreiben und analysieren, sie soll hierdurch den werdenden Erzieher mit dem Gefühl seiner Würde und mit der Begeisterung für seinen Beruf erfüllen.” (*Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingütigen pädagogischen Wissenschaft.* Julius Beltz, Langensalza—Berlin—Leipzig. 30. 1.)

A tanári pályára ki alkalmas? Melyik típus való tanárnak-Van-e külön tanári típus? Már sokszor összeállították azokat a tulajdonságokat, melyek a tanári pályán kívánatosak. Például: G. *Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers.* Leipzig. Teubner. E. *Weber: Die Lehrerpersönlichkeit,* Osterwick, 1929.

A tanárban általában megkívánjuk azokat az általános emberi tulajdonságokat, melyek az embert tökéletessé teszik, de kívánunk tőle még nevelői és tanítói rátermettséget. A különböző típusú emberek mind alkalmasak a tanári pályára, ha ezzel a rátermettséggel rendelkeznek, s a megfelelő ismereteket megszerzik. Nem lehet tehát azt állítani, hogy például csak a szociális típus a jó nevelő, vagy csak a tudós típus lehet jó tanár. Miért ne lehetne a technikai típus vagy a gazdasági típus jó nevelő-Talán éppen nagyon jól kiegészítené a tudós típusú vagy a művész típusú tanár tanításait. Épp úgy nagyon alkalmas lehet a tanári pályára az erkölcsi típus, a költői típus, a vallásos típus. Nagyon jó hatású, ha a növendéknek különböző típusú tanárai

vannak, — mint ahogyan valóságban úgy is szokott lenni, hogy egy tanári testületben különböző típusú tanárok vannak, — mert nem kívánatos, hogy a növendéket csak egyoldalú hatások ériék. De azért is jó az, ha többféle típusú tanár tanítja a növendékeket, mert akkor a sajátos tehetség megtalálja a neki megfelelő típust, aki rá legjobban hat és őt legjobban emeli.

A nevelők közül nagy hatással lehet a fejlődő ifjú lélekre a *lelkész*. A lelkész tevékenységének jellege általában pedagógiai természetű, s így csak természetes, hogy a legújabb korig a nevelők rendszerint papok voltak. A lelképásztori tevékenység nagy része nevelő tevékenység, az embereknek a jóra való nevelése, akaratuk irányítása, lelküknek az ideális szférákba való fölérne-lése. Ez a nevelés a vallás eszközeivel történik: az Istenhez való fölemelkedéssel, az isteni kegyelem megszerzésével, az imával, szentségekkel, az önmegfékezés, önmegtagadás eszközeivel.

A lelkész természetesen elsősorban a vallási- és az ebben gyökerező erkölcsi nevelést adja meg, de a műveltségnek többi ágát is átadhatja, ha ezekben is járatos.

A lelkész azonban nemcsak a gyermekek nevelésével, hanem főképp a felnőttek lelki életének irányításával és vezetésével foglalkozik.

Íme, a nevelők nagy száma! Mily szükséges közöttük az összhang és az egység! S mily nehéz ezt megteremteni!

Elsősorban a szülő hivatott a nevelésre. De ha nem képes reá, másnak kell azt átvennie, a gyámnak, a nevelőintézetnek, a patronáznak.

A szocialista pedagógia szerint a szülők voltaképp sohasem képesek reá, részben mert el vannak foglalva, részben mert nem szakértők a nevelés kérdéseiben. Ezért kell szerintük minden gyermeket állami nevelőintézetben nevelni. Ez természetesen együtt jár a család és a családi háztartások fölözlatásával, a szabad szerelemmel és a közös konyhával, a gyermekek állami nevelésével.

Nem állítjuk, hogy nincs szükség nevelőintézetekre, s ne adjuk a gyermeket intézeti nevelésbe. De azt hisszük, hogy ez mindig csak a családi nevelés kiegészítése vagy pótlása lehet. Igaz, hogy itt nagyobb lehet a szakműveltség. De még ha kiváló szakértő pedagógusok, s igazán önzetlen és önfeláldozó emberek is vezetnek az intézeteket, — mint ahogyan nagyon sokszor így van, — mégis hiányzik egy dolog, aminek hiányát nem pótolhatja semmi: az anyaszív!

IRODALOM. *Dr. L. Laack*: Lehrer und Schüler in ihrer Beziehung zu ein-; ander. Leipzig, 1911. — *Paul Häberlin*: Eltern und Kinder. Basel, 1922. — *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, II. kiadás, 1932. Eggenberger. — *W. Steckel*: Üzenet az anyáknak. Ford.: dr. Gartner Pál. I—III. rész. Budapest. Nóvák Rudolf és társa. — *O. Zimmermann*: Das Elternbuch. Stuttgart—Gotha. Fr. Perthes magyar átdolgozása: Körösi Henrik: Szülők könyve. Budapest, 1928. Egyetemi nyomda. — *Maria Stehmann*: Erziehung zur Mütterlichkeit. Unterredung gen mit jungen Mädchen. Berlin—Dahlem, 1925. — *Imre Sándor*: A családi nevelés főkérdései. Budapest. Studium. — *Kiss József*: Új nevelő. Tanítóknak és anyáknak. Budapest, 1928. — *Dr. M. Ch. Stopes*: Okos szülők. Ford.: Karinthy Emilia.

Budapest. Dick Manó. — *E. Weber*: Die Lehrerpersönlichkeit. Osterwieck, 1919. — *Dr. Fr. Schneider*: Psychologie des Lehrerberufs. Frankfurt am Main, 1923. — *Fr. Schneider*: Erzieher und Lehrer. Paderborn, 1928. — *Dr. A. Räch*: Arbeit des Lehrers. Langensalza, 1920. — *G. Kerschensieiner*: Die Seele des Erziehers. Leipzig, 1921. — *Kornis Gyula*: A tanári pálya. (Kultúra és politika, Budapest, 1928.) — *E. Wentscher*: Eltern u. Kinder. Leipzig, 1929. — *H. Gaudig*: Elternhaus u. Schule. Leipzig, 1929. — *Karl Langrock*: Erziehung in Familie oder Anstalt- Breslau, 1933.

II. A NEVELŐ KÖZÖSSÉGEK.

65. A szociális nevelő tényezők. A nevelés csakis közösségekben lehetséges, hiszen a nevelés fogalmában bennfoglaltatnak: a növendék és a nevelők. A növendék is, a nevelők is, egy társadalom tagjai s ennek a társadalomnak az életébe vannak bekapcsolva, hozzátartoznak valamely családhoz, valamely nemzethez, valamely községhez, államhoz, egyházhhoz s talán valamely más társadalmi szervezethez, például egyesülethez, gazdasági szervezethez, szakszerű szervezethez, ifjúsági szövetséghez, pártszövetséghez stb.

Mindezek a közösségek befolyást gyakorolnak a nevelésre.

Így felfogva, a nevelés társadalmi funkció, s az egyes nevelő is voltaképp a társas közösség megbízásából teljesíti hivatását.

A társas közösségek, mint nevelő tényezők sokkal hatalmasabbak, mint az egyének, mert az ember kénytelen azokba beleilleszkedni, s így hatásuk kikerülhetetlen.

Ezek a szociális közösségek: a család, a nemzet, a község, az állam, az egyház s a hivatásbeli szervezetek.

66. A család. A család a társadalom legkisebb sejtje. „Ez a természetes továbbzármaztatásra szolgáló szociális szervezet, s ebből következik nevelő funkciója, mely annyira ősi lényegű, mint egyetlen más szociális formáé sem” — mondja *E. Kriech*. (Die soziale Funktion der Erziehung. Nohl-Pallat Handbuch II. 258. lap.)

Állandóan nevelő hatást gyakorol, mert életközösség, melynek tagjai kénytelenek folyton egymáshoz alkalmazkodni, s magukat alárendelni a közös akaratnak, melyet a szülői tekintély képvisel.

A családi nevelés ősi és természetes formája a nevelésnek. A család tagjai — elsősorban a szülők, de a többi családtagok is — támogatják, elősegítik, istápolják a kisdéd, a gyermek, az ifjú testi és szellemi fejlődését, s ez a támogatás és istápolás a nevelés, melynek vezető elveit a családban uralkodó szellem, a családtagok életfelfogása és világnézete, a családtagok tapasztalatai adják meg.

A gyermekre nézve a család képviseli a társadalmat, s igyekszik a gyermeket a társadalmi szükségletekhez alkalmazkodóvá tenni, hogy beleilleszkedhesek majdan a társadalom rendjébe,

tudjon ahhoz alkalmazkodva érvényesülni, s képes legyen életfeladatait a társadalom keretében, mint annak egyik tagja, megoldani.

A családban nevelkedő gyermekre az egész környezet hat; ez a hatás annál erősebb, minthogy az összetartozás és az egység érzetét a családtagok között az a természetes kötelék, melyet a közös származás teremt, nagyon erősíti.

A házi nevelés hatását ezenkívül előmozdítja a függésnek az az érzése, melyet a gyermek a szülőkkel szemben, s főleg a családfővel szemben táplál. Ez nemcsak azért fejlődik ki, mert a gyermek érzi a maga gyámoltalanságát, érzi, hogy rá van szorulva a felnőttek segítségére, hanem azért is, mert tapasztalja a családtagok magatartásából, hogy mindannyian elismerik a szülők felsőbbiségét.

Végül nagyon elősegíti a házi nevelés hatását a gyermekek behatóbb ismerete, melyet a család tagjai a gyermekkel való mindennapi bizalmas érintkezésből merítenek.

Természetes azonban, hogy a családnak, elsősorban a szülőknek, de nemcsak nekik, hanem valamennyi családtagnak éreznie kell azt a köteleességet, hogy a jövő nemzedék fölnevelése főfeladata s életcélja.

A családnak tehát a maga életét a gyermekre való tekintettel kell berendeznie.

Nem elég csupán a gyermek anyagi ellátásáról gondoskodni, s a szellemi nevelést arra szorítani, hogy néha-néha erkölcsi oktatást adjunk, a többit pedig az iskolára bízni.

A család egész élete legyen olyan, hogy a gyermek testi és szellemi nevelésének céljait szolgálja.

67. A nevelő intézet. A nevelő intézet a család helyett vállalja el a nevelés feladatát olyan esetekben, midőn azt a család egy vagy más okból nem teljesítheti. Ok lehet erre már az is, ha a családtagok nem szentelhetnek kellő időt a gyermekkel való foglalkozásra. A legtöbbször azonban más okok miatt szokták a gyermekeket nevelőintézetre bízni. Így: ha a családi viszonyok kedvezőtlenek a gyermek nevelésére nézve, ha a szülők egyike elhunyt, vagy a gyermek egészen árva, ha valamely különleges pálya azt kívánja, hogy a gyermek lehetőleg korán egészen a pályának szentelje magát, vagy ha olyan pályára készül a gyermek, melyre nézve az iskola nincs a család lakóhelyén; ha végül valamely testi vagy szellemi fogyatkozás különös nevelő eljárási igényei, mint például a vakság, siketnémaság, hülyeség, gyöngélméjűség.

A nevelőintézet előnyei:

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.

3. A szakszerű pedagógiai vezetés.

A nevelőintézet hátrányai:

1. Nincs meg a közös kötelék, mely a családban a nevelés hatását oly erőssé teszi.

2. Az egyéniség kevésbé ismerhető meg és kevésbé vehető tekintetbe.

3. Mutatkoznak mindazok a bajok, melyek jelentkeznek mindenütt, ahol sokan élnek együtt, s olyanok, akiket nem a rokonszenv vagy a szeretet, hanem a véletlen vagy a kényszerűség hozott össze.

68. Az állam. Az állam elsősorban hatalmi szervezet, melynek célja lehetővé tenni, hogy polgárai életfeladataikat minél tökéletesebben megoldhassák. Az állam tehát erkölcsi alakulat nemes emberi célok érdekében. Ennek érdekében jogrendet és társadalmi rendet állapít meg, intézményeket létesít, melyek által céljait és értékrendszerét megvalósíthatja.

Az állam fönnállása azonban nemcsak hatalmán alapszik, mellyel állampolgárait az állami rend betartására kényszeríti, s polgárainak érdekeit más államokkal szemben megvédi, hanem főképp polgárainak érzületén és magatartásán, mellyel magukat az állam egészébe beillesztik, magukat állampolgároknak és összetartozandóknak érzik. Így az állam életének gyökerei voltaképp a polgárok lelkületébe nyúlnak le.

Ezt a felfogást hangsúlyozza már 1817-ben *Süvern*: „Minden állam már egész alkotmányos törvényhozása és *közigazgatása* által hat polgáira, bizonyos tekintetben nevelő-intézet nagyban, amennyiben polgárainak mindazáltal, ami tőle ered, bizonyos irányt és szellemüknek és érzületüknek sajátos jelleget ad.”

Ebből következik az állam nevelő feladata. Az államra nézve az erkölcsi normáknak a lelkekbe való beplántálása és tovább-származtatása mondhatni életfeltétel.

A mai felfogás szerint az állam nemcsak jogállam, hanem egyúttal kultúrállam is.

„A kultúrértékek megvalósítása az állam eszményi végcélja, — mondja Kornis Gyula — melynek a jog által szabályozott állami hatalom csak eszközül szolgál.” (Kultur als Staatszweck. 185. 1.)

Ezért az állam gondoskodik polgárainak neveléséről, a nemzeti kultúra megőrzéséről és tovább-származtatásáról, s e végből szervezi a kulturális munkát (közoktatás) és intézményeket, isko: Iákat és intézeteket állít ennek a célnak megvalósítása érdekében.

IRODALOM. *Julius Kornis*: Kultur als Staatszweck. Berlin—Grunewald, 1933. (Sonderabdruck aus dem Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie. XXVI. Heft 2. — *E. Kriek*: Erziehungsphilosophie. München und Berlin, 1930.

69. Az iskola. Egyik intézmény, mely a kultúra tovább-származtatásának eszközéül szolgál: az iskola. Az iskola kezdetben magánosok vállalkozása, később az egyház intézménye, s legutóbb állami intézmény. A mai komplikált kulturális viszonyok között még primitív megélhetését sem biztosíthatja az ember bizonyos

fokú műveltség nélkül, annál kevésbé képes magasabbrendű hivatását betölteni, s az állam életében, mint annak egyik tagja, résztvenni.

Ezt a műveltséget az állam nemcsak megadja, de annak megszerzését kötelezővé teszi. Egész nagy közoktatásügyi szervezetet épít ki, mely a köznek van hivatva szolgálni.

Az iskola oly kedvező légkör a növendék fejlődése számára, mely semmivel sem pótolható. Nagy előny az, hogy itt a tanuló társas közösségben él, melynek nevelő hatása alkalmas arra, hogy a növendéket nemcsak egyéni hivatására, hanem szociális feladataira is kellően előkészítse.

70. Az egyház. Az ember lelki életének meghatározója a lelkében élő hit, mely nemcsak világnézetének alapja, hanem egyúttal erkölcsi magatartásának is irányítója. Az egyház a vallásos eszme szociális megvalósítója. Ezen a jogon az egyház egészen a legújabb időkig egyedüli irányítója volt a nevelésnek, mert mindazt az ismeretet, ami az ember lelki életével függött össze, a vallás tanítás adta meg. A tanításról és nevelésről való gondoskodást az állam is az egyházak működési körébe utalta.

Az egyház volt tehát az egész középkoron át a kultúra őre, fejlesztője s irányítója. Az egyháznak ma is megvan az a joga, hogy iskolákat állítson. De az egyház feladata általában arról gondoskodni, hogy a gyermek vallás erkölcsi nevelésben részesüljön. Törvényeink nem is engedik meg, hogy a gyermek vallásoktatás nélkül nevelkedjék föl.

Az egyházaknak nálunk teljes szabadságuk van s nemcsak az általuk fenntartott iskolákban, de minden iskolában, akár községi, akár állami, teljesen szabadon, minden beavatkozástól menten intézhetik a vallásoktatást, mely a kultúrának alapvető része, s odavezet a magasabbrendű lelki élethez.

III. A KÖRNYEZET.

71. A környezet fogalma. Környezeten (milieu) értjük a külvilágot, mely a növendéket körülveszi, vele vonatkozásba kerül, s reá hat, tehát nem pusztán a környező társadalmat, hanem a gyermeket körülvevő tárgyakat is, beleértve a természet és az ember alkotásait egyaránt.

A környezetnek azokat a tényezőit, melyek a növendék fejlődésére hatással vannak, két csoportba osztjuk. Egyik a természeti tényezők csoportja, a másik a társadalmi tényezők csoportja. Ehhez az utóbbihoz számítjuk a társadalom műveltségét is, mely ennek a társadalomnak a különböző rétegeiben s különböző tagjaiban él. De külön tényezőnek vesszük a szellemi javaknak azt az összességét, mely mintegy egyén fölötti s melynek önálló léte van, mely ott él a könyvekben, a tudományban és művészetben.

A GYERMEK
KÖRNYEZETE
II.



1. Proletár környezet.
Dulovits Jenő felvétele.



2. Alföldi tanyán.
Dulovits Jenő felvétele.



3. A jó gyermek-
szoba. *Bach I. felvétele e könyv számára.*

72. A környezettanulmány. A környezettanulmány éppúgy, mint a gyermektanulmány, az újabb idők terméke, de még későbbi fejlődés eredménye, mint a gyermek és ifjúság tanulmánya.

A természeti tényezők tanulmánya inkább természettudományi jellegű, míg a társadalmi tényezők tanulmányozása nyilván a szociológia körébe tartozik.

A természeti tényezők hatása *W. Hellpach* (Geopsychische Erscheinungen, Leipzig, Engelmann) szerint nem általános, hanem egyénileg különböző. Némelyekre a táj, a klíma erősen hat, másokra kevésbé. Lakóhelyváltoztatásnál sem egyformán akklimatizálódnak az emberek. Gyermek általában könnyebben akklimatizálódnak, mint felnőttek, nők könnyebben, mint férfiak. De itt is vannak kivételek, s így a gyermek elhelyezésénél (pék dául nevelőintézetbe) ezt is figyelembe kell venni.

De a lakóhely rendesen adottság, mely nem pusztán a természeti tényezőkkel, hanem a társadalmi tényezőkkel együtt hat a gyermeki lélek fejlődésére.

Ez a környező társadalom hathat mint közösség, s hathat egyénenkint is. A szociális pedagógia képviselőinél közkeletű tétel: „A növendéket a közösség neveli a közösség számára.” Mint azt annak idején kimutattam,¹ ez egyoldalú beállítás. A növendéket nemcsak a közösség neveli, hanem az egyéni hatások is, s a növendéket nemcsak a közösség számára neveljük, hanem önmaga számára is, a saját életfeladatainak a megoldására, melyeket természetesen egy társadalmi közösségben fog megoldani, melyek azonban mégis az ő külön egyéni életfeladatai, mert hiszen ő külön egyén, külön személy, s külön jellemmé, külön személyiséggé kell kialakulnia.

A környezettanulmánynak első kérdése, milyen az a község, ahol a gyermek életét tölti. De azután beljebb is tekintünk, a gyermekszobába, melynek oly nagy a jelentősége a lelki fejlődés szempontjából. A kérdés tehát az, hogy a gyermek mely társadalmi körben él, s mely körben fog a jövőben élni. A valószínű az, hogy ugyanabban a körben, melyben szülei. De ez nem jelenti azt, hogy nem emelkedhet magasabbra, sőt minden szülőnek az a törekvése, hogy gyermeke a társadalmi ranglétrán minél magasabbra jusson.² Ez nincs is kizárva, sőt korunkban sokkal könnyebb, mint bármely más korban. De ez mindenesetre a későbbi jövő kérdése. Egyelőre a jelenlegi kört kell a nevelőnek szem előtt tartania. Ha sok magyar ember külföldön érvényesül is, mi mégsem a külföld számára akarjuk gyermekeinket nevelni, hanem hazánknak.

A környezet tanulmányozása alkalmával szem előtt kell tartanunk azt a körülményt, hogy a nevelés szempontjából nem minden fontos, ami a növendéket körülveszi, csak az, ami a növendék lelkével vonatkozásba kerül. A tanulmányozásnál tehát azt

¹ A modern pedagógia útjain. 37—38. 1.

² *L. Imre Vida: Das Problem des Aufstieges.* München, R. Oldenburg, 1934.

kell vizsgálni, minő vonatkozásban van az illető tényező a növendékekkel, s minő a hatás, melyet lelki fejlődésére gyakorol?

73. A környezet alakítása és változtatása. A nevelő feladatai közé tartozik az is, hogy a növendék számára megfelelő környezetet teremtsen. A természeti tényezőkre nincs befolyásunk, de ha ezek károsan hatnak a növendék fejlődésére, akkor úgy segítünk a bajon, hogy a növendéket más éghajlat alá visszük.

Természetes, hogy nem tudunk mindig minden bajon segíteni, s igen gyakran vagyunk abban a helyzetben, hogy a környezet nem olyan, aminőnek szeretnők. De azért amit lehet, meg kell tenni. A jómódú szülő a gyermekszobát úgy rendezheti be, hogy az megfeleljen a mai pedagógia követelményeinek. Világos, egészséges, esztétikus lehet, aránylag kevés költséggel. A gyermek méreteinek megfelelő bútorokkal láthatjuk el. Ahol ez lehetetlen, ott a kiseddóvóba küldjük a gyermeket, amely *Montessori* elvei szerint már a gyermek nagyságának megfelelő bútorokkal van berendezve, s a gyermek így legalább a nap nagy részét neki megfelelő berendezésű helyen tölti.

Arról is gondoskodni kell, hogy a gyermekek felnőttekkel ne aludjanak egy szobában. A fiúk el legyenek különítve a leányoktól, a nagyobb fiúnak és nagyobb leánynak külön szobája legyen.

Természetesen ez mind anyagi kérdés, sokszor azonban a nemtörődés az oka a helytelen elrendezésnek. De a nevelés céljainak megfelelően lehet berendezni a nevelőintézeteket s az iskolákat. Az iskolák berendezésére nézve már nagy irodalom áll rendelkezésre. Itt már lehet megfelelő környezetről gondoskodni. Az iskola legyen kedves és kellemes.

Nagy figyelemmel kell kísérnünk a gyermek és ifjú társait. A káros hatású társakat el kell távolítani, valamint a káros hatású felnőtteket is a növendék környezetéből. Ha nem lehet, lakást kell változtatni, sőt esetleg lakóhelyet változtatni, mert ez gyakran döntő a növendék sorsára.

A környezet változtatása nagyon jó hatású. Különösen, ha az előbbi környezetben a növendéknek valami konfliktusa volt, vagy valamiképp kellemetlen helyzetbe került. Új környezetben szinte újjáéled. Néha az iskolaváltozás szükséges. Ez — sajnos — nagyon meg van nehezítve, pedig nagy hatással van a fejlődő növendékre.

A környezet a nevelés szempontjából nagyobb jelentőségű, mint a származás. Példa rá az amerikai Unió, ahol a legkülönbözőbb nemzetiségű, a legkülönbözőbb népfajokból származó nép gyűl össze, s a környezet hatása alatt már a második nemzedékben tüzes amerikai honpolgárrá, valódi yankeevé lesz. Ebben természetesen nagy része van annak, hogy az egész társadalmat egyforma szellem, egyforma kultúra hatja át.

IRODALOM. *Dr. A. Busemann: Pädagogische Milieukunde.* Halle a. S., 1927. — *Otto Rühle: Kind und Umwelt.* Berlin, 1920. — *A. Argelander: Der Einfluss der Umwelt auf die geistige Entwicklung.* Langensalza, 1928. — *Phyllis Blanchard: The Child and Society.* New-York—London—Toronto, 1928. — *H. Weimer: Haus und Leben als Erziehungsmächte.* München, 1911. — *E. Berg: Schule und Haus.*

Leipzig. 1907. Quelle & Meyer. — *J. Dewey*: The School and society. New York 1907. Magyarul: *J. Dewey*: Iskola és társadalom. Fordította: Ozorai Frigyes. Budapest, 1912. — *F. Kanitz*: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft Jena, 1925. — *Walter Popp*: Das Pädagogische Milieu. Langensalza. Beyer. 1928. — *Max Rehm*: Das Kind in der Gesellschaft. München. Reinhardt. 1925. — *H. Hoffmann*: Charakter und Umwelt. 1928. — *Hildegard Hetzer*: Soziale Umwelt und Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Erfurt, 1930.

A KULTÚRJAVAK.

74. A kultúra, mint a nevelés tényezője és eszköze. Midőn a kultúráról, mint a nevelés tényezőjéről és eszközéről van szó, azoknak a kultúrtermékeknek és javaknak az összességét értjük, melyek az embertől különválva és függetlenül élnek és nagy összes függésükben az emberiség közös kincsét képezik.

Az emberiségnek ugyan emberi mivoltánál fogva vannak bizonyos közös tulajdonságai, de az egész emberiség nem él közös életet, s így az, amit emberi műveltségnek, emberi kultúrának mondanak, nem egységes egész; az embereknek csak egy-egy zárt köre, például egy nemzet, s egy nemzetben belül egy-egy társadalmi osztály az, mely bizonyos egységes kultúrát kifejleszt. Az ily szűkebb kört éppen a közös kultúra fűzi egységbe. Nagy távolság van kultúra tekintetében egy nemzet különböző rétegei között is. Egyik fontos kultúrpolitikai probléma éppen az, hogy ezeket a különböző kultúrájú rétegeket hogyan, s mely kultúrjakkal lehet egységbe fűzni. De a nemzeti egységen túl nagyobb egységbe foglalja a kultúra közössége egyik-másik réteget a társadalomnak, például a papokat, az orvosokat, tudósokat, vagy bizonyos korban az arisztokratákat. Ezek egy-egy tagja kultúra tekintetében néha közelebb áll más nemzet ugyanazon osztályának egy tagjához, mint saját nemzetének oly tagjához, aki más társadalmi osztályhoz tartozik. De mégis van a kultúrának oly része, amely egy nemzet fiait összefűzi, ezek a kultúrának nemzeti elemei, melyekhez nem pusztán intellektuális értékek tartoznak, hanem érzelmi elemek. Nagyon helyesen mondja *Ramon y Cayal*: „A tudománynak nincs hazája, de a tudósnak van.”

Am azért mindig vannak a kultúrának nemzetközi elemei, s ezek kapcsolatokat teremtenek egyes kultúrák között. Ilyen nemzetközi kapcsolatok vannak főképp az európai kultúrák között, úgyhogy magát az európai kultúrát nagyobb egységnek vehetjük. De még további kapcsolatai is vannak ennek az európai kultúrának az amerikai kultúrával. A keleti kultúrák egészen mások, de lassan-lassan mindjobban az európai kultúra hatása alá kerülnek.

A növendéknek természetesen arra a kultúrára van szüksége, melynek körében él. Ez a kultúra a mi tervszerű munkánk nélkül is hat. Ez a környező társadalom állapota. Ezt tehát a környezet-höz számítjuk.

De a kultúr javaknak az az összesége, mely ezenfelül, ettől függetlenül, mintegy személytelenül él, objektív eredménye az

emberi szellem munkájának, mely főképp az irodalomban, tudományban, művészetben, de a magatartásban s az emberi élet-feladatokhoz való beállításban is nyilvánul.

A kultúra minden ágából fogunk kiszemelni oly részleteket, melyeket a célok elérésére alkalmasaknak tartunk. Kétségtelen, hogy kiszemelésnek kell történnie. Nincs ember, aki korának és nemzetének egész kultúráját bírná. Mit, miből mennyit, ezt megállapítani a legnehezebb pedagógiai feladatok egyike.

Itt az értékelésbe belejátszik a pedagógus világnézete, élet-felfogása, vallási és politikai meggyőződése.

A pedagógia története sok különböző felfogásnak harcát mutatja, s ma is a pedagógiai viták mögött világnézeti, vallási és politikai ellentétek rejlenek.

Az abszolút értékek, melyek örök érvényűek, természetszerűi leg helyet fognak foglalni mindenkor a nevelő tényezők között.

Nehezebb megállapítani azt, hogy a relatív értékek közül melyeket kell a nevelés céljaira felhasználni. Azt, hogy valakire nézve mi lesz a jövőben hasznos, szinte lehetetlen előre látni. Ezért a hasznosság kritériuma nem oly fix pont, melyre szilárd épületet lehetne állítani. A hasznosság korok, nemzetek, családok, egyének szerint változó.

De ha megállapítjuk a jelenkor hasznos értékeit, s egyúttal kifejlesztjük a növendék helyes ítéletét, ügyességét, alkalmazkodóképességét, ezzel oly alapot adtunk, mely biztosítéka annak, hogy a növendék tovább fejlődhetik, föl fogja ismerni az értékek közül a hasznosat, el fogja tudni sajátítani a hasznos tulajdonságot, s fog tudni alkalmazkodni a változó körülményekhez és szükségletekhez.

A kultúrjavakat tehát, melyeket nevelő eszközökül fel akarunk használni, a nemzeti műveltség köréből kell vennünk, még pedig a nemzeti műveltség valamennyi ágából, így tehát a realiztikus, szociális és idealisztikus javakból egyaránt.

75. Ismeretlen együttthatók. A nevelő tényezők e nagy számához csatlakoznak még az észrevétlen és láthatatlan nevelők, az ismeretlen együttthatók, melyeknek befolyása azonban néha sokkal hathatósabb, mint az ismert nevelőké. A szülők gyakran észre sem veszik, kik azok, akik gyermekeikre nagy befolyást gyakorolnak, sokszor bizony nagyon káros befolyást. Így elsősorban a társak, azaz a társak közül azok, akikkel a növendék csak titokban találkozik. Az elhanyagolt gyermek az utcán és a játszóhelyeken találja meg barátait, kiknek értékítélete más, mint a nevelőké, de sokkal fontosabb a növendék szemében, mint a szülők vagy tanárok véleménye.

De ki van téve sokszor a növendék szándékos csábításnak, a cselédek, vagy a házban lakó más felnőttek részéről, kik a jóbarát képében jelennek meg, s viszik a fiatalkorút a maguk útjára, a romlás felé.

Az utca ott van a növendék előtt, lehetetlen tőle elzárni ennek hatását, de vigyázni kell arra, minő értékeléssel és minő beállítással kapcsolódik be a növendék lelke ennek egyes jelenségeibe.

Ám ezek hatásához csatlakoznak a multságok, játékok, sportok gyakorlása, melyek szintén lehetnek károsak is, nemcsak hasznosak. Minden a társaktól és a körülményektől függ. Ezekhez csatlakozik a mozi, a színház, az olvasmányok. Mind lehet hasznos és káros egyaránt. Éppen azt kell észrevennie a nevelőnek, hogy mindezekben mikor mutatkozik valami, ami árthat. Ha nem is tudjunk növendékünket megóvni attól, hogy mindezekkel ne jusson érintkezésbe, azt kell elérnünk, hogy az ártalmas hatásokat maga utasítsa vissza, ne bocsássa lelke mélyére. Mint futó felhők, vonuljanak tova, mint vándormadarak, ne rakjanak fészket az agyban vagy szívben. Mindehhez az kell, hogy a növendék lelkében erősen megalapozott értékrendszer alakuljon ki, mely az oda tóduló benyomásokat megszűrje.

S itt van az ismeretlen együtthatóknak egy másik és igen jelentős csoportja. Ez a növendék lelkületében rejlő erő. Az az erő, mely benne él és őt önkifejtésre serkenti. Ez a csodálatos törekvés, ez a tudatalatti, néha lappangó, néha kitörő törekvés az öntökéletesítésre, az erők érvényesülésére, az a titokzatos folyamat, mely a felnőttet is az alkotásra, művészi, tudományos vagy más ideális értékek kialakítására, — néha mintegy kábulatban — hajtja. Ez az, amit spontaneitásnak, intuíciónak, ihletnek neveznek. Ez a géniusz, a titokzatos ihlet, a megmagyarázhatatlan fordulatok és a meg nem érthető hatások magyarázata. Ez az élethivatás ösztönszerű megérezése, vagy a hivatástudat: az elhivatottság.

IRODALOM, úr. *J. Loewenberg*: Geheime Miterzieher. 2. Aufl. Hamburg, 1903.

A NEVELÉS TÉNYEZŐINEK EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYA.

76. A növendék és nevelő viszonya. A viszony a növendék és a nevelő között az újabb időben más, mint azelőtt volt. Azelőtt a nevelő feltétlenül rendelkezett növendékével, a növendéknek nem is lehetett akarata. A növendék alá volt rendelve, várnia kellett, mi történik vele. Passzív maradt, az elfogadó szerepére szorított.

Ma a nevelő és növendék között nem a föllebbvaló és alattvaló viszonya áll fenn, a nevelő és a növendék egymás mellé vannak rendelve. A nevelő egy idősebb jó barát, aki tanácsol, s ha szüksége van reá a növendéknek, támogatja őt. A növendéket megnyeri annak a célnak, melyet helyesnek tart. Arra törekszik, hogy a növendék ezt a célt elfogadja, magáévá tegye, s meggyőződésből akarja, elérni törekedjék, vágyódjék utána, szeresse, lelkesedjék érte. A növendék ne kényszerűségből cselekedjék, hanem meggyőződésből, a cél után való vágyódásból. Ne maradjon passzív, elfogadó, hanem legyen kezdeményező, törekvő, cselekvő, tevékeny, dolgozó, minden erejét és képességét latba vető. Csak az az értékes munka, amit a maga akaratából, jószántából végez, nem pusztán kényszerűségből.

A modern iskola ezen az alapon alapszik. *Decroly* brüsszeli tanítóképzőintézetének falán a következő felírások vannak:

<i>A tanuló:</i>	<i>A nevelő:</i>
kísérletező,	megfigyelő,
utánzó,	kezdeményező,
alkotó,	előrelátó,
főltaláló,	gyakorló,
művész, költő.	lelkesítő.

Ezek a főírások jellemzően mutatják be az új iskolában a növendék és a nevelő viszonyát.

De azért itt is óvakodni kell a túlzásoktól. Bár a növendéknek is van akarata, melyet a nevelőnek nemcsak ismernie kell, hanem figyelembe is vennie, de ez mégsem jelenti azt, hogy az egész nevelést és a tanítást ne a nevelő irányítsa, hanem maguk a növendékek. Hiszen ők nem ismerik a műveltségnek azokat az elemeit, amikre szükségük van, ők nem tudhatják, mit kell még nekik megtanulniok, hogy bekapcsolódhassanak a műveltség magasabb régióiba.

A növendéknek és nevelőnek szellemi közösségben kell élniök. Lelküket száz láthatatlan finom szál fűzze össze, melyeken át a kölcsönös hatások, mint láthatatlan delejes áramok, hatnak egymásra. Egyiknek leggyöngédebb rezzenését is érezze meg rögtön a másik is. A törekvések közössége, mely a magasabbrendű céloktól kapja az irányt, vezesse őket folyton egy úton, s folyton előbbre.

A növendék és nevelő egy ellipszis két fókuszra, benne élnek az őket körülvevő kultúrában. A környezet, mely a növendéket körülveszi, nem tudatosan hat a növendék lelkére, hanem minden szándék nélkül. A nevelőnek egyik legnagyobb gondja ezt a környezetet alakítani, módosítani, változtatni úgy, hogy hatása kedvező legyen.

A kultúrjavarok azok, melyek leginkább vannak a nevelő hatalmában, ezek az ő legfontosabb nevelő eszközei. A nevelő legfőbb célja tehát, hogy növendégeit ezekkel hozza kapcsolatba, s el tudja érni, hogy a növendék megnyissa lelkét ezek előtt, úgy állítsa magát ezekkel az értékekkel szembe, hogy a magasabbrendű lelki élet felé megnyíljon az emelkedés útja.

77. A növendék és környezet viszonya. Egyén és közösség egymást kiegészítő fogalmak, egyik nincs a másik nélkül, mint ahogy ezt helyesen kifejti *Bruno Bauch* (Persönlichkeit und Gemeinschaft. Beiträge zur Phil. des deutschen Idealismus II. 1—13. 1. 1921—22.) „A közösség — mondja — tehát mindig csak személyiségek közössége.”

Azonban a növendékre az ily közösségek a maguk közösségében is hatnak. Már a család maga ilyen közösség, ha megvan a családi szellem s a családi élet melege. De a gyermek ezenkívül több közösség tagja, milyenek a nemzet, az állam, az egyház, a párt, melyekhez a szülők tartoznak, s melyekhez neki is tar-

toznia kell, de azonkívül az iskola, az egyesületek, pl. cserkész-tábor, önképzőkör, sportkör, baráti kör, melyhez a növendék tartozik.

Itt sokféle hatásról van szó, s kölcsönös vonatkozásokról, melyek koránt sincsenek eléggé tisztázva.

Mindenesetre világosan külön kell tartanunk a társadalmat, s a közösségeket, melyekben a növendék él, s melyek valóságok, tények, így de facto a nevelés tényezői, — a társadalmi eszményektől, melyek nem valóságok, hanem kellőségek és vágyak. Ezek is hathatnak a nevelésre, de csak mint célok és eszmények.

Föl lehet vetni azt a kérdést, vajjon a jelen társadalom számára akarjuk-e nevelni a növendéket, vagy a jövő társadalom számára. Célunk az-e, hogy ehhez a környező mai társadalomhoz tudjon-e minél jobban alkalmazkodni a növendék, vagy a jövő társadalmi állapotokhoz, mint ahogyan a szocialista és kommunista nevelő programok kívánják s már *Comte* az ő pozitivistá pedagógiájában tervezte.¹

Egy másik kérdés azután az, vajjon a környezetbe, azaz a környezet különféle szociális közösségeibe, vagy csak némelyikbe, úgy kell-e belekapcsolni a növendéket, hogy azzal összeforrva, mint annak a közösségnek tagja gondolkodjék és érezzen. S vajjon követelhetne a nevelő, hogy a növendék ennek a közösségnek éljen, ha e közösség szellemével a nevelő gondolkodása ellenkezik? Ezt a kérdést is *Dunim-Borkowski* veti föl.-

Az is fontos és vizsgálni való, vajjon a közösség tagjainak, s ezek között a növendékeknek, milyen a viszonya egymáshoz. Egymásmellérendeltség, fölé- és alárendeltség? A közösség nem jelent társaságot. A közösség csak egymásmellérendeltségen alapszik, a társaság alá- és fölérendeltségen. De minden társadalmi közösséget igazi egységgé egy alapelv kapcsol egybe, mely áthatja azt a társadalmi közösséget, s az egyes tagok ellentétét is harmóniába egyesíti a mellé-, alá- és fölérendeltségen túl is.

Kétségtelen, hogy ezeket a problémákat el kell döntenie a nevelőnek, s ez a döntés függ az ő viszonyától a közösségekhez, melyekben él. Ez a viszony pedig ismét visszamegy az ő világnézetére, mely egyéniségében gyökerezik. Íme, ismét csak a világnézet az, mely a célkitűzésnek irányt szab, amely végső elemzésben szabályozza a növendéknek beállítását a környezethez, s főképp a közösséghez és környezethez.

A nevelés irányítójának mindezt tudnia és látnia kell. De egyúttal tudni kell felemelkednie a magasabb szempontokhoz, s ezek szerint intézni a jövő nemzedék fejlődésének irányítását.

IRODALOM. Dr. *L. Laack*: Lehrer und Schüler in ihrer Beziehung zu einander. Leipzig, 1911. Quelle u. Meyer. — Dr. *K. Roller*: Schulkind und Elternhaus. Leipzig, 1914. Quelle u. Meyer. — *Hermann Weimer*: Haus und Leben als Erzie-

¹ Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1919. 519. 1. *Dunim-Borkowski*: „Die Gemeinschaft als Erziehungsgrösse.”

² U. o., 519. 1

hungsmächte. München, 1911. Beck. Verl. — *W. F. Classen*: Grosstadtheimat. Beobachtungen zur Naturgeschichte des Grosstadtvolks. Hrgb: Schultze. 1906. — *Paul Häberlin*: Eltern und Kinder. Spittler. Basel, 1922. — *W. Smolla*: Die häusliche Erziehung des Kindes. Freystadt. Geislers Dr. 1924. — *Marie Steiger* — *Lenggenhager*: Eltern und Kinder. Basel. Reinhardt. 1928. — *W. Armstroof*: Schule und Haus in ihrem Verhältnis zueinander beim Werke der Jugenderziehung. 5. Aufl. Langensalza. Beyer. 1912. — *E. Berg*: Schule und Haus. Leipzig. Quelle & Meyer. 1907. — *Johannes Berninger*: Elternhaus, Schule, Lehr- und Werkstätte. Leipzig. Nennich. 1908.

78. Nemzedékek ellentéte. Ifjak és öregek örök ellentéte nehéz időkben jobban feltűnik. Más tettekre indít az ifjúság csapongó lángja, s mást sugall az öregek lehiggadt világszemlélete. Ez az ellentét egészen természetes, s könnyen ki is egyenlíthető, különösen ott, ahol megvan a kölcsönös rokonszenv és kölcsönös megbecsülés.

De újabb időben a nemzedékek ellentéte jobban kiéleződött. Már a háború előtt kezdődött Németországban az az ifjúsági mozgalom, mely célul tűzte ki, hogy az ifjúság a maga életét önállóan irányítsa. Ez a mozgalom az ifjúság szecessziója volt, s eleinte csak kirándulásokra és a természetben való életre, vándorlásokra alakult „Vándormadár” szövetség megalakítására vezetett. A pedagógusok közül azok, akik a nevelés állapotával s irányításával nem voltak megelégedve, csatlakoztak a mozgalomhoz. Az elsők között voltak: *L. Guvlitt*, *G. Wyneken*, *Otto Berthold* stb. reformpedagógusok, akik az ifjúságért lelkesültek, s annak vezetését kezükbe vették.

„Ifjúság — írja *Frank Thiess*, ki maga is ebből az ifjúságból emelkedett ki — lényegében forradalmi állapot.” Ez legfőbb jellemvonása. „Jugendlicher Revolutionismus ist, mag es auch verschiedenfarbige Fahnen vor sich hertragen, letztlich ein Mittel der Lebenserkenntnis und darum von zwei anderen Leiden-Schäften flankiert: von der Lebensaufsaugung und der Aktionslust.”¹

Az ifjúságnak valóban ezek a jellemvonásai, de egyúttal értékei is. Neki cselekednie kell, cselekednie, hogy éljen, élményei és tapasztalatai legyenek. Keresi a veszélyeket is, talán közben fölbotlik, de újra talpra áll. Aki ezektől meg akarja kímélni az ifjúságot, az nem tudja, hogy az ifjúság lényege ebben áll. Aki óvatosan körülbástyázza az ifjúságot — mondja ugyancsak *Frank Thiess* —, az ezzel csak kitolja a fejlődés folyamatát.

Az ifjúsági mozgalmak fejlődése nálunk más vonalon haladt[^] mint külföldön, de lényege ugyanaz: az ifjúság autonómiára való törekvése, erőinek érvényesítése és érvényesülésre való törekvése.

Az ifjúság a múlt ellen fordult, s ezzel az öregek ellen. A múlt ellen, mely a háborút megteremtette, s az öregek ellen, kik a háborút csinálták. De szerintem téves az a ma már szinte begyökerezett állítás, hogy a háborúért az előbbi nemzedék felelős, mert ő csinálta. Ez éppen a kérdés, kik csinálták? Semmi-

¹ *Frank Thiess*: Erziehung zur Freiheit. Stuttgart. Engelhorn. 1929. 131. 1.

esetre sem az előbbi nemzedék a maga egészében, mint ahogy az ifjúsági mozgalmat sem a mai nemzedék csinálta a maga egészében.¹

Az ifjúság úgy találja, hogy a nevelés dolgát is rosszul végezték az ő nevelők. Hiszen már a nevelés fogalmában benne van az ellentét nevelő és növendék közt. A nevelő az idősebb, a tapasztaltabb, a tanultabb, az erősebb, a hatalmasabb, a növendék az ifjabb, a tapasztalatlanabb, a tudatlanabb, a gyöngébb. Ezt az ellentétet a növendék gyakran fájdalmasan érzi. A nevelést a nevelők intézik, s így az ő legfőbb eszközük a kényszer. A pedagógiai tevékenység, azaz a kultúra átadása, mindig a két nemzedék közt megy végbe.

De *Nohl* szerint a legmélyebb szakadék a nemzedékek közt a *Fichte* agitáció ja folytán támadt Azt mondja: „Es wird der Jugend ausdrücklich gesagt, dass sie die Aufgaben in die Hand zu nehmen hat, denen die ältere Generation wegen ihrer Vererbtheit nicht gewachsen ist”.²

Am csak a háború után vált az ifjúság hangulata az idősebb nemzedékkel szemben szinte ellenségessé. Kétségtelen, hogy ebben legfőbb része van a háború okozta szörnyű gazdasági helyzetnek, mely szinte tragikussá teszi Európa sorsát, s a nyugati kultúra összeomlásával fenyeget. Ennek hatása alatt támadnak azok a gondolatok, melyek az ifjúságot a legélesebb ellentétbe helyezik az idősebb nemzedékkel. Maguk a nevelők ismerik be a nevelői hivatásra való képtelenségüket. *Wyneken* pl. azt írja: „Unsere Unfähigkeit die Jugend zu leiten, ja nur zu retten, ist nachgerade wirklich erwiesen.”¹ Ha az ifjúság nevelői ilyeneket írnak, ne csodálkozzunk, hogy az ifjúság a nevelőket egészen ki akarja kapcsolni a nevelésből. „Die Schule von heute wertet die Jugend nur als Vorbereitung auf das Leben der Erwachsenen. Wir harren des Tages, wo wir sie mit ihrem ganzen Krepel zum Teufeljagen werden.” Ezt olvashatjuk az „Entschiedene Jugend” című lapban. De ez az elszánt radikális ifjúság tovább is megy. Fölhívásában az elszánt ifjúsághoz így szól: „Kameraden! Wir sind einig im Hass der Einrichtungen dieses Lebens und dieser Zeit. Wir fragen uns, wer ist schuld an diesem Leben, diesen Einrichtungen, dieser Kultur- Wer hat diese Staaten, diese Schulen, diese Kirche, diese Politik, diese Presse und vieles andere am Gewissen- Die Erwachsenen. Sie allein. Und darum wendet sich unser Kampf und Hass gegen dieses Leben und dieser Zeit, mit- hin gegen Sie, die Erwachsenen, als Gesamtheit..”³

Íme, ez lett a „Vándormadár” üde természetszemléletéből.

Ezzel szemben a nevelőnek nehéz a helyzete. De mégis az ő feladata megtenni mindazt, ami nemzedékek helyes viszonyának helyreállítását előmozdíthatja.

¹ *Frank Thiess* is ezt mondja: 143. 1-, i. m.

² *H. Nohl: Pädagogische Aufsätze. Langensalza. Julius Beltz, 1918. 117. 1.*

³ *H. Nohl i. m., 11. 1.*

Ennek alapföltétele az ifjúság megértése, az ifjúság tulajdonságainak az értékelése, ezeknek a tulajdonságoknak, mint természetes állapotnak a figyelembevétel, a helyes beállítás velük szemben. Az ifjúság önálló akar lenni, nem akarja magát poráron vezetetni, a saját céljait, a saját eszményeit akarja elérni. Ehhez szükséges az, hogy alkalma legyen a cselekvésre, a maga erőinek és képességeinek érvényesítésére. Erre legjobb, legalkalmasabb terület az ifjúsági egyesület. Az ifjúsági egyesületek lelki szükséglet következtében keletkeztek. Itt fejlődhetik ki igazán az ifjú, itt bontakozhatnak ki legjobban tehetségei. De mindenesetre meg kell szívlelniök *Glattfelder* püspök intó szavait, ki a Szent Imre-kongresszuson azt mondta: „Az egyháznak figyelmeztető és kérő szava van az ifjúsághoz. Figyelmeztető szava, hogy *maradjon meg azon a fundamentumon, melyen az egész európai civilizáció föl-épült.*” De nem elég az ifjúság megértése, hanem vezetni kell tudni őket. Az ifjúság vezetőt kíván, ez a vezető az ő igazi nevelője. A vezető kerülhet ki az ifjúságból, de kerülhet ki az előző nemzedékből is.

Az ily vezetőnek vezéri tulajdonságokkal kell bírnia. Ezek nemcsak külső tulajdonságok, hanem belső tulajdonságok, olyanok, melyekért az ifjúság lelkesülni tud. önfeláldozó önzetlenség az alap, az ifjúság önzetlen szeretete, céljainak magáévá tétele, az ifjúság problémáinak megértése, s ezek megoldásáért való küzdelem.

A vezérlélek nevelő tényező, de nem mindig azonos a nevelővei. A vezetés fogalma sem jelent ma már általában nevelést, hanem a nevelés egy részét, a nevelés kiegészítését, az átmenetet a nevelés és az önnevelés között.

A vezető és az ifjúság közötti kapcsolat kétségtelenül a tekintély elismerésén nyugszik, de ez a tekintély nem külső, hanem belső tekintély: értékek elismerése. Ehhez járul a szeretet. Nem az a szeretet, melyet a gyermekek a szülők iránt, vagy a társak s a jóbarátok egymás iránt éreznek. Inkább az a szeretet, mely odaadást jelent, lelkesedés ez, követniakarás, a vezetővel való azonosítás, önfeláldozás.

A vezető és ifjúság közötti viszonyt e szeretet alapján nemelyek újabb időben ismét *Erosnak* nevezik *Plato* mintájára, ki a nevelés alapjául szolgáló szeretetet jelölte ezzel a névvel. De éppen a *Plato* „Symposion”-ja mutatja, hogy az *Eros* nemcsak ezt jelentette a görög világban, hanem az erotikumot is.¹

A fiatal és öreg közt is lehet barátság, ha az öreg megérti és méltányolja a fiatalt, s a fiatal megbecsüli az idősebbet.

A nagy vezetőkért mindig lelkesül az ifjúság, sikerük titka, hogy megnyerték, lekötötték az ifjúságot, s az ifjúság ilyen oda-

¹ Helyesen mondja *F. Thiess*: „In dem Verhältnis zwischen Führer und Jüngling geht es nicht um Geschlechtsgemeinschaft, sondern um Eros. Eros wird in unserer Zeit mit Geschlechtslust identifiziert man ist das nicht anders gewöhnt, und es ist durchaus kein Wunder, da die Entdeckungen der Psychoanalyse, unter die Leute gebracht, sich sofort in Halbwahrheiten verwandelten, deren Wirkung verwirrend und verbildend sein musste.” (134. 1.)

adással lelkesedett értük. Példák erre a történelemben bőven találhatóak. Így Nagy Sándor, Hannibal, Caesar, Napóleon, Kossuth, újabban Mussolini, Hitler. Mindnyájuknál híveik odaadó, önfeláldozó lelkesedése sikerük alapja.

De ugyanez a jelenség nagyon gyakran előfordul szűkebb körben. Egy-egy iskolában, egy-egy egyesületben stb. A vezető hivatása a nemzedékek közti ellentét kiegyenlítése. Az ily vezető az ifjúságot engedelmessé és fegyelmezetté tudja tenni nagy célok érdekében, elősegíti egymás értékes tulajdonságainak a fölismerését és megbecsülését s egyesíteni tudja eszményi célokra a különböző nemzedékeket!

A nagy vezetők mellett szükség van tárgyi célra, melyért az ifjúság lelkesedni tudjon. Az ilyen célkitűzés lehet reális vagy ideális, a fontos az, hogy az ifjúság magáévá tegye. Ebben áll a vezető nagy feladata: elfogadtatni a célt, s a cél elérésére egyesíteni a többséget. E cél lehet: anyagi emelkedés épp úgy, mint szellemi emelkedés. Sportgyőzelem épp úgy, mint jogok kivívása, szabadság épp úgy, mint szolidaritás és fegyelem. Csak be kell láttatni, el kell fogadtatni a hangadókkal, s azután mindenkivel.

De van még egy mód az ifjúság helyes irányítására. Ez is az egyéni tulajdonságoktól függ. Mint jó barátoknak kell mellette állni. Az ifjúság szereti és megbecsüli az idősebb jó barátot, hallgat rá, ha látja, hogy igazi barát. Az ily barát hatása egyéni, míg a vezetőé tömeghatás.

A tömegre nem érvek hatnak, hanem érzelmek. Lelkesedést, szenvedélyt ébreszt a vezető. Az egyénre a baráti beszélgetések hatnak. A jó barát az ifjú élet- és emberismeretét szélesíti ki, belelátat az emberi cselekvés rugóiba, s helyes megítélésre vezet. Belátatja, hogy az általánosítás nagy hiba. Summum jus summa injuria. Vannak jó- és rosszindulatú emberek. Az öregek sem egyformák, a fiatalok sem. Fiatalok és öregek közt hol a határvonal? A társadalom nem áll öregekből és fiatalokból, hanem a gyermektől fölfelé mindenféle korúakból, s nem lehet kihagyni belőle egyes évfolyamokat. De nem az a kérdés, hány éves az illető, hanem, hogy mit ér. A tiszteletre méltó öregre tiszteljük, a szeretetre méltó fiatalra szeretjük. Lehetetlen, hogy ő *ezt* a szeretetet ne viszonzná jóindulatával. Ha az ifjú fölélesztett szenvedélye lehiggad, megbecsüli barátait, s velük együtt működik a közjóért, a nemzetért, az emberiség emelkedéséért.

IRODALOM. *Frank Thiess*: Erziehung zur Freiheit. Stuttgart, 1929. — *H. Nohl*: Pädagogische Aufsätze. Langensalza, 1918. — *G. Wynecken*: Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit. München, 1914. — *G. Wynecken*: Der Kampf für die Jugend. Jena, E. Diderichs. — *H. Blücher*: Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung. 1910. — *H. Blücher*: Führer und Volk in der Jugendbewegung. Jena, 1918. — *Dr. E. Hengstenberg*: Die Pädagogik aus Führertum und Gefolgschaft. *Pharm.* 1934, 7—8. — *W. Hellpach*: Die Schule der Führerschicht. Pragung. Leipzig, 1928.

79. Konfliktusok. Nehéz dolog a fiatalok szökdelő frissességét a szabályozott életkeretekbe beleszorítani, a száguldozni vágyó akaratot a valóság-korlátozta mederbe szorítani.

De még nehezebb az ifjú helyzete, mikor kénytelen a feltörekvő forrást visszafojtani, a kibuggyanó életerőt lefokozni, s a mindennapi munka igájába hajtani. Másrészt az ifjúságnak nagyon nehéz a folytonos terelgetést és igazgatást elviselnie. Meg kell gondolni, mit jelent az, ha idegen kéz belenyúl az ember lelkének elzárt rejtekébe. Hogy őrzi az ifjú lélek a maga intim életét! Vágyait és álmait ott ápolja lelke mélyén. Minden beavatkozás számára sérelem. Mily gyöngédnek kellene lenni ennek a beavatkozásnak, s mily brutális az néha! Gyakran nem is tudja, nem is sejtí az ember, mit jelent az, ha bátran betör az ifjú lélek gyöngö üvegszekrényébe, s összetöri féltett kincseit.

A magabavonult szemlélődő, benső lelki életet élő emberre nézve voltaképpen minden beavatkozás, minden szó ilyen betörés.

Az élénk és aktív természetű nézve pedig mily rettenetesek a szűkre szabott korlátok, melyek szabad mozgását gátolják. Szeretné kitörő életkedvét szabadon ömleni engedni, de nem lehet, mert ott a szigorú szó: nem szabad!

Az első kimondott „nem szabad” konfliktust jelent. Konfliktus ez a gyermek vágya, törekvése és a nevelő korlátozó intézkedése közt.

A nevelés folyamán minduntalan merülnek föl konfliktusok, azaz ellentétek két akarat között: a nevelő és növendék akarata között. A nevelő ilyenkor azt kívánja, hogy az ő akarata érvényesüljön.

Ez legtöbbször érvényesül is. A növendék alárendeli magát, engedelmeskedik, mint ahogy mondják: szót fogad, s ilyenkor nincs is semmi baj. De konfliktus áll elő a gyermek lelkében akkor, ha azt, amit a nevelő tőle követel, igazságtalannak tartja. Még ha nem szegül is ellene a parancsnak, de feltámad lelkében az igazságtalanság érzése, ez már konfliktus, mely nyomot hagy, bántja, esetleg elkésértí, sőt még talán neurózist is okoz.

A gyermek életében rendszerint nincsenek ugyan nagy események, de ezek a kis incidensek is nála nagy jelentőséget kapnak az ő lelki konstellációja szerint. Némelyik az ő szemében egy világ összeomlását jelenti.

Ilyen konfliktusok merülhetnek föl a szülők és gyermekek, nevelők és növendékek, tanárok és tanulók között.

Lehetnek kisebbek-nagyobbak, súlyos és kevésbé súlyos következményekkel járók. Mindig lelki emóciókkal vannak kapcsolatban, de nem mindig járnak külső következményekkel.

A konfliktusok kellemetlenek, még pedig nemcsak a növendékre nézve, hanem a nevelőre nézve is. A nevelő is érezheti ilyenkor, hogy nem volt helyes, amit tett.

Hogy a konfliktusokat megelőzzük, a nevelőnek megértő magatartást kell tanúsítania. A gyermek kénytelen természetes mozgási ösztönét az iskolában kúriátok közé szorítani, természetes vidámságát el kell fojtania, s természetének meg nem felelő dolgokat kell tanulnia. Ha nyugtalan, mert mozgásösztöne kitör; ha beszélget, mert közölni akarja megfigyeléseit; ha a padban nevetgél, mert vidám természete mindenben talál mulatságos dol-

gokat; ha unja a grammatikát, mert az absztrakciók nem érdeklik; ha nem tudja leckéjét, ha általában nem képes napi 5 órán át csendesen figyelni, s 9—10 órai munkát végezni, — ebből nagy bajok származnak. Még nagyobb a baj, ha a személyes érintkezés alkalmával követ el hibát, ha ellenszenves neki a nevelő személye. Ezt éppen nem szokták figyelembe venni, pedig a gyermek és ifjú lelkében épp úgy ébredhet rokonszenv és ellenszenv, mint akár a felnőttében. Nem helyes dolog oly nevelőnőt vagy dadát tartani a gyermek mellett, akit a gyermek ki nem állhat. Épp így nagy baj, ha az iskolában ellenszenves tanár tanítja az ifjút. Nemcsak nem képes tőle tanulni, de a konfliktusok szinte elkerülhetetlenek. Ily esetben nagyon kívánatos az iskolaváltoztatás, éppen abból az okból, mely miatt hatásaink a változtatást lehetőleg akadályozni kívánják, hogy t. i. a tanuló valamely tanárt kikerüljön.

A nevelők egyik legfőbb törekvése általában az, hogy tekintélyüket a növendékekkel szemben fönntartsák. Ebből kifolyólag nem engedik meg, hogy a növendék akarata érvényesüljön, sőt azt kívánják, hogy a növendéknek egyáltalán ne legyen akarata.

Az a tekintély, melyet kényszerrel kell fönntartani, nem igazi tekintély. Igazi tekintély csak az, melyet a növendék önként is ismer.

Ez nem jelenti azt, hogy mindent eltűrjünk, csak azt, hogy okos és helyes követelményeket állítsunk fel a növendékekkel szemben, ne kívánjunk oly teljesítményeket, melyek erejüket és képességeiket meghaladják, ne kívánjuk, hogy tökéletesebbek legyenek, mint a felnőttek, s mulasztásaikat, hibáikat ne tekintsük személyes sértésnek, konfliktusok alkalmával pedig maradjunk nyugodtak, kifakadásukat, ellenszegülésüket, szembeszállásukat, dacosságukat tekintsük természetes reakcióknak, s vizsgáljuk minden fölindulás nélkül, nyugodtan a tényállást azzal a gondolattal, hogy a növendéknek is lehet igaza, s meg kell engedni, hogy a növendéknek is legyen akarata.

A növendék sem szereti a konfliktusokat, nem keresi az összeütközést, sőt kerülni óhajtja azt. Néha éppen ez a körülmény viszi tévútra, leplezni óhajtja, amiről azt véli, hogy konfliktusra vezet. Néha azonban éppen ebből erednek nagyobb bajok. A hazugságnak sokszor ez a forrása, az okirathamisítások (szülők aláírásának, bizonyítványok s intők meghamisítása), iskolakerülés, sőt a szülői ház elhagyása, elkalandozás. Ezeknek oka az a törekvés, hogy a növendék a konfliktust elkerülje, ettől meneküljön. Néha a növendék a betegségbe menekül. A súlyos konfliktus az öngyilkosságig vezethet. Ez az utolsó kísérlet a megoldásra. De nem egy ok következménye, hanem az előre ment hosszas vívódások utolsó lépése. A teli pohár kicsordulása néha egy csöpptől. Menekülés. A gyöngeség és tehetetlenség következménye, s egyúttal bosszú. A szegény küzködő elképzeli, hogy fognak sírni, hogy fogják bántani, mit tettek. Nagy bánatuk és nagy bajuk lesz, de megérdemlik, miért bántották őt. Ezek a gondolatok és érzések vezetnek ehhez a keserű lépéshez.

A konfliktusok megelőzése csak úgy lehetséges, ha a viszony nevelő és növendék között a kölcsönös rokonszenv, a kölcsönös megértés és megbecsülés alapján nyugszik.

A konfliktus elintézése a nevelők részéről nagy tapintatot kíván. A nevelő vegye figyelembe, hogy a növendéknek is lehet jogos törekvése, hogy nem az a fontos, hogy a nevelő okvetlenül igazat kapjon; sőt az sem okvetlenül szükséges, hogy a növendék mindig büntetést kapjon. Vizsgálja meg a nevelő a helyzetet, vizsgálja a növendék egyéniségét, s állapítsa meg, hogy a növendék az illető szituációra miért reagált úgy, mint ahogyan az történt.

L. Gurlitt az ily konfliktusokról azt mondja: „Amennyiben eddig nevelők és növendékek közötti konfliktusokról hallottam, az okot mindig a nevelőkben találtam.” (*Gurlitt: Erziehungslehre. 1909, 163. 1.*)

A helyes pedagógiai magatartásra Fr. Künckel, az individuálpszichológia egyik kiváló munkása a következő tanácsot adja: „Ne féltse az ember a saját tekintélyét, s ne küzdjön a saját fölényéért. Ne is féltse a növendéket az elhagy a« tottságtól és ne versengjen barátságáért Maradjon tárgyilagos, gyakoroljon barátságos bírálatot, tegye világossá a belső és külső tényállást úgy, hogy a hatalomért való küzdelem céltalansága egész nevetségességében kitűnjék. Ne engedjünk el a növendéknek semmit, s kerestessük meg vele a tárgyas viselkedés útját visszafelé. S ha célját a nevelő nem érte el, ne keresse a hibát a növendékben, hanem saját „éniségében”. (Fr. Kunkel: Die Arbeit am Charakter, VI. Aufl. 1930, 45. 1.)

De konfliktusok nemcsak a nevelő és növendék közt fordulnak elő, hanem elég gyakran a tanárok és a szülők közt is. Ezek a konfliktusok azonban lényegükben szintén a nevelő és növendék közötti konfliktusok, mert a szülők voltaképp a növendéket képviselik. Magukévá teszik gyermekük ügyét, s megkísérlik a konfliktust elsimítani. Csak ha ez az elsimítás vagy jóvátétel nem sikerül, akkor szoktak a tanárral élesen szembefordulni, fenyegetőzni, föllépni, a nyilvánossághoz vagy a bírósághoz fordulni.

Azok az elvek, melyek a nevelő és növendék konfliktusára állnak, itt is érvényesek. A tanár tapintata itt is elsimíthatja az ellentéteket, ha figyelembe veszi, hogy itt a szülő gyermekéért, gyermeke jövőjéért küzd, s ha eközben meg nem engedett eszközökhöz is nyúl, a helyzetet kielezi, sértő módon viselkedik, ez mind csak az ő aggodalmának, rettegésének a megnyilvánulása: remeg gyermekének sorsáért.

Ilyen megértő magatartása mellett meg lehet mindig találni a megoldás kielégítő módját.¹

IRODALOM. L. Gurlitt: Erziehungslehre. 1909. — H. Nohl: Pädagogische Aufsätze. Langensulza, 1918. — Fr. Kunkel: Die Arbeit am Charakter. VI. Aufl. 1930. — C. G. Jung: Über Konflikte der kindlichen Seele. Leipzig, II. Aufl. Deuticke, 1916. — Bognar Cecil dr: Diáköngyilkosságok. A Gyermek. XXV. évf. 6—7. sz. 1933.

¹ L. A Gyermek és Ifjúság. XXV. évf. 1934. 4—6. sz.

A NEVELŐ HATÁS ELMÉLETE.

„Alle Erziehungsfunktionen sind zugleich Machtwirkungen.” L. Spranger.

„A világ egyetlen folyamata, sem függ pusztán egy tényezőtől.”

Verworn.

I. A NEVELŐHATÁS LÉNYEGE ÉS NEMEI.

80. A nevelés mint folyamat, aktus és élmény. A nevelés egészében tekintve olyan szellemi folyamat, melyben két szellemi folyamat egybekapcsolódik, összefonódik, összeszővődik, s végeredményül bizonyos változásokat hoz létre a növendék fejlődésében. E változásokat értékgyarapítóknak tekintjük, olyanoknak, melyek a fejlődést a nevelés célja felé terelik.

Két szellemi folyamat halad itt párhuzamban. Egyik a nevelő lelkében. Ez a folyamat a nevelni akarás folyamata, melyet az az intenció irányít, hogy a növendékre hatást gyakoroljon, azaz: a növendék szellemi folyamatait, s egész fejlődését befolyásolja. Ezt a folyamatot tehát a cél gondolata irányítja, mely értékekkel áll kapcsolatban.

Ez a folyamat aktus, mert az akaratban gyökerezik s intencionális, mert értékes célokra vonatkozik.

A másik folyamat, mely ezzel párhuzamosan s ezzel kapcsolatban a növendék lelkében megy végbe, a nevelő hatása alatt áll, ennek hatása alatt indul meg, s voltaképp átélése a nevelő egyéniségéből kiáradó hatásoknak, — akár értelmi, akár érzelmi, akár akarati hatások ezek, akár a háromnak a komplexumai. A növendék szempontjából tehát a nevelés folyamata élmény, melynek nyoma marad, s mely tovább hat a jövőben beálló szellemi folyamatokra.

A nevelő aktus csak akkor éri el célját, ha van hatása, azaz a növendékben élménnyé válik. A növendék lelkében az aktus hatása mutatkozhatik kétféleképen: 1. reakciót válthat ki, 2. nála is aktust indíthat meg.

Amíg a nevelő aktusa csak reakciókat vált ki, nem érte el célját. Ez az aktus csak akkor lesz igazán neveléssé, ha aktusokat hoz létre a növendék lelkében, oly aktusokat, melyek szintén inten-

cionálisak, s értékekre irányulnak. Az az igazi nevelés, melynek hatása alatt a növendék lelkében aktusok keletkeznek, oly aktusok, melyek arra irányulnak, hogy a nevelő célkitűzését elfogadva, azt megvalósítsák. Így a növendék lelkében oly spontán aktusok keletkeznek, melyeket alkotóknak (schöpferisch) neveznek. A növendék tehát nem marad passzív, nem pusztán elszenvedője bizonyos benyomásoknak, s ezek hatása nem áll meg a szinte mechanikus, természetes reakcióknál, hanem átalakul termelővé, intencionális természetű aktussá.

Ez az így keletkezett aktus azonban nem áll elszigetelten, hanem kapcsolatban marad a nevelő aktusaival, hiszen onnan vette eredetét. Létrejötté a nevelő lelkében is reakciót vált ki, s újabb aktusokra ösztönzi őt. Íme, így fonódik egybe és szövődik össze két párhuzamos szellemi folyamat, egyik a nevelő lelkében, a másik a növendék lelkében. De a kettőnek egymással állandó kontaktusban kell lennie, mert ha ez a kontaktus megszakad, nincsen nevelő hatás.

A nevelő aktus tehát hatások és visszahatások kölcsönös összeszővődése. De a pedagógiai aktusban mégis a nevelőé az irányadó hatás, enélkül a nevelő nem nevelő, hanem a növendék környezetének (milieu) egyik tényezője, éppoly tényező, mint bármely más tényező, melyből a környezet kialakul.

Ám a nevelő ezektől a tényezőktől éppen abban különbözik, hogy tudatosan az általa szem előtt tartott magasabb célokra törekszik, egyénfölötti értékek megvalósítását segíti elő.

81. A nevelő hatás lényege. A nevelő aktus célja hatások létrehozása. A hatás tehát az, ami a nevelés fogalmában a leglényegesebb.

Mi a hatás- Mi a lényege- Létrejöttének mik a feltételei- Hogyan és mivel tudunk hatni- Ezt kell tudnia annak, aki nevelni akar.

Ennek a szónak: „hatás”, kétféle jelentése van. Jelenti egyrészt magát a szellemi folyamatot, másrészt azonban ennek a folyamatnak az eredményét is. Így például a napsugár hatásán érthetjük azt, hogy a sugár áthatol a levegőrétegen, de érthetjük rajta ennek eredményét is: a levegő fölmelegedését, a jég elolvadását, a növényeknek fejlődését.

A természettudományokban a hatás fogalma alapfogalom. Ok és hatás egymást kiegészítő fogalompárok, s alapjai az okságon alapuló mechanisztikus világnézetnek. Vannak mechanikai, kémiai, fizikai, biológiai és pszichikai hatások. A pedagógiában természetesen leginkább pszichikai hatásokkal van dolgunk. Ha azonban a pszichológiát mint a biológia egy részét fogjuk föl, akkor a pedagógiai hatás igen gyakran nemcsak pszichikai, hanem testi hatás is, s a pszichikai hatásoknak az egész testtel való szoros összefüggésénél fogva, egyúttal néha mechanikai, fizikai és kémiai hatásokkal is van dolgunk.

De a pedagógiai hatások nem oly egyszerűek, mint az egyszerű mechanikai hatás. Már a természettudományokban sem oly egyszerű az ok és a hatás közti viszony, mint azt a naiv állás-

ponton álló gondolná. Éppen az ok és a hatás fogalmának a vizsgálata vezetett a kondicionalizmusra, mely elveti az okság fogalmát, s helyébe a föltételeket teszi.¹ Valamely hatásnak nem egy oka van, hanem sok különböző oka, mert a világ összefüggéseiből áll, s minden összefügg mindennel. A világ egyetlen folyamata vagy állapota sem függ pusztán egy tényezőtől, — mondja Verworn,² — s „kérdés vájjon, van-e jogunk ahhoz, hogy a tényezők között, melyek valamely folyamatot vagy állapotot meghatároznak, egyiknek nagyobb jelentőséget tulajdonítsunk, mint a másoknak, s ezt mint 'okot' a »föltételekkel' szembeállítsuk-”³

Nézetem szerint: van jogunk, s lehetséges is. Különösen lehetséges a lelkiek terén. Itt nem mindegyik tényező egyenlő értékű, amint azt már régebben kifejtettem⁴ s később bővebben is ki fogom fejteni. Valóban szembe is szokták állítani a föltételeket az okokkal. Az ok a föltételek egyike; az, amely a hatást kiváltja, rendszerint a többi föltételhez járuló, időrendben utolsó mozzanat, de nem mindig éppen a legutolsó, mint azt Verworn feltünteti, hanem az, melynek a hatás létrejöttére nézve legnagyobb jelentősége van.⁵

De még ha ismerjük is a hatást előidéző összes tényezőket, mégis az a folyamat, ahogyan ez a hatás létrejön, gyakran teljemen ismeretlen előttünk. A változást, melyet a hatás létrehoz, megállapíthatjuk, de hogy miért éppen ez a változás jött létre, íiz gyakran megmagyarázhatatlan. A tények gyakorlati alkalmazása szempontjából közömbös is, hogy mikép és mi oknál fogva jön létre ez a hatás, de a tudomány számára a tények magyarázata épp oly fontos, mint a tények ismerete.

A pedagógiában a magyarázat még fontosabb, mert ilyen magyarázat nélkül valamely pedagógiai hatás alkalmazása csaknem lehetetlen.

Minden hatás lényege az, hogy változást idéz elő. A mechanikai hatás megváltoztatja valamely tárgy helyzetét, vagy megváltoztatja annak külső alakját.

A fizikai és kémiai hatás belső változást hoz létre. Például villamos áram által a lágy vas mágneses lesz; az élesztő a cukoroldatban erjedést okoz.

De az élő szervezetben nemcsak mechanikai, fizikai és kémiai hatások jönnek létre, hanem éppen az életfolyamat következtében biológiai hatások is, melyeket nem mindig lehet fizikai és kémiai hatásokra visszavezetni; s tovább: az oly élőlénynél, melynek lelki élete van, a fizikai, kémiai és biológiai hatásokon kívül még pszichikai hatások is vannak, sőt az egyszerű mechanikai,

¹ Verworn: Kausale und Konditionelle Weltanschauung. Jena. G. Fischer «Iső kiadása, 1912. III. kiadás 1928.

² U. o., 10. 1.

³ U. o., 11. 1.

⁴ U. o., 11. 1.

⁵ Ezen alapszik a domináló tényezők törvénye, melyet már 1909-ben „A modern pedagógia útjain” c. könyvben kifejtettem. U. o., 118. 1. és e könyvben is alább, „A nevelő hatás törvényei” c. fejezetben.

fizikai és kémiai hatásoknak a külső testi hatáson kívül még egy hatásuk van: a szellemi hatás, mely a nevelés szempontjából fontosabb, mint a testi hatás. Ha a gyermek a forró kályhán megégeti a kezét, ennek következménye nemcsak a testi elváltozás, a testi fájdalom, hanem ezenfelül a pszichikai hatás; a gyermek a jövőben óvakodni fog attól, hogy a forró kályhához nyúljon. A testi hatásnak egész sor pszichikai következménye van, melyek elemzése a pszichológia körébe tartozik.

A pedagógiának mindig oly hatásokkal van dolga, melyek a pszichológia birodalmába vezetnek, még akkor is, ha a testből indulnak ki. Ha a nevelő szava a gyermek lelkére mély hatást gyakorol, ez néha ugyan a kiejtés zenéjére, a kedves, lágy hangra vezethető vissza, de a gyermek lelkében beálló változás, a megnyilvánuló érzelem nemcsak a kimondott szónak a következménye, hanem a tartalomnak is, melyet a gyermek megértett, s mely a gyermek lelkében a pszichikai folyamatok egy sorozatát indította meg.

Egészen hasonló a szónok vagy a színész hatása a hallgatókra. A művész és tudós hatása ugyancsak ezen az alapon nyugszik. Az író és költő hatása is tisztán pszichikai hatás, melyet gyakran használunk fel pedagógiai célra.

Íme, a hatásoknak egész sora, melyeknek közös tulajdonsága az, hogy *változást* idéznek elő. A változás okok következménye. De ezeknek az okoknak a hatása azáltal válik komplikálttá, hogy az gyakran nem szorítkozik csupán a hatás passzív elviselésére, mint például az asztalon fekvő tárgy továbbtolása alkalmával, hanem a hatás visszahatást, az akció reakciót vált ki. Már a gumilabda is, ha összenyomom, visszanyom, s az összeszorítás megszűnése után elfoglalja eredeti alakját. De a reakcióknak igazi nagy jelentőségük a pszichológiában van. Mint ismeretes, lehet az összes pszichikai jelenségeket reakciók gyanánt felfogni. Itt nem volna helyénvaló e kérdés tárgyalásába elmélyedni, csak rá akarunk mutatni annak a ténynek a fontosságára, hogy a lélekben minden hatás reakciót vált ki, s a nevelés sikere attól függ, hogy a nevelő behatásnak minő reakció a következménye?

De a reakció maga szintén változás a növendék lelkében, mely éppen a nevelő hatás eredménye. Így tehát bátran állíthatjuk, hogy minden hatásnak lényege valamely változás előidézése. Ha semmiféle változás nem áll be, abból azt következtetjük, hogy az alkalmazott eszköznek (pl. szavunknak) nem volt hatása.

Meg kell azonban különböztetnünk a hatást a befolyástól. A befolyás fogalma sokkal összetettebb. A befolyásnak sokkal általánosabb és szélesebb körű a hatása. Ha például az alkoholélvezet befolyásáról szólnak a test növekedésére, akkor ez azt jelenti, hogy az alkohol hatásának további hatásai vannak, a befolyás, melyet az alkohol gyakorol, több hatásnak, a hatások sorozatának, esetleg különböző hatásoknak eredménye. Ha azt mondjuk, hogy valamely tanár befolyással van tanítványaira, ez azt jelenti, hogy a pedagógiai hatásoknak úgyszólván összhatásuk van egy meglehetősen komplikált folyamatra, a szellemi fejlődésre.

A befolyás tehát a hatások komplexuma, melynek bizonyos eredmény létrejöttében része van. *Hatás* valahonnan kiinduló folyamat, mely bizonyos változást

idéz elő. A *behatás* jelent bizonyos cselekvést, akciót, mely ezt a változást (esetleg reakciót) létre hozza. Az a körülmény, hogy néha már ezt a változást is, a reakciót is, hatásnak nevezzük, némi homályt okoz.

A hatás (Wirkung, effektus, effet) tehát rövidebb folyamai, mint a befolyás. Befolyás (Einfluss, influence) a hatások sorozata, ismétlése ugyanannak a hatásnak, vagy különböző hatásoknak, melyek azután fokozatosan változást idéznek elő. Azokat a különböző cselekvéseket, melyek ilyen változást előidéznek, befolyásolásnak nevezik. Ezt a kifejezést, „befolyás”, szintén szokás (úgy mint a hatást is) a befolyás eredményének megjelölésére is használni.

Mi a szabatosság kedvéért meg fogjuk különböztetni ezt a kétféle jelentést. Mikor hatásról szólunk, mindig elsősorban a cselekvést, a folyamatot fogjuk rajta érteni, nem az eredményt. Ha az eredményről van szó, ezt külön kiemeljük.

Látjuk, különböző s nagyon sokféle hatás van. A pedagógiai hatás a hatások egyik neme. Miben különbözik a nevelő hatás más hatástól? A nevelő hatás a cél tekintetében különbözik más hatásoktól. Vannak hatások, melyeknek egyáltalán nincsen céljuk, csak okuk. Céljuk csak a tudatos hatásoknak van. Ha a hő a testet kiterjeszti, nem mondhatjuk, hogy ez a kiterjesztés a hő célja lett volna. A hő ugyan okozója a kiterjedésnek, de a hőnek nem célja a kiterjesztés, mert a hőnek egyáltalán semmiféle célja nincs. Célok csak ott vannak, ahol tudatosság van, célok csak a szellemi világban vannak. Ha az anyagi világ egyes folyamatait célszerűeknek találjuk, akkor voltaképp mindig az emberi szellem az, mely a célszerűségnek ezt a gondolatát beleviszi, mert mindig az ember az, aki célokat tűz ki.

A nevelés tehát oly hatások sorozata, melyeknek céljuk van. S ez a cél: a gyermeket művelt emberré tenni.

A nevelő hatás főjellemvonása az, hogy művelő célja van. Ez egyúttal azt jelenti, hogy minden hatás nevelő hatássá lehet, ha a nevelés szolgálatába állítjuk. A nevelésnek mindig kulturális célzata van, ami annyit tesz, hogy a nevelés akkor kezdődik, midőn az embert a jelen kulturális életébe beillesztjük.

Ez a kulturális célzat, melyet művelésnek (Bildung) is neveznek, már a nevelés kezdetén lappangóan jelen van azokban az intézkedésekben, melyeket az ember mindjárt a gyermek megszületése után tesz, s melyek látszólag csak az állati élet fönntartására vonatkoznak, s vegetatív, talán még hedonisztikus jellegűek. De valóban neveléssé a hatás csak akkor lesz, ha elősegíti a gyermeket abban a törekvésben, hogy a környező kultúrába beilleszkedjék. E beilleszkedés nélkül ebben a kultúrában meg sem élhetne.

Az első nevelő hatások eszerint az élet fönntartására és az életműködések elősegítésére vonatkoznak. Segítik a gyermeket a vegetatív és hedonisztikus életfeladatok teljesítésében. De a műveltség ezeket a primitív állati funkciókat is megnevesíti. A megnevesítés első mozzanata ezeknek a funkcióknak (táplálás, kiürítés) a rendezése, bizonyos időhöz kötése, s a gyermek kényszerítése arra, hogy fölöttük uralkodjék. Ez az első lépés a nevelésben, s ez az első lépés az önuralom felé.

De nem állunk meg a vegetatív és a hedonisztikus funkcióknál, hanem arra törekszünk, hogy a fejlődést minél hamarább,

amint csak lehetséges, a magasabbrendű életfeladatok felé tereljük. E magasabb, ideális életfeladatok megoldásához okvetlenül szükség van műveltségre. De ez a műveltség nem szorítkozik csak az erkölcsi nevelésre, a nevelés fogalma túlságosan szűkkörű volna, ha csak az erkölcsi nevelésre akarnók korlátozni. A műveltség végső gyökerében mindig erkölcsi természetű, bár nem csupán az erkölcsre szorítkozik.

A hatás a növendék lelkében is tudatosává válik. Valójában csak akkor kulturális hatás az, ha tudatosává vált, mert hisz a kultúra — mint láttuk — tudatos haladás. Ez a tudatosság a nevelő hatás második tényezőjében, a növendékben is megvan, sőt itt a végső eredmény szempontjából még fontosabb.

De a nevelő hatásnak azonkívül, hogy tudatos hatás és a kulturális cél szolgálatában áll, még egy jellemző kelléke van. Ez a hatás nem szólhat csak a pillanatnak. A nevelő hatással az a célunk, hogy annak eredménye állandó legyen, s jövőben mindenkor, midőn arra szükség van, újra jelentkezzen, a növendék hasonló helyzetben hasonló magatartást tanúsítson. Ha egyszeri hatással ilyen eredményt a nevelő nem tud elérni, akkor ismételi a hatást több ízben, hogy a növendék lelkébe belegyökereztesse azt, amit célul kitűzött.

A nevelő hatással el akarjuk érni, hogy a növendék testi és szellemi fejlődése az általunk kívánt irányban haladjon. Ennek a fejlődésnek útja a tudattalanból a tudatos felé visz, s a szellemi értékeket a növendék lelkében uralkodókká teszi.

82. A nevelő hatás különböző nemei. A nevelő hatást vizsgálhatjuk először aszerint, minő eredményt, minő változást hoz létre a növendéknél.

1. Testi és szellemi hatások. A nevelő hatás által létrehozott változások lehetnek *testi* és *szellemi* változások. Mint a nevelés szó eredete mutatja, kezdetben ezek a változások a testre, főképp a növelésre vonatkoztak. A gyermek magától is nő, de a nevelő igyekszik a növekedést előmozdítani, s ezt azzal teszi, hogy az egészség számára kedvező feltételeket teremt; jól táplálja a gyermeket, hogy legyen a szervezetnek anyaga, amiből a testet fölépíti; jó levegőre viszi, hogy az emésztést elősegítse; testmozgásról, fürdésről stb. gondoskodik, hogy a szerveket működésre serkentsse.

De oly hatások is vannak, melyek a szellemi folyamatokban és szellemi állapotokban hoznak létre változásokat. Ezek vonatkozhatnak a szellemi tartalomra, vagy a szellemi működésekre. A szellemi tartalom gyarapítására szolgáló hatások az alkalmi tanítások, alkalomnyújtás benyomások szerzésére, tapasztalatra és a közvetlen tanítás. A szellemi folyamatokat illetőleg irányulhatnak a hatások a szellemi működések fokozására, a fogékonyság felébresztésére és ébrentartására, az érzelmek és indulatok lefolyásának ellenőrzésére és azok fölötti uralomra, az akarat erejének a fokozására, az elhatározás megkönnyítésére, állandóvá tételére, irányának meghatározására, az értékelés megváltoztatására, az etikai felfogás megszilárdítására stb. Mindezek a hatások peda-

gógiai hatások, mert a pedagógiai cél szolgálatában állanak. Ezek mellett természetesen állandóan érik a gyermeket és ifjút *nem* kulturális hatások is. Ilyenek részben a vegetatív hatások, melyeknek nincs más céljuk, mint az élet fönntartása. Ez természetesen igen fontos, de még nem kulturális folyamat, közös minden létező-vei, mert a természetben minden, ami van, fönn akar maradni, sőt fönnmaradását esetleg ki is akarja terjeszteni. Az embernél ezek a folyamatok is kulturális folyamatokká lehetnek, ha hozzájuk társul a tudatos (tehát szellemi) fokozás a célszerűség és esztétikum szerint. Lehetnek azonban tisztán animális folyamatok is. Épp ilyen a helyzet a hedonisztikus hatásoknál is. Ha a hatás célja tisztán az élvezet, s nem ennek az élvezetnek a tudatos nemesítése, akkor ez nem kulturális hatás; de ha az élvezetnek esztétikai, sőt etikai régiókba való emelése (szublimálása) a cél, akkor már művelő (kulturális) hatásról van szó. A pedagógiai tevékenység mindig erre irányul.

2. *Elősegítő és gátló hatás.* A hatás eredményét tovább vizsgálva, aszerint, hogy az egyes működéseket hogyan befolyásolják, a hatásnak kétféle nemét kell megkülönböztetnünk: az *elősegítő* (födernde) és a *gátló* (hemmende) hatásokat.¹

Elősegítjük mindazt, ami megfelel nevelésünk céljának, s nevelési eszményeink megvalósításához közelebb visz. Gátoljuk mindazt, amit károsnak tartunk a nevelés szempontjából.

A múltban gyakrabban használták föl a nevelésben a gátló hatásokat, mint a segítőket. A nevelés rendszerint gátló hatásokkal kezdődik. Gátoljuk a fölösleges mozgásokat, a gyermek fölösleges reakcióit, s megtanítjuk arra, hogy ezek felett uralkodjék. Az erény voltaképp a természetes, de állati ösztönöknek a megfékezése, tehát a természetes ösztönélet gátlása. Nem csoda, ha a nevelés azzal kezdődik: mit *nem szabad* tenni- Bizonyos természetes mozdulatokat, cselekedeteket tehát el kell nyomni, ezzel kezdődik az önuralom. Ez nem mindig könnyű, s ezért erősen gátló hatásokra van szükség. Ilyen gátló hatás a büntetés, kellemtelen érzelmek okozása, s ezek képzele asszociálódva a jelentkező tilos cselekvéssel, visszatartó erővel bír. Így tehát gátló asszociációk létesítésével nyomja el az ember a tilos cselekvéseket. Az értelem fejlődésével természetesen gátló hatású lehet az értelmi megfontolás, a belátás is, s ekkor a jelentkező ösztönök már értelmi hatásokkal is gátolhatók, s a nevelő ilyen értelmi asszociációkat hoz létre. Bármily jól esnék fölhevült állapotban a jéghideg víz, az értelmi megfontolás meggátol abban, hogy rögtön megigyük, vagy fölhevült testtel megfürödjünk. Az a tanítás, hogy ez veszedelmes, nem engedi, hogy azt tegyük, ami ebben a pillanatban jól esnék. A gátló hatást itt az a tanítás hozza létre, melyet egyszer az illető cselekedet képzetével sikerült asszociálni.

Bizonyos, hogy a nevelő munka egyik legfontosabb, talán alapvető része oly asszociációrendszer kiépítése, mely gátló

¹ Gátló és elősegítő hatásokat különböztet meg már *W. Stem is Die menschlichen Persönlichkeit* c. könyvében, midőn a személyiség átképzéséről, átalakításáról szól. Ezeket mennyiségi hatásoknak nevezi, míg az irányító és hajlító hatásokat minőségi hatásoknak. (U. o, 170. s köv. 1.)

mechanizmus gyanánt szolgál minden helytelen cselekedet, vagy bűnös gondolat fölmerülése alkalmával.

A gátló hatásoknak ez a szerepe könnyen arra a téves felfogásra ad alkalmat, hogy voltaképp csak a gátló hatások a fontosak, s a nevelőnek nincs más feladata, mint ilyen gátló-mechanizmus létrehozatala. Ez azonban nem áll. A természetes ösztönök és hajlamok elnyomása azonban egyike a legnehezebb s legtöbb gondosságot kívánó nevelő funkcióknak.

Az elnyomás ezeket a természetes reakciókat nem semmisíti meg, hanem igen gyakran csak elnyomja a tudat alá, ahol tovább élnek, s mint a bőr alá került tüske, súlyos bajokat okoznak. Mint Freud kiderítette, gyakran oka az idegbajnak, hisztériának, neurozisanak éppen az ilyen elnyomás, annak a meggátlása, hogy valamely képzet vagy gondolat, melyet az ember erkölcsi felfogása helytelennek ítél, jelentkezzen, s kiélje magát. Ez azonban természetesen Freud szerint sem jelenti azt, hogy a helytelent helyesnek nyilvánítsuk, s a bűnös gondolat érvényesülését megengedjük vagy éppen előmozdítsuk. Ez csak azt jelenti, hogy a gátló hatásokkal óvatosan bánjunk, s az egyéniséghez szabva alkalmazzuk.

A segítő hatásokat ritkábban alkalmazzák, sőt elhanyagolják, pedig éppen oly fontosak, mint a gátló hatások. Segítő hatású minden serkentés, buzdítás, dicséret, ismétlés, gyakorlás, de legfőképpen a siker. A tapintatos nevelő tehát arra törekszik, hogy a növendéket sikerekhez juttassa, nem állítja oly nehézségek elé, melyek erejét meghaladják, s nem kíván oly hősies önfeláldozást, oly magas erkölcsi felfogást, milyent a felnőttek is csak ritkán tanúsítanak. Be kell érnie kisebb sikerekkel, csekélyebb erő által leküzdhető nehézségekkel. De leküzdeni való legyen, mert különben a siker nem siker, s hiányzik az a tiszta öröm, mely éppen a nehézségek legyőzését kíséri.

Míg a régebbi pedagógiában a gátló hatások voltak az uralkodók, addig az újabb pedagógia egyik elve az, hogy inkább a segítő hatásokat használjuk fel. E törekvésben azután némelyek annyira mennek, hogy a gátló hatásokat, mint ártalmasakat, s a szabad fejlődés akadályozóit, egészen ki akarják rekeszteni a nevelésből. Ez azonban lehetetlen, mert a nevelő munkájának egy része mindig olyan, amely bizonyos cselekvéseket gátol. Akár a segítő hatásokat, akár a gátló hatásokat akarjuk kirekeszteni, mindkettő hiba. Itt is antinómiákkal van dolgunk, s a megoldás az, hogy mindegyiket fölhasználjuk a maga helyén.

A gátló és elősegítő hatásokkal egy asszociáció-rendszert építünk ki, mely szinte automatikusan működik a hosszas gyakorlás és megszokás után. Ennek az irányítója azonban az az értékrendszer, melyet a növendék a maga lelkében megalkot. Az a kérdés minden egyes kétséges esetben, mit tart az ember értékesebbnek. Ezt pedig néha nem is az értelem, hanem az érzelem dönti el. Ha a cselekvéssel kellemes érzelmek vannak társulva, s ezeknek az ember nem tud ellentállni, jobb belátása ellenére is a helytelent cselekszi. A gátló mechanizmusnak oly erősnek kell lenni,

hogy az embert a helytelen cselekedettől akkor is visszatartsa, ha az kellemes következményekkel kecsegtet, az ember akkor is a helyes utat kövesse, ha ennek a követése nehézségekkel, s küzdelmekkel jár.

A gátló asszociációk létesítése tehát jelenti az Önuralmat, mert önmagunkon uralkodni annyi, mint akadályok dacára is mindig azt cselekedni, amit az etikai normák kívánnak, azaz a magasabb értékeket, az ideális értékeket, megvalósítani.

3. *Múló és tartós hatás.* Tovább vizsgálva a nevelő hatásokat, azt találjuk, hogy tartósságukra nézve mind a segítő, mind a gátló hatások lehetnek *múlóak* és *tartósak*. Midőn ezt a megkülönböztetést tesszük, elsősorban a hatás eredményére gondolunk, bár maga a hatás, mint folyamat is lehet rövidebb és hosszabb ideig tartó vagy ismétlődő is.

A hatás folyamata és eredménye között nincsen mindig egyenes arány. Rövid ideig tartó benyomásnak is lehet tartós hatása. Hányszor mondjuk, hogy: azt az egy szót, azt a szempillantást sohasem feledjük el! A nevelő tartós hatásra törekszik, melynek eredménye állandó, nem elmúló. A múló hatások is szükségesek lehetnek, de csak azért, hogy pillanatnyilag elérjük azt a célt, hogy a növendék valamit megtegyen, vagy valamitől tartózkodó jék. Hiszen az is eredmény, ha elérjük az ily hatással, hogy például az osztályban, melyben némely tanuló fecsegett, csend lesz, s folytathatjuk a tanítást; vagy a gyermeket, amint át akar menni az utcán, egy intő szóval megállítjuk, mert ha tovább megy, az arra haladó villamos vasút elgázolja.

De az igazi nevelő hatások a tartós hatások, melyek nemcsak pillanatnyilag, hanem később is, bármikor képesek az ember cselekvését meghatározni. Ilyenek az értelmi hatások. Az emlékezet ugyanis megőrzi az értelem által fölvetett hatásokat, s a fölújítás alkalmával ezek az értelmi összefüggések éppoly világosan jelentkeznek ismét, mint akkor, mikor azokat az emlékezet elraktározta. Ezzel szemben az érzelmi hatások múlók, az emlékezet csak nagyon halvány képet őriz meg róluk. Az érzelmek ugyan erősebb rugói a cselekvésnek, döntően folynak be pillanatnyilag az ember tetteire, de nem maradnak meg továbbra is, mint ilyen rugók, mert az érzelmek múló lelki állapotok. Mikor az érzelem elmúlt, csak emléke marad, s talán bizonyos diszpozíció, fogékonyság az iránt, hogy újra keletkezzék, de hogy hathatós és tette indító erejű legyen, ahhoz újra kell keletkeznie.

Az értelem kevésbé erős rugója a tetteknek. Nem hatástalan, de igazán hatásos csak akkor, ha érzelemmel társul. Azonban az értelem által fölfogott motívumokat az emlékezet beilleszti tudásunk egész szövedékébe, ott állandósulnak, bármikor újra felidézhetők, s bár gyöngébb motívumok, de társíthatók az érzelemmel, s így erőssé válhatnak. Az érzelem lehet pillanatnyilag nagyon erős és döntő, s mégis teljesen feledésbe is mehet. Hiszen még a legnagyobb testi fájdalmat is nagyon elfelejthetjük, néha annyira, mintha nem is szenvedtük volna át.

Az értelem ezenfelül szinte hatalmunkban áll, az érzelem nem. Az érzelmek fölött úrrá lenni csak az értelem segítségével tudunk. A pedagógiai probléma legfőbb nehézsége abban rejlik, hogy az értelmi hatásokat képesek vagyunk ugyan tartósakká tenni, de indító erejük csekély; az érzelmi hatások viszont erős motívumok, de nem tartósak. A nevelőnek pedig csak akkor van igazi sikere, ha a nevelő hatás tartós, s később is minden cselekvés alkalmával tette indító motívum gyanánt szolgál.

4. *Kellemes és kellemetlen hatás.* Aszerint, hogy a hatás milyen érzelmeket vált ki a növendékben, lehet kellemes és kellemetlen. Ez a megkülönböztetés azért fontos, mert az ember minden szükségletének és e szükségletek kielégítésére irányuló minden tevékenységének forrása az, hogy bizonyos tények már eredetileg kellemesek, mások kellemetlenek. A kellemes dolgokat kívánja állat és ember egyaránt, a kellemetleneket kerüli. Ez az élvezetelv némely pszichológus alapelve általában minden szellemi jelenség magyarázatára.

Definiálni azt, hogy mi a kellemes és mi a kellemetlen, nem könnyű, mert a szokásos definíció, hogy kellemes az, ami az életfolyamatokat előmozdítja, s az a kellemetlen, ami az életfolyamatokat gátolja, nem minden esetre találó.¹

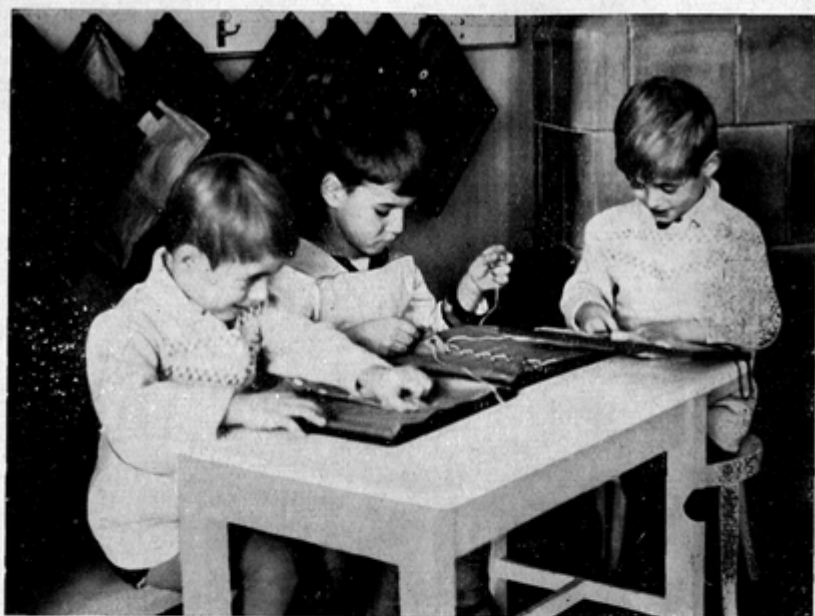
Így például a nyugalom dermesztő hidegben, mikor ez a nyugalom az alvást jelenti, kellemes, de nem mozdítja elő az életfolyamatot. Épp így nagy öröm lehet az édesanyára nézve gyermekéért a maga életfolyamatainak a gátlását is elszenvedni.

Általában a kellemes nem azonos a gyönyör fogalmával, s a kellemetlen a fájdalom fogalmával. Rendszerint ugyan a gyönyör kellemes, s a fájdalom, a szenvedés, kellemetlen. De nem mindig van így. A keserű sem mindig kellemetlen, s az édes sem mindig kellemes. Épp azért téves az a törekvés, mely az életet teljesen a gyönyörök folyamatává akarná tenni. Nagyon jól mondja Pauler Ákos: „Szenvedés nélkül nincs kultúra.” De a szenvedés egy magasabb cél érdekében hősiesség önfeláldozás, a túrés, önmegtartóztatás lelki emelkedéssel jár, ami több és magasabbrendű a pillanatnyi jóleső érzésnél.

A kellemes és kellemetlen hatások tehát egyaránt lehetnek nevelő hatások. A büntetés és jutalom hatása azon alapszik, hogy a kellemetlent kerülni, a kellemeset elérni óhajtjuk. Ezek a legprimitívebb nevelő hatások, s a dresszúrának ez az alapja.

A gátló hatások általában kellemetlenek, az elősegítők kellemesek. Ez azonban mégsem jelentheti azt, hogy a gátló hatásokat kirekesszük a nevelésből, s csak az elősegítő hatásokkal éljünk, mert a nevelő mozzanat nem abban rejlik, hogy valami kellemetlen vagy kellemes, hanem abban, hogy visszatart-e valamely helytelen cselekvéstől, vagy van-e ereje valamely helyes cselekvésre indítani; a nevelés eszményképe felé való fejlődésre kedvező hatással van-e vagy kedvezőtlen hatással?

¹ L. Thorndike: Psychologie der Erziehung. 47. 1.



1. Varrás, gombolás. Montessori-féle kiseddévó. Burchard-Bélaváry Erzsébet Montessori-iskolájából. Markó István felvétele.



2. Nemesné M. Márta Családi Iskolájából. Rosbaud Konrád felvétele.

5. *Direkt és indirekt hatás.* A nevelő hatások, aszerint, honnan indulnak ki, lehetnek *direkt* és *indirekt* hatások. Direkt hatások azok, melyek a nevelőktől kiindulva, minden közvetítés nélkül mindjárt mint nevelő tényezők hatnak a növendék lelkére, s szinte a kényszer erejével bírnak. Ilyen hatások: a nevelő szava, tekintélye, szuggeráló ereje, a szeretet, s általában az érzelmi hatások nagy része. Indirekt hatások azok, melyek nem közvetlenül a nevelő részéről érik a növendéket, hanem más forrásból, s közvetlenül úgy mutatkoznak, mint a körülmények hatásai, bár végeredményben szintén a nevelőtől származnak. Ilyenek például a környezet megváltoztatása, az olvasmányok megválogatása, a színelőadás hatása, melyre elvittük a növendéket stb. Az indirekt hatások erősebbek, különösen serdülőknél és ifjakknál, kik már önállóságra törekszenek, s nem szívesen veszik nevelőik közvetlen beavatkozását életükbe.

6. *Egyéni és tömeghatás.* A nevelő hatást vizsgálhatjuk abból a szempontból is, vajjon egyesekről, egyénekről van-e szó, vagy tömegekről. Midőn nevelésről beszélünk, az ember képzeletében rendszerint egy nevelő és egy növendék képzele merül fel. De a nevelőre igen gyakran nemcsak több növendék, hanem a növendékek egész tömege van bízva. Ez az eset áll fenn az iskolában, s a különféle nevelőintézetekben. A tömeg, mely így közös vezetés alatt közös cél érdekében együtt van, nem áll többé izolált egyénekből, hanem csoporttá, osztállyá, szóval egységgé szervesződik. Közös kapcsolatok támadnak az egyének között, s az így kialakult csoport mint egész, mint egység, nem azonos az egyes egyének összegével.

Meg kell tehát különböztetnünk 1. az egyénre való hatást a tömegre való hatástól. 2. De meg kell különböztetnünk a tömeg hatását az egyénre is. Végül 3. azt a hatást, melyet a tömeg gyakorol a tömegre. A nevelésben mind a háromféle eset lehetséges. A tömeghatás természetesen főképp mint milieu-hatás érvényesül, s különösen az iskolai osztály és játékcsoport (futballcsoport, cserkészcsapat) az, mely a tanulóra nagy hatással van.

A tömeg egyénekből áll, de csak akkor alakul igazi tömeggé, csoporttá, ha közöttük kapcsolat támad, azaz közös cél fűzi őket, s ösztönzi közös cselekvésre.

Az iskolai osztály ilyen csoport, melynek közös célja, közös feladata, közös munkája van, s ennek a közös célnak kell az egyes tagokat közös munkára serkenteni s összefűzni.

Az iskolai osztály azonban különbözik a társadalmi tömegtől, mert nem a saját szándékából alakul csoporttá, s a cél nem a saját célkitűzése, hanem a szülőké, a nevelőké. A modern reformtörekvések egyik legérdekesebb jelensége éppen az, hogy el akarja érni, hogy ez a célkitűzés a növendékek saját célkitűzése legyen.

Éppen ezt nehéz elérni, mert hiszen a növendék nem lát a távoli célokig, s nem tud ítélni azok értéke fölött, mert nincs meg hozzá a helyes értékmérője.

Az osztály így a tanár célkitűzéseinek a hatása alatt működik, s ez a közreműködés nem teremti meg az osztály tagjai között azt a kapcsolatot, melyet az ő lelkükből kisarjadzó célkitűzés megteremtene.

Ámde azért az osztályban mégsem pusztá egymásmelletti-ségről van szó. Az osztály mégis szociális közösség, s van benne egység. A közösséget létrehozza a közös sors, ugyanaz a helyzet, ugyanaz a viszony az iskolával mint közülettel, s a tanárral mint vezető egyénnel és föllebbvalóval szemben.

A tanárnak a hatása tehát elsősorban a föllebbvaló hatása az alárendeltekkel szemben, s épp ezért a hatás nem mindig kedvező. Ez csak azoknál az egyéneknél kedvező, kik szeretik magukat alárendelni a mások vezetésének.

Az iskolai osztály abban is különbözik más szociális közösségtől, hogy nem egyakarátulag cselekszik, az ő munkája nem közös munka a tanulás alkalmával, hanem egyénileg, s egyénenként különböző módon megy végbe. Éppen azért itt nincs szó a közös munka alkalmával színvonalleszállításról, mint általában a tömeg cselekvései és a tömeg határozatai alkalmával. Pedig azt, hogy a tömeg értelmi és erkölcsi színvonala mindig alacsonyabb, mint a tömeget alkotó egyes egyéneké, úgy *Sighele*, mint *Le Bon*, a tömegpszichológia egyik alapvető megállapításául tekintik.¹ Az osztályban a verseny, mely az osztály tagjai között kifejlődik, éppen ellenkezőleg, az eredmények fokozásával jár.

A tanár hatása az osztályra lényegében az egyén hatása a tömegre. A tömeg vezetőt kíván, a tömeg vezetettetni akarja magát. A szociális tömeg maga keres vezetőt, bár talán nem is ő választja, de ő fogadja el, ha ez néha nem is csupán felkínálkozik, hanem szinte feltolja magát vezetővé. Az iskolai osztály hivatott vezetője a tanár, de azzá kell válnia vezető tulajdonságainál fogva. Ha nincsenek ilyen tulajdonságai, kisiklik kezéből a vezetés, s ez rá nézve nagy baj, ha pedig vezetése kívánatos is, akkor nagy baj az iskolára nézve. Néha a tanulók egyike-másika ragadja magához a vezetést. Ezek a vezető természetek. Nagyon szépen írja le Edmondo de Amicis „A szív” című könyvében, hogyan állítja helyre az osztály fegyelmét, melyet egy gyöngé tanár semmiképen sem tud fönttartani, egy Garrone nevű tanuló, akit társai mind vezetőnek ismernek el.

A modern demokratikus áramlatok hatása alatt egyes pedagógusok azt követelik, hogy a tanár is ilyen vezető legyen, társ a tanulók között, aki egyéni vezetőtulajdonságainál fogva, s nem állásánál fogva válik vezetővé.

Nézetem szerint ez pszichológiai szempontból lehetetlen, mert a tanulók tanárukat sohasem tekinthetik társnak. Közöttük lelkiség tekintetében oly nagy a különbség, hogy nem keletkezhetik ugyanaz a viszony, mint hasonló korú s hasonló lelkületű társak között. Ez a viszony mindig csak az marad, mely a tanár és a tanulók között fönnáll, s az osztály is csak tanárnak, bizonyos

¹ L. *Gustave Le Bon*: A tömegek lélektana. Ford.: Balla Antal. Budapest-, 1913. (Kultúra és tudomány, Franklin Társulat.) 26. 1.

tekintetben vele szembenállónak fogja tekinteni, még akkor is, ha nem akarná maga fölött állónak elismerni. Az osztály tagjai között bizonyos szolidaritás fejlődik ki, s ez a szolidaritás éppen a tanárral szemben fejlődik ki, ha nem is ellene, de a helyzetnél fogva természetesen nem vele együtt. Vele együtt csak akkor, ha az osztály másokkal áll szemben, sőt az egész tanári karral együtt, ha az egész iskola áll más iskolával vagy más intézménnyel szemben.

Az osztály maga eleinte amorf tömeg, tagjai között nincs meg a közösség, de egységessé válik, csoporttá lesz közös célok érdekében való együttműködés alkalmával. Ám maga a közös cél még nem egyesíti az osztályt, s mindenki magának dolgozhatik, sőt ez alkalommal az osztály tagjai közt verseny fejlődhetik ki. Éppen ezt emelték ki rendszerint mint az osztálytanítás egyik előnyét. A szolidaritás akkor fejlődik ki, amikor az osztály mint egész szerepel közös feladatok s közös gyakorlatok elvégzése alkalmával. Például testgyakorlatok, közös ének, közös ünneplés alkalmával. A sportversenyeknél, mikor az osztály áll más osztállyal vagy éppen az egész intézet más intézettel szemben. Végül ez a szolidaritás mutatkozik közös veszedelem alkalmával, közös védekezésnél fegyelmi esetek alkalmával. Ilyenkor ez szép vonás, melyet meg kell becsülni. A tanár ne bántsa érte az osztályt, mely nemes érzelmeiről tesz tanúságot, s ne jutalmazza az árulót, ki ezt a szolidaritást megtöri.

Bár az osztályra való hatás az egyén hatása a tömegre, de látjuk, hogy az osztály nem mindig áll mint egység, mint szolidáris tömeg, a tanárral szemben, csak néha lesz azzá, ha van ok, mely azzá egyesíti az osztály egyes tagjait. Az együttlét folytán minden tanuló természetesen állandóan az osztály egy tagjának érzi magát, de ez a laza összefüggés nem akadályozza az ő egyéni munkájának, egyéni törekvésének. Ez a laza összefüggés akkor lesz erőssé, ha valamely külön ok közös törekvésben vagy közös érzésben egyesíti az osztály tagjait. Ilyeneket már fentebb említettem, de nem ilyen a közös munka, mert itt az egyéni kiválásra való törekvés is érvényesül.

A tanárnak a tömegre való hatása különösen ilyen alkalmakkor tűnik ki. Egyébként, bár az osztállyal áll szemben, hatása az egyénekre nem mindig egyenlő, hanem az egyének képzetársítása, hangulata s fogékonysága szerint különböző. De a tanárnak az osztály érzelmeire s akaratára való hatása már egységes alakot ölt, ha együttesen szól hozzájuk. S ez a hatás a tömegben fokozottabb, a szomszédok hatása alatt megsokszorozódik. Ilyenkor lehet szó igazi tömeghatásról. A meghatottság, a vidámság visszhangzik az osztály egyes tagjainak lelkében, kik így egymás lelkét befolyásolják, s ilymódon a hatás mintegy visszaverődve folyton erősödik. A tömegpszichológia szerint a cselekvés is fokozódik, éppen a többiek példája alapján, mely az utánzást megindítja.

Az értelmi hatások azonban az osztályban egyénekenként különbözők maradnak, a képességek különbsége szerint.

De az osztályban más hatások is érvényesülnek, nem csupán a tanárnak, mint egyénnek hatása a tömegre. Az osztály mint tömeg is hat, s az osztály egyes tagjai is hatnak.

Az osztály, mint tömeg, hat a tanárra is. A tanár tapasztalja szavainak és tetteinek hatását az osztályra, s ez a hatás visszás hat reá. Ha részvétlenséget, közönyt tapasztal, ez lehangolja, kedvetlenné teszi, sőt esetleg zavarba hozza. Ha azonban fogékonyságot lát, lelkesedést, örömet, tetszést tapasztal, ez lelkesíti őt is, s fokozott szellemi tevékenységre serkenti.

Az osztályban a tanuló, mint a tömeg egy tagja, a tömeg hatása alatt is áll. Ez a tömeghatás azonban, mint előbb kiemelttem, nem azonos azzal a tömeghatással, melyet egy utcán összefutó tömeg a benne résztvevőkre gyakorol. Az osztályban pajtassági viszony alakul ki az egyes tagok között, mely egyes tagok közt barátsággá is fejlődik, s néha tényleg szolidaritássá, máskor igazi közösséggé is válik. Ebben a közösségben az egyes növendék a közvélemény hatása alatt áll, mely tetteire befolyást gyakorol s melynek helyeslését többre becsüli a tanárok és szülők helyeslésénél is.

Az osztály közvéleményét pedig a hangadók irányítják. Hogy kik a hangadók, ez nemcsak attól függ, hogy a vezetésre törekvők milyen tulajdonságokkal bírnak, hanem attól is, hogy az osztály tagjai mily fölfogásúak, s kit fogadnak el hangadónak. Néhol a jók a hangadók, de néhol éppen a legkevésbé jók, inkább a hangoskodók. Arra kell a tanárnak törekednie, hogy osztályában a jók legyenek a hangadók. Ha az osztályban a rossz szellem honosodott meg, a párhuzamos osztályok átcsoportosításával lehet a bajon segíteni.

A nevelő tehát fölhasználja az iskolai osztály tömeghatását, de gondja van arra, hogy ez kedvező legyen. E tömeghatás mellett hat az osztályban az egyén az egyénre is. Kettőshármas csoportok képződnek, s barátságok fejlődnek. Az ifjúkor erre nagyon fogékonny, s az iskolában kötött barátságok sokszor egy egész életre hatnak ki. A nevelőnek erre is gondja van. Már a környezet hatásánál kiemeltük, mily nagyjelentőségű a társak hatása, s mily nagy figyelmet kell szentelnie a nevelőnek arra, hogy a társak jó hatással legyenek az ifjú fejlődésére. Ha e tekintetben baj volna, az iskola változtatásával, vagy általában környezetváltoztatással kell rajta segíteni.

Íme, így olvad össze az iskolában az egyéni és tömeghatás. A nevelőre nézve nagyjelentőségű, hogy mindezeket világosan lássa.

7. *Heteronóm és autonóm hatás.* Végül igen fontos a *heteronóm* és *autonóm* hatások megkülönböztetése. Mikor nevelő hatásról van szó, rendszeren csak heteronóm hatásokra gondolunk, azaz olyanokra, melyek a nevelőtől erednek, holott az igazi nevelő hatás az, melyet az ember önmaga gyakorol magára. Ezt *autonom hatásnak* nevezem. Ez az a hatás, mely a pedagógiában mint öntevékenység szerepel, de a lényeg az autonóm hatásban nem az, hogy a növendék maga cselekszik valamit, hanem az, hogy

a növendék önmaga gyakorol hatást önmagára, még pedig tudatosan, saját elhatározásából, azért, mert a célt magáévá tette. A lényeges mozzanat tehát nem az, hogy a növendék önmaga cselekszik — hiszen ezt teheti egészen gépiesen, csak azért, mert tennie kell,— a lényeges az, hogy ő a kezdeményezője annak a tevéi kenységnek, s hogy ő a nevelő szándékát magáévá tette. Csak egészen kis gyermekeknél hat a heteronóm hatás az autonom hatás közvetítése nélkül. Amint az „én” tudata kifejlődik, heteronóm hatás csakis akkor érvényesül, ha ez az én a „placet”-et megadta, azaz hozzájárult, hogy érvényesüljön. A heteronóm hatás külső hatás, mely elér a növendék lelkének küszöbéig. De itt a küszöbön a növendékeknek át kell venni a hatást, a maga közreműködésével a saját lelke számára újra létrehozni, s azután további útján gondolni. Így lesz a heteronóm hatás autonom hatássá.

A heteronóm hatás létrehozhatja bizonyos szervek működésbehozatalát, sőt bizonyos szellemi funkciók működését és közreműködését, s ezzel el lehet érni ezeknek a szerveknek (például mozgásszerveknek), s ezeknek a funkcióknak (például emlékezetnek) gyakorlását, s ezzel a gyakorlással ezek tökéletesedését, de ez csak formális eredmény lesz. Az igazi nevelő hatás akkor indul meg, ha a növendék ezt a hatást maga is jónak, célszerűnek találja, helyesli, elfogadja s akarja.

8. Áttekintve a nevelő hatások különböző neveit, a következő hatásokat, különböztetjük meg:

- | | |
|--------------------------------|--------------|
| 1. testi | és szellemi |
| 2. gátló | és elősegítő |
| 3. múló | és tartós |
| 4. kellemetlen és kellemes | |
| 5. direkt | és indirekt |
| 6. egyéni | és tömeg- |
| 7. heteronóm és autonom hatás. | |

A nevelés régebben inkább az első oszlop hatásait alkalmazta, újabban a második oszlopban fősoroltak felé fordul. Kétségtelén, hogy jobb, ha ezeket használhatjuk fel, de nem nélkülözhetjük az első oszlopban fősoroltakat sem.

II. A NEVELŐ HATÁS TÖRVÉNYEI.

83. A nevelő hatás három alaptörvénye. A nevelő hatásnak három alaptörvénye van, melyek a nevelő hatás eddigi elemzéséből természetesen következnek. Ez a három alaptörvény: 1. a szellemi közösség törvénye; 2. a domináló tényezők törvénye, 3. az autonom hatás törvénye. A két előbbi törvényt már „A modern pedagógia útjain” című könyvemben, 1909-ben kifejtettem, s ezek azóta át is mentek a köztudatba. (Mint hogy nem nagyon hangsúlyoztam a szerzőséget, lassankint úgy említették őket, mint magától értetődő, régen ismert igazságokat.) A harmadikat, mint az autonom hatás elvét, „Bevezetés a neveléstudományba” című, 1923-ban megjelent könyvemben említettem először. Ez a három

törvény voltakép három pszichológiai törvény. Ezen a három törvényen három pedagógiai alapelv alapszik. A három alapelv, mely a pedagógiai tevékenységre irányadó, a következő:

1. A nevelő és növendék között szellemi kapcsolatot kell létesíteni, mert ez a szellemi közösség a nevelő hatás alapja.

2. Arra kell törekedni, hogy a növendék lelkében domináló tényezővé az váljék, amit a nevelés szempontjából értékesnek tartunk, s ez az értékrendszer legyen a növendék cselekvésének szabályozója. Domináló tényezővé legkönnyebben az válik, ami legtöbb támasztékot talál a növendék egyéniségében.

3. Arra kell törekedni, hogy a nevelő célokat a növendék magáévá tegye, s azok elérésére a maga elhatározásából törekedjék.

Ez a három alapelv egyúttal a mai modern nevelésnek is alapul szolgál. Nem így fogalmazzák őket, de lényegében valamennyi elvük e három alapelvre megy vissza. Az elsőt mint szellemi közösséget, ma a demokratikus felfogás elterjedésével, mint szociális közösséget hangsúlyozzák, s kiemelik, hogy az ember csak szociális szellemi közösségben fejlődhetik igazán emberré. A második alapelv mint individuális elv jelentkezik. Mindenki-ben csak az az értékirány válhatik uralkodóvá, mely lelki struktúrájának, azaz egyéniségének megfelel.

A harmadik alapelv az, melyet spontaneitásnak, öntevékenységeknek neveznek. Szerintünk minden öntevékenységek alapfeltétele, hogy az egyén a célt magáévá tegye. Az autonóm hatás elve tehát többet jelent, mint öntevékenységet; ez jelenti a cél elfogadását, a cél akarását, s az egész cselekvés állandó irányítását önálló akarattal s állandó ráhatással és ellenőrzéssel.

84. A szellemi közösség törvénye. Nevelő hatás — mint látuk — csupán úgy lehetséges, ha a hatás két tényezője között, a nevelő és a növendék között, szellemi kapcsolat jön létre. Ez a szellemi kapcsolat (kontaktus) a lelkek kapcsolata, benső érintkezése. A lélek mintegy megérinti a lelket, de nem egyoldalúan, mert az érintésre válaszul a másik lélek bekapcsolódik emebbe. Ez a láthatatlan kapocs (kontaktus) hozza létre a hatást: jót vagy rosszat, kellemeset vagy kellemetlent, erősét vagy gyöngét, pozitívot vagy negatívot, elfogadottat vagy visszautasítottat. Ha a nevelésről, mint művészetről beszélünk, itt van ennek alapja.

A nevelő hatás olyan, mint a művészi hatás, mely szintén azon a szellemi kontaktuson alapszik, mely a művész és a közönség között létrejön.

A szellemi közösség tehát feltétele minden pedagógiai hatásnak. A nevelőnek direkt hatása a növendékre a nevelő és növendék közvetlen szellemi kapcsolatán alapszik. Ha a nevelő indirekt úton, például olvasmány, költemény által hat a növendékre, akkor szellemi közösség keletkezik az író vagy a költemény szerzőjének a szellemével. A szavak gondolatok hordozói, s a gondolatok az író vagy költő lelkéből fakadtak.

A színész hatása, s a szónok hatása is ugyanezen a törvényen alapszik. A színész szellemi közösséget teremt közönségével. Ha nem találja meg a kapcsolat

tot, lehangolódik, nem tud jól játszani, míg ha az első percben néhány szavával megtalálja az utat a közönség lelkéhez, ez felemeli őt, s lelkesíti, mert a közönség szelleme, lelki állapota, hangulata visszahat rá. Ez a visszahatás megsokszorozódik azáltal, hogy sokan hallgatják. De ez a sokaság is egységbe fonódik. Láthatatlan kapcsolatokkal fűződnek össze a nézők, mert lelki beállításuk a színésszel szemben ugyanaz. S a nézők sokasága, mint szellemi egység, bekapcsolódik a színész szavaiba, aki megérzi ezt a kapcsolatot, szellemi közösségben van hallgatóival, nekik szól minden szava, s ők a hanghullámok reszketésében megérik a lélek minden rezzenését. A hatás a sokaságban megsokszorozódik, s a meghatottság vagy nevetés fokozódva visszaverődik a színész felé, buzdítja, lelkesíti őt, hogy teljesen átadja magát a szerep szellemének.

Hasonló ehhez a jó tanár tanítása egy osztály előtt. Az osztály szellemi egységbe olvad, mikor valamennyien a tanár ajkáról lesik a szót. A tanár és az osztály között szellemi közösség támad, az osztály elfogadásra kész, a tanár hatni akar, s szava megihletti a tanulók lelkét. A tanár megérzi: figyelnek-e, hallgatják-e, amit mond. Bántja őt, ha a figyelem elkalandoz, azaz a kontaktus megszakad, s lelkesíti, ha érzi, hogy a tanulók csüggenek szavain, sőt szemükből kiárad az érdeklődés, meghatottság vagy lelkesedés tüze.

A szellemi közösség a kis gyermek és édesanyja között már korán, még a beszéd megtanulása előtt, létrejön. A szeretet az, ami létrehozza. A gyermek megérzi a szeretet kiáradását, az édesanya megérzi az értelmetlen gügyögést, mert a láthatatlan kapcsolat megvan, mint ahogy megvan mindig két lény között, ha szeretik egymást. Hányszor érzik meg egymás gondolatát, s a ki nem fejezett kívánságokat!

De a szellemi közösség igazi megteremtője a beszéd.

A nyelv emeli az embert az állatok fölé, a tudatosság, a fogalmi tudás, az absztrakció a nyelv segítségével fejlődik, s így mindaddig, míg a nyelvet meg nem tanulja a gyermek, szellemi fejlődése kezdetleges. A fogyatékos érzékűek szellemi fejlődése is nagyon lassú addig, míg a nyelvet meg nem tanulják, de nagy léptekkel halad előre, amint sikerült velük a nyelvet elsajátíttatni.

A nyelv ugyan nem egyedüli kifejezője a lelki tartalomnak, de a legtökéletesebb. Kifejezheti ugyan gondolatunkat a taglejtés, az arcjáték, a szem is — bár mindezek inkább érzelmet tükröznek vissza, mint gondolatokat —, s vannak szinte alig észrevehető apró rezdülései a testnek, arcnak, melyek elárulják a lelki tartalmat.

De a gondolatközlésnek mindezek a módjai mégis kivételesek és nem értelmi úton történnek. A beszéd van legszorosabb kapcsolatban az értelemmel s ezért legalkalmasabb a tudatosság fejlesztésére, amit a kultúra főjellemvonása gyanánt ismertünk föl. A kulturális közösséget a nyelv teremti meg, s nem csoda, ha minden nemzet a nyelv segítségével akarja a maga kultúráját elismertetni s terjeszteni. A nyelv elválaszthatatlanul összekapcsolja a nemzet tagjait, s mindenütt a nyelv megtanításával kapcsol magához a nemzet idegeneket.

Ámde a nyelvnek van az értelmi rész mellett érzelmi része is, még pedig nemcsak tartalmánál fogva, hanem a kifejezés módja

segítségével. Különösen az élőszó az, melynek érzelmi hatása erősen érvényesül. A hanghordozásban, hangsúlyban, a hang színén, a szavak zenéjében megérezzük az érzelmek erejét, vibrálását és őszinteségét. Még az egyes szavaknak is megvan a maguk érzelmi értéke, de különösen megvan ez az emberi hangban, mellyel valaki a szót kiejti. Ez a hang szívünk mélyéig hathat, megindíthat, elérékenyíthet, s tette is indíthat. A jól kimondott szó szuggesztív erejű. Hatása oly erős, hogy legyőzi az értelmet. Kossuth Lajos hangjának volt ilyen bámulatos szuggesztív ereje.¹

Hogy a jól kimondott szó a tömegekre is mily nagy hatással van, mutatják a vezényszavak. Jól kiejtve oly szuggesztív erejük, hogy az emberek hatásuk alatt megfontolás nélkül, reflexszerűen cselekszenek.

A beszéd létesíti tehát a szellemi közösséget az emberek között. E szellemi közösség lehet értelmi közösség, azaz a beszéd hatása alatt a hallgató ugyanazt gondolja, amit a beszélő, de lehet érzelmi is, amint láttuk. Az értelmi közösség létrehozhatja az érzelmi közösséget, s megfordítva. De nem okvetlenül hozza létre. Természetes, hogy a hatás erősebb, ha mindkettő megvan, de a nevelő nem mindig tudja létrehozni mindkettőt.

A nyelven kívül még szellemi közösséget hoz létre a közös törekvés, a közös foglalkozás s a közös tárgy, mellyel foglalkozunk. Mint látjuk, ehhez az szükséges — amit már a heteronóm és autonóm hatás megkülönböztetése alkalmával kiemeltünk —, hogy a növendék *magáévá tegye* a nevelő szándékát. El kell vele fogadtatnunk a célt, a mi akaratunkat, ami végeredményben ismét csak a nyelv segítségével lehetséges.

85. A domináló tényezők törvénye. A nevelő hatások mellett az embert fejlődése folyamán végtelenül sok, beláthatatlan számú hatás éri, s ezek a hatások nem múlnak el nyomtalanul. A nevelő mellett számos más együttnevelő működik közre abban, hogyan fejlődik a gyermek s az ifjú, s már Rousseau fölemlíti, hogy ezek nagy része nincs hatalmunkban.¹

Mindenesetre csak racionalista illúzió volna, ha azt képzelnők, hogy képesek vagyunk a fejlődő gyermekre ható összes tényezőket számbavenni, s azokat tervszerűen úgy rendezni, hogy nyomról nyomra haladva végül azt kapjuk meg eredményül, amit célul kitűztünk. Ezeket a tényezőket nem vagyunk képesek mind számba venni, s lehetetlen a hatások sorozatát matematikai formulákba foglalni.

A tudomány nem képes azoknak a benyomásoknak hézag-talán sorát megállapítani, melyeknek eredménye a magasabbrendű, művelt lelkület s az erkölcsi jellem. De még ha sikerülne

¹ Hangjának gyönyörű zenéje volt, s szinte varázserővel bírt. Horváth Boldizsár, Andrassy Gyula kabinetjének igazságügyminisztere, maga is kitűnő szónok, s már az 1848. országgyűlés tagja, egyszer elmondotta nekem, hogy Kossuth hatása alól nem tudta magát kivonni senki. „Ha tudtuk is, hogy veszedelembe visz, de mégis megtettük, amit kívánt, nem lehetett ellentállni, ha megszólalt.”

Ugyanezt állítja Kossuthról *Gustave Le Bon*: Psychologie de l'Éducation című könyvében. (Paris, 1902. E. Flammarion, 211. 1.)

² Rousseau: Emil. Ford. Schöpflin Aladár. 9. 1.



1. Milyen a tolltartóm súlya?
(II. elemi.)



2. Fák napja. (Enyvezett papírsávokat
raknak a fákra. III. elemi.)



3. Készül az Akropolis. (IV. liceum.)
Domokos Lászlóné Új Iskolájából. A Foto Ada felvételei.

is a hatásoknak ezt a hézagatlan sorozatát pontosan megállapítani, kérdés, hatalmunkban áll-e az, hogy ezeket a hatásokat mindig kellő időben és kellő egymásutánban létrehozzuk? Vájjon lehetséges-e a gyermeket minden olyan hatás elől elzárni, mely nem illik bele a megállapított sorrendbe?

Az összes hatásokat nem láthatjuk előre, s nem áll hatalmunkban azokat úgy sorakoztatni, amint az a nevelés szempontjából kívánatos volna.

E szerint a nevelés problémája megoldhatatlannak látszik.

Pedig mégis van egy fontos mozzanat, melynek következtében a nevelés lehetségessé válik, s mely a pedagógiai gyakorlatban eddig is nem egyszer lehetővé tette a látszólag megoldhatatlan probléma megoldását. Ez pedig az, hogy a hatások, melyek az embert a fejlődés folyamán érik, *nem egyenlő értékűek*. Az a kérdés, hogy a végtelen nagyszámú hatás közül melyek válnak a fejlődő gyermek lelkében uralkodókká? A jellem fejlődését *nem az összes tényezők determinálják, hanem a domináló tényezők*. *Domináló tényezővé pedig az lesz, amely legtöbb támasztékot talál az egyéni diszpozícióban és a pszichikai konstellációban.*

Ez a domináló tényezők törvénye.¹

Rá kell itt mutatnom egy fontos mozzanatra. *Verworn* kiemelve azt a tényt, hogy a „világ egyetlen egy folyamata sem függ pusztán egy tényezőtől”, meg akarja dönteni a kauzalitás törvényét, s helyébe a kondicionalizmust állítja, ami lényegében szintén kauzalitás, azzal a különbséggel, hogy az *egyetlen* ok helyébe az okok *pluralitását* teszi, ő okul azután a sorrendben utolsó okot veszi. Ez talán lehetséges az anyagi világban. De a szellemiek terén az okok minősége is fontos. Dominálónak tehát nem okvetlenül az utolsó ok lesz, hanem az, amelyik a legtöbb kapcsolatot találja az egyéniségben.

E szerint az egyéni diszpozíciók és a pszichikai konstelláció ismerete nélkül sikeres nevelés tudatosan nem lehetséges.

Az egyéni diszpozíciók, melyek az emberrel veleszülettek és strukturális összefüggésben állanak, meg nem változtathatók. De ismerni kell őket, hogy bekapcsolhassuk nevelő munkánkat. Ismerni kell továbbá a pszichikai konstellációt, melytől függ, hogy adott pillanatban az ember mennyire fogékony valamely hatás iránt.²

A finomabb idegrendszerű, s érzékenyebb lelkű ember intuitív úton megérezheti, mely pillanatban milyen ez a pszichikai konstelláció. Megérzi ezt az édesanya, ki különben is a gyermek ekével való együttélés folytán, s különösen a szellemi fejlődés kezdetén kifejlődő szellemi közösség következtében, gyakorlati úton, s ezen tapasztalat segítségével gyermeke egyéniségének legjobb ismeretére tesz szert. Ezért olyan jó nevelője az anya a maga gyermekének különösen a csecsemő- és kisdedkorban. Azért tud legjobban hatni ekkor, mert gyakorlati úton ismeri gyermeke egyéni diszpozícióit, s érzékeny, ily hatások

¹ L. bővebben „A modern pedagógia útjain” c. munkámat. (II. kiadása Budapest 1909-ben, III. kiadása 1911-ben jelent meg a Franklin Társulatnál.) 111-119. lap.

² A pszichikai konstelláció fontosságát *Ziehen* ismerte föl. Leitfaden der Psychologie in 15 Vorlesungen. Jena. III. Aufl. 1890. 159. 1.

íránt fogékony idegrendszerével intuitív úton pillanatról-pillanatra megérzi gyermekének pszichikai konstellációját. Ez a nevelő hatás később csökken, mert az együttélés nem oly szoros többé, mikor a gyermek iskolába kerül, sőt néha egészen is megsemmisül, ha a gyermek az anyai körből, vagy családi körből egészen eltávozik.

A domináló tényezők törvénye egyúttal megmagyarázza azt, miért nincs ugyanannak a nevelő eszköznek egyenlő hatása minden gyermekre, sőt azt is, hogy miért nincs egyenlő hatása ugyanazon gyermeknél is különböző időben, különböző alkalommal; másrészt világossá teszi, hogy nem okvetlenül szükséges a fejlődésre ható valamennyi tényezőt ismerni, s számba venni, ha nevelni akarunk, csak a domináló tényezőket. Ha ezeket ismerjük, képesek vagyunk a növendékre nevelő hatást gyakorolni, mert a cselekvést a domináló tényezők determinálják, azaz a domináló tényezők egyúttal az ember cselekvéseinek a meghatározói és irányítói is.

86. Az autonóm hatás törvénye. Bárhonnan induljon ki a hatás, igazi hatássá csak úgy válik, ha a növendék azt elfogadja, magáévá teszi, vagyis autonóm módon a maga iniciatívájából indítja meg a maga cselekvését. Minden hatás csak úgy lesz igazi nevelő hatássá, ha autonóm hatássá válik. Ezen fordul meg a nevelés sikere. Nem lehet valakit akarata ellenére a maga hozzájárulása nélkül tökéletesebbé tenni. Az ember nem lehet a saját közreműködése nélkül, szinte önkénytelenül, mintegy tudtán kívül érnyesse.

A nevelés feladata kulturális értékek megvalósítása a következő nemzedékben. De a kulturális értékek megvalósításához szükség van az illető egyén saját közreműködésére.

Át akarjuk adni a kultúrjavakat a felnövekvő növendéknek. Ez az átadás nem lehet egyoldalú működése a nevelőnek, ehhez elengedhetetlen kiegészítő az átvevés és az átvevő aktív közreműködése. A pedagógiai aktusnak az a lényege, hogy a növendék erre a működésre beállítja magát. Ez a beállítás az autonóm hatás kezdőpontja.

A tudást nem lehet átadni. Minden tudás minden lélekben újra keletkezik. Mindenki maga építi fel tudását a maga lelkében. Az ösztönzést kaphatja kívülről, az anyagot is veheti hozzá kívülről, de a lelki folyamatot önmagában csak ő maga indíthatja meg. Ezért oly fontos alaptörvény az autonóm hatás törvénye.

Az autonóm hatás törvényén alapszanak mindazok a törekvések, melyek a növendék öntevékenységét igyekeznek megindítani. Ezt jelenti az, hogy „a gyermekből kiindulva” kell tanítani, hogy nem ismereteket kell a növendékbe belekényszeríteni, hanem neki magának kell alkotónak (schöpferisch) lennie. Ez az elv a munkaiskola alapelve: azaz a növendéknek kell dolgoznia, a növendéknek kell kérdeznie, a növendéknek kell cselekednie. A növendék legyen aktív, a tanár legyen passzív; a növendék a cselekvő, — míg a nevelő csak legfőljebb kezdeményező, ösztönző, lelkesítő, de leginkább csak megfigyelő és örökdő.

Mindezt az újabb pedagógia az „öntevékenység” névvel jelöli. De a lényeg nem az öntevékenység, hanem az autonóm hatás, a heteronóm hatásnak, az ösztönzésnek az elfogadása, a magáévá tétele, akarása.

Nem elég az öntevékenység valamely cselekvés elvégzésére, minden meggyőződés és igazi törekvés nélkül. Az öntevékenység csak úgy értékes igazán, ha abban a növendék egész lelkével és igyekezetével résztvesz, annak célját akarja, s e cél elérésére törekszik. Ezért több az, ha az öntevékenység sokszor hangsúlyozott elve helyett azt mondjuk, hogy az autonóm hatás elve alapján állunk.

Montessori módszere nem csupán abban áll, hogy a kisdedeket pusztán öntevékenységre készíti, mint a fölületes vizsgáló gondolná. Nem az a lényeg, hogy a kicsinyek maguk keresik a színes pamut párját, maguk próbálnak mosakodni, öltözködni, betűket összeállítani, hanem lényege abban áll, hogy ezek a kis gyermekek tudják a célt, s *maguk akarják* a színes pamutszál párját megtalálni, maguk akarnak mosakodni, öltözködni, *magukévá tették azt a célt, hogy olvasni* megtanuljanak, s nem is kívánnak külső segítséget, hanem a maguk erejéből, csak saját közreműködésükkel akarnak megtanulni olvasni, s ha külső segítséget kérnek, ezt is azért kérik, mert a célt magukévá tették, azt *akarják*, s annak elé«sere maguk hatnak önmagukra.

Az újabban nagy sikert elért *Daltom-Plan* szintén ezen az elven alapszik. A növendék maga választja azt a föladatot, melyet föl akar dolgozni, s maga dolgozza föl, csak akkor fordul fölvilágosításért a tanárhoz, ha fönnakad, s nem tudja maga erejéből tovább menni. Hasonló ehhez: a *Platoon-Plan*, a *Winnetka-Plan*, s ugyanaz a törekvés urakodik a Petersen-féle „életközösség iskolájában Jena-ban, melynek tervét Petersen *Jenae. Planmak* nevezi.

Payot-nak „Az akarat nevelése” c. könyve az egész világon nagy sikert aratott. Ez a könyv szintén az autonóm hatás elvén alapszik. Payot azt akarja, hogy az ifjú önmaga fejlessze akaratát, s erre az önnevelésre ad útmutatást. Az önnevelés pedig nem más, mint autonóm hatás.

De nem eléggé fejezi ki e törekvések igazi lényegét az, ha az öntevékenységet (*Montessori*), munkaelvet (*munkaiskola*), az életbe való bekapcsolást (*Decroly*), a funkcionális nevelést (*Claparède*), az életközösséget (*Petersen*) tesszük alapelvvé, mert mindezeknek igazi alapja a növendék lelkének az a beállítása, melyet autonóm hatásnak lehet nevezni, s mely kezdődik a cél, feladat vagy munka elfogadásával, a szándékkal, elhatározással, folytatódik az annak megvalósítására irányuló törekvéssel, kísérletezéssel, munkával, s végződik az önneveléssel, az önuralommal.

Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelésnek az autonóm hatás elvén kell alapulnia. Az a heteronóm hatás, mely nem alakul át autonóm hatássá, pedagógiai szempontból értéktelen, mert csak az „én”sünkből kiinduló cselekedet az, ami erősít, nagyra növel, s magasabbra emel, föl a szellemi értékek világába.

IRODALOM. *Weszely Ödön*: A modern pedagógia útjain. Budapest, 1917. — *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1923. — *E. Weszely*: L'analyse de l'action éducative. Comptes rendus de la IV. Conférence intern, de Psychotechnique. Paris. F. Alcan. p. 171. — *E. Weszely*: La part à faire à la discipline et à l'autonomie morale dans l'éducation. Cinquième Congrès intern, d'éducation morale. Paris, 1930. Volume II. 65. 1. Paris F. Alcan, 1931. — *M. Montessori*: L'autoeducazione nelle scuole elementari. Roma, 1916. — *Ad. Terriere*:

L'activité spontane chez l'enfant. Genève. 1922 — *Jeanne Dechamps*: L'auto-éducation à l'école. Bruxelles, 1924. — *W. A. Lay*: Tatschule. 2. Aufl. 1921. — *H. Münsterberg*: Grundzüge der Psychotechnik. Leipzig, 1920. (135—181. 1. Psychologische Beeinflussung.) — *Th. Elsenhans*: Zur Psychologie der Einwirkung auf andere Menschen. Deutsche Psychologie. Hgb. von F. Giese. Ht. 1. Bd. II. *Th. Elsenhans*: Lehrbuch der Psychologie. 1920. (3. 60. — *O. Lipmann*: Die Wirkung von Suggestivfragen Leipzig, 1906. — *Thorndike*: Psychologie der Erziehung. Jena, G. Fischer. — *H. A. Over street*: Einfluss gewinnen. Leipzig, F. Meiner. (1933.) — *W. Hellpach*: Bildungskräfte und Erziehungswolten. *Prägung* című kötetében. Leipzig, 1928.

III. A NEVELŐ HATÁS FELTÉTELEI.

87. A nevelő hatás külső föltételei. A nevelő hatásnak vannak külső és belső föltételei. A külső föltételek a környezet kedvező alakulásának a föltételei. A belső föltételek: a növendék fogékonysága, a nevelő hatások ereje és értékessége, s a szellemi közösség létrejötte.

A nevelő hatás létrejöttét gátolhatják a külső föltételek, azaz a környezet kedvezőtlen alakulása, s előmozdíthatja ezek kedvezővé való átalakítása.

Kedvezőtlen külső feltételek: a kedvezőtlen éghajlat, szabad levegő hiánya, a kedvezőtlen anyagi helyzet, hiányos táplálkozás és ruházat, rossz lakásviszonyok, alváshiány, szülők hiánya, szülők nagy elfoglaltsága, rossz társaság, utca, város kedvezőtlen hatása.

E külső feltételek kedvezőre való változtatása — sajnos — nem áll mindig a nevelő hatalmában. Ekkor hatásukat — amennyire lehet — kedvező hatásokkal kell ellensúlyozni.

88. A nevelő hatás belső föltételei. Ahhoz, hogy a nevelő hatás létrejöjjön, egyik alapföltétel a *növendék fogékonysága* a nevelő hatások iránt. Ez a fogékonyság nem egyenlő mértékben van meg mindenkinben. Vannak, akik általában nem fogékonyak a hatások iránt. Ez a nehezen nevelhetők nagy csoportja. Ezek egy részénél hiányos a felvevőképesség, vagy a koncentráció, a figyelem; vagy pedig feledékenyek, közömbösek, szórakozottak, félénkek, dacosak, lusták, fantaszták, hirtelen haragúak, betegesek. Mindezeket egészen különleges bánásmódban kell részesíteni, mely külön szak-képzettséget kíván.

Vannak azonban, akik teljesen elzárkóznak a szülők, nevelők, általában a felnőttek hatása elől. Ezek között vannak olyanok, akik természetből fogva zárkóztak, magukba vonulók. Mások konfliktusok hatása alatt zárják el leiküket a felnőttek elől, végül olyanok, akik — amint alább rámutatunk — izgatás és forradalmi hangulat hatása alatt ellenségeknek tekintik a felnőtteket és ezért zárkóznak el minden vezetés és irányítás elfogadása elől. Ezeknek az okoknak az ismerete útmutatásul szolgálhat a tennivalókra nézve.

A fogékonyság a nevelő hatás iránt nem azt jelenti, hogy a növendék szuggerálható, vagy hipnózis iránt fogékony. Aki könnyen befolyásolható, annál a nevelő hatások nem hagynak maradandó nyomokat, másrészt nem keletkezik autonóm hatás,

mely pedig a nevelés szempontjából egyedül értékes. A nevelés iránt fogékony gyermek és ifjú a normális, s nem fogékony vagy könnyen szuggérálható a nem normális eset.

De általában fogékonynak kell lenni a gyermeknek és ifjúnak, hogy a nevelő hatásnak sikere legyen.

Ez a fogékonyosság azonban különböző mértékű az *egyéniség szerint*, s a különböző *hatások szerint*. A nevelőnek meg kell állapítania, ki milyen hatások iránt fogékony, s ezeket a hatásokat kell felhasználnia arra, hogy a nevelés szolgálatába állítsa. Vannak például akik inkább érzelmi hatások iránt fogékonyak, mások ismét értelmi hatások iránt fogékonyak. Némelyek csak a szép szóra hallgatnak, mások csak az erős egyéniségnek hajlandók engedni. S így tovább. Ki kell tanulmányozni, kire mivel lehet hatni, s azután ezeket a hatásokat nevelő eszközül felhasználni. Némelyekre csak a direkt hatások hatnak, más ezek elől egyénesen elzárkózik, s csak indirekt hatásokkal tudunk célt érni.

De nemcsak a növendékben, a nevelőben is meg kell lenni bizonyos tulajdonságoknak, melyek feltételei a nevelő hatásnak.

Ilyen tulajdonságok:

1. *A megértés.* A nevelőnek általában megértőnek kell lenni a gyermeki és ifjú lélekkel szemben. Ez annyit jelent, hogy nem a maga lelki életének analógiájára kell megítélnie a fejlődő emberi lelket, hanem ismerni a gyermek és ifjú gondolat- és érzelem világát, s igyekezni magát abba beleélni.

2. *A szeretet.* Ez azt jelenti, hogy jóindulattal kell viseltetnie a növendék iránt. Nem személyes vonzalomról van szó, hanem jóindulatú megítélésről, s szimpatikus figyelemről. A személyes vonzalom könnyen vezethet szexuális aberrációkra, amit mindenáron kerülni kell.

3. *A tekintély.* A nevelő felsőbbségének elismerése. Ehhez a nevelő hivatalos állásának a megbecsülése, s személye iránti tiszteletre van szükség. De az ily tisztelet csak a nevelő jellem-béli tulajdonságain s képzettségén alapulhat.

4. *A türelem.* A nevelőnek elengedhetetlen tulajdonsága, melyre a növendékekkel való foglalkozásban állandóan szüksége van.

5. *A nyájasság.* Ez legyen a nevelő alaphangulata. Ez jelenti a jóindulatot és derűt, mellyel eltelik, midőn a növendékekkel foglalkozik. A növendék bizalmát ezzel nyerheti meg, s csak így létesülhet szellemi kapcsolat nevelő és növendék között.

IRODALOM: O. u. A. Rühle: Schwer erziehbare Kinder. Eine Schriftenfolge. 1—20. Verlag: Am andern Ufern. Dresden, 1906. (Bauchholz—Friedewald). No. 1. Dr. Alfred Adler: Schwer erziehbare Kinder. — 5. Lazarsfeld: Technik der Erziehung. Leipzig, 1929. Hirscl. 116. 1. — M. Sperber: Typische seelische Strömungen des Schulkindes. — Dr. Stephan Randiinger: Das schwer erziehbare Kind. Donauwörth, Cassianeum.

89. Direkt és indirekt hatások. A nevelés terén járatlan ember csak direkt hatásokra gondol, az indirekt hatások előtte ismeretlenek. Ilyen direkt hatások: a parancsok és tilalmak, a fenyegetés, megfélemlítés, a büntetés, vagy: a szép szó, a kedveskedés, megnyugtató, rábeszélés, jutalmak, az ambíció fölébresztése és tokozása.

Természetes, hogy a nevelő nem tud megenni direkt hatások nélkül. De mégis a nevelés művészete ott kezdődik, mikor a nevelő indirekt hatásokat is alkalmaz. Ezek az indirekt hatások sokkal jobban biztosítják az eredményt, ezek inkább forrnak össze a növendék egész lényével. Ilyen indirekt hatások: a környezet alakítása, a társak megválasztása, az olvasmányok irányítása, utazások, cserkészlet, sportklubok, multságok, ünnepélyeken való részvétel, ünnepélyek, színelőadások rendezésében való részvétel stb.

Az újabb pedagógiai törekvésekben voltaképp mindenütt az u gondolat rejlik, hogy a direkt hatások helyett az indirekt hatások jussanak érvényre. A munkaiskola a Dalton-Plan, a Winnetka-Plan, JenasPlan voltaképp mind ezt célozzák. Munkaközösséget, sőt újabban életközösséget akarnak szervezni, azaz alkalmas környezetet, föltételeket, s légkört akarnak teremteni a közös munkára, de — ami szerintem még fontosabb — az önkéntes munkára, illetőleg részvételre ebben a közös munkában.

Az indirekt hatások azonban kevésbé vannak a nevelő hatalmában. Egyrésztől gyakran nem áll módjában a nevelőnek (akár szülőnek, akár tanárnak) ezeken a külső körülményeken változtatni, ezeket alakítani, vagy azért, mert nincs reája befolyása, vagy azért, mert nincsenek meg hozzá a szükséges anyagi eszközök. Könnyű ideális gyermekszobát elképzelni, de nehéz a valóságban ilyen minden gyermek számára megalkotni. Könnyű ideális iskolát tervezni, de nehéz létrehozni egyet is, nem pedig annyit, amennyire valóban szükség volna. S ez mind akkor is nehéz, ha megvan a jóakarát az összes illetékes tényezőkben, s megvannak a szükséges anyagi eszközök is. De van más, számos természetes adottság, melyeket megváltoztatni s a maga ideális céljaihoz alkalmazni a nevelőnek nincs hatalma. Ezért sokkal nehezebb az indirekt hatásokkal nevelni, mint a direkt hatásokkal működni. De azért az elmélet nem szűnhetik meg az indirekt hatások fontosságát hangsúlyozni.

90. A direkt hatások három csoportja. A direkt hatásokat három csoportba oszthatjuk, a szerint, miáltal jöttek létre. Ez a három csoport: a kényszerítő, az érzelmi és az értelmi hatások csoportja.

A kényszerítő hatások: a testi kényszer, a hipnózis, a büntetés, a megfélemlítés, a felügyelet. A kényszerítő hatások — mint látjuk — voltaképp gátló hatások.

Az érzelmi hatások: a szuggesztív, a tekintély, a szeretet, általában a szimpatikus érzelmek. A hit, a bizalom, a vallásos érzelmek. Az érzelmi hatások részben gátlók, részben serkentők.

Az értelmi hatások: a meggyőzés, a rábeszélés, a belátás kifejlesztése, a tanítás. Az értelmi hatások nagyrészt elősegítő hatások.

Ennek megfelelően a direkt nevelő eszközöknek is három csoportja van: 1. a kényszerítő, 2. a szuggesztív, 3. az értelmi eszközök.

A NEVELÉS ESZKÖZEI.

91. A nevelés eszközei. A nevelő hatásoknak megfelelően, a nevelő eszközök is lehetnek direkt (közvetlen) és indirekt (közvetett) hatású eszközök. A direkt eszközöknek három csoportja van: 1. a kényszerítő, 2. az érzelmi, 3. az értelmi eszközök. Ezekkel a nevelő maga személyes hatást gyakorol.

I. A kényszerítő eszközök: 1. a *testi kényszer*. Ide sorolom ennek minden nemét, kezdve a csecsemő megfürdetésén, a kisedd megmosdatásán a karhatalom minden alkalmazását. Ez természetesen mindig kellemetlen, de néha föltétlenül szükséges, mint például a megmosdatás, melyet azután később annyira megszokhat az ember, hogy önként cselekszik, még pedig kellemes érzelmek között, sőt az lesz neki kellemetlen, ha nem teheti. Íme, ez példája annak, hogy a kényszer hatása alatt kezdett cselekvésből, melyet kellemetlen érzelmek kísértek, hogyan lesz lassankint tudatos, szándékos cselekvés, melyet kellemes érzelmek kísérnek.

Egy másik kényszerítő eszköz: 2. a *büntetés*. Ez a nevelő eszközök közül az, mely a neveléstörténelem folyamán legtöbbet szerepel, s legtöbb vita tárgya.

Hasonló kényszerítő eszköz: 3. a *megfélemlítés*. Ez a büntetésnek, vagy más, kellemetlen következménynek a kilátásba-helyezése.

Végül még egy kényszerítő eszköz van: 4. a *hipnózis*.

II. Az érzelmi (szuggesztív) eszközök csoportjához tartozik a tiszteletkeltés (tekintély), a szeretet, általában a szimpatikus és társadalmi érzelmek (a bizalom, ragaszkodás, megbecsülés stb.), a példa, s a vallásos nevelés eszközei. Ezek mind a növendék érzelmi világában gyökereznek, s nem külső tényezőkben, ezért alkalmasabbak erkölcsi érzület létrehozására.

III. Az értelmi eszközök: a meggyőzés, rábeszélés, a belátás s a tanítás minden neme. Ezek, különösen kezdetben, csekélyebb hatásúak, de hatásuk később mindegyre erősödik. Nevelésünk célja, hogy a belátást tegyük uralkodóvá, s az ember értelme legyőzze az ösztönöket, érzelmeket és vágyakat. Ezért a kényszerítő és érzelmi eszközök alkalmazásánál is mindig hozzákapcsoljuk az értelmi hatásokat is, hogy így előkészítsük uralmát a tisztán értelmi úton előálló értékelésnek.

A) A KÖZVETLEN HATÁSÚ NEVELŐ ESZKÖZÖK. I. A KÉNYSZERÍTŐ ESZKÖZÖK.

92. A kényszerítő eszközök. A történelem a fölszabadulásért való küzdelmek sorozata. A régi nevelésben a kényszer uralkodott, mint a régi államformákban és kormányzatokban is. Ez a kényszer néha a legerőszakosabb és legbrutálisabb formákban mutatkozott, családban és iskolában egyaránt. E szörnyű brutalitás ugyan lassankint enyhült, de elvileg a kényszer maradt mégis a nevelés főeszköze.

Rousseau az, aki ezzel a felfogással szemben arra az álláspontra helyezkedett, hogy a gyermeket nem szabad semmire sem kényszeríteni. Azt mondja Emilről: „Ne tudja, mi az engedelmesség, ha valamit cselekszik, s ne, mit tesz parancsolni, ha érte valamit tesznek. Érezze szabadságát úgy a te, mint az ő saját cselekvésében.” (II. könyv, 36. 1.) „Ezek a szavak ‚engedelmesség’ és ‚parancsolás’ szótárában töröltetnek.” (U. o. 50. 1.)

Az idők folyamán a politikai szabadságért folytatott küzdelmek hatása alatt mindegyre erősödött az egyéniség megbecsülése, s ezzel az egyéniség joga. Az egyéni értékek megbecsülése után bekövetkezik az egyéniség túlbecsülése, s a szabadság elvének a túlhajtása. Az újabb idők reformpedagógusai (*Ellen Key, Gurlitt, Tolsztoj*) az egyéniség jogainak hangoztatói, kik a gyermek minden egyéni tulajdonságát megbecsülni való értéknek hirdetik, egyúttal nemcsak megbecsülést kívánnak a gyermek számára, hanem föltétlen szabadságot is.

A szabadság, mely felé törekszünk, a teljes fölszabadulás külső és belső káros hatások alól. De ennek elérése érdekében szükséges néha kényszert is alkalmazni.

Azonban nyilvánvaló az is, hogy célunk az, hogy a gyermek minél előbb meggyőződésből tegye a helyeset, önként kövesse azt az utat, melyet helyesnek ismerünk. Ezt az önkéntes alárendelését saját akaratának belátás vagy szeretet segítségével érhetjük el, s ezért alapvető fontosságú az akarat nevelésére nézve az *autonom cselekvésre* való ösztönzés. A fejlődés, s ezzel a fejlesztés és nevelés útja, a kényszerből vezet a szabadság felé. De nem kezdhetjük a szabadsággal, ezzel akarjuk végezni. A kis gyermek még rászorul arra, hogy néha kényszerrel is megakadályozzuk a bajt. Azonban a fölvilágosítás, a belátás fejlesztése nem kezdődhetik elég korán. Minél előbb térjünk át minden intézkedésünk, parancsunk, kívánságunk megokolására, hogy a növendék belássa a tőle kívánt cselekvés helyességét. Ha ez a belátás megvan, önként fogja cselekedni a helyeset, s nem lesz szükség a kényszerre.

93. A testi kényszer. Testi kényszert csak egészen kis gyermekeknél, s általában nagyon ritkán alkalmazunk. Az erkölcsi kényszer nagyon veszélyes eszköz, s külön kiemelt alkalmazása egyáltalán nem kívánatos. Az nyilvánvaló, hogy addig, míg a gyermek képtelen önálló ítéletre s önálló célkitűzésekre, kényszert alkalmaz mindenki. Például a kiseded testápolásában, midőn tiszt# tántartásáról van szó, akár akarja a gyermek, akár nem, alkalmazzuk a kényszert. Lehetnek esetek később is (például gyógyszer vagy gyógykezelés alkalmával), hogy kénytelenek vagyunk a kényszert alkalmazni.

A kényszerítő eszközök általában nyomasztó hatásúak. Ezért nem jó eszközök, s csak kivételkép szabad őket alkalmazni. Az ily kényszereszközökkel való elnyomása az igazi akaratnak nem igazi nevelés, nem igazi megoldása a nevelés problémáinak, s legtöbbször csak inkább pillanatnyi segítése a nevelőnek. De mindig föl kell vetni a nevelőnek azt a kérdést, minő hatással

lesz ez a kényszer a fejlődő lélekre. Gyakran ennek súlyos következményei vannak, s az elnyomás (Verdrängung) neuroziszokat is okoz (Freud). Ezért itt a legnagyobb óvatosságra és lelkiismeretességre van szükség.

94. A hipnózis. Legerősebb szellemi kényszerítő eszköz a hipnózis. Mikor az orvostudomány a hipnózis csodálatos hatását fölfedezte, siettek egyesek ezt a hatást a pedagógiában is értékesíteni. A hipnózisnak értéke az orvostudományban sem kétségtelén. Múló hatásokat előidézni lehet hipnotikus szuggeszióval, s így bizonyos eredményeket is lehet felmutatni a gyógyítás terén. Ám újabban kimutatták, hogy ezek az eredmények csak látszólagosak, amennyiben csak ott szűnik meg a baj, hol igazi baj, azaz szervi elváltozás nem is volt, csupán pszichikai behatások folytán keletkezett beteg állapotok álltak elő. A hipnotikus álom csak ott igazi, ahol az idegrendszer nem normális, a hisztériás betegeknél; a többi esetben az ily hipnotikus álom csak álhipnózis, utánzott, a hipnotizőr kedvéért szimulált állapot.

Mikor a hipnózis csodálatos hatását tapasztalták, némelyek úgy képzelték, hogy a nevelést a hipnotikus szuggeszió szempontjai szerint gyökeresen át lehet alakítani, amennyiben elég a növendéknek a jót és helyeset hipnotikus álomban szuggerálni, ekkor a gyermek mag javul, s úgy átalakul, amint azt nevelője kívánja.

Az úgynevezett Nancy-i iskola az, mely a hipnotikus szuggesziót először törekedett a nevelésre alkalmazni. Maga *Liébault*, a Nancy-i iskola alapítója, kezdte az ilyen irányú kísérleteket, de széles alapon *E. Bérillon* indította meg ezen a téren a munkát. Kísérleteinek eredményeit 1889-ben mutatta be a hipnotizmus első nemzetközi kongresszusán (Congrès international de l'hypnotisme experimental et thérapeutique), mely alapelveit elfogadta. Alapvető munkája: *Edgar Bérillon: La suggestion, ses applications à la pédiatrie et à l'éducation mentale des enfants vicieux et dégénérés.* 2. Ed. Paris, O. Doin. 1890.

Bérillonnak úgy Franciaországban, mint más országokban is akadtak követői.

Sokan a pedagógia teljes átalakítását várták a hipnotikus szuggeszióelmélettől. A Nancy-i iskola eredményeire támaszkodva, főképp *Guyeau* szegődött hívévé ennek a gondolatnak. (Éducation et hérédité. 11. Ed. Paris, 1911.)

Németországban *C. Picht* szószólója *Guyeau* nézeteinek. (Hypnose, Suggestion und Erziehung. Leipzig, Klinkhardt, 1913.) Ezenkívül: *Wendt, Rausch, Rude, Schramm, Heller* hívei a hipnózis felhasználásának nevelési célokra.

Valóban nagy siker volna, ha a nevelés kérdését úgy lehetne megoldani, hogy hipnotikus álomba ringatjuk a növendéket, szuggeráljuk neki a jó tulajdonságokat, melyeket kívánatosnak tartunk, s meghagyjuk, hogy hibáikat ezentúl hagyják el. Csak-hogy ez lehetetlen.

Kétségtelen ugyan, hogy hipnotikus állapotban lehet a hipnotizáltak oly magatartást szuggerálni, aminőt óhajtunk, s ő ezt

a magatartást fogja is tanúsítani éber állapotban, anélkül, hogy tudná, hogy ezt neki valaki szuggerálta. Ámde: 1. egyrészt nem lehet mindenkit hipnotizálni, csak aki erre hajlamos; 2. másrészt pedig *a szuggesztív hatás nem tartós*, a növendéket mindig újra és újra kellene szuggerálni, hogy cselekvése állandóan a szuggerált elveknek megfelelő legyen. Ámde 3. oly cselekvés, melyet valaki idegen akarat, rákényszerített akarat hatása alatt cselekszik, erkölcsi szempontból természetesen teljesen értéktelén, mert hiszen az erkölcsi cselekvés leglényegesebb tulajdonsága éppen az, hogy az illető saját elhatározásából történik. Helyesen mondja L. *Hirschlaff*: „Az embernek pusztán medianikus úton való szoktatása az erkölcsi magatartásra erkölcsi automaták keletkezésére vezetne. Tudásának és akaratának logikai és etikai megokolásának világos belátása nélkül senki sem emelhet igényt arra, hogy a nevelés és tanítás célját elérte.”¹

Az orvos érhet el sikereket a hipnózissal, de ezek is csak bizonyos területekre vannak korlátozva. Alkalmazhatja az orvos a gyermeknél mutatkozó némely beteges állapot megszüntetésére, minők: a félelemérzet, ágybavizelés, önfertőzés, körömrágás, dadogás stb. De *ezt* is csak orvos teheti. Laikusnak azonban hipnotizálnia nem szabad, mint ahogyan más téren sem szabad gyógyító eljárást alkalmaznia, s az orvos hatáskörébe avatkoznia.

IRODALOM. A. *Binet*: La suggestibilité. Paris, 1900. — L. *Hirschlaff*: Suggestion und Erziehung. Berlin, 1924. — P. F. *Thomas*: La suggestion et son rôle dans l'éducation. Paris, Alcan. 1907. — *Coué*: La métresie du soi-même. Nancy, 1925. — *Baudouin*: Suggestion et autosuggestion. Nancy, 1923. — *Coué Emil*: A couéizmus. Egészség és önfegyelmezés. Ford. Völgyesi Ferenc. Budapest, 1925.

A BÜNTETÉS.

95. A büntetés. A kényszerítő eszközök között első helyen áll, s legismertebb és leggyakrabban alkalmazott eszköz a büntetés. Laikus nevelő voltakép nem is gondol más nevelő eszközre, s gyakran azok is, akik elméletileg ellene foglalnak állást, gyakorlatban hozzá folyamodnak. A büntetés kellemetlen érzelmek okozása valamely cselekedet következményekép. Hatása azon alapszik, hogy a növendék a kellemetlen érzelmeket lehetőleg el akarja kerülni, ennél fogva kerüli azt is, ami a kellemetlen érzéssel együttl jár. A büntetés gátló asszociációkat hoz létre, s így visszatartó erővel bír.

A büntetés kényszerítő ereje abban rejlik, hogy az ember a kellemetlent kerülni óhajtja.

A büntetésnek különböző célja lehet. Általában azt szokás mondani, hogy a büntetés célja a *javítás*.

A büntetés magában még nem javító hatású, hanem csak visszatartó erejű. De ez a visszatartó ereje sincs meg mindig. Ha ugyanis a cselekvésből várható előny vagy élvezet értékesebbnek látszik, akkor a kellemetlen érzelmek képzele nem tartja vissza az embert a cselekvéstől. Ha pedig a büntetésnek nincs meg a visszatartó ereje, akkor kár alkalmazni.

¹ *Leo Hirschlaff*: Suggestion und Erziehung. Berlin. Julius Springer 1914. 230. 1.

Javító hatása a büntetésnek csak akkor lehet, ha föl tudja kelteni a megbánás *érzését*. Ez csak érzékeny lelkiismeret mellett támad föl, s ilyenkor a büntetést a bűnös szívesen veszi, természetes következménynek tekinti, sőt jóvátételnek, elégtételnek az elkövetett bűnért. Így tehát a súly nem is a büntetésen van, hanem az azt követő lelki emóción.

Mások szerint a büntetés célja a *megfélemlítés* vagy *elrettenítés*. A megfélemlítés azonban voltaképen szintén csak arra szolgál, hogy a növendéket a jövőben a rossztól visszatartsa, sőt esetleg társait is visszatartsa. A büntetés tehát ebben az esetben is csak *visszatartó*, de nem javító hatású. Azzal, ha valaki tartózkodik valamely rossz cselekedettől, még nem javult meg, mert hiszen a javulás a tett megbánása és szilárd elhatározás, hogy ezt többé nem cselekszi, de nem azért, hogy a büntetést elkerülje, hanem azért, mert nem akar rossz lenni, mert lelki állapota megváltozott, undorodik a rossztól.

Végül a büntetés harmadik célja a *megtorlás*. Ez a gondolat az *igazságosság* eszméjéből következik. Az ember igazságérzete azt követeli, hogy a bűn megtoroltassék, s a büntetés által a megsértett erkölcsi rend helyreálltassék. Ez pedig helyreáll, ha a bűnt bűnhődés követi, mert ezt tartja a közérzés igazságosnak. A bűnös is úgy érzi, hogy az ő büntetése egyúttal jóvátétel is. Érti, hogy bűnt követett el, bánja bűnét, s szeretné jóvá tenni. Néha lehet is, például a kár megtérítésével, bocsánatkéréssel, magyarázattal jóvátenni, de néha nem lehetséges, s akkor a bűnös büntetést kíván, hogy ennek elszívása által tegye jóvá, amit vétett. A szenvedésnek az a mély pszichológiai hatása, hogy a lélek mintegy megtisztul, fölemelkedik, megnemesedik.

De nem mindig ilyen a büntetés hatása. Különösen nem az, ha a növendék a büntetést igazságtalannak tartja, vagy bosszú következményének. Ekkor dac, bosszú, elkeseredés a következmény, szóval csupa olyan érzés, mely nem erkölcsnemesítő, s nem javító hatású.

A büntetést a nevelő tehát csak addig alkalmazhatja, míg javító, vagy legalább visszatartó ereje van. Beérheti egyelőre azal is, hogy a növendékeket valamely rossz cselekedettől visszatartja, mert még mindig jobb, ha a rossz nem történik meg, még ha egyébként a szándék a rosszra meg is van, mint az, ha a rossz létre is jön.

De természetesen a nevelő feladata a javítás. Ha tehát büntet, akkor arra kell törekednie, hogy ezt a célt elérje, azaz a bűnösben a megbánás érzését ébressze fel, s a javulás szándékát keltse fel.

A nevelő hatás és a fegyelmezés között éppen az a különbség, hogy a nevelő hatás javító, a fegyelmezés csak a kihágástól visszatartó.

Az érzelmek, melyek a növendéket a büntetés kilátása által visszatartják: a félelem, a szégyen, a becsületérzés.

A félelem csak visszatartó, a *szégyen* visszatartó, de a becsületérzésre is hat, s bár hiúságon alapszik, lassankint fölébreszti

a lelkiismeretet is. A becsületérzés már csak fejlett erkölcsi érzések alapján keletkezik, s nevelő szempontból legértékesebb.

95. A büntetés fogalma a jogtudományban. A jogtudomány is sokat foglalkozik a büntetés kérdésével.

Büntetőtörvénykönyvünk szerint „a büntetés az a törvény, vagy a törvény által erre felhatalmazott más kútfő által a bűncselekmény elkövetőjére a cselek» meny elkövetése előtt megállapított joghátrány, melyet a bírói hatalommal törve» nyesen felruházott hatóság törvényesen eljárva kimond”.

Ez a meghatározás Angyal Pál szerint a tudományos igényeket nem elégíti ki.¹ Angyal Pál szerint: „a büntetés az állam által a bűncselekmény alanyára, annak elkövetése miatt előre megállapított, igazságosnak, szükségesnek és hasznosnak fölismert s az állam megfelelő hatóságai által kiszabott, erkölcsi rosszallást kifejező és a társadalom védelmét szolgáló joghátrány”.²

Irk Albert szerint „a büntetés tartalmilag megtorlás, hatásában pedig megelőzés”.³

Vámbéry Rusztem szerint: „Lényege minden büntetésnek, hogy *kényszer.*” „De másrészt nem minden kényszer büntetés. Ismertető jele a büntetésül alkalmazott kényszernek, hogy a múltban tanúsított magatartásával áll kapcsolatban”, „végül jellemző vonása a büntetésnek, hogy mint *erkölcsi rosszallás*, a kötelességellenes magatartást gátló motívumot fejezi ki.”⁴

Látjuk ebből, hogy a büntetés lényegében a büntetőjogban is ugyanaz, ami a pedagógiában: erkölcsi rosszalló ítélet, mely különböző alakban jut kifejezésre, s kényszerítő eszköz a megjavítás érdekében.

Végeredményben ugyanis a büntetőjog is arra törekszik, hogy a bűnöst a jövőben hasonló cselekvéstől visszatartsa, s a jó útra térítse. Ez a javító szándék mindjobban érvényesül a büntetés végrehajtásában, a börtönbüntetés kezelésében, hol az erkölcsi oktatás és munkával való foglalkoztatás a javítás eszközei.

A büntetés eredete a bosszú érzésére megy vissza, tehát megtorlása a személyes sérelemnek, a *talio* (viszonzás) az alapja, azaz: szemet szemért, fogat fogért. A bosszú kezdetben magánjellegű, majd mint vérbosszú, már szociális jelleget ölt, s végül az államhatalom kezébe veszi a szabályozást, visszaszorítja a magánbosszút, s hivatalos közeget állít a bűncselekmények megbüntetésére, így a büntetés büntetőjogi jelleget ölt.

Kezdetben ez az intézményes büntetés kegyetlen, barbár megtorlás. Lassan azonban a kultúra fejlődésével mindegyre emberségesebb lesz, nemcsak enyhül, hanem céljában is átalakul, a társadalmi rend védelmévé alakul. A megtorlás a megsértett jogrend helyreállítása érdekében történik, a büntetés igazságszolgáltatás, s a cél a társadalom megvédése a bűncselekményektől, a bűnös ártalmatlenná tétele, megjavítása, s a társadalom keretébe újból való beillesztése.

A mi büntetőtörvényünk külön bánásmódot szab meg a bűnös gyermekekkel és fiatalokorúakkal szemben. Ezeket az intézkedéseket nem is nevezi büntetésnek, hanem biztonsági intézkedéseknek. Ezek háromfélék: 1. védelmi intézkedések, 2. nevelő intézkedések, 3. a büntettes fiatalokorúak irányában alkalmazható nevelő- és büntetésszerű intézkedések.

A törvény szerint gyermek az, aki nem haladta meg a 12. életévet, fiatalokorú pedig az, aki a 12. évet betöltötte, de nem haladta meg a 18. évet.

A nem büntettes, de erkölcsi romlásnak kitett gyermekekkel és fiatalokorúakkal szemben alkalmazható *védő* intézkedések:

1. Szülők vagy gondviselők figyelmeztetése, hogy szigorúbban neveljék és jobban ügyeljenek a kiskorúakra.

¹ *Angyal Pál*: A magyar büntetőjog tankönyve. III. kiadás. 1920. 155. 1.

² U. o., 156. 1.

³ *Irk Albert*: A magyar anyagi büntetőjog. Pécs, 1928. 228. 1.

⁴ *Vámbéry Rusztem*: Büntetőjog. II. füzet. 2. 1.

2. Szülők vagy gondviselők utasítása, hogy a kiskorút megfenyítéssel kényszerítse a jó útra.
3. Környezeterősítés (a nevelés ellenőrzése, pártfogó kirendelése).
4. Környezetváltoztatás.

A büntetett gyermekekkel szemben alkalmazható *nevelő intézkedések*:

1. Átadás szülőinek vagy gondozóinak.
2. Házi fenyítésre való átadás.
3. Iskolai fenyítésre való átadás az iskolai hatóságnak.
4. Gyámhatóságilag elrendelt javító nevelés.

97. A jogi és pedagógiai büntetés különbsége. Mi a különbség tehát az igazságszolgáltatásban alkalmazott büntetés és a pedagógiai büntetés között? Csupán az, hogy az egyik jogi aktus, a másik pedagógiai. A jogi eljárás célja a jogrend fönntartása és védelme. A nevelés célja az erkölcsi rend megvédése és helyreállítása. Az erkölcsi rend a jogrend alapja, s így az igazságszolgáltatás is végeredményben az erkölcsöt szolgálja.

A nevelő szeme előtt azonban voltaképp a növendék lelki életének az alakítása áll, nem csupán az állami rend s erkölcsi rend fönntartása. Végeredményben az igazságszolgáltatás is javítani akar, s a nevelés is. De erre a célra nem mindig a büntetés a legjobb eszköz, sőt igen gyakran éppen ez a legrosszabb eszköz.

Mindezek figyelembevételével előfordulhat, hogy a nevelő a bűnös növendéket nem bünteti meg, mert hiszen a nevelésben nem az a legfőbb szempont, hogy minden vétség megtoroltassék, hanem az, hogy a növendék a tettet megbánja, lelke megtisztuljon s nemesedjék.

Persze hogy az volna az ideális világ, ahol nem volna büntetés, ahol büntetés nélkül lehetne nevelni. De van-e ilyen ideális világ- A büntetés nem lesz az okos nevelő legelső és legfőbb eszköze. De nélkülözni a nevelés sohasem fogja tudni, mert az alacsonyabb értelmi és erkölcsi fokon ez az egyetlen visszatartó eszköz. Az alkalmazás sok pszichológiát, megérzést, megértést, tapintatot kíván. A büntetés az igazságszolgáltatásban joghátrány. A nevelésben a büntetés nem joghátrány, hanem *erkölcsi rosszaló ítélet*, s minden pedagógiai büntetés csak ennek a rosszalásnak a kifejezése.

A pedagógiai büntetésnél igen fontos mozzanat a becsületérzés szerepe. Ez a büntetőjogban egyáltalán nem szerepel.

Az igazságszolgáltatás igazságot szolgáltat, elégtételt a sértettnek, büntetést, joghátrányt a bűnösnek, s így helyre állítja a megsértett jogrendet.

A nevelés a bűnöst javítani akarja, a bűnös lelki beállítást akarja megváltoztatni, visszatartani a rossztól, a megbánás és a jóvátétel vágyát felébreszteni.

98. A büntetés káros hatásai. A büntetésnek sokféle káros hatása is van.

1. A büntetés káros, mert *gátló hatású*, s a gátlás nem szorítkozik csupán arra a cselekvésre, melynek létrejöttét vagy ismétlődését gátlani akarjuk, hanem kiterjed más lelki működésekre is. De a gátlás általában nem mozdítja elő a fejlődést és az erők

érvényesülését, hanem annál fogva, hogy kellemetlen érzelmeket okoz, leverő hatású. Ámde a büntetés lényege éppen az, hogy kellemetlen érzelmeket okoz, mert csak ezáltal válik gátló hatásúvá, s így a gátlás hozzá tartozik a büntetés lényegéhez.

2. *A büntetés megszégyenítő*, s így a növendék lealázzottnak érzi magát, ami lecsökkenti önérzetét, munkakedvét, sőt életkedvét.

Bernfeld a büntetés legáltalánosabb hatása gyanánt a szégyent jelöli meg, azaz a büntetés diffamáló hatását.¹

3. *A büntetés kicsinyhitűvé teheti* az embert, a kisebbértékűség érzése léphet föl, s ez meggátolja, hogy képességei kifejlődjenek, mert belenyugszik abba a gondolatba, hogy ő értéktelen, haszontalan, sőt rossz, s ezzel szemben tehetetlennek érzi magát. Ezt különösen az Adler-féle individualpszichológia hangsúlyozza.

4. *A büntetés elkeseredést és gyűlöletet* ébreszt az iránt, aki büntet. Dr. *Melitta Schmideberg* szerint minden büntetés a szándékosan előidézett kellemetlen érzés által gyűlöletet vált ki.²

5. *A büntetés dacot, macacsságot* válthat ki.

6. A büntetés igen gyakran a szülők és nevelők idegességének és indulatosságának a kifolyása, vagy az önuralom hiányának a következménye. Nyilvánvaló, hogy az ilyen büntetés káros hatású a nevelőre és a büntetést elszenvedő növendékre nézve egyaránt, mert oly *ézelmeket* és indulatokat válthat ki, s oly lelki élményeket okozhat, *melyeknek hatása következtében a lelki élet egyensúlya és normális lefolyása megzavarodik*, az ember lelkileg eldurvul, s így a büntetés az egész fejlődésre károsan hat.

7. *A büntetés súlyos traumát* (lelki sebet) *okozhat*, melyből neurózisok: neuraszténia, hisztéria, hypochondria stb. keletkezhetnek. A pszichoanalízis kimutatja, hogy sok idegbaj gyermekkori traumákra megy vissza.

A pszichoanalitikusok szerint minden büntetés általában a büntető egyén ösztöneinek és tudattalan vágyainak kielégítése.³ Ezek az ösztönök főképp agresszív ösztönök (Agressionstriebe), a bosszú, s néha szadisztikus ösztönök.

8. *A testi büntetés masochizmust fejleszthet*, különösen akkor, ha a növendéknek erre hajlandósága van. A növendék a büntetést megszokhatja, s érzékenysége eltompul. A megszokás után még élvezetet is találhat benne, s ez perverz örömekre adhat alkalmat, mint ahogy azt Rousseau vallomásaiban önmagáról megírja.

99. Van-e szükség büntetésre? Ha a büntetés ilyen káros hatású, természetszerűleg fölmerül az a gondolat, hogy a büntetést egyáltalán ne alkalmazzuk. Ennek a gondolatnak sok híve

¹ *J. Bernfeld*: Über die allgemeinste Wirkung des Strafe. Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. 1931. V. 8—9.

² *Dr. M. Schmideberg*: Zur Dynamik der durch die Strafe ausgelösten psychischen Vorgänge. Zeitschr. f. Psychoanalytische Pädagogik. 1931. V. 8—9.

³ *E. Bohn*: Strafe als Triebbefriedigung. Zeitschr. für psychoanalytische Pädagogik. 1931. V. 8—9.

van. Némelyek csak a nevelés eszközei közül akarják kirekeszteni, mások azonban általában az egész életből, s így az igazságszolgáltatásból is.¹

Kétségtelen, hogy az volna az ideális világ, ahol nem volna büntetés semmiféle formában sem. De ehhez az szükséges, hogy más eszközök álljanak rendelkezésre, melyekkel a büntetés céljait el lehet érni. Ezek a célok: a visszatartás a rossztól, a javítás, s végül az erkölcs és igazság uralma a társas együttélés egész területén.

Ha az emberiség lelki fejlődése eléri azt a fokot, hogy tetteit mindenkor az erkölcsi elvek irányítják, s az emberiség oly magasrendű lelki életet él, mely kizárja a rosszindulatú és a társas együttélés lehetőségét fenyegető cselekvéseket, akkor csakugyan nem lesz szükség büntetésekre. A nevelés célja éppen az, hogy az embert erre a kulturális magaslatra emelje.

De ma, mikor az emberiség még mindig azon a fokon áll, hogy egyes nemzetek önző érdekeik és gyűlöletük által vezetettve egymás *létét* veszélyeztetik, s a háború eszközeinek pusztító, kegyetlen, irgalmatlan és megsemmisítő hatását a legraffináltabb találmányokkal fokozzák, csellel, csalással, árulással s egyéb erkölcstelen eszközökkel küzdenek egymás ellen, az egyes egyének pedig még legprimitívebb ösztöneiken sem képesek uralkodni, s nem is akarják ezeket fékezni, hanem szabad folyást engednek legalacsonyabb ösztöneiknek s pillanatnyilag jelentkező indulataiknak, és ebből kifolyólag képesek embertársukat megtámadni, lelőni, meggyilkolni: addig nem nélkülözhetjük azokat az eszközöket, melyekkel az ily alacsony kulturális fejlettségi fokon állókra hatni lehet.

Bizonyára lesz olyan család, olyan kör, amelynek szelleme kizárja a büntetést, ahol tehát büntetésre soha sincsen szükség, sőt a büntetés nagy ártalom. Nem éppen azért nincs szükség rá, mert nem fordul elő semmi vétség, hanem azért, mert a lelki finomság és érzékenység folytán nincs szükség ilyen erősebb eszközökre, sőt ezek alkalmazása határozottan káros és veszedelmes.

Mindezek figyelembevételével előfordulhat, hogy a büntetést soha nem alkalmazzuk, mert hiszen a nevelésben nem az a legfőbb szempont, hogy minden vétség megtoroltassék, hanem az, hogy a növendék lelke megtisztuljon s nemesedjék.

A helyzet tehát az: nem lehet általában kimondani sem azt, hogy büntetést *kell* alkalmazni, sem azt, hogy a büntetésre *nincs* szükség. Célunk az, hogy ne legyen büntetésre szükség, de lehetnek oly körülmények, melyek néha elkerülhetetlenné teszik annak alkalmazását.

A büntetés tehát nem lesz az okos nevelő legelső és legfőbb eszköze. De azért nem fogja tudni nélkülözni a nevelés mégsem, mert szomorú tény, de tény, hogy az alacsonyabb értelmi és erkölcsi fokon rendszerint ez az egyetlen visszatartó eszköz.

¹ *Fr. Wittels: Die Befreiung des Kindes. 1927. — Fr. Witteis: Die Welt ohne Zuchthaus. 1928.*

A büntetés alkalmazása sok pszichológiát, megérzést, megértést, tapintatot kíván. Minthogy a nevelésben a büntetés nem joghátrány, hanem erkölcsi rosszaló ítélet, így ezen van a súly, s minden pedagógiai büntetés csak ennek a rosszalásnak a kifejezése. Ez pedig történhetik a legfinomabb, leggyöngédebb módon, de történhetik drasztikusan. A „hogyan”-nak itt végtelen skálája van.¹

Ennek a rosszaló ítéletnek kell olyan hatással lenni a növendék lelkére, hogy benne a megbánást fölébressze, s a jövőben őt hasonló rossztól visszatartsa. Visszatartó ereje pedig a bánatnak, a rossztól való irtózásnak s a félelemnek van. A félelem a legalsóbb, legritibbebb fokon a visszatartó. Minél inkább fejlődnek ki a magasabb érzelmek, s általában a magasabbrendű lelki élet, ezzel az erkölcsi érzület s lelkiismeret, annál inkább fog jelentkezni a megbánás és a rossztól való irtózás. A büntetés hatása nem a félelmen alapszik, hanem azon, hogy gátló asszociációt teremt. A megfélemlítés nem büntetés, hanem fenyegetés.

A szégyen a büntetéssel együtt járó érzelem, melynek két forrása van: az önérzet és a hiúság. A büntetést a növendék főképp mások előtt szégyenli: társai előtt, szülői előtt s idegenek előtt. Az önérzet önmagával szemben való szégyenérzet. Ez akkor jelentkezik, midőn a növendék már fejlettebb, s énjének jelentőséget tulajdonít, önmagát becsüli és értéknek tartja. Ezeket az érzelmeket a büntetésnél mindig tekintetbe kell venni s kímélni. A szégyen sokkal inkább szerepel a leányoknál, az önérzetnek a fiúknál van nagyobb szerepe. A leányoknál ez a szégyen a hiúsággal függ össze. A fiúknál az önérzet a férfiaság ismertető jelének tűnik fel. Az önérzet később becsületérvé fejlődik.

Ezek az érzelmek fejlesztik ki a felelősség érzetét. A büntetés tehát a felelősségrevonással kezdődik, sőt néha nem is megy tovább, a büntetés elmarad, ha a bűnösnel fölébred a felelősség tudata, a büntudat, a megbánás és jóvátétel vágya.

A nevelőnek a büntetés alkalmával nemcsak az egyes büntetni való cselekvéseket kell néznie, hanem magát a tettet, annak egyéniségét, a cselekvés körülményeit, a növendék lelkiállapotát, s a büntetés nevelő célját.

IRODALOM. / *J. Sachse*: Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe. Paderborn. 3. Aufl. 1913. — *O. Kiefer*: Die Prügelstrafe in der Erziehung. Lagensalza, 1908. — *K. V. Stoy*: Über Haus und Schulpolizei. — *Th. Ziller*: Die Regierung der Kinder. — *H. Mosapp*: Die paedagogische Bedeutung der Schulstrafen. 1914. — *I. Borchar dt*: Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen. Berlin, 1905. — *M. Cohn*: Kinderprügel und Masochismus. Lagensalza, 1911. — *F. W. Foerster*: Strafe und Erziehung. 1913. — *F. Kemsies*: Lohn und Strafe in der Erziehung. Lagensalza, 1914. — *E. Schmalz*: Wider die körperliche Züchtigung in der Volksschule. Leipzig, 1910. — *Schmidt—Heuert*: Für die Rute in der Erziehung. Leipziger Verlag. — *Theodor Reik*: Geständniszwang und Strafbedürfnis. 1925. — Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Sonderheft: „Strafen.” V. No. 8—9. 1931. — *Erdély Amália*: Az iskolai büntetés hatása. Pécs, 1933 és Budapest, 1933.

¹ A büntetés ilyen felfogása (t. i. ez csak a rosszalás kifejezése) már megvan első könyveimben: *Pedagógia, Tudományos Zsebkönyvtár*, 1905, tovább *Népiszkolai neveléstanom első kiadásában*, 1906.

100. A büntetés nemei. A büntetéseknek sokféle felosztása van. Ilyenek: természetes és mesterséges büntetések, negatív és pozitív büntetések stb. Herbart megkülönbözteti a kormányzás büntetéseit, melyek célja az akarat hajlítása, a fegyelmező (Zucht) büntetésektől, amelyeknek célja az akarat javítása. Az előbbieket a rendtartást szolgálják, az utóbbiak a jellem alakítását.

Úgy vélem, az áttekinthetőség kedvéért legegyszerűbb, ha a büntetéseket testi és szellemi büntetésekre osztjuk. Mindkettőnek az a közös tulajdonsága, hogy kellemetlen érzelmeket okoz. A testi büntetés (például ütés, éheztetés) a test útján, az érzékek útján okozott kellemetlen érzés. A szellemi büntetés (például a dorgálás, megszégyenítés) kellemetlen szellemi érzelmeket okoz.

101. A testi büntetés a legalsóbbrendű. Ez voltaképp az állatidomítás eszköze, s így csak akkor alkalmazható a gyermeknevelésben, ha a gyermek nem fogékony a szellemi büntetés iránt, s nincs erkölcsi belátása. Ekkor is csak a család körén belül szabad alkalmazni, (természetesen oly formában s oly mértékben, hogy a gyermeknek ne legyen ártalmára). A családban a gyermek nem érzi lealázónak az ütést, de azon kívül, mástól, igen. Ám a családban is csak addig nem tartja lealázónak, míg belátása nem fejlett ki annyira, hogy a szellemi büntetés iránt fogékony. Ezentúl a testi büntetés a családban sem helyes. Nagy fiúnál az ütés nem használ, hanem árt. A megalázás, a szégyen, melyet érez, vagy a kisebbértékűség érzését, esetleg súlyos pszichopátiás állapotot okoz, vagy dacot, elkeseredést, sőt gyűlöletet vált ki, elidegeníti a gyermeket a szülőktől, sőt esetleg általában a felnőttektől, s lehetséges, hogy általában a társadalomtól.

Nagyobb gyermeknél a testi büntetés alkalmával is már nem a testi fájdalom hat, hanem a szégyen, a lealacsonyítás, szóval a vele járó szellemi érzelmek. Ilyenkor tehát a testi büntetés már lényegében szellemi büntetéssé vált.

Tanító, tanár vagy idegen nevelő sohase alkalmazzon testi büntetést.

A különböző pedagógusok véleménye a testi büntetésről igen eltérő.

Régi időkben a nevelés legfőbb eszközének tekintették a botot. *Menander* költő (Kr. e. IV. században) azt mondja: „Nincs nevelve az, akit meg nem vernek”. A görög paedotribest (tornamestereket) mindig bottal ábrázolták, s még a középkorban is a vessző a pedagógus jelképe. Még *Holbein* is egy iskolamester címtáblájára a vesszőt festi.

De már a kereszténység kezdetén szelíd bánásmódot ajánl *Szent Pál* leveleiben (Koloss. 3. 21.): „Ti atyák, ne keserítsétek el gyermekeiteket, hogy el ne keseredjenek.”

Mindamellet a középkoron át a fegyelem legfőbb eszköze a bot, s csak a túlzások ellen szólalnak föl. Így *Erasmus*, *Ratich* és *Comenius* szintén csak a tanítás alkalmával tartják kirekesztendőnek. Lassankint mindjobban enyhül a felfogás a testi büntetésről, bár még ma is küzdeni kell ellene. *Locke* megengedhetőnek tartja makacs ellenállás esetén. A filantrópisták is, mint végső eszközt, megengedik. Még a jó *Pestalozzi* is megengedhetőnek tartja és alkalmazza. *Pestalozzi* erre nézve a következőket írja: „Lieber Freund, meine Ohrfeigen konnten darum keinen bösen Eindruck auf meine Kinder machen, weil ich den ganze Tag mit meiner ganzen Zuneigung unter hinen stand und mich ihnen aufopferte.” (Pesta-

lozzis Brief über seinen Aufenthalt in Stanz. Pestalozzis Werke, Mann-féle kiadás. III. 82.) Herbart is megengedi ott, „ahol az intések már nem használnak”. „Die körperliche Züchtigungen — írja —, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten sein, dass sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden. Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal Ruthe bekommen zu haben.” (Herbart: Umriss Pädag. Vorl. §. 51. Pädag. Schrifften, ed. Willmann, 1880. IL 528. 1.)

Rein, Palmer, Paulsen, Münch megengedhetőnek tartják a testi büntetést

Ezzel szemben *Rousseau* nemcsak a testi büntetés ellen, hanem általában minden büntetés ellen állást foglal, s így természetesen a modern individualisták és reformpedagógusok is, kik voltaképp az ő pedagógiai eszméit hirdetik, mind ellene vannak mindenféle büntetésnek. A testi büntetés ellen nyilatkoznak: *Salzmann, Schleiermacher, Ziller, Foerster, Compayré*.

Franciaországban a testi büntetés minden neme tilos.

Németországban a népiskolában a testi büntetés szemtelen ellenállás és durva erkölcstelenség esetén meg van engedve, de csak illő formában, s az egészséget nem veszélyeztető módon, s ha már más eszközök hatástalanok maradtak. Azonban a továbbképző iskolákban és magasabb iskolákban (középiskolákban) nincs megengedve.

Austriában már 1871 óta minden körülmények között ki van zárva a testi büntetés az iskolából.

IRODALOM. *J. Borchardt*: Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen- Berlin, 1905. — *M. Cohn*: Kinderprügel und Masochismus. Langensalza. 1911. — *F. W. Foerster*: Strafe und Erziehung. 1913. — *F. Kemsies*: Lohn und Strafe in der Erziehung. Langensalza, 1914. — *E. Schmalz*: Wider die körperliche Züchtigung in der Volksschule. Leipzig, 1910. — *Schmidt—Heuert*: Für die Rute in der Erziehung. Leipziger Verlag. — *Theodor Reik*: Geständniszwang und Strafbedürfnis. 1925. — Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Sonderheft: „Strafen.” V. No. 8—9. 1931.

102. A szellemi büntetések. Ezek voltaképpen mind egyre mennek vissza s ez: a *rosszalás kifejezése*. Eszerint voltaképpen mindig arról van szó, hogy a növendék tudomásul vegye, hogy cselekvését a nevelő helytelennek tartja. Ennek sokféleképp lehet kifejezést adni. Lehet ez gyöngéd, figyelmeztető intés, az elégedetlenség kifejezése, szemrehányás, feddés, dorgálás, a fölháborodás, erkölcsi megbotránkozás kifejezése. Kezdve a szelíd és gyöngéd szavakon, egészen az indulattól fűtött legerősebb szidalomig, egész skálája van a rosszalásnak. Ebben a kifejezésmódban megnyilatkozik a nevelő egyénisége. A heves és indulatos ember erősebb kifejezéseket és gyakran durva kifejezéseket használ; a gyöngéd lelkületű: szerény és érzelmes zokszót; a hideg és számító: éles, de nyugodt hangot; a cinikus és fölényes: gúnyos és csípős megjegyzéseket; a közömbös: nyugodt és hideg szavakat, néha semmit.

Az egyéni jellem tehát a kifejezés módjában fog megnyilvánulni, s ez nem igen változtatható. De a nevelőnek mégis elsősorban magán kell uralkodnia, s mérsékelnie kell bántó és sértő kitöréseit, gondolnia kell arra, hogyan hat mindaz, amit mond, a növendék lelkére. Finom különbség van a korholás, a feddés és a sértés között. „Ne sértsd meg azt, akit szeretsz!” — mondja a költő. A növendéket pedig szeretnie kell a nevelőnek, mert nélkül nevelése hatástalan marad.

A nevelő és növendék közti viszonyt úgy kell kialakítani, hogy a növendék a legnagyobb büntetésnek a nevelő rosszaló szavát tekintse.

A rosszalásnak néha szemlélhető módon is szokás kifejezést adni. Így például külön helyre ültetni a növendéket, sarokba állítani stb.

Mindezek azáltal válnak büntetésekké, hogy megszegyenítők. A büntetésnek ez a megszegyenítő jellege az, mely nagyon érzékenyen hat a gyermek lelkére. Az iskolában különösen nagy jelentősége van, mert a növendék társai előtt szegyenli magát, s főképp az fáj neki, hogy a megszegyenítés társai előtt történt. Erre nagyon kell vigyázni a nevelőnek, mert az ily megszegyenítés néha többet árt, mint használ. Elkeseredést, dacot szülhet, bánatot okozhat, sőt megölheti az önérzetet s kiölheti a szemérmét is.

Látjuk, hogy a büntetésnek nem sok faja van, de ne is törjük fejünket új büntetésnekem kitalálásán, mert hiszen, mint tudjuk, valamennyi lényegében egy: a rosszalás kifejezése, s ez az, ami a növendékben kellemetlen érzelmeket ébreszt. Ezeket a kellemetlen érzelmeket akarja a növendék elkerülni, s ez az, ami visszatartja őt a jövőben a hasonló helytelen cselekedettől. Ha a büntetés ilyen visszatartó erővel nem bír, akkor már hiába is alkalmazzuk.

103. A természetes következmények elmélete. *Rousseau-nál* merül föl először az a gondolat, hogy nincsen szükség büntetésekre, mert minden cselekedetnek megvan a maga természetes következménye, a jó tettnek jó, a rossz tettnek rossz következménye. Ez a természetes következmény máris elég jutalom vagy büntetés, s ez vezesse rá a növendéket arra, hogy mit kell tennie s mit kell kerülnie. Ha például a gyermek vigyázatlanul bánik a késsel s megvágja kezét, ez természetes büntetése az ő vigyázatlanságának.¹

Herbert Spencer még tovább fejlesztette ezt az elméletet. Ha a gyermek elszaggatja ruháját, járjon rongyos ruhában, ez a természetes következménye az ő cselekvésének, ez legyen az ő büntetése. Ha hazudott, akkor ezentúl nem hiszünk neki. Ez is természetes következménye tettének. Csakhogy ezek már nem egyszerű reakciók, hanem voltaképp büntetések, de olyan büntetések, melyek szinte természetszerűleg következnek a helytelen cselekedetből.

Ez az elmélet igen tetszetős, s ma is minden modern gondolkodó lelkesedik érte, sőt sokkal messzebb megy, mint az elmélet szerzői, egyszerűen kimondja, hogy büntetésekre nincs szükség, mert büntetni kegyetlenség. A gyermeknek nem is lehet bűne.

Valóban kegyetlenség ártatlan gyermeket büntetni, s ezt semmi szín alatt sem lehet megengedni.

De sajnós, a valóság az, hogy a büntetéseket — ha egyebet nem: a rosszaló szót, de néha bizony az erélyes föllépést is — el nem lehet kerülni. Ha ilyen módon közbelépünk, ez a növendék

¹ *L. Rousseau: Emil. Ford. Schöpflin A. 107. 1.*

érdekében történik, s ha nem tettük kellő időben, éppen rossz hajlamok nyilvánulása kezdetén, később, felnőtt korában, maga a növendék tesz szemrehányást a mulasztásért.

A természetes következmények nem elegendők a gyermek nevelésére, még pedig a következő okoknál fogva: 1. A helytelen cselekedetnek nincsen mindig a gyermek által is látható, érezhető, tapasztalható rossz következménye, mely őt hasonló cselekedetői visszatartaná. 2. Ha van is ilyen rossz következménye a rossz tettnek, ez oly későn áll be, mikor már a bajon segíteni nem lehet. (Például akkor, mikor már a tanuló meglett ember.) 3. Lehet, hogy a helytelen cselekvésnek olyan hatása van, mely életveszéllyel jár. Például megtiltjuk, hogy a villamossínekre lépjen. Áthágja a tilalmat s a villamos elgázolja, tehát halállal bűnhődik. Ez bizony súlyos büntetés a tilalom áthágásáért.

Ilyen esetekben közbe kell lépnie a nevelőnek s nem várhatja be a természetes következményeket.

Egy elvet azonban levonhatunk ebből az elméletből, ez pedig az, hogy a helytelen cselekedet és büntetés között természetes kapcsolat legyen, s így a büntetést a növendék is a rossz tett természetes következménye gyanánt fogja fel. Elfogadjuk tehát a természetes következmények elméletét, de kiterjesztjük.

Mert a valóság az, hogy a nevelő vagy szülő rosszaló ítélete is természetes következménye a növendék helytelen cselekedetének. S mondhatjuk, hogy az egész élet ilyen: a rossz tettnek természetes következménye, hogy az emberek elítélik, helytelenítik, sőt fölháborodnak rajta. Ez a helytelenítő ítélet, ez a fölháborodás pedig okvetlenül kellemetlen érzelmeket fog ébreszteni abban, aki helytelenül cselekedett. Tehát nem arról van szó, hogy a büntetés, a feddés alkalmával előre kiszámítva, kegyetlen gonoszsággal, kellemetlen érzelmeket, bánatot okozunk egy szegény ártatlan szívnek!¹

104. Megengedett büntetések az iskolában. Meg kell különböztetnünk az iskolai büntetéseket azoktól, melyeket a szülői ház vagy a nevelőintézet alkalmazhat. A szülői ház hatásköre tágabb, a viszony a szülők és gyermek között intimebb, mint az iskolában. Ez a viszony a szülőt többre jogosítja, mint a tanárt, de a növendék is másképp fogja fel azt a büntetést, melyet otthon kap, mint azt, amelyet az iskola szab ki rá. Otthon a dorgálás vagy feddés korántsem olyan súlyos, mint az iskolában. A szeretet kötelékei mindig többre jogosítanak, mint a hivatalos viszony. Barátunk szemrehányó szava nem oly sértés, mint az idegené.

Az iskolában nem sok büntetés van megengedve, de még ezzel a kevéssel is óvatosan kell bánni. Minél több a büntetés, annál rosszabb az iskola.

¹ Mint természetes következményeket fogja fel *Edoardo Weisz* (Freud híve) a büntetéseket is, de kissé más szempontból. Így ír: „Die Strafe als aggressive Reaktion auf Aggressionen anderer ist eine nicht ganz abuschaffende, biologisch begründete Reaktion, die der Selbsterhaltung dient. Mag man sich auch theoretisch dagegen sträuben, in der Praxis wird man biologisch fühlen und handeln müssen.” *Zeitschr. für psychoanalytische Pädagogik*. 1931. V. 298. 1.

A megengedett büntetések a következők:

1. Intések és figyelmeztetések.

Az intés történhetik:

a) A szempillantással. Ránézünk az illetőre, esetleg beszéd közben megállunk és ránézünk.

b) Ujjfelmutatással, vagy kopogással. Fölemeljük kezünket vagy kopogtatunk az asztalon, s odanézőnk, ahol a rendetlenkedő ül.

c) Általánosságban való figyelmeztetéssel. Például azt mondjuk: Valaki nem figyel. Nem szabad mással foglalkozni. Majd néven szólítom, aki rendetlenkedik.

d) Néven szólítással.

2. *A pirongatás, feddés, dorgálás, megszégyenítés.* Ez ne legyen más, mint az eset megbeszélése és helytelenségének beláttatása. Történhetik nyilvánosan az osztály előtt, vagy négy szem közt. Ez a büntetés a legnagyobb tapintatosságot kívánja a nevelő részéről. Semmi esetre sem lehet egyszerűen szidalmazása a tanulónak. Minél finomabb és minél gyöngédebb ilyenkor a nevelő, annál nagyobb a hatása. Néha elég egy szomorú vagy szemrehányó tekintet. Minden legcsekélyebb büntetés már magában megszégyenítő. Ezért a külön megszégyenítést határozottan mellőzendőnek tartom. A feddés ne legyen egyéb, mint az eset helytelenségének a feltárása. Szidalmazás, megalázó, becsmérlő kifejezések, sértő jelzők nem valók művelt nevelők ajkára.

3. Megrovás az igazgató által.

4. A tanári értekezlet elé való idézés.

5. *Az iskolából való kizárás.* Ez a legsúlyosabb büntetés, mely csakis nagyon súlyos erkölcsi kihágás alkalmával van helyén. Az iskolából való kizárás csakis tanári értekezleten történhetik, s a tanári értekezlet ilyen határozatát végrehajtás előtt, jóváhagyás végett, föl kell terjeszteni a minisztériumhoz. A kizárás történhetik az illető intézetből, vagy a város összes középiskoláiból, vagy az ország összes iskoláiból. Ez utóbbi természetesen lehetlenné teszi, hogy a növendék bizonyos tanulmányokat folytasson. Ezért az ily ítéletnek csak kétségtelén romlottság esetén van helye, mert a köz érdeke, hogy bizonyos pályákról, hol a közönség bizalmát bírni kell, erkölcsileg romlott emberek ne legyenek. Ámde a népiskolából és polgári iskolából való kizárás nincs helyén, mert ezeket az iskolákat a tanulónak okvetlenül el kell végeznie az iskolakötelezettség alapján. Itt legfőlebb az iskola változtatásáról lehet szó, esetleg javító intézetbe (Állami átmeneti otthon), vagy gyógyító pedagógiai intézetbe való elhelyezésről.

A kizárás enyhébb formája az úgynevezett csendes eltávolítás. (Consilium abeundi.) Ez abban áll, hogy a tanári testület ajánlja a szülőknek, hogy a tanulót vegyék ki az illető iskolából. Ez természetesen csak tanács, s így a szülőre nem kötelező. Ezzel is óvatosan kell élni, mert hiszen az iskola feladata a nehezen nevelhetőket is jó irányba terelni, s nem pusztán megszabadulni tőlük. Azzal, hogy az ily tanuló az intézetből kivéttetik, az ő nevelésének a problémája nincs megoldva.

A mi középiskolai rendtartásunk szerint (40—41. §) a következő büntetések vannak a középiskolában megengedve:

I. *fokú büntetés:* az osztályfő a tanulót az osztály előtt megrovja.

II. *fokú büntetés:* az igazgató az elébe idézett tanulót megint.

III. *fokú büntetés:* az igazgató a tanulót az osztály előtt megdorgálja.

IV. *fokú büntetés:* az igazgató a maga elé idézett tanulót a szülőknek vagy helyettesének jelenlétében megdorgálja, esetleg azzal a figyelmeztetéssel, hogy újabb kihágás esetén a tanulónak az iskolát el kell hagynia.

V. *fokú büntetés:* a tanulót a tanári testület elé idézik és megdorgálják; a tanári testület ugyanekkor elhatározhatja, hogy a tanulót csendesen eltávolítja az iskolából.

VI. *fokú büntetés:* kizárás az iskolából oly vétség esetén, midőn a tanulónak az iskolában való megmaradása káros és veszedelmes.

VII. fokú büntetés: kizárás a helybeli középiskolákból vagy az ország összes középiskoláiból oly vétség esetén, midőn a tanuló erkölcsi romlottsága és javíthatatlansága kétségtelen.

Minden fegyelmi büntetés (I—VII. fok) elengedhetetlen kelléke, hogy a fegyelmi büntetés megtörténte a z osztálykönyvbe bejegyeztessék, s a tanuló szülője a büntetésről hivatalos értesítést kapjon. A szülő vagy helyettese köteles az értesítés kézhezvételét elismerni. Az elismervényt az iskola megőrzi.

IRODALOM. *Pintér Jenő:* Útmutató a fegyelmi büntetések alkalmazására a középiskolában. A budapesti tankerület 9. sz. értesítője. Budapest, 1928.

105. Meg nem engedett büntetések. Mindazok a büntetések, melyek nincsenek a megengedett büntetések között felsorolva, meg nem engedett büntetések. Néhányat azonban itt külön is felsorolunk, mert vannak, akik azt hiszik, hogy ezek a büntetések meg vannak engedve.

A meg nem engedett büntetések a következők:

1. Mindenféle testi büntetés. (Verés, térdeltetés, kiállítás, koplaltatás, stb.)
2. A büntetési feladatok. Az iskolai munkát sohase tekintse senki büntetésnek, hanem kedves foglalkozásnak.
3. Az osztályból való kiutasítás. Az iskola feladata tanítani, s ha a tanuló nincs az osztályban, a tanítást elmulasztja.
4. Az iskolában való visszatartás. (Bezárás.) A régi iskola még iskolai börtönnel (carcer) is sújtotta tanulóit. Ma ez megszűnt. A szabadságvesztés nem iskolába való büntetés.

Nincs ugyan megengedve, de elvileg nem lehet kizárni a visszatartást oly esetben, midőn valamely mulasztást kellene pótolni — például feladatot elkészíteni, melyet a tanuló nem csinált meg —, s ezt ott az iskolában vele megcsináltatjuk, azért ott tartjuk, míg azzal elkészül. De ekkor: 1. a szülőket értesíteni kell, nehogy aggódjanak, hogy a gyermek kellő időben nem jött haza, 2. a tanárnak is ott kell maradnia, hogy a tanuló az ő felügyelete alatt dolgozzék. Ám jobb ezt a büntetést is teljesen mellőzni.

106. A büntetés módja. A bűn büntetést érdemel, ezt a növendék is érzi s természetesnek találja. Megsértette az erkölcsi rendet, s igazságérzete azt kívánja, hogy ezt valamiképp jóvátegye. Ebből magyarázható, hogy a bűnösben szinte felébred a vágy, hogy bűnhődjék. „Isten tudja, mikor leszek bele jóvá”, — sóhajt Toldi Miklós, mikor fölhevült indulatában a malomkövet eldobta s az véletlenül agyonütött egy hajdút. Nem akarta ezt, de mégis bűnösnek érzi magát s mégis „jóvá akar lenni”. A bűnös úgy érzi, hogy a *büntetés elégtétel*, s szívesen elszenvedi a büntetést, csak-hogy ismét *helyreállhasson lelki nyugalma*, lelkének egyensúlya. Úgy érzi, hogy ezzel megnyeri a bocsánatot, az emberek bocsánatát, s ha vallásos kedély, az Isten bocsánatát is. A vallásos motívumok iránt különösen a bűnös ember fogékony, a szegény esetében, ki ilyen hathatós segítség nélkül nem tud fölemelkedni. Neki kell az Isten kegyelme, őt segíti Krisztus és a szentek példája.

Nagy bűnök a gyermeknevelés alkalmával ritkán fordulnak elő. Rendszerint apró kihágásokról, rendbontásról, vétségekről van szó (az erkölcsi nevelés tárgyalásánál majd látjuk a részletekét), s így a büntetések sem lehetnek súlyosak. De szükségesek a lelki egyensúly helyreállítására, s így a növendék természetesnek is találja, hogy a bűnért büntetés jár.

A büntetést a nevelő és tanár úgy alkalmazza, mint az orvos a gyógyszert. Ha a gyógyszer keserű is, le kell nyelni, mert a szegény betegnek javára válik.

Némelyek azt ajánlják, ne büntessünk fölingerelt, fölháborított állapotban. De meg kell különböztetnünk az ingerültséget az *erkölcsi megbotránkozástól*. A nevelő ne legyen ingerült, ne legyen bosszús, mikor a gyermek pajkosságairól vagy az ifjú ripókségeiről van szó. Fogadja nyugodtan ezeket s *ne tekintse személyes sérelemnek a növendék kihágásait*. Bánják úgy vele, mint az orvos a beteggel, csendesén és nyugodtan, de mindenesetre tegye meg, ami a baj megszüntetésére szükséges. Jelentse ki nyugodtan, mi lesz a bűn büntetése. Ha a helyzet nagyon kritikus, még ezt se tegye, hanem küldje el a növendéket szobájába, vagy ő vonuljon vissza azzal a kijelentéssel, hogy: ezt az ügyet majd később elintézzük! Ez megóvja őt attól, hogy igazságtalan legyen, fölhevülten, a pillanat hatása alatt, ítéljen, s attól is, hogy az ügy kellemetlenül folytatódjék, s alkalom legyen arra, hogy a növendék fölingerelt állapotban újabb és újabb bűnökbe keveredjék.

Az eset későbbi megbeszéléséig a nevelőnek ideje van átgondolni az esetet s meggondolni, mit fog mondani, hogyan fogja az ügyet letárgyalni, milyen büntetést fog kiszabni.

A növendéknek is van ideje meggondolni, mit tett, s van ideje megbánni cselekedetét. Egyébként a várakozásnak ez az ideje máris oly kellemetlen reá nézve, hogy ez már maga is büntetés, ennél fogva az eset letárgyalása után a büntetés már nagyon enyhe lehet, sőt egészen el is maradhat. Gondoljuk meg, hogy nem sok büntetés áll rendelkezésünkre, hamar kifogyunk, ha a súlyos büntetésekkel kezdjük.

A legfőbb szabály pedig: legyünk igazságosak! Ez azonban egvúttal a legnehezebb is. Nehéz azért, mert minden eset más. Ami egyik esetben igazságos, az a másik esetben nem az. Az objektív igazságosság sokszor a legnagyobb igazságtalanság. Azt kell néznünk, hogy a növendék egyénisége szempontjából mennyire igazságos az, amit teszünk. Ne büntessük azt, amiről nem tehet a növendék. Nézzük, mennyire érzékeny. Ami az egyiknek súlyos büntetés, azt a másik föl sem veszi.

Erkölcsei fölháborodásának azonban kifejezést adhat a nevelő.

Beszéljük meg az esetet. Mondassuk el a tényállást. Ez már maga kellemetlen a bűnösre nézve, mert legjobban szeretne erről nem beszélni. De éppen ez ad alkalmat arra, hogy beláttassuk vele, milyen helytelenül cselekedett. Ez a büntető eljárás legfontosabb mozzanata. *Be kell láttatni a növendékkel, hogy helytelenül cselekedett, s miért volt helytelen, amit tett.*

A következő mozzanat a *bánat* fölindítása. Itt főképp az érzelmekre kell hatnunk, hogy föltámadjon a bűnös lelkében a megbánás.

A megfélemlítés. A büntetést sokan voltaképp azért helyeslik, mert megfélemlíti azt is, aki elszenvedti s azt is, aki róla tudomást szerez. Ezáltal van a büntetésnek visszatartó ereje.

Ugyanezen alapszik a megfélemlítés hatása is. A kilátásba helyezett büntetés, avagy a kellemetlen, sőt rémítő következmények kilátásba helyezése, a megfélemlítés. A büntetéstől vagy a szörnyű következményektől való félelem lehet visszatartó vagy kényszerítő erejű. De ez az eszköz nem tartozik a kívánatos eszközök közé. Hatása nem is biztos, de ha biztos is, igen káros lehet. A félelem általában nem az az érzelm, mely nevelő hatású. A növendéket lesújtja, bátorságát elfojtja, gyávává teszi, önbizalmát elveszi, sőt alattomosná teheti. Nem félelemre kell alapítani a bűnök kerülését, s a jónak a követését, hanem ellenkezőleg, vonzalomra. Nem a rossztól való elrettentés a helyes út, hanem a jónak a megkedveltetése, vonzóvá tétele.

A félelem, rettegés, gyanakodás oly érzelmek, melyek a lelket sötét utakra vezetik. Ellenkezőleg, a nyíltság, őszinteség, életbátorság, bizalom, vonzalom azok az érzelmek, melyeknek fölbresztése kívánatos.

II. ÉRZELMI (SZUGGESZTÍV) ESZKÖZÖK.

107. A szuggesztív eszközök. Midőn itt szuggesztív nevelő eszközökről van szó, nem értjük rajtuk a hipnotikus szuggesztív különböző formáit, melyeket voltaképp — mint láttuk — a kényszereszközök közé kell sorolnunk, hanem azokat a nevelő eszközöket, melyek hatása főképp az érzelmeken alapszik. Ezek: a szeretet, s általában a szimpatikus érzelmek, a tisztelet, a megindítás, a példa, az utánzás, a jutalom s a vallásos nevelő eszközök.

Bizonyos tekintetben ezek is kényszerítő hatásúak, de ez a kényszerítő hatás nem a növendék akarata ellen jön létre, s éppen ezért nem nyomasztó, hanem ellenkezőleg fölemelő.

A szuggesztív fogalma meglehetősen ingadozó, s kezdve az egyszerű szófogadáson és engedelmességen, végezve a hipnotikus álomban adott szuggesztívig, nagyon sokféle változata van.

Binet (La suggestibilité, Paris, 1900. 6. 1.) e szónak ötféle értelmezését adja. Ez az ötféle értelmezés a következő:

1. A szuggesztív *engedelmeskedés* valamely erkölcsi hatásnak, mely idegen egyéntől ered.

2. A szuggesztív *utánzásra való hajlam*. Ez a hajlam bizonyos esetekben társulhat a szuggesztív erkölcsi hatásával, máskor azonban főnállhat egészen elszigetelten is.

3. Valamely előre föltett *eszme befolyása*, mely a kritikai érzéket ellensúlyozza.

1. Várázó figyelem, vagy fegyelmezetlen képzelem *öntudatlan tévedése*.

4. Azok a *tudatalatti* jelenségek, melyek a tudatmegoszlás bizonyos állapotában kezdődnek, vagy pedig oly esemény következményei, amely a tudathasadást (tudat kettéoszlását) hozzák létre. Ebbe a kategóriába tartoznak a tudatalannak jelenségei.

A továbbiak folyamán *Binet* kifejti, hogy a szuggesztív erkölcsi kényszer, melyet egyik személy a másakra gyakorol; ekkor az illetőnek értelme és akarata föl van függesztve, s helyet ad a más értelmének és akaratának.¹

¹ U. o., 10. 1. „La suggestion est une pression morale qu'une personne exerce sur une autre” ... „sa raison et sa volonté sont suspendue pour faire place à la raison et à la volonté d'une autre.”

Ezzel szemben mások — Münsterberg, Stoll — azt tartják, hogy a szuggesztio valamely eszme vagy képzet átvitele motorikus reakciókba.

Végül egy harmadik felfogás szerint (Steckel, Bleuerl) a szuggesztio érzelmek átvitele.

Már ezek a példák is mutatják, hogy a szuggesztio felfogása és magyarázata szoros összefüggésben van azzal a lélektani állásponttal, melyből a lelki jelenségeket tekintjük. Aki a determinizmus és a materializmus alapján áll, az a szuggesztioit mechanisztikusán fogja föl, s csak törvényszerűen működő automatizmust lát benne. Aki pedig a lelki életet, mint a test fölött álló magasabb és önálló működést tekinti, az a szuggesztio és hipnózis jelenségei által igazolva, látja a lélek önállóságát szemben a testtel, s ennek a test fölötti és testtől különálló működését.

Mi a szuggesztio lényegét abban találjuk, hogy az valamely eszme, gondolat vagy képzet átvitele a valóságba érzelmek segítségével, *de az értelem ellenőrzésének a kikapcsolásával.*

A szuggesztio hatása alatt cselekvőnek legfőbb jellemvonása *a kritikátlanság*, az értelem ellenőrzésének hiánya, az elhatározásnak az érzelmi indító oka. Ezt a legtöbb tudós nem emeli ki eléggé. Az ily szuggesztio nem hipnotikus állapotban, hanem éber állapotban hat, s amennyiben mi itt szuggesztív hatásról beszélünk, mindig az éber szuggesztiót értjük rajta. Ez a szuggesztio kétféle: heteroszuggesztio és autoszuggesztio, mint ahogy általában a nevelő hatás is — mint föntebb láttuk — kétféle: heteronóm hatás és autonóm hatás.

Az ilyen heteroszuggesztio lehet nevelő eszköz, de csakis úgy, *ha alapja a növendék odaadása, vezettetni akarása, lelki készsége ahhoz, hogy magát nevelője befolyásának átengedje.* Ez leginkább ott van meg, ahol a szeretet és tisztelet kötelékei fűzik a növendéket a nevelőhöz, elsősorban a családban, a szülőkkel szemben, de más lelki vezetővel, sőt jó baráttal szemben is.

Ilyen lelki diszpozíció fennállhat nemcsak egyes egyénnel, hanem a közülettel szemben is, melyben a növendék él. Ilyen közületek: az osztály, a társak, a barátok, a környezet, a község, az állam, melyben él, s az egyház, melynek tagja, a cserkészcsapat, a levanteegyesület, a kongregáció, az önképzőkör, az ifjúságsegylet, a szakszervezet.

Az ily lelki diszpozíciót létre lehet hozni kellő tulajdonságokai, ügyességgel, rutinnal, sőt mesterkedésekkel is. Lehet az ily szuggesztív hatást jóra és rosszra is egyaránt használni. A serdülő ifjú elég gyakran lesz a rossz társaságban kedvezőtlen szuggesztív hatások áldozata.

A gondos nevelő igyekszik a káros hatásokat kedvező hatásokkal ellensúlyozni.

A szuggesztív hatások még felnőtteket is rabul ejthetnek, annál könnyebben gyermekeket és ifjakat, kiknél az ellentállóképesség egyéniségük fejletlensége folytán csekélyebb, s a kritikátlanság nagyobb.

Mindenesetre érdekes — s ezt szükséges külön kiemelni —, hogy a szuggesztio iránt az emberek sokkal fogékonyabbak, mint a hipnózis iránt, s az éber szuggesztio iránt olyanok is fogéko-

¹ L. stoll, 12. 1.

nyak, akik csak nehezen vagy egyáltalán nem hipnotizálhatók.¹ *Stoll* szerint az emberek 80—90%-a (nők és férfiak egyforma arányban) hozzáférhető a szuggesztió számára.¹

Stoll szerint az egész nevelés nem egyéb, mint szuggesztió. „Valakit helyesen nevelni — mondja² — annyit jelent, egyrészt neki helyes adagolással az ő egyéni befolyásolhatósága szerint a megfelelő szuggesztiókat juttatni, hogy őt szellemileg egészséges, erkölcsileg jó, életvidám emberré tegyék, másrészt mind« azokat a szuggesztiókat távoltartani, vagy ellenszuggesztiók által paralizálni, melyek szellemi épségét fenyegetik, jellemét megromtják, életkedvét megölik, amire pedig ma, mikor a létért való küzdelem oly elkeseredéssel folyik, nagyobb szükség van, mint a könnyebb életfentartás idején.”³

Itt is azt a jelenséget láthatjuk, amit oly gyakran tapasztalhatunk, valamely tárgyba elmélyedő tudósnál, hogy a maga elméletét kiterjeszteni igyekszik mindenre. Kétségtelenül van szerepük a szuggesztió hatásoknak a nevelésben, de mint láttuk, a nevelés még sem áll pusztán szuggesztió hatásokból.

Nagyjelentőségűnek tartja a szuggesztiót a nevelésben *Coué*, akinek főképp a gyógyítás terén voltak nagy sikerei, melyeket az autoszuggesztió segítségével ért el. *Coué* a nevelésben is főképp az autoszuggesztiót tartja fontosnak, de azért alkalmazza a heteroszuggesztiót is. Így például azt tanácsolja, hogy ha a gyermeket valamely hibáról vagy rossz tulajdonságról le akarjuk szoktatni, várjuk meg este, míg elalszik, s azután álljunk ágya mellé, s mondjuk lassú, suttogó hangon: „Jó gyermek leszel, holnap nem fogod a körmödöt rágni.” Ezt háromszor kell elmondani, s azután visszavonulni. Nem volt alkalmam meggyőződni, hogy ennek az eljárásnak van-e hatása, de ha van is — ami nincs kizárva —, ez a hatás éppúgy, mint a hipnotikus szuggesztió, nem lehet tartós.

Sokkal nagyobb jelentősége van azonban az autoszuggesztióknak. *Coué*, s az ő nyomán *Baudouin*, az autoszuggesztió nagy hatását hirdetik. Az autoszuggesztió a saját akaratumk kormányzása, lényegében tehát önuralom, az, ami minden nevelésnek célja. Mi itt is kirekesztjük a hipnotikus álmat, a bódulatot, azt akarjuk, hogy teljesen világos elmével, saját elhatározásából uralkodjék az ember magán. De nem akarjuk azért mellőzni azt a segítséget, melyet a képzelet és az érzelmek, sőt a tudat alatt szunnyadó vagy tovább működő lelkierők nyújtanak. A nagy és nehéz feladatokhoz nagyobb lelkierőre van szüksége az embernek, s ezt nagyban fokozzák a képzetek és az érzelmek. *Coué* nagy érdeme marad, hogy rámutatott a képzelet fontosságára. Szerinte nem az akarat hiábavaló erőlködése a fontos, hanem az, hogy az ember elképzelje az általa kívánt állapotot. Ha például valaki nem tud etaludni, ne erőlködjék szüntelenül, s ne az a gondolat foglalkoztassa, hogy: most aludni akarok! Ez a hiábavaló erőlködés csak még jobban felzaklatja. Inkább azt kell képzelnie: fáradt vagyok, kimerültem, mindegyre jobban elálmosodom, mindjárt elalszom!

Egyáltalán nem azt kell gondolni, hogy: jaj, ezt nem bírom, ez erőmet meghaladja! — hanem azt, hogy a nehézségeket le fogom győzni, meg fogom találni a megoldást, s akkor csakugyan sikerül is munkánk. A vizsgálat előtt álló tanulónak nem azt kell gondolnia: jaj, nem tudok semmit, jaj, nem fog eszembe jutni! —

¹ U. o., 13. 1.

² U. o., 708. 1.

³ U. o., 708—709. 1.

hanem azt kell elképzelnie, hogy minden kérdés könnyű lesz, s mindig eszébe fog jutni a helyes felelet, még az is eszébe fog jutni, amit régen tanult s amiről azt hitte, hogy már el is felejtette. Szóval bizalom kell, hit és önbizalom.

Ezért fontos, hogy a növendéket ne tegyük bátortalanná, kicsiny hitűvé, félénkké, hanem inkább magabizóvá, s optimistává. Maga a bizalom már fél siker.

Adler és individualpszichológiai iskolája azt tartja, hogy a neuraszténia egyik legfőbb oka az önbizalom hiánya, a kicsinyhitűség, melyet a növendékben a sikertelenség, a nevelők túlkövetelése és helytelen bánásmódja (korholás, lekicsinylés, kevésbevévés) hoz létre. Így a kisebbértékűség tudata fejlődik ki, s ez nemcsak képtelenné teszi a növendéket arra, hogy a követelményeknek megfeleljen, hanem idegbeteggá, s ez az idegállapot okozza, hogy meg nem engedett cselekedeteket követ el, sőt elszökik hazulról, s elbújdosik.

Nagy jelentősége van tehát az önbizalomnak, mert csak ez teszi lehetővé az autoszugesztiót, mellyel az ember önmagát újabb és újabb erőfeszítésre képes sarkalni.

Eszerint a növendéket — különösen, ha csüggeteg — biztatni kell, fölemelni, nem pedig lenyomni.

Mínt hogy itt a szugesztióról és autoszugesztióról csak mint természetes heteronóm és autonóm hatásokról van szó, nem volna helyénvaló útmutatást adni a szugesztióra és autoszugesztióra nézve. Annyit azonban mégis tudnia kell minden nevelőnek, hogy a szugesztív hatások tényezők a nevelésben, de legtöbbször önkénytelen és öntudatlan tényezők.

A nevelő egyéniségének egyes vonásai: magatartása, tekintete, hangja, s főképp beszéde lehet szugesztív hatású. Némelyeknél mindez természeti adomány, melyekkel önkénytelenül hatnak szugesztíve másokra. De akiknél ez nincs meg mint természeti adomány, azok is, ha magatartásuk komolyságára ügyelnek, hang; súlyozásuk és beszédük komoly, kimért, megfontolt, vagy érzelmes, amint a helyzet azt szükségessé teszi, tudnak szugesztív módon hatni. Ez nem jelenti azt, hogy a nevelő színészkedjék, csak azt, hogy magatartását, hangját és szavait ellenőrizze, s azok-kai bánni tudjon és hatni tudjon. Ezt a növendék szinte kívánja s áhítja, a nevelő ilyen szava számára lelki élmény.

A szugesztív hatás két tényezője: a *képzelet* és annak *hamgulati és érzelmi* velejárója.

A szugesztió legkezdetlegesebb alakja a fölébresztett képzet, mely kiinduló pontjául szolgál a további tudatossá nem vált gondolatfolyamatnak s ezzel kapcsolatosan az érzelmeknek és mozgásoknak, s további testi és szellemi jedenségeknek.

A gyermeknek és ifjúnak élénkebb a képzelete, s mozgékonyabb az érzelmi élete. Talán nem csalódom, ha ennek tulajdonítom, hogy fogékonyabb a szugesztív hatások iránt, mint a felnőtt.

A gyermekek szugesztibilitását először *Binet* és *Henri* vizgálták. A vizgálatok eredményéről *Binet: La suggestibilité* (Paris, 1900) című kötetben számol be. Később *Stern W.* a kijeien-tés vizgálatával kapcsolatban adott föl szugesztív kérdéseket (*W. Stern: Die Aussage als geistige Leistung. Zeitschrift f. Angew.*

Psychologie. I. 1903), továbbá *Lipmann*: Die Wirkung der Suggestivfragen (Leipzig, 1908), s *Baginsky*: Über Suggestion bei Kindern (Zeitschrift für pädagog. Psychologie III. 1901).

E vizsgálatokból kiderül, hogy a gyermek nagy mértékben fogékony a szuggesztív hatások iránt, még pedig különösen a 7—12. évig, s fogékonyága a 15. év körül alábbhagy. A szuggesztív hatások iránti ellentállás a korral növekszik, s végül majdnem kétszeresére emelkedik. A leányok fogékonyabbak a szuggesztív hatások iránt, mint a fiúk. A fejlődés folyamán az ellentállóképesség fokozódása nem egyenletes egyiknél sem (1. Meumann: Vorlesungen, I. 646—653. 1.).

108. A tisztelet fölkeltése. A nevelő eszközök hatása — mint láttuk — jórészt érzelmek ébresztésén alapszik, még pedig kellesmes vagy kellemetlen érzelmek ébresztésén. Az előbbieket vonzó-, megnyerő-, az utóbbiak a visszatartó- vagy elriasztód, megfélemlítő hatásúak.

A szuggesztív eszközök mind érzelmekkel kapcsolatosak, hatásuk ezeken a fölébresztett érzelmeken alapszik. Az érzelmek közül a legértékesebb nevelő eszközök egyike a tisztelet. A tisztelet az értékek elismerésén alapszik.

Ennélfogva a tisztelet a nevelés alapja. Akiben nem tudjuk a tisztelet érzelmét fölébresztetni, azt nem lehet nevelni. A nevelés első lépése a tiszteletre szoktatás, s a jól neveltséget abból szokás megítélni, mennyi tiszteletet fejez ki valaki másokkal szemben. A tiszteletlent neveletlennek és műveletlennek tekinti mindenki. A külső tiszteletadásból következtetünk a belsőre, az érzelmekre.

Ezt a tiszteletet a nevelőnek kell fölébresztenie. Ez a tisztelet (Ehrfurcht) velünk született, de — mint Goethe mondja — ez az, amitől minden függ.¹

A tisztelet arra indítja a növendéket, hogy engedelmeskedjék, még pedig akkor is, ha a rendelkezés célját nem látja vagy helyességét nem látja be.

A tisztelet utat nyit a nevelő hatásnak. A tisztelet hiánya elzárja ezt az utat. Amit valaki értéktelennek tart, azt nem fogadja be, mint tettének irányítóját. Ezért nem lehetséges tisztelet nélkül nevelés.

Kant is azt tartja, hogy a tisztelet (Achtung) az erkölcsi akarat rugója/ *P. Barth* is a tiszteletet erősítő (sthenikus) érzelemnek mondja s ezért előmozdítani valónak tartja.³

A tisztelethez — mint általában az érzelmekhez — bizonyos intellektuális folyamatok (érzéki észrevételek, képzetek, ítéletek) társulnak, még pedig annak következtében, hogy az élet folyamán ez a társulás többször megtörtént. Így az ilyen folyamatok summációs centrumokká lesznek, mint *Störring* nevezi.⁴ Az érzelmek

¹ *Goethe*: Wilhelm Meisters Wanderjahre. II. Buch, 1. Kapitel.

² *Kant*: Kr. d. prakt. Vernunft. (Reclam.) 92. 1.

³ *P. Barth*: Elemente d. Erziehungs- und Unterrichtslehre. 159. 1.

⁴ *Störring*: Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend. II. Aufl. 1919. Leipzig. 29. 1.

ilyen summatiós centrumai a szülők képzelete, a tanaré, egy jóbaráté, a vallásos embernél az Istené. Az ítéletek, törvények, szabályok, igazságok is lehetnek ilyen summatiós centrumokká, melyek körül bizonyos érzelmek csoportosulnak. Így például tilalmak, erkölcsi szabályok stb.

Mindezeknek az értékeknek a fölismerésében az értelem segít, de végső forrásuk az érzelem, mert — mint Kornis Gyula helyesen megjegyzi — „az értékelés ugyanis az érzelemben gyökerezik, ez pedig irracionális”.²

109. A tekintély. A tekintély iránti tisztelet ilyen érték-érzelem, mely annak elismerésén alapszik, hogy valaki magasabban áll, valami tekintetben nagyobb értékű. Ez néha pusztán a külsőségek értékelésén alapszik, de ez onnan van, mert ezekből a külsőségekből belső értékek kisugárzását érezzük. Ha közelebbi megismerésnél kiderül, hogy azok az értékek, melyeket a külső megjelenés alapján fölismerni véltünk, a külső mögül hiányzanak, csalódtunk s a tekintély megszűnik tekintély lenni. A tekintélynek szüksége van külsőségekre, mert az emberek (különösen a kiskorúak, primitív fokon állók, önállótlank, kritikátlanok) nagy többsége ezeknek a külsőségeknek a hatása alatt áll. Ezért kell a megfelelő ruha (talár, egyenruha, dekorációk, külső dísz, méltóságteljes föllépés, dekoratív környezet stb.) a tekintély emelésére. Hiszen nem is kívánhatjuk mindenkitől, hogy előbb minden egyes embert tanulmányozzon, s azután állapítsa meg véleményét róla s fogadja el tekintélyül.

A tekintély tiszteletet kelt. Aki nevel, annak tehát okvetlenül tekintéllyel kell bírnia, különben nem nevelhet. Nagy tévedés a tekintélyt a kényszerrel azonosítani s ellene küzdeni. A tekintély nem jelenti az egyén szabadságának a lenyűgözését. A tekintély nem kényszer, mint azt némelyek gondolják, akik a szabadságot állítják vele szembe. A kényszer a hatalom érvényesítése, a tekintély az értékek érvényesítője, azok elismerése. Az egyén a tekintélyt önelhatározásából, önszántából, saját benyomásai és élményei alapján fogadja el tekintélynek, ha benne a tisztelet és a felsőbbiség elismerésének az érzése fölébred. Ha ez az érzés nincs meg valakiben, akkor az előtt a tekintély nem tekintély, nem hat.

Szinte érthetetlen, hogyan képzelik el a tekintély ellen küzdők, hogy az a gyermek, aki még a helyes megítélésre képtelen, ne nevelője szavát fogadja, hanem a maga véleménye alapján cselekedjék, s akkor ez helyes cselekvés lesz. Tapasztalás szerint a gyermek ilyenkor annak a társának a szavát fogadja el irányítónak, aki előtte tekintély, mert idősebb, ügyesebb, a dolgokban jártasabb, s ennek szavát ennél fogva tiszteletben tartja.

A növendékben általában megvan a hajlandóság a nagyobbak, vagy valami tekintetben fölötte állók tiszteletére. Ez természetes diszpozíció nála, s csak az a fontos, hogy le ne rombolassék. Elég gyakori eset az, hogy a nevelő vagy tanár tekintélyét

² Kornis Gyula: A lelki élet. Budapest, 1919. III. kötet, 330. 1.

tönkreteszik gúnyos megjegyzésekkel, lekicsinyléssel, hibáinak, gyarlóságainak emlegetésével, sőt túlzott kiszínezésével. Megtörténik ez például szülők részéről, kik a tanárokat leszólják gyermekeik előtt, cselekedeteit helytelenítik, de megtörténik rendszeres propaganda útján is. Némely tanárról forgalomba hoznak tekintélyét rontó nézeteket vagy eseteket. Épp így lehet azonban dicsérő jelző forgalombahozatala által a tekintélyt emelni, sőt néha tekintélyt tenni olyanokat is, akik nem igazán azok.

Korunk jellemvonása általában a tiszteletlenség, a tekintély el nem ismerése. Ez a forradalmi hangulat és propaganda következménye. A felsőbbség lekicsinylése, a réginek leszólása, a meglévő rendnek elítélése, a bajok okai gyanánt a vezetőemberek, s általában a most élő nemzedék hibáztatása, természetesen azzal jár, hogy a főnálló társadalmi rend minden tényezőjének tekintélyét lerombolják. Nemcsak az egyenlőség hirdetése, melyet egyenlőértékűségnek magyaráztak, hanem egyenesen az eddigi alsóbb rétegek magasabbrendűségének a hangsúlyozása lépett előtérbe. Egyúttal az osztályok és világnézetek szembeállításával mellett az ifjabb és az öregebb nemzedék szembeállításával segítette a tekintély rombolását.

Ezzel szemben viszont az orosz kommunizmus például megköveteli a maguk tanítása, valamint vezetőik számára a föltétlen tiszteletet. De ezt azután igazán erős eszközökkel kényszerítik ki. Marx tanításait mindenki köteles respektálni; aki ezeket nem fogadja el, azzal mint ellenforradalmárral bánnak. Lenin képe, szobra számára a legnagyobb tisztelet jár. Az élő vezérek is föltétlen engedelmisséget követelnek. Miről van tehát szó? Csak arról, hogy egyik tekintély helyébe *másikat* állítsanak.

A katolikus egyház tanítása szerint minden tekintély Istentől ered, Istent, mint a legtökéletesebb lényt, illeti a legnagyobb tisztelet, mert ő áll mindenek felett. Minden, ami a világon van, az ő műve. Aki magasabban áll, tőle kapta azt, amivel a többi fölé emelkedett.

De ezt a hivatalos tekintélyt meg kell erősíteni az egyéni tekintéllyel, mely az egyéni tulajdonságokon alapszik.

A nevelő egyéni tekintélye értékes tulajdonságain alapszik: jellemén és tudásán. Erkölcsi eszményképnek kell lenni. Ezt az erkölcsi komolyságot és tisztaságot a növendék a nevelő bánásmódján érzi. Igazságosnak kell lennie! — ez magatartásának legfőbb elve, s tekintélyének alapja. Az igazságosság iránt nagyon fejlett érzéke van már a kis gyermeknek is.

A másik fontos kellék az, hogy a nevelő tudás dolgában álljon magasabban, mert aki vezetni akar, annak sokkal magasabban kell állnia annál, kit vezetni akar.

S a harmadik kellék az, hogy ízlése is kifogástalan legyen.

A külső csak ezeknek a belső értékeknek, s igazán ideális értékeknek (erkölcs, tudomány, művészet) legyen a megnyilatkozása és kifejezése.

De arra is szükség van, hogy ezek az értékek a növendék előtt felfogható, sőt érzékelhető módon meg is nyilvánuljanak.

Ezzel szemben meg kell kívánnunk, hogy a növendék tiszteletének kifejezést is adjon. Ez a tiszteletadás a jó nevelés egyik első lépése. A tiszteletadást nemcsak a szülőkkel és nevelőkkel szemben kell megkívánni, hanem mindazokkal szemben, akik tiszteletre méltóak, sőt a külső jelekkel, szimbólumokkal szemben is, például kereszt, zászló, annál inkább magukkal az érték-hordozókkal szemben.

A tiszteletnyilvánítás történik szavakkal és különböző mozdulatokkal, cselekvésekkel, minők: kalaplevegés, meghajlás, kéztartás, fölállás stb.

Az ily mozdulatoknak nemcsak az a jelentőségük, hogy kifejezik a már meglévő tiszteletet, hanem fölbresztik az ember lelkében, ha nincs még meg. Az ilyen helyzet, attitude, vagy mozdulat, kiváltja a megfelelő érzelmeket, sőt másokban is fölkelti azokat.

A növendékeknek if jakká fejlődésével ez a tisztelet rendszerint teljesen elegendő is a fegyelem föntartására.

IRODALOM. *D. O. Stählin*: Zwang und Freiheit in der Erziehung. München. IV. Aufl. 1927. — *Dékány István dr.*: Szabadság és kényszer a nevelésben. Előadás. III. Egyetemi tanügyi kongresszus naplója. 1928. L, 117—121. 1. — *G. Kerschensteiner*: Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. Leipzig, 1924. — *E. Stern*: Autorität und Erziehung. Berlin, 1925. — *Fr. W. Foerster*: Autorität und Freiheit. München, 1923. — *A. Anton*: Autorité et discipline. Paris, 1920.

110. A szeretet és szimpatikus érzelmek ébresztése. „A tisztelet és szeretet egy érzelmi töről fakad; — mondja *Kornis Gyula*¹ — egyik különbség köztük, hogy a szeretetet bizonyos melegség hatja át, mely a tiszteletből hiányzik. Valóban, a szeretet ennyivei több tiszteletnél, de másrészt nincs meg benne az érték elismerésének érzelme, mely a tiszteletben benne foglaltatik, sőt alapját képezi. Szerethetjük azt is, akit nem tartunk sokra, s gyűlölhethetjük azt, akinek bizonyos tulajdonságait értékeseknek ismerjük el. De azért a nagyraértékelés előmozdítja a szimpatikus érzelmek és a szeretet kifejlődését, viszont a már meglévő szimpátia vagy szeretet a legnagyobb mértékben befolyásolja értékelésünket. Akit szeretünk, annak jó tulajdonságait túlbecsüljük, sőt rossz tulajdonságait is jóknak látjuk. Így vannak a szülők gyermekeikkel. Ha a gyermek gyors felfogású, máris zseniálisnak látják, kis fogalmazványukat írói tehetség jelének nézik, hibáikat vagy egyáltalán nem veszik észre, vagy jó tulajdonságoknak tartják. Pl. ha a gyermek pajkos, azt mondják rá: élénk. Ha csendes és közömbös, akkor higgadtnak, jó viseletűnek és megfontoltnak nevezik.

A szeretet és a szimpátia (rokonszenv, vonzalom) aktuális érzelmáramlat, mely az érző alanyból indul ki, s mintegy az érzelm tárgy felé sugárzik ki. Ebben különbözik az öröm vagy fájdalom érzelmétől, azaz a szorosán vett érzelmektől, melyekkel szemben a szeretetet, vonzalmat, rokonszenvet, barátságot, jóindulatot, s ennek ellentéteit: a gyűlöletet, idegenkedést, ellen-

¹ L. Kornis: A lelki élet. III., 227. 1.

szenvet, rosszakaratot, ellenségeskedést *érzuleteknek* (Gesinnungen) is nevezik. Ezek abban különböznek a kellemes és kellemetlen (kém és kín, gyönyör és fájdalom) érzelmeitől, hogy az alanyból a tárgy felé áramlanak, míg a kellemes és kellemetlen érzelmek valamely hatás alatt (például hangok, színek stb.) keletkeznek, de csak állapotszerűleg ott maradnak, vagy ha áramlásról lehet szó, inkább a tárgyból indulnak az érzelm alanya felé. Vannak, akik a szeretetet és gyűlöletet indulatoknak tekintik, némelyek szenvedélyeknek nevezik. *Dékány István* így határozza meg az érzületet: „Az érzület az egyéni élet folyamán kifejlődött motívumok habituális affinitásán fölépülő potenciális motívumcsoport.”¹ Ám az érzületek kétségtelenül az érzelmi állapotok közé tartoznak. Természetes, hogy a cselekvés és magatartás motívumai változnak épp úgy, mint bármely érzelem.

A *szeretet* és szimpatikus érzelmek általában tehát érzületek, centrifugális an kisugárzók, polárisak, de nem úgy, mint a kellemes és kellemetlen érzelmek, hangulati tekintetben, hanem inkább a törekvés tekintetében, pozitívek és negatívek.

Vannak, akiknek nem kell semmit sem tenniük, hogy a rokonszenvet megnyerjék. Akik azonban nincsenek felruházva ilyen szerencsés adományokkal, azoknak igyekezniük kell magatartásukkal rokonszenvet ébreszteni. Nőkben ez a törekvés szinte ösztönszerűleg megvan, igyekeznek kedvesek és kellemesek lenni. De a férfiaknak is törekedniük kell arra, hogy megnyerő modorukkal rokonszenvet ébresszenek.

Ehhez az az első feltétel, hogy a nevelő legyen eltelve jóindulattal. Töltse el lelkét meleg vonzalom a gyermekek és az ifjúság iránt. Ez a jóindulat ki fog sugározni lelkéből, s a fiatalok megérik azt. Aki érzelmeket akar ébreszteni, annak előbb magának kell érzelmekkel eltelnie.

De nem kell érzelegni. A jóindulat nem ebben rejlik, hanem a növendékek iránt mutatkozó komoly érdeklődésben, mellyel minden dolgukat kísérik. Figyelemmel kell irántuk lenni, s komolyan venni őket, s apró dolgaikat. Részt kell venni dolgaikban, jóakarató megjegyzésekkel kísélni, biztatni, buzdítani őket, s beszélgetni velük.

Nem szabad őket lekicsinyelni, kellemetlen helyzetekbe hozni, nevetségessé tenni, kinevetni. Velük mulatni lehet, de rajtuk mulatni nem szabad.

De mindebből nem következik, hogy a nevelő mindig a növendék kedvében járjon. A növendék nem kedvezést akar, hanem komoly és igazságos bánásmódot. A népszerűséget hajhászó tanár sohasem lesz igazán népszerű, ellenkezőleg: elveszti tekintélyét.

A nevelő rokonszenve azonban legyen általános, ne egyéni. Ne egyeseket szeressen, hanem általában mindenkit.

A viszony a nevelő és a növendék között a szeretet alapján is könnyen romolhatik el. Nagyon kell vigyázni arra, hogy a

¹ L. *Dékány István*: Politikai lélektan. Budapest, Studium, 1932. 12. 1.

szeretetet ne kapjon erotikus színezetet. újabban ugyan vannak nevelők (például *Wynecken*, *Stefan George*), akik elvileg a nagy görög *Eros* alapján állanak, s a tanítvánnyal szemben sok mindent megengedhetőnek tartanak, amit az erkölcsi érzésű ember elutasít magától.

Szerintünk minden erotikus vonást távol kell tartani a nevelő és növendék viszonyától. Ezért nem célszerű, ha leányiskolában férfiak tanítanak, s magasabb fiúiskolában nők. Nem állítjuk, amit némelyek elvül óhajtanak kimondani, hogy a leányiskolában férfi tanár egyáltalán ne tanítson (leányinternátus vezetője semmiesetre se legyen férfi). De nagyon kell vigyázni arra, milyen egyéniség az, aki leányiskolában tanít. Nagyon erős jellemnek, s önmagával szemben nagyon szigorúnak kell lennie.

A fiatal leányok bizonyos korban nagyon hajlandók a rajongásra. Lelki szükséglet ez náluk, hogy valakiért lelkesedjenek, s rajongásuk tárgya gyakran a tanár. De ez a rajongás vagy szerelem nem veszedelmes, mert rendszerint csak ideális, fellengős érzelmek keletkezéséről van szó, melyeknek tárgya az, aki véletlenül a környezetben van. Az illető rendszerint nem is tud róla. Néha ezeknek az érzelmeknek természetes levezetője a versírás vagy naplórás. Persze ez is titokban marad, vigyáznak arra, hogy ne olvassa senki. Ezek múltó, átmeneti jelenségek, melyeken maguk az illetők is később csak nevetnek. Ezeknek tehát nem kell nagy jelentőséget tulajdonítani.

Természetesen itt az a fontos, hogy ne legyen senki, aki ezekkel az érzelmekkel visszaél. A férfi-tanárnak vagy tanítónak leányoknál való működése ellen szólnak azok az esetek, midőn tényleg visszaélés történt. Ezek az esetek a büntetőbírósnál végződnek. De ki adja vissza a szegény fiatal leányok ártatlan lelkületét?

Az ily vádak néha alaptalanoknak is bizonyultak. A leányok felizgatott képzelete látott visszaélést ott, ahol ilyesmi nem is volt.¹

A tanár sohase menjen a padok közé, maradjon mindig a padok előtt. Soha ne nyúljon kézzel a növendékhez, ne simogassa, ne fogja meg, ne is érintse. Csak tisztes távolból beszéljen vele, ekkor nem adhat semmi gyanúnak vagy pletykának tápot.

Nem csoda, ha *P. Barth* a szeretetet és jóindulatot inkább a magánnevelésben, mint a nyilvános nevelésben tartja helyénvalónak.

M. Scheler általában nem tartja összeegyeztethetőnek a szeretetet a nevelő magatartásával.

Ez nyilvánvalóan túlzás. Mi csak a szerelmet, az erotikumot kívánjuk kirekeszteni. Mi azt értjük szereteten, amit a görögök agapének, a filantrópisták emberszeretetnek, humanitásnak, a vulgata charitásnak, a kereszténység felebaráti szeretetnek nevez.

¹ L. Révész' Géza: Beschuldigung eines Lehrers wegen unzüchtiger Handbuch durch seine Schülerinen. Freispruch in zweiter Instanz infolge veränderter Würdigung der kindlichen Zeugenaussagen. Zeitschr. für angew. Psych. 1928. Bd- 31., 385. 1.

Az ilyen szeretet értékes nevelő eszköz.

„Az a tanító, akinek sikerül tanítványai szeretetét megnyerni, oly sikereket arat, minőkben ellenszenves ember sohasem részesül.” (James.)

IRODALOM. *H. Weimer*: Der Weg zum Herzen des Schülers. München, 1917. — *Zeidler*: Vom erziehenden Eros. 1919. — *Scheler*: Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle. 1931. — *St. Dunin—Borkovski*: Schöpferische Liebe, 1926.

111. A jutalom. A jutalom hatása azon alapszik, hogy kellemes érzelmeket okoz, s az ember kellemes érzelmekre törekszik. A büntetés hatása azon alapszik, hogy viszont a kellemetlen érzelmeket mindenki kerülni igyekszik. Ez az ellentét az, aminek következtében a jutalmak rendszerint a büntetés párjának tekintik. Pedig a kettő nem közös gyökérből ered.

A jutalom kellemes, s ha valamely dologhoz kellemes érzelmek vannak asszociálva, magát az illető dolgot is kellemes színben látjuk.

A kellemes érzelmek fölemelnek, fokozzák az életkedvet és tevékenységet. Ezért jobb eszköz a jutalom a büntetésnél.

A jutalom alkalmazása mellett azonban a növendék szemében nem maga a kívánt jó cselekedet, hanem a jutalom válik fontossá, sőt számára ez lesz az elérendő cél. Így — mint *Herbari* helyesen megjegyzi — a helyes cselekvés iránt nincs meg a közvetlen érdeklődés, hanem csak a közvetett érdeklődés. Már pedig az erkölcsöt magáért az erkölcsért kell szeretni, nem pedig azokért az előnyökért, melyeket általa elérhetünk.

A jutalom továbbá káros hatásúvá lehet azért is, mert kifejleszti a hiúságot, az önhiúságot, az irigységet. Ezzel szemben a következőket hozhatjuk fel:

Igaz, hogy a jutalom csak közvetett eszköz a cél elérésére, épp ezért inkább csak kisebb gyermekeknél, s inkább a családban van helyén.

De hogy valaki az erényt magáért az erényért szeresse és gyakorolja, ahhoz már magas erkölcsi színvonalon kell állnia, ami kis gyermekeknél szinte lehetetlen. Hiszen éppen az egyik célunk, hogy a nevelés segítségével erre a magas színvonalra emeljük a növendéket. S a jutalom ehhez segítségül szolgálhat. Amit kezdetben a jutalom kedvéért tesz a növendék, lassankint megkedveli, a kellemes érzelmeket, melyek a jutalommal járnak, átviszi magára a cselekvésre, s végül magát a cselekvést fogja szívesen tenni.

A hiúság, önhiúság, irigység érzelmeinek a kifejlődését pedig tapintatos bánásmóddal, a jutalom csökkentésével, megszüntetésével, nehezebb feladat elé állítással, fölvilágosítással meg lehet gátolni.

S van egy jutalom, melyet az iskola is bizvást alkalmazhat, s melyre a felnőtt is vágyódik, ez az *elismerés kifejezése*. A kiállításba helyezett elismerés, a győztes számára készülő koszorú

az elnyerendő kitüntetés, a dicsőség, mind hatalmas rugója a tetterő fokozásának s munkateljesítmény emelkedésének.

112. A jutalom nemei. Kétféle jutalmat különböztethetünk meg: az anyagi és erkölcsi jutalmat. Lényegében voltaképp mindkettő egy: az *elismerés kifejezése*. Az anyagi jutalom az elismerést valami értéket jelentő tárgy által fejezi ki (például csemege, cukor, képecske, könyv, pénz stb.), az erkölcsi jutalom csak szavakkal vagy jelképpel (például dicséret, érdemjegy, érdemkönyv, elismerő oklevél, ruházati jelzés, rendjel stb). Itt nem az anyagi érték a fontos, hanem az erkölcsi érték.

Természetes, hogy jókor arra kell törekednünk, hogy a növendék az erkölcsi jutalmat tekintse értékesebbnek, s a nevelő elismerő szava legyen számára a legnagyobb érték, sőt az anyagi jutalmat is az tegye számára igazán értékessé, hogy ez csak külső jele, kifejezése az elismerésnek.

Az anyagi jutalmak inkább a családban, s ott is inkább kisebb gyermekeknél szerepelnek. (Például: cukorka, csemege, játékszer, könyv, ruha stb.)

Az iskola kevésbé adhat anyagi jutalmakat. Pénzt inkább csak *segély* gyanánt szegényeknek. De adhat könyvet. Ekkor is az adja meg a könyv értékét, hogy be van írva: A szorgalom jutalmául.

Erkölcsi jutalom — mint említettük — voltaképpen csak egy van, s ez: az elismerés kifejezése. Ez a kifejezés sokféleképp történhetik. Ha például azt mondjuk: a pad szélén ülni kitüntetés, akkor jutalom; de ha azt mondjuk, hogy azt ültetjük a pad szélére, akit jobban meg akarunk figyelni, nehogy rendetlenkedjék, akkor ez büntetésszámba megy. Az elismerést néha csak a tekintet, egy fejbólintás, egy-egy dicsérő szó fejezi ki. Mindig azt kell dicsérni, ami valóban elismerésre méltó, nem pedig — talán buzdításul — olyan munkát, amely azt nem érdemli meg. Mindig lehet a munkában olyan tulajdonságot is találni, amelyik értékes, s ezt kell kiemelni.

Hogy legyen-e az elismerés kifejezésének valamely külső, szemlélhető jele is, ez nem elvi kérdés, hanem egészen a helyi szokásoktól és körülményektől függ. Ilyen például a külön helyre való ültetés, a nevek kifüggesztése, szorgalmi jegyek osztása, a ruhagalléron való disztinkció. A lényeg az, hogy a jutalmazott lelkét boldog megelégedés töltse el, de a többiekében ne támadjon szomorúság és irigység, inkább vágy és elhatározás a magasabbra való törekvése.

Ezeknek az érzelmeknek a fölkelése a nevelő finom tapintattól és jóságos hangjától függ.

A jutalmak lehetnek alkalmi jutalmak, melyek a dicséretes cselekvést nyomban követik, s általános jutalmak, melyek egy egész esztendő szorgalmának eredményei, vagy versenyek alapján való odaítélései kitűzött díjaknak.

Az iskolai év ünnepélyes bezárása jó alkalom a jutalmak kiosztására. Nálunk is szokás jutalomkönyveket, másutt elismerő okleveleket, érmeket kiosztani, különösen dívik a díjkiosztás

Franciaországban, ahol az ilyen díjkiosztásra rendszerint előkelő egyéniségeket kérnek föl, kik beszéd kíséretében adják át a díjakat a kitüntetett tanulóknak.

Nálunk újabban versenyvizsgálatokat tartanak különböző tantárgyakból (latin, történelem, magyar fogalmazás, maternas tika), s a legjobb dolgozat szerzője elismerő oklevelet kap.

Kétségtelen, hogy mindezeknek megvan a buzdító és ösztönző hatásuk, s így alkalmas eszközök a nemes törekvések fokozására.

113. A példa. A példa erős szuggesztív hatása régóta isméretes. (L. *Seneca*: Longum iter est per praecepta, breve et effica per exempla. — Verba docent exempla trahunt.) Ez az erős hatás ez ember utánzó ösztönén alapszik. Ez az ösztön megvan az állatban is, ami azt mutatja, hogy épp oly alapösztön, mint a mozgás.

G. Tarde, francia szociológus (Les lois de l'imitation. IL kiadás, 1895) könyvében azt fejtegeti, hogy a társadalom általában az utánzás törvényén alapszik, s az utánzás a szociális alaptény. Ez pedig csak egyik faja az ismétlésnek, ennek a természetben uralkodó általános törvénynek. De helyesen mondja *P. Barth*, hogy az utánzás csak egyik ilyen törvény, nem az egyetlen. Továbbá helyesen mutat rá ő is, mint *Stern W.* is, hogy amit a gyermeknél néha utánzásnak tartanak, nem is utánzás, hanem csupán a szervezet teleologikus szerkezetéből folyó mozgás, mert hiszen a gyermek olyan mozgásokat is végez, miket meg sem figyelhetett.¹

Kétségtelen, hogy a gyermek sokkal inkább utánzó természetű, mint a felnőtt, bár az emberek nagy része felnőtt korban is nagyon hajlandó az utánzásra, mint a divat, egyes szólások és nyelvi alakok elterjedése stb. mutatják. Némelyek szerint az egyéves gyermek mozdulatainak 40% utánzás. *Stern* szerint az önutánzás és az ösztönszerű utánzás a kezdete a későbbi igazi utánzásnak, a látottak és hallottak utánzásának, mely már figyellel, határozott akarati aktusokkal folyik le. Ez az utánzás a harmadik negyedévben kezdődik.² Később az utánzóösztön csökken, de még négyéves korban is a mozgások 30%-a utánzó mozgás. A felnőtt ember is hajlandó az utánzásra, mert a mások példája, különösen a mozgás szuggesztív hatású. Ha pedig ilyen hatások bizonyos mértékben állandók, azaz folyton ismétlődnek, a hatás különösen erős.

Azonban a kritika fejlődésével az utánzás ereje csökken, azaz a gyermek válogat az utánoznivalóban. Ez a válogatás kezdetben ösztönszerű, s a reá nézve előnyösnek érzett irányban történik, később a belátás szerint. Bekövetkezik azután a tudatos utánzás kora, s tudatosan az ember azt utánozza, ami előtte értékesnek látszik. A gyermek és ifjú tudatosan azért utánozza a felnőtteket, akik környezetében vannak, mert azt hiszi, hogy

¹ *W. Stern*, Psych, d. frühen Kindheit. 3. kiad., 1925. 61. 1.

² U. o., 62. 1.

amit azok cselekszenek, helyes és értékes. A legtöbb fiú azért kezd cigarettázni, mert azt környezetében látja, s azt hiszi, hogy ez valami értékes és jó dolog, holott neki nem is szerez élvezetet.

De különösen erős az utánzásra való hajlam a tömeg hatása alatt. Ha valaki tömegben van, alig képes magát kivonni a hatás alól, hogy ne azt tegye, amit a többi. A tömeghatás erősebb az egyesek hatásánál. A tanuló társai közt ugyanazt cselekszi, amit ők, nagyon gyakran azt is, ami egyéniségével teljesen ellenkezik. A tömeghatás épp úgy érvényesülhet a jó irányban, mint rossz irányban. Minthogy a tömegben *az egyes a felelősség alól mentest nek érzi magát*, s egyúttal erősebbnek és hatalmasabbnak érzi magát, sajnos, a tömeghatás gyakrabban érvényesül káros, mint hasznos irányban. A tömeg szuggesztív hatására nézve legtanulmányosabb *Gustave Le Bon* alapvető könyve: *La psychologie des foules*. Magyarul dr. *Ballá Antal* fordításában: *A tömegek lélek; tana*. (Budapest, Franklin-Társulat, 1913.) újabb munka: *Moede*: *Experimentelle Massenpsychologie*. (Leipzig, 1920.)

Mindezeknél fogva nagyon fontos, hogy a növendék környezetében jó példákat lásson. A nevelők viselkedése legyen példaadó, olyan, hogy az *mintakép* lehessen. *Gurlitt* az ily mintaképet fontosabbnak tartja minden más eszköznél (*Vorbildnek* nevezi, s az oly nevelést, melyben az ily mintakép uralkodik, *vorbildliche Erziehungnük*.)

De ez a példa legyen önkénytelenül példa. A nevelők minden tette legyen olyan, hogy például szolgálhasson, azaz önkény telenül, szinte öntudatlan példa legyen. Hiszen szinte nevetséges volna elhatározni, hogy ez vagy az a cselekvés most példa lesz. Még furcsább, amit például *Barth* helyesnek talál, hogy nehéz helyzeteket (például valamely ígéret betartását) a növendékek előtt tettetni is lehet, ha a gyermek a szavak fiktív voltát nem ismerheti föl.

Ilyesmi meg nem engedhető. A nevelésben egyik legelső és legfontosabb alapelv a becsületesség. A növendék előbb-utóbb rájön arra, hogy félrevezették, s akkor le van rombolva mindaz, ami nem is fikciók alapján, hanem igaz alapon épült föl.

A példa csak úgy hathatós, ha nem akar például szolgálni, mert csak így választja a növendék például, s csak így bocsátja be lelkébe hatását. A nagy egyéniség öntudatlanul és önkénytelenül hat.

114. A felügyelet. A felügyelet is szuggesztív hatású. Az első felügyelet csak óvó, gondozó, hogy a gyermeknek baja ne essék. Azután következik a gyámkodó felügyelet, mely már több a gondozásnál, nemcsak védelem, nemcsak negatív, hanem pozitív is, amennyiben vezeti a kisdedet, irányítja mit tegyen, mit ne tegyen. Ekkor már nagy szerepe van minden útbaigazításnak, utasításnak és tilalomnak. Már itt látszik, hogy inkább a tilalmak szerepelnek, a korlátozások, s ez az, ami éppen a felügyeletet kellemtelenné teszi. A szabad mozgás korlátozása a gyermeket elkeseríti, vagy gyávává teszi, aszerint, milyen a lelki struktúrája.

Az energikust, a bátort, a tetterőst elkeseríti, a félnket, a passzívet gyávává teszi. Ezért a korlátozásokkal nem szabad túlságba menni.

A felügyelet *tudata* már maga is korlátozó. Az első nevelés általában korlátozás, a féktelenség megfékezése, a szabálytalan mozgás szabályozása. De később a felügyelet módosul, bár a gondolat ugyanaz marad: visszatartás a helytelen cselekvésektől.

A túlsók tilalom azonban lehetetlenné teszi a mozgást, és vagy aggodalmassá neveli az érzékeny lelket, vagy dacossá és minden korlátot átlépővé a merészet.

A felügyelet kérdésében *Don Bosco* felfogása leghelyesebb. *Don Bosco*, a szalézi Szent Ferencről nevezett tanítórend megalapítója, kiváló pedagógus. Szül. 1815. Castelnovo d'Asti-ban, megh. 1888. Turinban. Szentté avatott 1934. április 1-én.) *Don Bosco* nem korlátozó felügyeletet akar, ellenkezőleg, oly légkört akar teremteni, melyben a növendékeknek teljes szabadságuk van, hogy egyéniségük minden tulajdonsága szabadon megnyilvánulhasson. A nevelőknek együtt kell élniük a növendékekkel, s állandóan együtt lenni: udvaron, kertben, sétánál, kiránduláson, munkánál, játéknál, templomban. De nem azért kell együtt lenni velük, hogy felügyeljenek rájuk, hanem azért, hogy velük együtt játszanak, mulassanak, dolgozzanak, s főképp együtt *örüljenek*. Alapelv: az öröm, a vidám; s ág. A nevelők részt vesznek mindenben, a játékban, a beszélgetésben, a munkában, s mindig jókedvűen. Oly föltételeket kell teremteni, hogy a gyermek min; dig vidám legyen, s teljes bizalommal legyen nevelői iránt, szeresse őket úgy, mint jópajtáikat, barátaikat, akik mindenben velük tartanak, velük játszanak, ugrándoznak és dolgoznak.

Egy pillanatra sem szabad a növendékeket magukra hagyni, nem szabad órákra beosztott felügyeletet gyakorolni, hanem mindig több nevelőnek kell jelen lenni, de nemcsak jelen lenni, hanem együtt élni velük, együtt örülni az életnek, s így oly föltételeket teremteni, hogy ne jusson idő és alkalom semmiféle bűnre. Ezt a nevelést *Don Bosco* megelőzésnek nevezi. Így tehát nem az a fontos, hogy a bűn büntetésben részesüljön, hanem hogy a bűn megelőztessék, hogy létre ne jöjjön.

Don Bosco nevelési rendszerének alap gondolata a megelőzés. (L. *Kerer; Hoitsy*: Boldog *Don Bosco*. [Don Bosco Szalézi művei.] Rákospalota, 1929.)

A nevelő felügyelete később ne legyen egyéb, mint: jelenlét. A szülő beérheti azzal, hogy tudja, mikor hol van gyermeke, s ha kellő időben nincs otthon, akkor érdeklődjék, hol van, s hol volt.

A tanár felügyelete rendszerint rövid időre szorítkozik, jelen van, mikor a tanítás szünetel. Ha kell, irányítja a foglalkozást és játékot, de ha nem kell, elég az is, ha ott van. Természetesen jobb, ha elvegyül a gyermektársaságban, beszélget velük, sőt mulat velük. De már a jelenlét maga szuggesztív hatású: visszatartja a tanulót attól, hogy olyat cselekedjék, amit nem szabad. A felügyelet tehát lényegében a növendék cselekvésének ellenőrzése s befolyásolása a jelenlét által.

115. A vallásos nevelő eszközök. A vallásos nevelő eszközök mind szuggesztív hatásúak; hatásuk nem racionális okoskodásból, hanem meggyőződésből fakad, gyökerük a hit, a bizalom s ez arra nézve, aki hisz, *nagyobb bizonyosság*, mint amit az értelem nyújthat. De mindamellett az ily hit nem kényszer, hanem önkénytes odaadás, mely a hívő lélekből fakad. Alapja egy felsőbbrendű lény elismerése, kitől testi és szellemi létünk függ, aki erkölcsi

törvényhozónk, akiben eszményeink megvalósulnak, s földi értékeink abszolút biztonságot nyernek.¹ Az alapérzelem tehát az istentől való függés érzelve, mellyel még számos érzelmek rezeg együtt; így a félelemnek, csodálatnak, megadásnak, szeretetnek, alázatosságnak, benső odaadásnak, megnyugvásnak, hálának, bizalomnak, reménynek érzelvei.² Mindezek a vallás gyakorlásával járnak. Minden vallás rendelkezik ily eszközökkel, de különösen a katolikus vallás, amit ellenfelei is (mint pl. *Payot*) elismernek/-Ilyen eszközök: az ima, a böjt, a fogadalom, a lelkiismeretvizsgálat, az istentiszteleten való részvétel.

III. AZ ÉRTELMI ESZKÖZÖK.

116. A nevelés legmagasabbrendű eszközei az értelmi eszközök: a felvilágosítás, oktatás, tanítás mindenféle neme. Ez az eszköz legméltóbb az emberhez; sőt a kényszerítő és szuggesztív eszközök is az érteimen keresztül érvényesülnek és hatnak igazán.

Az ember értelme korán fejlődik, s már a kis gyermeknél, amint a beszédet megérti, értelmi hatások érvényesülnek. Korán megérti a gyermek, hogy némely dolgot nem szabad tennie, még azt is belátja igen gyakran, hogy azért nem szabad, mert káros. De ha ezt nem is látja be, elhiszi a nevelők szavának, ha tudja, hogy azok őt szeretik, javát akarják, s tudja, hogy okosabbak és tapasztaltabbak, mint ő.

Kétségtelen, hogy az értelem a legmagasabbrendű lelki működés, mely speciálisan emberi. Ösztönök, törekvések, vágyak, érzelmek az állatnál is vannak, sőt némely állat érzelmi élete (például a kutyáé, lóé) igen fejlett. De az embert értelmi fejlettsége emeli az állatok fölé, s főképp az a tulajdonsága, hogy belátása alapján tud cselekedni. Értelmével csak az ember tud föléje emelkedni ösztöneinek és érzelmeinek, s nem enged nekik, ha ezek nem egyeznek az erkölcsi elvekkel. Erkölcsi cselekvésről csak ott van szó, ahol megvan a kellő belátás. Erkölcsi cselekvés nem jöhet létre az értelem közreműködése nélkül. Erkölcsi akarat az értelem által kormányzott akarat, önuralom az értelem uralma.

A neveléssel éppen azt akarjuk elérni, hogy az ember tetteit az értelem vezesse, ne a vak ösztön.

Az erkölcsi törekvés abban áll, hogy az erkölcsi elvek uralmát biztosítsuk, s az érzelmeket is ezek szolgálatába szegődtessek.

A nevelés befejezése az akarat autonómiája, azaz: az akaratnak a belátás által való irányítása, mert akarat nincs értelmi közreműködés nélkül, tudatosság nélkül csak vak ösztön, tendencia, mely lehet természetes, de nem magasrendű, nem kulturális. A kultúremler, az erkölcsi lény, képes a természetes ösztön ellenére is a fölismert ideál szerint élni.

¹ Komis Gyula: A lelki élet. III., 317. I.

² U. o., 317. I.

³ *Payot*: Az akarat nevelése. Ford. Weszely Ödön. III. kiadás, 1921. I. kötet. 118. lap.

Ez nem jelenti azt, hogy a pszichológiában az intellektualisztikus álláspontot képviseljük. A kellőségek világa más, mint a valóságok világa. A kellőség az, hogy az értelem uralkodjék: a valóság az, hogy legtöbbször az érzelmek és ösztönök uralkodnak.

De ha a kellőségek világa nem is a valóságok világa, mégis a *lehetőségek* világa, s nem az elérhetetlenségeké.

Erkölcsei szempontból csak az önkéntes cselekvés értéke-, de önkéntesség nincs értelmi közreműködés nélkül.

Ennélfogva a nevelésnek arra kell törekednie, hogy már jókor biztosítsa az értelem közreműködését a cselekvésben. Nem elégedhetünk meg tehát azzal, hogy növendékünk tudja, mit szabad, mit nem szabad tennie. Jókor meg kell tanulnia, hogy miért szabad vagy nem szabad valamit tennie.

A mi pedagógiánkban itt valami hiány van. Midőn nálunk az első gyermek-bíróság megkezdte működését, a bíróság elnökének legfőbb tapasztalata az volt, hogy a bíróság elé kerülő gyermekek legnagyobb része nem tudta, miért nem szabad azt tennie, amiért bíróság elé került.

A bíró ugyanis először azt kérdezte: — Tudtad, hogy ezt nem szabad tenni- — A legtöbb gyermek azt felelte: — Tudtam. — S miért nem szabad ezt tenni- — Erre legtöbbször azt felelték: — Mert büntetést kapok. — Legtöbbször tehát fogalma sem volt arról, hogy a cselekvés miért tilos.

Az angol nevelésnek egyik feltűnő vonása, hogy mindennek a megokolását kívánja a növendéktől. Már *Locke* külön fejezetet ír a megokolásról.

„Tán furcsának találja valaki, hogy gyermekkel szemben megokolásról beszélek. Pedig a magam részéről ezt tartom helyes eljárásnak a gyermekkel szemben. Oly gyorsan megértik, mint akár a nyelvet s ha nem téves az; én megfigyelésem, szeretik, ha úgy bánnak velük, mint eszes lényekkel és pedig sokkal előbb, mintsem az ember gondolná. Oly büszkeség ez, melyet ápolni kellene bennük és amennyire csak lehet, a vezetés leghathatósabb eszközévé kellene tenni. (Locke: Gondolatok a nevelésről. Ford. dr. Péter János. Budapest, 1914. 95. 1.)

Már korán kezdetjük a megokolást. A nevelő egyik legfontosabb eszköze a *felvilágosítás*. Ez voltaképp tanítás, de nem az iskolai tanítás formájában, hanem *beszélgetés* valamely tárgyról. Ez a beszélgetés voltaképp a tanítás kezdete. Nagyon érdekes ilyen beszélgetéseket adtak ki: *M. és G. Katz: Gespräche mit Kinder* cím alatt. Látjuk ebből a könyvből, hogyan lehet kis, 3—4 éves gyermekekkel is már erkölcsi, sőt metafizikai kérdésekről is beszélni, s hogyan fűződik a mindennapi élet tárgyához értékes tanítás. De tanúskodik ez a könyv arról is, hogy a gyermek már ilyen korban is mennyire érdeklődik mindenféle dolog iránt, s a felvilágosítás mennyi türelmet és ügyességet kíván.

Az értelmi úton való hatás eszköze a tanítás. Ez a tanítás háromféle: 1. alkalmi tanítás, 2. rendszeres tanítás különféle tantárgyak szerint, 3. rendszeres erkölcsi tanítás.

Mind a háromféle tanítás nagyon értékes eszköze a nevelésnek. Herbart azt *mondja*: nincs fogalmam oly tanításról, mely egyúttal ne volna nevelő tanítás. Hiszen minden tanítás nevelő hatású, nem pusztán azzal, hogy a tárgyi ismereteket gyarapítja, hanem azzal, hogy az értelmet fejleszti.

A pedagógia eddig legkevesebbet foglalkozott az alkalmi tanítással. Pedig értékesség tekintetében ez nem marad a rendszeres tanítás mögött, sőt valóban ez az alapvető tanítás. Ezt a tanítást rendszerint nem szakember adja, hanem laikus. A lényeg azonban benne az, hogy a növendék azt a tanítást kapja, amire szüksége van abban a pillanatban. Kérdezősködik, s ha a felelet nem jó, nem felel meg az ő értelmének, újra kérdez, vagy más kérdez, addig kérdez, míg rá nem vezeti a mestert a helyes tanításra, a helyes feleletre, míg meg nem kapja, amit keresett. S ha egyáltalán nem tudja megkapni, megkeresi ő maga. Az alkalmi tanítás tehát éppen módszerénél fogva értékes.

Az újabb pedagógia éppen ezt a módszert szeretné utánozni. Ez a törekvése *Gaudignak*, s ez a törekvés mutatkozik a *Daltow Planban* és a *Jena-Planban*.

A rendszeres tanításnak az a feladata, hogy helyes képet adjon a világról és az emberi életről, de egyúttal betekintést adjon annak törvényszerűségébe. Ezzel a megismeréssel együtt jár egyúttal az értelemnek kifejlődése, s mind magasabb fokra való emelkedése.

Emellett szükség van azonban külön rendszeres erkölcsi tanításra. Az erkölcsi tanítás is az alkalmi tanítással kezdődik, de ezeket az alkalomadta elveket össze kell foglalni, hogy világnézetté és életfelfogássá alakuljanak ki.

A rendszeres iskolai tanítás megismerteti a való világot, a valóságot. Az erkölcsi tanítás az értékek világát, a keilőséget. Ezekből életelveket kell a növendéknek kialakítania, eszményeket alkotnia és életfeladatokat kitzűznie, melyek megvalósításáért küzdjön, s melyek őt az élet útjain vezessék.

B) AZ INDIREKT HATÁSŰ NEVELŐ ESZKÖZÖK.

117. Az indirekt nevelő eszközök azok, melyeket a nevelő alkalmaz ugyan, de nem a maga személyében s nem a maga személyének közvetlen hatása által, hanem valamely más tárgyi vagy személyi hatás útján. Ilyen indirekt eszközök: 1. a *környezet alakítása és változtatása*, 2. a *társak megválasztása s e társak által való ráhatás*, 3. a *foglalkoztatás*, 4. *intézeti rendszabályok, az iskola rendje és élete*, 5. a *betartott napirend*, 6. a *közös munka*, 7. a *kU rándulások*, 8. a *sportok*, 9. a *természet és művészet felhasználása* nevelő hatások létrehozására, de 10. mindenkifölött az *irodalom*.

E folsorolt indirekt nevelő eszközökről részben már volt szó (1. 165. L), részben másutt lesz szó. Itt csak a legfontosabbal, az irodalommal akarunk foglalkozni, mert ez a nevelő leghatásosabb munkatársa.

118. Az **ifjúsági olvasmányok** nagy hatással vannak a fogékony lélekre. Ezeknek az olvasmányoknak a helyes megválogatása nagyjelentőségű pedagógiai feladat.

Első föltétele ennek az, hogy a nevelő maga jól ismerje az irodalmat, s ismerje főképp azokat a munkákat, melyeknek nagy nevelő hatásuk van. Nem mindig azoknak a könyveknek van mély nevelő hatásuk, melyeket nevelő célzattal írtak. Tanítók és tanárok nem mindig jó írók és költők.

Ifjúsági irodalom nem régen van. A filantropisták kezdték meg, de az ösztönzést hozzá Rousseau adta, ki általában a könyvek ellen foglal állást, ami megfelel kultúrellenes álláspontjának, s csak egy könyvnek, Robinsonnak kegyelmezett. Ezt adja Emil kezébe. Ennek a gondolatnak a hatása alatt dolgozta át *Campe* az ifjúság számára Robinsont. Bár az átdolgozás tele van unalmas moralizálással, mégis nagy sikere volt. Ez indította aztán Campe-t arra, hogy újabb könyveket írjon az ifjúság számára, s így voltaképpen Campe-t kell az ifjúsági irodalom megteremtőjének tekintenünk.¹

Ám ez az ifjúsági irodalom a maga nagyon is átlátszó célzattal, erőltetett erkölcsi tanulságaival, melyet becsületes szándékú, de tehetségtelen, sőt néha ízléstelen írók írtak, inkább károsan, mintsem nevelőleg hatott. Ezek ellen főképp a német *Wolgast* foglalt állást (nálunk *Neményi Imre*), s igazi irodalmi értékű műveket követelt, melyek költőktől valók s melyekben az esztétikai szempont uralkodik.

Az ifjúsági irodalom ezek hatása alatt valóban magasabb fokra emelkedett, igazi írók és költők is írtak ifjúsági műveket. De emek lett természetesen virult az ifjúsági könyvek gyártása is. Hogy a szülők és nevelők tájékozást szerezhessenek az ifjúsági könyvek értékére nézve, külföldön egyesületek vették rostálásuk alá az ifjúsági irodalmat. Nálunk a minisztérium fennhatósága alatt ifjúsági irodalmi tanács működik, mely az ajánlatos könyvekről jegyzéket ad ki.

De nem lehetünk a *Wolgast* álláspontján, ki csakis az esztétikai szempontot veszi figyelembe, s nem állhatunk arra az álláspontra, hogy a könyv csupán a növendék esztétikai nevelésének az eszköze. A könyvet mi nemcsak az erkölcsi tanulság kedvéért akarjuk olvasatni; azonban az esztétikai nevelés egészen külön feladat, s a könyv hatása ifjúkorban elsősorban nem is esztétikai.

A nevelő legfontosabb segítőtársa a jó könyv. De éppen úgy lehet legveszélyesebb együttnevelő is a könyv. A könyv azokra nézve, akik olvasni szeretnek, lelki táplálék, a lélek eltelik a könyv tartalmával s ez a tartalom hat erősítőleg vagy rontólag az élet-felfogás kialakítására. Ezért fontos az olvasmányok ellenőrzése.

Nem elég itt a cenzúra és az index. Sőt éppen a tilalom hat az ifjúságra vonzólag s a tilalom által lesz kívánatossá az, ami különben talán közömbös volna.

Bizonyára nem könnyű megakadályozni, hogy a növendék ne jusson káros olvasmányhoz, de mindamellett mégis lehetséges ellensúlyozni a káros hatást jó olvasmánnyal s az olvasmányok-

¹ A magyar ifjúsági irodalom történetét vázlatosan *első ízben* a tanítóképző-intézetek számára készült *Bánóczy-Weszely: A magyar irodalom történetének áttekintése* (Budapest, Lampet R. 1910.) c. munka 121—128. lapján írtam meg.

ról való beszélgetések által, esetleg — ami leghatásosabb — a barátok, társak értékelése útján. Ha a társak valamely könyvet alán-tasnak s rossznak ítélnék, a növendék is úgy ítél s már el sem olvassa. A kívánatos az volna tehát, hogy egész baráti kör véleményének kialakulására lehessen éppen könyvek megbeszélése, irodalomról való bizalmas eszmecsere útján hatást gyakorolni.

Nem minden növendék szeret olvasni. Az aktív természetű növendék inkább szereti a sportot, játékokat, a gyakorlati természetű foglalkozásokat, kézügyességeket, mesterségeket. De a nevelésnek az is egyik feladata, hogy megszerettesse a könyveket, s megszerettesse azokkal is, kik inkább aktívak és gyakorlati írásnyúak. A pedagógiában egy idő óta könyvellenes áramlat kapott lábra. Könyvek mellőzésével, beszélgetéssel és gyakorlati foglalkoztatással akarnak mindent tanítani. Ez az irány inkább az aktív és gyakorlati irányú típusnak kedvez. Amily hiba mindent csak könyvből betanultatni, éppoly egyoldalúság a könyvek mellőzése és a pusztán élőszóval és gyakorlati foglalkoztatással, főleg kézügyesség útján való tanítás is. Az iskolában könyv is kell, de tudni kell a könyvet helyesen használni.

A kultúra kincsei a könyvekben vannak a jövő számára megőrizve, ezek a szellemi értékek safe-jei. A szó elröppen, a könyvek maradandók. Ha előadást hallgatunk, gondolatban a beszélői együtt kell rohannunk, nem állhatunk meg gondolkodni és elmélyedni, a beszélő megy tovább. Ha nem értettünk meg valamit, nem ismételtethetjük meg a meg nem fogott szót. Nem lapozhatunk vissza, nem tekinthetjük újra át az egészet, nem kereshetjük ki újra a szép helyet, mely lelkünk mélyéig hatolt. A könyv mint hű barát, ott van állandóan, bármikor hozzáfordulhatunk, elővehetjük, s újra meg újra átélhetjük mindazt, ami lelkünket megragadta.

A könyv útján érintkezhetünk a világ legnagyobb szellemeivel, a legnagyobb tudósokkal, a legmélyebb gondolkodókkal, a legkiválóbb írókkal, a legnagyobb költőkkel. A könyv szeretete a kultúra szeretete, a könyv szeretete a magasabbrendű lelkiélet szeretete.

Az írás-olvasás megtanulásával nyílik meg a művelődés kapuja. A könyvek ekkor lesznek a művelődés legfőbb segédeszközeivé. Az ember nemcsak mestereitől tanul, hanem a könyvek útján a világ nagy tanítómestereitől, a nagy íróktól. A könyvek nemcsak a tanítás segédeszközei, hanem az önképzés legfőbb segédeszközei, s ha végigelemezzük a művelődés folyamatát, azt találjuk, hogy végeredményben mindenki a maga munkájával szerzte tudását és műveltségét.

A könyv tehát nélkülözhetetlen eszköze a műveltségnek.

Nem könnyű feladat megállapítani, kinek milyen könyv kell. A kisgyermeknek más kell, mint az ifjúnak, s az ifjúnak más, mint a felnőttnek. Más annak, aki tanulni akar, s más annak, aki szórakozásra vágyik.

A könyveket általában két csoportba oszthatjuk: ismeretterjesztő és szépirodalmi könyvek csoportjára. Az ismeretterjesztő munkák ismét lehetnek népszerűsítő könyvek és tudományos könyvek. A szépirodalmi alkotások két csoportja: a szórakoztató (a mulattató) könyvek, s a költői alkotások. E kettő között néha nehéz a határvonalat meghúzni. A nagyközönségnek néha az a kívánsága, hogy mindez egyesüljön egy könyvben. De ez lehetetlen, csak annyi lehetséges, hogy az igazi nagy alkotásban mindezek az elemek benne foglaltassanak, egy iránynak, egy alap gondolatnak azonban uralkodnia kell benne, mert nem lehet minden célt egyszerre szolgálni.

A legnehezebb az ifjúság számára kiválogatni a neki való olvasmányt. Erre akarnak útmutatást adni az e célra alakult különböző szervezetek, s az általuk összeállított könyvjegyzékek.

Ilyenek: a berlini *Jugendschriften-Comission. Dresdener Bücherwarte; Ven zeichnis empfehlenswerter Bücher für Schüler und Schülerinnen höheren Lehranstalten. Im Auftrag des deutschen Philologen/Vereins hgb. vom Ortsverein Dresden. L. Ehlermann. Peter: Verzeichnis von geeigneten und nicht geeigneten Jugendbücher für Volks- und Bürgerschulen.*

Wiener Volksbildungsverein. Verzeichnis empfehlenswerter Jugendlektüre. 1909—1910.

JugendschriftenWarte. Organ der Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften. Red. bis 1912 von H. Wolgast. Später von Fr. Heyden. Hamburg.

Fr. Seiffarth: Führer durch die deutsche Jugendliteratur. 1928.

Nálunk: *Sebestyén né Stetina Ilona: Serdülő leányok olvasmányainak jegyzéke. Budapest, Mehner Vilmos kiadása.*

Magyar közoktatásügyi minisztérium: Könyvjegyzék a népiskolai könyvtárak számára. Budapest, 1912.

Népiskolai ifjúsági könyvtárakat intéző bizottság: Elfogadott és népiskolai ifjúsági könyvtárak számára ajánlott könyvek jegyzéke. Budapest, 1912.

Szemák István: Ifjúsági könyvtárjegyzék a középfokú iskolák ifjúsági könyvtárai számára. Budapest, 1912.

Dr. Szondy György: Mit olvasson a gyermek- Ajánlható ifjúsági művek jegyzéke 3—14 éves korig. Szülők Könyvtára, 12. Budapest, é. n. (Studium).

A gyermek és ifjúság lélektanának a vizsgálata alapján az ifjúsági olvasmányoknak a következő fokozatait állapítjuk meg:

I. A képek könyvek és gyermekversek kora. Ebben a korban a gyermek szívesen nézi a képeket s várja, hogy ezekről valamit mondjanak neki. A költészetből a rímes mondások, gyermekversek érdeklik, mint hangtani jelenségek, nyelvgyakorlatok, de később tartalmuk szerint is. A magyar gyermek ebben a korban a *Pósa-féle* versek iránt érdeklődik. Ezek magyar szelleme lerakja a magyar nyelvérzék és a magyar jellemvonások alapjait. *Ch. Bühler* ezt a kort *Struwel-Peter-korszaknak* nevezi. Ez a Struwel-Peter-alak a mi irodalmunkból hiányzik. Nálunk ennek a Rontó Pál és *Pósa Mocsos Pali*ja felel meg.

II. A mese korszaka. Ez a 6—8 éves kor (némelyeknél a 9—10 éves korig). A mese itt népmesét jelent (Märchen), nem pedig tanító mesét (Fabel). De a mese később is érdekli még a gyermeket bár talán már más szemmel nézi ezeket, mint koráb-

ban. A mese az emberiség irodalmi kincse. A nép gyermekkoránból származó naiv költészet, s ezért való a gyermekeknek. A mese igazságok szemléltetése szimbólumokban. Népies világszemlélet és életfelfogás megnyilvánulása, néha vágykielégülés. A gyermeki fantázia foglalkoztatása ez, egy egyszerű naiv világ, melyben a költői igazságszolgáltatás uralkodik, melyben tudatalatti vágyak elégülnék ki, melyben nincsenek osztálykülönbségek, melyben nincs lehetetlenség és nincs különbség képzelet és valóság között.

III. A hőskor. A hőskor már a történeti kor hősei iránti érdeklődés kora. Ez a 8—10 éves kor, de itt sincsenek pontos korhatárok. Akkor áll be ez a kor, mikor megindul a valóság iránti érdeklődés. A gyermek ekkor már élénken megkülönbözteti a valóságot a képzelettől, s minduntalan fölveti a kérdést: igaz ez? valóban megtörtént? Nagyon érdeklik őt ekkor a történeti elbeszélések, a hősök, a kiváló emberek. Ekkor adhatjuk kezébe *Benedek Elek* regényes történelmi elbeszéléseit, *Jókai Mór*: Magyarország történetét regényes rajzokban, *Győry Vilmos* Balassa Bálintját, *Gaal Mózes* történeti elbeszéléseit stb.

IV. A kalandok kora. Ez a kor a 10—12 éves kor. Ekkor az érdeklődés a különböző kalandos történetekre irányul. E kor kedves olvasmányai: az indián-történetek (Cooper), Robinson, Jelky András, Benyovszky Móric, Karl May, Jules Verne.

Ezek az olvasmányok azért felelnek meg ebben a korban a fiatal léleknek, mert ekkor ébred a cselekvés vágya, a kalandok utáni vágy, a vállalkozó kedv. A fantázia kifesteti az ily kalandokat, s ha ezek meg nem valósíthatók, a növendék vágyai legalább így az olvasmányokban elégülnék ki. A játékok is ebben a korban ilyen tárgyúak (rabló és pandúr, indiánjátékok). Némely fiúk útra is kelnek, sőt szövetkezve társakkal, elhagyják a szülői házat, s elindulnak Afrikába stb.

Az olvasmányok közül legkedveltebb a Robinson. A biblia után ez a legolvasottabb könyv az egész világon. Már 1900-ban 34 magyar fordítást és átdolgozást tudtam kimutatni.¹ Kétségtelen, hogy nem a könyv irodalmi formája hat, nem az esztétikai hatás következtében terjedt el. Hiszen még a legsilányabb feldolgozást is kedvelik. A tárgy vonzó. Kielégül benne a fantázia. Mindenki lelkében fölmerül egyszer az a vágy: elvonulni egy Puszta szigetre! S megindul a lélekben egy álom^élet, egy vágykielégülés. Hogyan élnék ott- Hogyan rendezném be életemet- Tehát nem az hat, amire Rousseau gondolt, s nem a kultúrtörténeti érdek hat, mint a herbartisták hitték, hanem a kalandvágy és egy képzeletbeli élet kialakítása.

V. A regényes korszak. (13—15 éves kor.) A serdülés kora ez, mely a regényekhez vezet. Ekkor ébred fel az érdeklődés az oly idillikus történetek iránt, mint „Pál és Virginia”; ideális szerelmi történetek, szentimentális regények (például a Karthausi, Wer-

¹ L. *Weszely Ödön*: Robinson, mint ifjúsági könyv. „Magyar Paedagogia”, 1900. 623—632. 1.

ther) kedvelt olvasmányai e kornak. Ekkor ébred érdeklődés a líra iránt s rendszerint ekkor kezdődik az önálló irodalmi produkció is. Jules Verne megtartja hatását ebben a korban is, sőt a valóság iránti érdeklődés kiegészül: a találmányok könyve, a tudomány hősei, a fölfedezők, nagy utazók története is vonzó. De ez a kor azután átvezet az ifjúsági irodalomból a felnőttek irodalmához.

Ez voltaképen a cél. Az ifjúságot a nemzeti irodalom nagy alkotásainak az élvezetébe bevezetni.

Ezt a feladatot az iskola irodalmi tanítása végzi. De a magánolvasmánynak itt is nagy jelentősége van.

A nemzeti irodalom értékes termékeinek ismerete ad az ifjúságnak élet- és emberismeretet. Az olyan ifjúsági mű, melyben a világ leegyszerűsítve úgy jelenik meg, mint ahol az erkölcsi világtrend zavartalan összhangja uralkodik, a jó jutalmat kap, célhoz ér, a rossz megbűnhődik és elbukik, nem alkalmas arra, hogy a mai élet komplikált viszonyaiba bepillantást engedjen s így megtevéstető hatású. Ez is egyik oka annak, hogy a *Schmidt Kristóf*-féle jószándékú s megható történeteket a mai kor nem tartja jó ifjúsági iratoknak, s éppúgy elítéli az úgynevezett süldő leány- (bakfis-) irodalmat, mely „a valódi életet meghamisító banális világot” mutat be. (G. Dost.)

A cél az ifjúságot odavezetni az igazi nagy írókhoz. A nagy író igazi életet fest, érezteti a mély igazságokat, az élet nagy problémáit, konkrét tartalmakon, művészi eszközökkel szemlélteti ezeket, bemutatja az élet egy-egy darabját, az élet küzdelmeit, a küzködő emberi lelket, s ha nem is von le tanulságokat, a kökői alkotásban rejlő mély igazsággal hat, meghat és fölemel.

Ebbe az igazi nagy irodalomba kell bevezetnünk az ifjúságot. Bizonyos, hogy ezt a gyermek még nem értheti meg, s a költői szépség, mint általában az esztétikum iránt, még nem fejlődött ki érzéke, de lassan-lassan kifejlődik benne mindkettő. Ez a fejlettség nem mindenkinél egyforma, s a költői alkotás tárgyai iránti érdeklődés is különböző. De változik ez még a felnőtt korban is.

A mai kor legkedveltebb irodalmi olvasmánya a regény. (Még pedig a rövid, egykötetes regény.) Ebben mindenki megtalálja a neki leginkább megfelelő tárgyat, az őt érdeklő emberek és helyzetek festését. Az ifjúság figyelme is a regény felé fordul. Ma már vannak a mi irodalmunkban is kitűnő ifjúsági regényeink.

A könyvek olvasása mellett még fontos az újságot olvasás. A modern életnek nagyjelentőségű tényezője az újság. Nemcsak tájékoztató a világ folyásáról, hanem kultúraterjesztő. A mai fejlett hírlapirodalom mindent ad, amire a mai embernek szüksége van. Nem csoda, ha némely ember nem is olvas egyebet...

Az újságot olvasásra is nevelni kell a fiatalságot. Az újság elsősorban felnőtteknek készül, s nem csupán irodalom. Ennélfogva szükséges, hogy annak tartalmát a nevelők az ifjúval megbeszéljék. Már a *Ratio Educationis* 1777-ben felvette a nevelés eszközei közé az újságot olvasást is. Igaz, hogy latinnyelvű újságra gondolt, olyanra, melyet az ifjúság számára szerkesztenek. De a mai viszo-

nyok között az ifjúságot nem lehet elzárni a napilapoktól. Egy vizsgálódás, melyet annakidején a Pedagógiai Szemináriumban rendeztünk, kimutatta, hogy egy elemi iskola IV. és V. osztályában minden tanuló olvas napilapot.¹ Íme, mily fontos együttnevelő az újság!

De a gyermek nem is akar gyermek maradni, mielőbb felnőtt akar lenni. Épp azért tévedés azt hinni, hogy a gyermeket csak a gyermektörténetek érdeklik, az ifjút csak az ifjúság dolgai. Ellenkezőleg, nagy érdeklődéssel kíséri a felnőttek dolgait, a mesékben, az elbeszélésekben is felnőttek szerepelnek, s ezeknek dolgai érdeklik őket.

A legjobb ifjúsági könyvek is azok, melyeket eredetileg felnőttek számára írtak. Ilyen a Robinson, ilyen Don Quijote, ilyen Gulliver, ilyenek Cooper indián elbeszélései, s ilyenek Jules Verne regényei is. Ezek mind csak később lettek ifjúsági iratokká.

A könyvek szerepe az ifjúság életében és fejlődésében igen nagyjelentőségű, sőt néha egy-egy könyvnek szinte sorsdöntő hatása van.

Normális idegzetű s normális fejlődésű gyermek és ifjú sok olvasmányt elbír minden ártalom nélkül. Van egy kor — mint azt jeles írók önéletrajzából (Goethe, Grillparzer, Fr. Hebbel, Paulsen, Arany János) tudjuk —, mikor szinte olvasási mánia fogja el az ifjút. Olvas mindent, ami kezébe kerül, s nem árt neki, sőt, mint ahogy a méh a mérges virágból is mézet szí, mindenből azt veszi ki, ami előmozdítja szellemi fejlődését. De nem mindenkinél van így, s ezért kívánatos a növendék olvasmányait ellenőrizni, s tapintatosan irányítani. Ez a „tapintatosan” annyit jelent, hogy inkább tanács formájában, beszélgetés közben, indirekt hivatkozással a könyv egy-egy mondatára vagy részletére, esetleg a társakkal való beszélgetés közben, hogy azok is nyilatkozzanak róla, még pedig kedvezően.

De mindenesetre nagyon meg kell válogatni, hogy a növendék kezébe mit ad az iskola vagy a nevelő? Ha a tanuló kezébe szennyirat kerül, de meg nem engedett csatornákon keresztül, ez is baj, de még nagyobb baj, ha a hivatalos tekintély útján jut a tanuló meg nem felelő olvasmányhoz. Az első esetben tudja, hogy az nem helyeselt olvasmány, a második esetben úgy veszi, hogy az ajánlott s helyesnek tartott elveket hirdet.

A könyvek tehát igazi nagy nevelők, sőt hatásuk néha erősebb lehet a személyes hatásnál. Személyes hatásnak is tekinthetjük a nagy író hatását. Hiszen minden könyvben ott van az író egyénisége is, benne van az író erkölcsi felfogása, világnézete, s állásfoglalása is. Ezért nincs szükség arra, hogy a történetekből tanulságokat vonjunk le. A nagy író minden könyve azt mutatja meg, azt tanítja, azt érezteti: „Ilyen az élet! Ilyen a világ! Ilyen az emberi lélek! Ilyen vagy te! Ez van a te lelkedben is!”

A nagy író a legjobb nevelő. Műveiben a felsőbbrendű ember művészi eszközökkel ad élet- és emberismeretet!

¹ L. Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. II. kiadás, 1932. 278. 1.

IRODALOM. *H. Wolgast*: Das Elend unserer Jugendliteratur. 6. Aufl., 1922. — *G. Dost*: Was und wie soll unsere Jugend lesen- Leipzig, 1929. — *G. Dost*: Jugend und Buch. Leipzig, 1929. — *M. Zollinger*: Das litterarische Verständnis des Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie. Zürich, 1926. — *A. Rumpf*: Kind und Buch. Das Lieblingsbuch der deutschen Jugend zwischen 9—1Ü. Jahren. Auf Grund einer Umfrage. 2. Aufl. Berlin u. Bonn, 1928. — *F. X. Thalhofer*: Die Jugendlektüre. Paderborn, 1924. — *K. Linke*: Neue wege der Jugendschöffen Bewegung und der Klassenlektüre. Wien, Deutscher Verlag für Jugend und Volk. — *Neményi Imre*: Ifjúsági könyvtárak és ifjúsági olvasmányok a nevelés szolgálatában. Budapest, 1902. — *Nagy József Béla*: Mit szeretnek a tanulók olvasni- Magyar Paedagogia, 1910.

MÓDOK ÉS ESZKÖZÖK.

119. A nevelő eszközök alkalmazása. A nevelő eljárásában a nevelő eszközöket alkalmazza. Hogy mikor melyik nevelő eszközöt alkalmazza, annak eldöntéséhez a nevelőnek helyes ítéletre, a növendék egyéniségének és a helyzetnek helyes megítélésére, vagy igen gyakran a megézésre, az intuícióra, a művészi érzékre, szóval nevelő tehetsége van szüksége.

A nevelő eszközök is, mint a nevelő hatások, antinomikus szerkezetűek, ellentétesek, antitézisek közt mozgóak, polárisak, mint általában az élet alapjelenségei. Vannak: gátló és serkentő hatások, kellemesek és kellemetlenek, direkt és indirekt, heteronóm és autonóm hatások. Vannak általános elvek is, melyek ily antinómiák, minők például: kényszer vagy szabadság, tekintély vagy szeretet, szigor vagy engedékenység. Mikor melyiket kell alkalmazni- Egyszer egyiket, máskor másikat. Ez éppen a nevelő művészete, hogy útmutatás nélkül tudja vagy megéri, melyik esetben melyik eszköz a helyes, mit kell mondania, s mit kell tennie.

Az egész pedagógiai elmélet segítség a nevelő számára éppúgy, mint a zeneelmélet a zongorázni akaró számára. Zongorázni vagy hegedülni megtanulhat az ember zeneelmélet és hangjegyismeret nélkül is, sőt a virtuozitás fokáig is emelkedhetik (mint például némely cigány). Azonban a zeneelmélet segíti őt abban is, hogy a technikai akadályokat legyőzze.

A nevelés művészete is. A művészi részt nem lehet tanulni, de a technikai részt tanulni kell, s az elmélet segíti a gyakorlatot.

Nem lehet előre szabályokat felállítani minden egyes esetre. Nem lehet recepteket adni, a pedagógia sohasem lehet vénygyűjtemény. Vezéreszméket ad, elmélyíti a nevelő gondolkodást, segíti a lélektani megismerést, megérteti a hatást, megismerteti a sokféle lehetőséget.

Minden egyes eset új és más. Itt is szingulárisról van szó, mint a történelemben. Ezért nem sokat használnak az általánoságok, ezért nem vehetjük sok hasznát az általános pszichológiának, inkább a speciálisnak, inkább a tipológiának, s a karakterológiának.

Ahogy nincsenek általánosan érvényes elvek, éppúgy nincsenek általánosan érvényes nevelő eszközök és eljárás módok. Ezek is az ellentétek között mozognak. Az ellentétek közt az átmenetek nagy száma lehetséges.

Eszerint nincsen általánosan használható egyetemes nevelő eszköz.

Minden nevelő eszköznek vannak előnyei s vannak veszélyei.

Vannak gyakran alkalmazható s ritkán alkalmazható nevelő eszközök. Gyakran szabad inteni, figyelmeztetni, ritkán büntetni. Gyakran szabad dicsérni, ritkán kitüntetni.

Sohasem szabad testi büntetést alkalmazni, korholni, szidalmazni.

Itt a helye az individualizálásnak. Minden attól függ, hogy a növendék melyik hatásra hogyan reagál, s ehhez kell alkalmazkodni a nevelő eljárásban.

A nevelőt az tanítja meg, hogyan kell a növendékre hatni, ha tapasztalja, hogy szavának, tetteinek milyen hatása van. Előre ezt ritkán tudhatja, csak akkor, ha már jól ismeri növendékeinek természetét, de néha még akkor is csalódhatik.

A nevelő fölteszi, hogy amit mond, tesz vagy elrendel, annak bizonyos következménye lesz. Előre el is képzelem, milyen hatást vált ki szigorú szava vagy szelíd intése, s aztán várja a hatást, mely nem mindig következik be, vagy nem mindig úgy, mint ő előre elképzelte. Ekkor mást próbál mondani, vagy más eszközhöz próbál folyamodni. Így próbálgatja a szavakat, büntetéseket, jutalmakat, intézkedéseket.

Pedig csak abban az esetben számíthat arra, hogy eljárásával a várt eredményt eléri, ha jól ismeri a növendék jellemét, lelkét, egyéniségét. Konkrét módon s jól kell ismernie nemcsak általában a gyermeket s a gyermek fejlődését, hanem éppen azt a gyermeket, kivel adott esetben foglalkozik.

Olyan itt az eset, mint midőn valaki a zongorán keresgél az összes billentyűkön, hogy az általa óhajtott s lelkében zsongó dallamot kihozza. Keresgél és tapogat, s ha nem jó billentyűre ütött, másikat próbál. De az, aki jól ismeri a billentyűket, s tudja mind-egyikről, milyen hangot ad, s ismeri a hangokat, melyekből a kívánt dallam alakult, könnyen megtalálja éppen azokat a billentyűket, melyek a kívánt hangokat kiadják.

IRODALOM. *S. Lazarsfeld: Technik der Erziehung. Leipzig, 1929.*

120. A nevelő eljárás. A nevelő eljárását a cél irányítja. Az általános célok ugyan ott vannak előtte, de minden egyes esetben speciális célt akar elérni. Az első rendesen az, hogy engedelmességet kíván, mert az engedelmesség nagyon megkönnyíti egész eljárását. Ha tudja, hogy a növendék engedelmeskedik neki, csak meg kell mondania minden egyes esetben, mit tegyen a növendék.

De az ily eljárásnak csak a nevelés kezdetén a kis gyermeknél van helye, mert az ily engedelmes gyermek nem szokik az önállósághoz, mindig vezetettetni akarja magát.

A nevelő első dolga kétségtelenül mindig az, hogy követelményeket állít föl. Ezeket kell közölnie növendékével. Már maga az is nagyfontosságú, hogyan történik ez a közlés. A közlés ne legyen parancs, inkább felszólítás, irányítás, megbízás, útmutatás, tanács. A tilalmak ne legyenek minden szabad mozgás gátjai.

A hangos vezényszavak csak tömegek irányítására valók.

A nevelő eljárás legfőbb elve pedig a cselekvés gyakorlása.

A gyakorlás szokássá teszi a nehéz munkát is.

A növendék aktivitása azt kívánja, hogy egész nap legyen foglalkozása. Bizonyos tennivalókat szabályozni kell, s minden nap egyformán elvégezni. (Mosakodás, öltözködés, étkezés stb.) De azonkívül is arról kell gondoskodni, hogy a növendék mindig el legyen foglalva. Játék és munka, sport, szórakozás és tanulás váltakozzanak. Nincs szomorúbb látvány, mint az unatkozó gyermek. Némelyik tud foglalkozni maga is, némelyik nem. Aki maga nem tud foglalkozni, azt meg kell tanítani ilyen foglalkozásra. Az önálló foglalkozás azután kifejleszti az önfegyelmet, az önálló munka az önellenőrzést, s mindez az önmagunk kormányzását, s végül mindezek eredményeképp az ember egyik legbecsesebb tulajdonságát: az önuralmat.

IRODALOM. *W. Hellpach*: Der jugendliche Aktivismus. (Prägung, Leipzig, 1928.) — *Fritz Klalt*: Freizeitgestaltung. Stuttgart, 1929. — *Willy Schlüter*: Führung. I—II. Leipzig, 1927. — *Elli Lewinsky*: Kinderbeschäftigungen. Wien, Steyermühl.

121. Kényszer és szabadság. A régi nevelésben a kényszer uralkodott, mint a régi államformákban és kormányzatokban is. Ez a kényszer néha a legerőszakosabb és legbrutálisabb formákban mutatkozott, családban és iskolában egyaránt. E szörnyű brutalitás ugyan lassankint enyhült, de elvileg a kényszer maradt mégis a nevelés főeszköze.

Rousseau ezzel szemben azt követeli, hogy a gyermeket nem szabad semmire sem kényszeríteni. Azt mondja Emilről: „Ne tudja, mi az engedelmisség, ha valamit cselekszik, s ne, mit tesz parancsolni, ha érte valamit tesznek. Érezze szabadságát úgy a te, mint az ő saját cselekvésében.” (*Rousseau*: Emil. Ford. Schöpf lin A. II. könyv, 36.) „Ezek a szavak: 'engedelmisség' és 'parancsolás' szótárából töröltetnek.” (Ugyanott, 50.)

Az idők folyamán a politikai szabadságért folytatott küzdelmek hatása alatt mindegyre erősödött az egyéniség megbecsülése, s ezzel az egyéniség joga. Az egyéni értékek megbecsülése után azután bekövetkezik az egyéniség túlbecsülése, s a szabadság elvének a túlhajtása. Az újabb idők reformpedagógusai, *Ellen Key*, *Gurlitt*, *Tolsztoj*, az egyéniség jogainak hangoztatói, kik a gyermek minden egyéni tulajdonságát megbecsülni való értéknek hirdetik, egyúttal nemcsak megbecsülést kívánnak a gyermek számára, hanem föltétlen szabadságot is. „A nevelés legnagyobb titka abban rejlik, hogy *nem nevelünk*, s a jelenlegi nevelés legnagyobb bűne, hogy a gyermeket nem hagyja békében” — mondja *Ellen Key*. „A pedagógia egyetlen elve a szabadság” — mondja *Tolsztoj*. Ez a végső megállapítás következetes. De akkor nincs nevelés, nem is kell nevelés, s nincs értelme a pedagógiának, s nincs szükség nevelőkre.

Ámde kétségtelen, hogy a gyermek veleszületett hajlamai nem mind értékesek, s ha ezek szabadon kifejlődnek, ez nem okvetlenül válik a növendék javára. Kétségtelen az is, hogy nem

szabad a fejlődést gúzsba kötni, s a nevelés nem lehet gátlója az egyéniség kifejlődésének, nem lehet örökös rabbilincs; de ebből nem következik, hogy ne avatkozzunk bele egyáltalán a fejlődésbe, s engedjük felburjánzani azt is, ami nemcsak értéktelen, hanem egyenesen erkölcstelen. A nevelés feladata az értékes tulajdonságok fejlődésének előmozdítása és a káros hajlamok kifejlődésének gátlása, vagy helyes mederbe terelése.¹

De mi a szabadság? Van-e szabadság- Lehetségessé szabadság? S engedhetjük-e, hogy a felnövekvő gyermek és ifjú teljesen szabadon azt cselekedje, amit akar?

A szabadságot nem szabad az önkénnyel azonosítani. A szabadság szabad elhatározásból való cselekvés. Kétségtelen, hogy csak ennek van erkölcsi értéke. A kényszer hatása alatt létrejött cselekvés nem erkölcsi cselekvés, be sem számítható sem az illető javára, sem rovására. De ahhoz, hogy valaki szabadon cselekedjen, szüksége van a kellő belátásra, s arra, hogy magán uralkodni képes legyen. Ez az autonómia, mely lehetővé teszi az önelhatározásból való cselekvést. Erre a magaslatra azonban nem mindenki emelkedik fel. Hogy ide fölemelkedjék, ez a nevelés célja és végső eredménye. Ez az erkölcsi szabadság az ember eszményképe. Ha az ember önmaga határozza meg cselekvését, cselekvése autonóm.

Ezzel szemben a kényszer, a más hatása alatt történő cselekvés, esetleg saját szándéka ellenére, heteronóm hatás. A nevelés mégis ily hatásokkal kezdődik, mert a kis gyermek még nem képes a maga elhatározásából azt cselekedni, ami a saját érdekében is szükséges, s a nevelés céljainak is megfelel.

De ez csak addig szükséges, amíg a gyermek az önelhatározásra nem képes. A nevelőnek arra kell törekednie, hogy növendéke saját elhatározásából cselekedje azt, ami az ideális értékeknek megfelel.

Eszerint nem állíthatjuk föl a kérdést így: kényszer vagy szabadság- — mert mindkettő egyaránt jogosult. A cél: önkénytes alárendelés. A kiindulás a kényszer, de ebből emelkedik fel a növendék a szabadság felé. „Kényszer és szabadság” pedagógiai

¹ Szovjet-Oroszország iskoláiban teljes szabadság uralkodik. Az iskolai rendszabályok is ezt tükröztetik vissza. Ezek közül legnevezetesebbek a következők:

1. A fegyelem fenntartása nem a tanárok, hanem a tanulók dolga.
2. A tanároknak nincs joguk arra, hogy a tanulónak valamit megtiltsanak, vagy hogy őket megbüntessék.
3. A tanároknak nem szabad a tanulók szorgalmára, becsvágyára vagy törekvésére hatni, s ezért bizonyítványt adni, vagy a tanulók szorgalmára nézve véleményt nyilvánítani.
4. Az órák látogatása nem kötelező.
5. Tanulni való nincs, a tanárok csak előadók.

Ennek a nevelésnek szomorú következményei voltak. 1926 telén, kommunista lapok hivatalos közleményei szerint, a gyermekek rablóbandái ellen Moszkvában razziákat kellett rendezni, s végül a szervezett bandákat az erdőbe szorították, bekerítették s mint a nyulakat a körvadászaton, agyonlőtték.

Bruhns: Der Kampf um die Kinderseelen in Russland. 1929. Sächsischer Verlagsgesellschaft. Leipzig. 8. és 15. 1.

antinómia, minő sok van a pedagógiában.¹ Ez az antinómia feloldható az „önkéntes alárendelés” fogalmában, mint magasabbrendű fogalomban.

A kényszer csak addig s akkor jogosult, mikor az önkéntes cselekvés előidézése még nem lehetséges, s a szabadság akkor, mikor az nem jelent önkényt, szeszélyt, s nem jelenti minden vágnak és rossz hajlamnak kiélését, s a féktelenséget.

IRODALOM. *Stählin*: Zwang und Freiheit in der Erziehung. IV. Auflage 1927. — *Dékány István*: Szabadság és kényszer. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. Budapest, 1928. — Zwang u. Freiheit in der Jugendpflege. Verhandlungen d. 9. Konferenz der Zentralstelle f. Volks wohl fahrt. Berlin, 1917. — *G. Kerschensteiner*: Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. 1924. — *Heinrich Josef Nelis*: Die Autorität als pädagogisches Problem. Frankfurt, 1933.

122. Szigor vagy engedékenység? A kényszer és szabadság antinómiájához hasonló a szigor és engedékenység antinómiája is. Némelyek talán hajlandók e kettőt azonosnak is venni, mert a szigor mintha valóban azt jelentené, hogy „nem szabad”, s az engedékenység azt, hogy „szabad”, azaz meg van engedve. Ezt az antinómiát nem az elmélet, hanem a gyakorlat szokta előtérbe állítani. Hogyan bánjunk a gyermekekkel? Legyünk szigorúak vagy engedékenyek velük szemben?

Itt is csak arra az álláspontra helyezkedhetünk, hogy mind-egyiket a maga helyén. Mindkettő lehet helyes, de mindkettő lehet helytelen. Szigorúaknak kell lennünk az elengedhetetlen követelmények érvényesítésében, s engedékenyek ott, ahol magában ártatlan egyéni megnyilvánulásokról van szó. A szigor következetességgel jár, az engedékenység következetlenséggel, hangulatváltozatossággal, sőt néha szeszéllyel. A szigor: a komolyság, sőt néha konokság; az engedékenység: a derű, a nyájjasság.

Innen van, hogy némelyek az engedékenységet tartják egyedül helyesnek. De könnyű engedékeny embernek lenni, ez legtöbbször közömbösség, nemtörődés, a dolgok könnyenvétele. Könnyű engedékenynek lenni, de nehéz igazságosnak lenni.

Hogy a nevelő milyen legyen, ez nem is tőle függ, hanem jellemétől. Általában a férfiút inkább jellemzi a szigor, a nőt az engedékenység. De nem szabhatjuk meg, hogy a nevelő milyen jellemű legyen, sőt az az igazi hiba, ha nem természetes, hanem mesterkéltséget mutat, mint ami igazi természete. Egyet kimondhatunk: ne legyen ideges, hol szigorú, hol engedékeny, változó és ingerlékeny. Az ideges ember nem való nevelőnek, nagy csapás a környezetre nézve, idegessé, sőt beteggé teheti a növendéket.

De függ a bánásmód a növendék egyéniségétől is. Van olyan növendék, kire nézve a szigor nagy szenvedést jelent, ki szeretetre sóvárgó, bizalomra vágó. Ránézve elviselhetetlen csapás a szigorú tanár. S van növendék, kire nézve az engedékenység végtelen kárt jelent, mert gyöngé és ingadozó akarata erőskezü vezetést kíván.

¹ *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. II. kiad., 1932. 403. 1.

A szigor nem jelenthet kegyetlenséget, komorságot, üldözést, gyötrelmet. Az engedékenység nem jelenthet lágyságot, szeszélyt, nemtörődést. A növendék szeretheti a szigorú nevelőt is, az engedékenyet is, ha egyébként szeretetreméltó s nem igazságtalan. Amit tehát elvül szem előtt kell tartanunk, az nem a szigor s nem az engedékenység, hanem az igazságosság és a méltányosság. Oly szigorúság, mely egyéniségének megfelel, s oly méltányosság, mely megértésen alapul.

123. Tekintély és szeretet. A tekintély és szeretet is tekinthetők antinómiáknak, bár itt is azt mondhatjuk, hogy nem helyes az a beállítás, ha azt kérdezzük: tekintéllyel vagy szeretettel akarunk-e hatni? — hanem azt kell mondanunk, hogy mindkettő egyaránt értékes és szükséges a nevelésben.

A tekintély nem kényszer, amint azt némelyek állítják, vagy legalább is odaértik, midőn vele a szabadságot állítják szembe. A kényszer a *hatalom* érvényesítése, a tekintély pedig értékek érvényesülése. A kényszer hatása a *félelmen* alapszik, melyet a hatalom ébreszt, a tekintélyé a *tiszteleten*, melyet az értékek elismerése kelt.

A szeretet alapja minden nevelő tevékenységnek, szeretet nélkül nincs igazi hatása semmiféle nevelő eljárásnak. A szeretet az, ami a heteronóm hatást autonóm hatássá változtatja. A tekintély tiszteletet, a szeretet szeretetet ébreszt. Tisztelet és szeretet, ez két nemes érzés, mely az ember lelkét megnesemesíti, s magasabbra, egy eszményi világba emeli.

IRODALOM. G. *Ketscheusteiner*: *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*. Leipzig. W. Oldenburg. — Fr. W. *Foerster*: *Autorität und Freiheit*. 1922. — G. *Anton*: *Autorité et discipline*. Paris, 1920.

IV. A K É P E S S É G E K F E J L E S Z T É S E

A NEVELÉS MINT A KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE.

„A nevelés lényegében az ember képességeinek a fejlesztése.”

Dupanloup. I. 2.

„Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt.”

Kanr.

124. A nevelés, mint a képességek fejlesztése és kiművelése.

A nevelés céljával a műveltséget tűzzük ki, melynek segítségével az ember a maga életfeladatait megoldhatja. Ez a műveltség, mint az egyén kiművelt volta, egyrészt abban áll, hogy az ember veleszületett képességei kifejlesztessenek, másrészt abban, hogy az ember bekapcsoltsák a mai kultúrába, s átvéve a múltból örökölt kultúráját, ezek segítségével a maga életfeladatait minél tökéletesebben oldhassa meg.

Ez a két feladat együtt jár, mert nem lehet a kultúra tartalmát átvenni, ha nincsenek meg az ehhez szükséges képességek, vagy nem oly fejlettek, hogy azt átvehessék; de viszont nem lehet képességeket cél és tartalom nélkül — mondhatni elvontan — fejleszteni.

Kétségtelen, hogy a gyermek megszületése alkalmával testi és szellemi képességei olyan fejletlenek, hogy azok nem biztosíthatják még életbenmaradását sem. Ennélfogva első feladata a nevelésnek, hogy ezeknek a képességeknek a kifejlődését biztosítsa.

Némelyek szerint ezek a képességek maguktól is kifejlődnek, s így nincs szükség azok fejlesztésére, ha pedig ezek a képességek kifejlődtek, akkor ezek segítségével mindenki megszerezheti azt a műveltségtartalmat, melyre neki szüksége van. Eszerint voltaképp nincs is szükség nevelésre, sőt a nevelés káros beavatkozás a természet munkájába. A felnőtteknek nincs más feladatuk, mint hogy nőni engedik a gyermeket. A természetes fejlődés e gondolatának Rousseau óta, ki először hirdette a *negatív* nevelést — azaz a be nem avatkozás elvét —, sok híve van. Talán legjellemzőbben jut kifejezésre ez az elv *Gurliti* neveléstanában, aki a következőket írja: „Alles was wächst

wächst von sich selbst und es wächst besser von sich selbst, als wenn man es mit künstlichen Mitteln zustande, bringen will.” „Im Menschen wächst der Verstand ebenso, wie seine Haare und das Kind bekommt Gedanken und Worte ebenso, wie es Zähne bekommt.” (Erziehungslehre, 46., 67—68. 1.)

De kétségtelen, hogy az újszülött elpusztul gondozás nélkül, nem képes megélni, éppen képességeinek fejletlensége folytán emberi gondozás, emberi beavatkozás nélkül. Ez az emberi gondozás már is nevelés, mert hiszen ez már is azért történik, hogy a kis gyermeket képessé tegye életfeladatainak elvégzésére. A gyermek hároméves korára ezek a képességek már bámulatoman kifejlődtek. A kisdéd már tud beszélni, gondolkodik, különbséget tesz jó és rossz, szép és csúnya, igaz és nem igaz között, tehát oly magas intellektuális szférába emelkedett, amilyenre az állat schasem jut el, s milyenre nevelés nélkül — vagy mondjuk tágabb értelemben a környezet s főképp a környező társadalom kultúrája nélkül — nem is jut el.

Helycsen mondja tehát *Th. Litt*: „Eine Erziehung, die in allen und jeden nichts weiter wollte als wachsen lassen’, würde sich selbst aufheben, zum sinnlosen Wort entlehren.”¹ A nevelés nem természeti folyamat, hanem beavatkozás a fejlődés természetes folyamatába, nem pusztán folyamat, hanem aktus, emberi cselekedet, állásfoglalás és törekvés valamely cél érdekében, még pedig általunk értékesnek tartott cél érdekében.

Ez a cél pedig első sorban az ember képességeinek a kifejlesztése.

125. A képességek fogalma. Képességen nagy általánosságban működésbeli lehetőségeket értünk. Ezek a lehetőségek részben adva vannak, veleszületnek az emberrel, részben szerettek, azaz idők folyamán kifejlesztettek dresszúra, tanulás vagy önálló alkotó tevékenység segítségével.

Ez a szó „képesség” nagy általánosságban használatos, s értelme nincs pontosan körülhatárolva, gyakran cserélik föl rokon kifejezésekkel, minők: diszpozíció, ösztön, tendencia, hajlam, reflex, tehetség, intelligencia stb., melyek között árnyalatbeli különbségek vannak.

Némelyek a „tehetség” szót használják „képesség” értelemben. Magyarban a „tehetség” szó nemcsak diszpozíciót, hanem többet jelent. Általában a „talentum” megjelölésére használják. Beszélhetünk testi és szellemi képességekről, de nem testi és szellemi tehetségekről; nem mondhatjuk pl. azt, hogy az emésztés tehetsége, hanem csak azt, hogy az emésztés képessége.

A németnek sok szava van a tehetség és képesség különböző árnyalataira. Például: Anlage, Veranlagung, Begabung, Disposition, Intelligenz, Fähigkeit, Talent. Mi itt azt jelöljük ezzel a szóval képesség, amit a német „*Begabung*” jelent. (*Somogyi József* ellenkezőleg a *tehetség* szóval jelöli ezt „A tehetség megállapításának problémája” c. füzetében. 1933.)

Az emberi csirasejtbe bizonyos alapterv van lefektetve, s belőle ennek az alaptervnek megfelelően fejlődik ki az egyén. Az alapterv általában a fajnak megfelelő általános sajátságokat

¹ *Th. Litt*: „Führen” oder „Wachsenlassen”- Leipzig, 1927. 36. 1.

mutat, de ezen belül tipikus különbségeket. Ezek a tipikus különbségek hozzák létre a típusokat, s a típusokon belül ismét az egyént.

Az alapképesség, mellyel minden élő lény föl van ruházva: az életképesség. Ez az a képesség, mely lehetővé teszi, hogy az egyén egyáltalán éljen, tehát nem cserélendő össze az életrevalósággal vagy alkalmazkodással, ami más jelent.

Az életképesség azonban nem egy tulajdonság, hanem már nagyon komplikált képesség, mert az élet maga roppant komplikált folyamat. Hogy az élet mikor, mely pontban válik életté, azt a tudomány nem tudja megállapítani, csak konstatálja, hogy a szervezet él.

Az életnek jellemző tulajdonságai: 1. Az anyag- és energiafogalom. 2. A mozgás. 3. Az ingerlékenység. 4. A növekedés. 5. A fejlődés, azaz formacsere. 6. A szaporodás. Sőt az életjelenségek közé tartozik a halál is, mert ahol nincs halál (például holt anyagnál), ott nincs élet sem.

Ezek az élet jelenségek minden élőlénynél előfordulnak, a növénynél, állatnál, embernél egyaránt.

Az állatnál azonban már sok olyan képességet találunk, melyek őt a növénytől megkülönböztetik s föléje emelik. Így megvan az állatnál már az érzőképesség, ami több, mint pusztán ingerlékenység. Megvan a tudat, s ezzel kapcsolatosan az asszociáció, tehát emlékezet, sőt logikus gondolatkapcsolatok.

Mindezek immár szellemi funkciók, mondhatná valaki, mi tehát az, ami az embert az állat fölé emeli- Mert ha csupán az a különbség, hogy az ember ezeket a funkciókat tökéletesebben végzi, ez nem lényegbeli különbség.

Ámde szerintem nemcsak fokozatbeli különbség van az állat és ember e funkcióiban, hanem van egy különbség, mely lényeges, s melyet nem eléggé emelnek ki, ez pedig az, hogy *az ember képes az absztrakt gondolkodásra*. Az állat, bármily értelmes, mindig csak a konkrét tárggyal kapcsolatban tud bizonyos asszociációkat képezni, míg az ember a konkrét tárgytól elvonatkoztatva fogalmakat, kategóriákat, s eszméket alkot, ezek önállóakká válnak az ő lelkében, ezek még rajta is tülemelkedhetnek, tovább adhatók, az utódokra is átszarmaztathatók, s így a fejlődésnek és tökéletesedésnek oly lehetőségét nyitják meg számára, minő még a legmagasabb fokon álló állatnál is ki van zárva.

Az embernél az absztrakt gondolkodás a nyelvvel együtt fejlődik ki. Ezért van az ember szellemi fejlődésében a nyelvnek legnagyobb szerepe, s ezen alapszik a nyelvtani és irodalmi tanulmányok nagy értéke. A névadás máris absztrakció, s az ember ezt az absztrakciót még folytatni tudja, magasabb hatványra emelve.

Ez a képesség az, mely az embert oly magasra emeli az állat fölé. Az emberi sejtben már megvan a kifejlődés alapelve, s ennek a kifejlődésnek a lehetősége. A lehetőség azonban nem jelenti azt, hogy ez a kifejlődés tényleg végbe is fog menni, mert lehetnek ennek a kifejlődésnek gátló és előmozdító tényezői.

A nevelés ezeket a gátló és előmozdító tényezőket használja föl a nevelés célja érdekében.

126. Velünk született és szerzett képességek. Vannak velünk született és szerzett képességek. Az ember bizonyos tulajdonságokkal születik, s ezek a tulajdonságok — bár nagy általánosságban az embernél azonosak — mégis egyénileg eltéréseket mutatnak. Az állatnál a faj általános tulajdonságai az uralkodók, az egyéni eltérések jelentéktelenebbek, míg az embernél az egyéni eltéréseknek nagyobb a mértéke, ami az átöröklésnek korlátozottabb voltában rejlik. Az átöröklés ugyanis — mint *Gorka Sándor* mondja — nem jelenti azt, hogy az emberi elődök tulajdonságait az utódokra átszarmaztatják. Az ember képességeket, azaz működés4e lehetőségeket örököl át. „Az átöröklés azt jelenti, hogy az utód, ha ugyanolyan körülmények között él, azaz ugyanazon hatások alatt áll, ugyanolyan lesz, amilyenek az elődök voltak; de ha más körülmények között él, ugyanolyan lesz, mint amilyenek az elődök lettek volna hasonló körülmények között.”

Ennélfogva a potentialiter velünk született képességeknek csak egy része fog tényleg működésbe lépni. Hogy melyek, az az életkörülményektől függ.

Velünk születnek az emberi alaptulajdonságok, ezek részben *testi* (fizikai), részben *szellemi* (pszichikai) alaptulajdonságok, s velünk születnek bizonyos képességek, azaz bizonyos *testi és szellemi működések lehetőségei*. Az alaptulajdonságok életfolyamatok, azok az életfolyamatok, melyeket főntebb fősoroltunk, funkciók, működések.

A képességek pedig funkciólehetőségek. Éppen ezért fejleszthetők vagy elhanyagolhatók, sőt kifejlődésükben gátolhatók. Ebben rejlik a nevelés lehetősége. A velünk született képességeket nevezi a német „Begabung”-nak, vagy „Veranlagung”-nak. Ezek adottságok.

Ezenfelül vannak szerzett képességek, melyek a velünk született képességek segítségével, azok kifejlesztésével, kombinációjával, módosításával, más irányba való áttereléssel, a célhoz alkalmazásával, fejleszthetők ki.

A nevelés kezdetén számba kell vennünk a gyermek veleszületett képességeit, de később mindig már a szerzett képességeket s tulajdonságokat is. Így például az iskolábalépés idején már nemcsak a gyermek veleszületett, hanem szerzett tulajdonságaival és képességeivel is számolnunk kell, s az iskolai nevelést ezeknek ismeretére alapítva kell kezdeni. De bármikor is vesszük át a gyermek nevelését vagy tanítását, mindenkor arra az alapra építünk, melyet a gyermek magával hoz, s ez az alap: a veleszületett és szerzett tulajdonságok összessége.

Ezeket a nevelő tapasztalati alapon, a megfigyelés segítségével ismerheti meg. Ez a megfigyelés azonban nagyon gyakran nem kielégítő. Megbízhatósága attól függ, milyen a nevelő megfigyelőképessége. Ezt a képességet a gyakorlat segítségével fejlesztheti, de ha nincs meg benne, akkor hiányzik a nevelői rátermettség

egyik legfontosabb eleme, s akkor ez tanulással sem fejlődik ki benne. Ezen alapszik az elmélet és gyakorlat oly gyakran emlegetett ellentéte.

A képességek tudományos megfigyelésének vannak már kialakult módszerei. Ezeket a módszeres képességvizsgálatokat természetesen nem kell mindig minden gyermekkel elvégezni, ezek csak akkor válnak szükségessé, ha a tapasztalati úton szerzett megfigyelések nem kielégítőek, s valamely különleges ok kívánja a növendék beható tudományos megvizsgálását. Például hátramaradt, szokatlan és érthetetlen magatartást tanúsít; kívánatos az ily vizsgálat pályaválasztás alkalmával, pályacsere alkalmával, javító nevelés alkalmával.

A szerzett képességek közül legfontosabb az életviszonyokhoz való alkalmazkodás képessége. Jelenti ez azt, hogy az ember minden körülmények között fölatalálja magát, s ezekhez a körülményekhez alkalmazkodva végzi életműködéseit. Ez annyira fontos, hogy némelyek egyenesen *ezt* tűzik ki a nevelés céljául, így például *James* a nevelésre vonatkozólag azt mondja: „A végső eredmény abban áll, hogy az emberben erőket és segédeszközöket szervezzen, melyek képessé teszik őt arra, hogy az őt körülvevő szociális és fizikai világhoz alkalmazkodjék.

Ez a szó „képesség” tehát a pedagógiában nemcsak potenciális működéslehetőséget jelent, hanem habituális készséget bizonyos tevékenységre, mely fejlődhetik az ember veleszületett sajátosságai alapján oly módon, hogy ezeket a kezdetleges stádiumban meglévő hajlandóságokat kifejlesztjük, de fejlődhetik szoktatás alapján. Így a „képesség” elnevezés voltaképp egyéni tulajdonságokat jelent, jókat és rosszakat egyaránt. A jókat fejlesztjük, a rosszakat elsorvasztjuk, nem adunk tápot kifejlődésükre, s nem teremtünk kedvező feltételeket számunkra.

Így a képességek fejlesztése voltaképp a jó és értékes tulajdonságok fejlesztése.¹

IRODALOM: *E. Meumann*: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 2. Aufl. II. Bd. (A probléma kimerítő tárgyalása, nagy irodalmi jegyzékkel.) — *R. Baerwald*: Theorie der Begabung. Leipzig, 1896. — *Cohn u. Dieffenhacher*: Geschlechts-, Alters- u. Begabungsunterschiede. Leipzig, 1911. — *W. Stern*: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Leipzig, 1920. — *Th. Ziehen*: Die Prinzipien u. Methoden der Intelligenzprüfungen. 4. Aufl. Berlin, 1918. — *O. Bobertag*: Über Intelligenzprüfungen. Leipzig, 1914. — *W. Stern*: Das Problem der Begabtenauslese. Leipzig, 1913. — *P. Petersen*: Der Aufstieg der Begabten. Leipzig, 1916. — *E. Spranger*: Begabung u. Studium. Leipzig, 1917. — *W. Ruttman*: Programme u. Versuche zur Auslese. Langensalza, 1919. — *Th. Ziehen*: Über das Wesen der Veranlagung u. ihre Methodische Erforschung. Langensalza, 1918. — *Th. Valentiner*: Zην Auslese für die höheren Schulen. Leipzig, 1921. — *Moede, Piorkowski u. Wolff*: Die Berliner Begabenschulen. Langensalza, 1919. — *R. Peter u. W. Stern*: Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Leipzig, 1922. — *H. Lämmermann*: Das

¹ *Weszely*: A szellemi képességek fejlesztése. Magyar Tanítóképző. 1932.

Mannheimer kombinirte Verfahren der Begabtenauslese. Leipzig, 1927. — *Éltes Mátyás*: A gyermeki intelligencia vizsgálata. Budapest, 1914. — *Révész Géza*: A tehetség korai felismerése. Budapest, 1918. — *Somogyi József*: A tehetség megállapításának problémája. Budapest, 1933.

A TESTI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE. A TESTI NEVELÉS.

127. A testi nevelés jelentősége. A nevelés célja elsősorban a testi képességeket, de velük együtt a szellemi képességeket is fejleszteni. A testi működéseket, mint velünk született testi értékeket, éppúgy szükséges fejleszteni és nemesíteni, mint a lelki működéseket. A testi élet természetadta értékeit a nevelés és kiművelés éppúgy fokozhatja és megnemesítheti, mint a lelki életét.

A testi értékek: az *épség, egészség, erő, ügyesség* és *szépség* alapértékek. Ezek megtartása, gyarapítása, fokozása éppoly nevelő feladat, mint a szellemi értékek átszarmaztatása. A testi gondozottság a kultúra külső jele, az elhanyagoltság a kellő műveltség hiányára vall, értékcsökkenést, sőt kárt és veszedelmet jelent.

Néha törékeny, gyenge testben is erős, nagy és nemes lélek lakik, de az emberi tökéletesség mégis csak mindkettőnek, a testnek és léleknek harmonikus kiművelésében állhat. Mindenesetre a léleknek kell uralkodnia és a testet irányítania. De a test csak akkor lesz a lélek engedelmes eszköze, ha azt erre a feladatra neveltük és kifejlesztettük.

Herbert Spencer neveléstanában a testi nevelést teszi első helyre. *Locke* pedig a testi nevelés jelentőségét ezzel a mondattal fejezi ki: „Egészséges testben egészséges lélek: ez rövid, de tökéletes definíciója a boldogságnak.”

Nagyon jellemző, hogy a mai Németország is első helyen a testi nevelést tűzi ki célul. Összefügg ez azzal a felfogással, hogy az első feladat a nemzet fönntartása, a német faj értékeinek a kifejlesztése, a nemzet védelme és fölényének biztosítása. A többi feladat megvalósításának ez az alapja. „Auch der Geist wird, wenn er gesund ist, in der Regel und auf die Dauer nur in gesundem Körper wohnen” — mondja *Hitler*. (Mein Kampf. 1930. 453. lap.)

Az állat a maga ösztöneivel tartja fenn testének egészségét. Az embernél az ösztönök elhomályosultak, de helyébe lépett az értelem, a gazdagon kifejlett lelki élet, s ez megteremtette a kultúrát, az ösztönös élet helyett a tudatos haladást. Ezzel a tudatos tevékenységgel kell előmozdítani minden téren a tökéletesedést. Ezért mondja *Schiller*: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut.” A szellemi magasabbrendűség emeli magasabbra a testi életet és tökéletesíti a test képességeit és egész működését. Helyesen mondja *Montaigne*: „Nem lélek, nem test, amit nevelünk, hanem ember. Ne csináljunk belőle kettőt.”

Az egészséges test elsősorban az ember vegetatív életfeladat tainak teljesítését teszi lehetővé. De ezekhez a vegetatív élet-

feladatokhoz csatlakoznak a hedonisztikus és az ideális életfeladatok. Az életfunkciók zavartalan működése — gondoljunk csak például a táplálkozásra, a mozgások különböző nemeire, úszás, korcsolyázás, tánc — már hedonisztikus érzelmeket vált ki. Ezeket a hedonisztikus érzelmeket kell megneemesítenünk, ideális célokkal kapcsolnunk, s ekkor az egészséges testi élet igazi életvidámságot, s nemes életörömet jelent.

IRODALOM. *B. Bode*: *Gymnastik und Jugenderziehung*. M. Kellerers Verlag. München. — *F. Hilker*: *Neue Wege der Körpererziehung in der Schule*. Langensalza. J. Beltz. 1925. — *Dr. R. Martin*: *Körpererziehung*. Jena. G. Fischer. 1922. — *H. Spitz*: *Die körperliche Erziehung des Kindes*. Wien, 1914. — *Heinz—Döpp—Vorwald*: *Lebendige Bewegung und Menschenbildung*. (Pädagogische Studien, III. Bd.) Weimar. H. Böhlau Nachfolger. — *Dr. F. Berger*: *Körperbildung und Menschenbildung*. Langensalza, 1931. — *J. Schneider*: *Des Volkes Kraft und Schönheit*. Leipzig. 1903. — *E. John Soldno*: *Physical Training*. London, Murray. 1913. — *B. Bode*: *Gymnastik und Jugenderziehung*. M. Kellerers Verlag. München. — *H. Pestalozzi*: *Über Körpererziehung*. — *F. H. Winter*: *Körperschulung als Kunst und Pflicht*. DelphinsVerlag, München, 1920. — *F. Hilker*: *Neue Wege der Körpererziehung in der Schule*. Langensalza, J. Beltz, 1925. — *Giese—Hilker*: *Männliche Körpererziehung*. DelphinsVerlag, 1926. — *Wein Dezső*: *Nemzeti kultúránk és a testi nevelés*. Budapest, 1906. — *József Ferenc* kir. herceg: *Sport és nemzetnevelés*. Budapest, Egyetemi Nyomda, 1925.

128. A nevelő és az orvos. Vannak, akik a testi nevelést az orvos hatáskörébe tartozónak ítélik, mert a testi nevelés elvei oly tudományokon alapszanak, melyek az orvosi tanulmányok körébe tartoznak: az anatómiára, biológiára, fiziológiára, egészségtanra.

Az orvos a testi élet ismerője és szakértője, s hozzá kell fordulnunk tanácsért rendellenesség vagy betegség alkalmával. Reá vár továbbá a közegészség felügyelete és ellenőrzése, s az iskolai egészségügy irányítása.

A nevelés mindennapi munkája azonban a nevelők dolga, s így reájuk hárul a mindennapi testi gondozás is. De minden embernek kell annyit tudnia az egészségtanból, hogy saját egészségét fönntarthassa és gondozhassa. A nevelőnek az is egyik feladata, hogy növendékét erre a testi gondozásra ránevelje. A testi nevelés alapelveit tehát minden nevelőnek ismernie kell.

Ám ezenfelül a nevelő a testi nevelés alkalmával is szem előtt tartja az egész nevelés célját, s ebbe, mint magasabbrendű célba, kapcsolja bele mindig a maga munkáját, s így, mint egyik részletet, a testi nevelést is. Orvos és nevelő tehát kiegészítik egymást, amikor a jövő nemzedék neveléséről, s életképességének, munkabírájának, teljesítőképességének fokozásáról van szó.

Az orvoshoz azonban gyakran fordulnak tanácsért nemcsak a testi nevelés kérdéseiben, hanem általában minden nevelési kérdésben.

Ez kétségtelenül annak a bizalomnak a kifolyása, mellyel az emberek az orvos iránt, mint tudós és művelt ember iránt, viselkednek. Képzettségét általában többre becsülik a tanár képzettségénél, mert az egészség és a betegségből való gyógyulás kérdéseit nehezebb és több tudományt igénylő kérdéseknek tekintik.

Némelyek általában többre becsülik a szellemi tudományoknál a természettudományokat, ezeket pozitívabb alapokon nyugvóknak tartják. Az orvos azonfelül rendszerint nagy, általános műveltséggel bír, az élet gyakorlati kérdéseiben, s az emberekkel való bánásmód tekintetében is nagy jártassággal rendelkező egyéniség, ki nemcsak orvosi kérdésekben, hanem más téren is helyes ítélettel igen jó tanácsokat adhat.

Ám vannak oly orvosok is, akik a nevelés kérdésével hivatás-szerűen is foglalkoznak. Ilyenek például az idegorvosok, akik a szellemi élet zavaraival kénytelenek foglalkozni. Ilyenek a Freud-féle pszichoanalízis és az Adler-féle individuálszichológia hívei. Az ő működésük egy része valóban nevelés. Mint Freud megjegyzi: a pszichoanalízis voltaképp utónevelés. Ez annyit jelent, hogy az elhibázott nevelés következményeit akarja helyreigazítani. Adler individuálszichológiája valójában egyéni nevelés. A gyógypedagógia pedig szintén nevelés, nem pedig csupán gyógyítás. De a gyermekorvos is állandóan érintkezésbe jut pedagógiai problémákkal. Nem csoda, ha a kiváló gyermekgyógyászok, mint például *Czerny* berlini egyetemi tanár és *Hippius*, az orvost egyúttal nevelőnek is tekintik. Az iskolaorvosok és egészség-tanítók nagyon gyakran jutnak abba a helyzetbe, hogy nemcsak orvosi, hanem nevelői tanácsokat is kell adniok, még pedig nemcsak a testi, hanem a szellemi nevelésre nézve is.

Nem csoda ennél fogva, ha oly kiváló egyéniség, mint amilyen *R. Virchow* berlini egyetemi tanár, arra az eredményre jutott, hogy „az orvosoknak kell egykor az emberi nem nevelőivé lenniök”.

Bizonyos, hogy a nevelőnek nagy előnye, ha orvosi képzettséggel rendelkezik. A neveléstudományt gyakran vitték előbbre nagy orvosok. Elég rámutatni egy *Preyerre*, *Adlerre*, *Claparédere*, *Binetre*, *Montessorira*, akik mind orvosok. De kétségtelen az is, hogy az orvosnak, ha nevelési tanácsokat ad, járatosnak kell lennie a neveléstudomány terén, s a maga természet-tudományi műveltségét ki kell egészítenie a szellem-tudományi műveltséggel.

IRODALOM. *A. Czerny*: Der Arzt als Erzieher. 4. Aufl. Leipzig, 1917. — *A. Hippius*: Der Kinderarzt als Erzieher. München, 1909. — *E. Stern*: Gesund«heitliche Erziehung. Karlsruhe, 1928.

129. A testi nevelés céljai. A testi nevelésnek is kétféle célja van: tartalmi és formális. Formális a testi képességek fejlesztése, tartalmi a testi kultúra átadása, azaz: testi értékek megóvása s azok egybekapcsolása a magasabbrendű szellemi értékekkel, hogy azok így az embert életfeladatainak elvégzésében segítsék.

A testi képességek, melyre a nevelő figyelme irányul: az erő, az ügyesség, az alkalmazkodóképesség és a munkaképesség.

A testi értékek, melyeknek megőrzése és továbbfejlesztése a testkultúra feladata: a testi épség, az egészség, a szépség. De a képességek is értékek, még pedig kultúrértékek is, s így a testi nevelésben nem választható el a formális képzés a tartalmi képzéstől. A testi képességek természeti értékek és kultúrértékek

egyaránt. Kultúrértékeké válnak azáltal, hogy szorosan bekapcsolódnak az ember lelki életébe is.

130. A testi képességek. Vannak testi képességek, melyek természetes velejárói az éleinek, s nem állanak a tudatosság befolyása alatt. Ilyenek például a növekedés, a belső szervek működése stb. Ezek fejlesztése rendes körülmények között nem szükséges, csak akkor, ha zavar áll be, s ekkor a normális működés helyreállítása, s annak fokozása és fejlesztése az orvos dolga.

De vannak testi képességek, melyek fejlesztése a nevelő hatáskörébe tartozik. Ezek közé tartozik: az *ellenállóképesség*, a *kitartás*, az *alkalmazkodóképesség* és a *munkaképesség* fejlesztése. Mindezek kellő gyakorlással éppúgy fejleszthetők, sőt talán fokozottabb mértékben, mint a szellemi képességek.

131. A testi nevelés három ága. A testi nevelésnek három ága van: az egyik az *életföltételek alakítása*, a másik a *testgyakorlás*, a harmadik az *óvás és gondozás*.

1. Az életföltételek kedvező alakítása elsőrendű feladata általában a létfontartásnak, de alapja az *egészségnek* és *szépségnek* is.

2. A testgyakorlás a test *erejének*, *ügyességének* és *alkalmazkodóképességének* és *munkaképességének* a fejlesztésére szolgál.

3. Az *óvás* és *gondozás* pedig, mely a test épségét és működőképességét akarja védeni, végigkíséri a testnevelésre irányuló valamennyi tevékenységet.

I. AZ ÉLETFÖLTÉTELEK KEDVEZŐ ALAKÍTÁSA.

132. Az életföltételek. Az életfeltételek, melyek kedvező alakítása az emberre nézve elsőrendű fontosságú, a következők: 1. a táplálkozás, 2. a jó levegő, 3. a ruházat, 4. a lakás, 5. az alvás és pihenés, 6. a tisztaság.

Ezeknek a föltételeknek a megteremtése nem áll mindig a nevelő hatalmában. A szülők kötelessége ezekről gondoskodni, de hogy a szülők erre képesek legyenek, vagyis hogy önmaguknak és családjuknak az élet szükséges föltételeit meg tudják teremteni, erre a lehetőséget megadni a politika, s szorosabban véve a szociálpolitika, elsőrendű feladata. Nem lehet szó sem testi, sem szellemi nevelésről, ha ezek hiányzanak. Az iskola itt legföliebb segítő kezet nyújthat, de a létföltételek megadására nem képes.

Külön feladat a csecsemő gondozása, mert a csecsemőkorban a test működése nagyon különbözik nemcsak a felnőtt, hanem még a fejlődő gyermek testének működésétől is.

133. A gyermek testi fejlődése. A testi nevelés voltaképp a testi fejlődés előmozdítása. Hogy ezt a fejlődést előmozdíthassuk, leg' alább nagy vonásokban ismerni kell a testi fejlődést.

Általában el lehet mondani, hogy a testi és szellemi fejlődés párhuzamban halad. A testi fejlődésben mutatkozó valamely rendellenesség igen gyakran oka a szellemi fejlődés zavarának. De a

szellemi fejlődés hiánya is rendszeren a testi állapotban talál kis fejezést.

A gyermek *növekedése* leggyorsabb életének első felében. Az első évben a gyermek növekedése 18—25 cm. Innen kezdve az évi növekedés mind kevesebb a 12. évig s lemegy évi 5 cm-re. A 12. évtől kezdve ismét emelkedik s a legnagyobb a 13—15. évben, midőn eléri a 10 cm-t. Innen kezdve gyorsan csökken, úgyhogy a testmagasság a 17—25. évben már mindössze csak 1-5 cm-rel növekedik.

A szellemileg hátramaradt gyermekek növekedése átlag mintegy 2 cm-rel mögötte marad a normális gyermekének.

A *testsúlyból* az első iskolai év végén a tanulók 21%-a veszített s e veszteség egészen 3 kg-ig terjedt. 25%-nál ugyanaz maradt. A második iskolai év végén 5%-nál, a harmadik iskolai év végén csak 2%-nál volt súly veszteség tapasztalható.

Nagyfontosságú a *koponya* fejlettsége. A viszony a koponya és az arc között az újszülöttnél 8:1, az 5 évesnél 5:1, a 10 évesnél 3:1, s a felnőtté 1½:1.

Az agy fejlődése különösen a 8. évig erős. A koponyaméreték és az intelligencia között összefüggés mutatható ki.

Akiknek nagyobb az intelligenciájuk, azok *átlag* nagyobb koponyaméreteket tüntetnek föl s többé-kevésbé hosszúfejűek. A hosszúfejűnél 100 cm hosszúságra 80 cm-nél kevesebb szélesség esik; a középfejűnél 100 cm hosszúságra 80—85 cm szélesség, míg a rövidfejűeknél 100 cm hosszúságra 85 cm-nél nagyobb szélesség esik. A hosszúság és a szélesség közti viszony 100 cm-re visszavezetve adja a fejindexet.

Ley (belga) 185 szellemileg hátramaradt gyermek között 113 rövidfejűt talált.

Hogy a gyermek nemcsak az életműködések foka, hanem azok minősége szerint is különbözik a felnőttől, mutatják a következő adatok:

A gyermek szíve gyorsabban működik, mint a felnőtté, s gyöngébb. Vértevényei tágasabbak. A 6—7 éves gyermek érverése 72—128, a 13—14 évesé 66—114, a felnőtté 60—90. Az érverések száma a magasabb növésű gyermekeknél kisebb, mint a hasonló korú, de kisebb termetű gyermekeknél.

A vértetescskék száma a gyengetehetségű gyermekeknél csekélyebb, mint a normálisoknál.

A normális gyermek átlagos hőmérséklete 37·1, a gyengetehetségűeké 36·7 C°.

A tüdőkapacitás (a levegőt befogadó képesség) növekedik a mellbőséggel. Leányoknál csekélyebb, mint fiúknál. A léleketvétél száma az újszülöttnél mintegy 44, a 6 évesnél 22, a felnőtté 18.

A gyermek hasonló munkában hamarabb kifárad, mint a felnőtt, de hamarabb is fölüdül.

IRODALOM. *C. H. Stratz*: Der Körper des Kindes und seine Pflege. Stuttgart. Enke. 1921. — *E. Schlesinger*: Das Wachstum des Kindes. Berlin, 1926. — *Szondi Lipót*: A gyermek testi méretei 6—13 éves korig. Budapest, 1929.

134. A csecsemő ápolása. A csecsemő okszerű ápolása úgy a felnövekvő egyén, valamint az egész társadalom szempontjából igen fontos. Sajnos, hogy e tekintetben nagy mulasztások történnek, melyeknek oka jórészt a szülők tudatlansága, kik gyakran a csecsemőápolásra vonatkozó legfontosabb ismereteknek is híjával vannak. Nálunk a gyermekhalandóság igen nagy, s a gyermekek nagyrészt a négy éven aluli korban halnak meg.¹

¹ 1927-ben 100 élveszülöttre esik: Magyarországon 18·5,
 „ „ „ „ Romániában 20·9,
 „ „ „ „ Angliában 7—,
 „ „ „ „ Németországban 97,
 „ „ „ „ Franciaországban 82.

(Dr. Szel Tivadar: Egészségügyi Statisztika. Budapest, 1900. 295. 1.)

A csecsemő ápolása tekintetében első helyen áll annak helyes táplálása. Ez egyike a legnehezebb feladatoknak, mert a csecsemőnél az életműködések közül az emésztés áll előtérben. A bélműködés még nem olyan, mint a felnőttné, s ezzel szemben az anyagcsere sokkal gyorsabb és élénkebb, mert a csecsemő a megemésztett táplálékot nemcsak a tevékenységben fölhasznált erők pótlására, hanem teste növelésére is használja. A csecsemő legjobb tápláléka az anyatej. Az anyatejvel táplált gyermekek általában erősebbek, egészségesebbek s szellemileg is fejlettebbek, mint a mesterségesen tápláltak. Fogbetegségek és a katonai szolgálatra való alkalmatlanság az oly vidékeken, hol a mesterséges táplálás dívik, gyakoribb, mint ott, ahol a csecsemőt az anya táplálja. A mesterséges táplálásnál a tehéntejet csak vízzel hígítva szabad adni, még pedig fokozatosan: a 2. naptól a 4. hétig 2 rész vizet 1 rész tehéntejvel kell keverni; a 4. héttől a 4. hónapig 1 rész vizet 1 rész tehéntejvel, a 4. hónaptól a 7. hónapig 2 rész tejet 1 rész vízzel. Tiszta tejet csak a 7. hónaptól. A csecsemő nagyon könnyen kap bélhurutot; a csecsemők halálának 70%-ban bélbetegség az oka. A bélhurutot helyes táplálkozással s az emésztés szabályozásával lehet elkerülni. Azokat a reflexeket, melyek az emésztést szabályozzák, már az első naptól kezdve lehet rendhez szoktatni, úgy, hogy a csecsemő csak minden 3—4 órában vegyen föl táplálékot, s éjjel hat, sőt nyolc órát is átaludjon. A táplálékfölvétel szabályozottságának következménye a kiürítés rendezettsége.

A csecsemő bőrének fokozottabb tevékenysége megkívánja, hogy a csecsemő mindennap megfürösztesse 28 fokos meleg vízben. Fehérneműjét meg kell melegíteni, mielőtt ráadják, s fürdés után 2—3 óráig nem szabad levegőre kivinni.

Az edzés azt kívánja, hogy a csecsemő ne vánkosokon, hanem lószőrrel vagy tengerifüvel töltött matracokon feküdjék.

A csecsemő arca és idegei még nagyon fejletlenek. Könnyen állnak be görcsök, s a szív és lélekzés reflexei könnyen megzavarthatnak. A hőmérséklet is könnyen megváltozik, s nagy különbségeket mutathat. A reflexek fölött a gyermek nem tud uralkodni. A mozgások általában ingadozók s rendetlenek. Ezért legjobb a csecsemőt a táplálás és alvás közötti időben magára hagyni, de nem bepólyázva, hanem szabadon fekve, hogy testmozdulatait maga begyakorolhassa.

A fogzás, mely a 6—10. hónapban megy végbe, könnyen, betegség nélkül folyik le, ha a gyermek nem szenved angolkórban vagy más bajban. Épp ezért a fogzás alkalmával netalán megnyilvánuló beteges tüneteket nem kell egyszerűen a fogzásnak tulajdonítani, hanem orvosi segítséget kell igénybe venni.

IRODALOM. *Anyás és csecsemővédők vezérfonala.* A Stefánia-szövetség kiadványa, 10. sz. (Budapest. Pfeifer Ferdinánd.) — *Dr. Faragó:* Az egészséges baba. — *úr. Bauer és dr. Kármán:* Gyermekhygiéne. — *Dr. Heim Pál:* A gyermekek táplálkozása. Budapest. Studium. — *Dr. Fekete Sándor:* Anyák iskolája. Budapest, 1932. — *Dr. Orosz Dezső:* A gyermek. Nóvák Rudolf és Társa. Budapest. É. n.

135. A táplálkozás. A táplálkozás a gyermek fejlődési fokától függ. A fogzásig a gyermek csak cseppfolyós vagy pépszerű táplálékot vehet föl. A fogzás után fokozatosan kell szilárd ételekhez szoktatni. Erős fűszerek kerülendők. Ha a gyermeket kezdetől fogva egyszerűséghez és mértékletességhez szoktatjuk, akkor étvágya helyes útmutató a táplálkozás mennyiségére nézve. De hosszú várakozás könnyen okoz falánkságot és mértéktelenséget. a szülők túlságos szeretete gyakran visz túltáplálásra. A túlságos gyakori étkezés könnyen teszi a gyermeket válogatossá és torkossá.

Jókor kell az étkezéssel kapcsolatban a gyermeket önuralomra s önfegyelemre nevelni, éppen vágyainak fékezése által. Ezért fontos az étkezésnél az illendőség és jó modor törvényeihez a gyermeket kezdetől fogva szoktatni. Ez a vágyak fékentartására, türelemre s önfegyelemre szoktat.

Az ital ne legyen egyéb, mint víz. A gyermek számára minden szeszes ital mérge. Ezt a szülők nem tudják s általában azzal a gondolattal adnak szeszes italt a gyermeknek, hogy az erősítfe. így Karlsruheban, *Lay* szerint, 200 tanuló közül csak négy nem ivott szeszes italt. Pedig az alkohol átjárja valamennyi szövetet és sejtfeolduló hatása van. Az ellenállóképességet csökkenti, a munkabírást és a szellemi képességeket leszállítja.

Beyer (Bécs) adatai megvilágítják a szeszes italok hatását a tanulók iskolai munkájára.

	Azok közül		
	jó	elégéses	elégtelen
I. Akik szeszes italt <i>sohasem</i> kaptak	41%	49%	9%
II. Akik csak <i>néha</i> kaptak	34%	56%	9.5%
III. Akik <i>naponkint egyszer</i> kaptak	27%	58%	13%
IV. Akik <i>naponta kétszer</i> kaptak	24%	57%	19%
V. Akik <i>naponkint háromszor</i> kaptak	0%	33%	66%

Fel kell világosítani a szülőket az alkohol mérgező hatásáról.

Quirsfeld adatai szerint a notórius szeszes italt élvező szülők gyermekei közül egyetlen egy sem volt teljesen egészséges. 63%-nak gyöngye felfogása és gyöngye emlékezete volt, 17% nagyothalló és beszédhibás, 71%-nak izmai voltak petyhüdtek.

A táplálkozás minősége nagyon sok körülménytől függ, melyeket az egészségtan állapít meg, de itt a szokásnak is nagyon nagy befolyása van, azért a gyermek helyes szoktatása alapvető fontosságú.

IRODALOM. *Dr. Heim Pál*: A gyermekek táplálkozása. Szülők Könyvtára, 4. szám. Budapest, Studium kiadása.

136. A jó levegő. A táplálkozás szempontjából az is nagyjelentőségű, milyen levegőben él az ember. A levegő tudvalevőleg a lélekzés szervein keresztül bejut az ember vérebe, s a levegő egyik alkotórésze, az oxigén az, mely az ember vérét a test életbentartására alkalmassá teszi. Az olyan levegő friss és jó, mely kellő mennyiségű oxigént tartalmaz. Nyilvánvaló, hogy minél többen vannak együtt szűk helyen, annál hamarabb használódik föl a levegő oxigénje. Az ily levegőt ki kell cserélni friss levegő-

vel, s ez a szellőztetéssel történik. Gondoskodni kell, hogy a lakószoba, a hálószoba, a tanterem levegője mindig friss legyen, s ezt a gyakori szellőztetéssel érjük el. A tantermet minden órában kell szellőztetni. A szellőztetésnél nem az a fontos, hogy az ablakok sokáig legyenek nyitva, hanem az, hogy legalább két ablakot nyissanak (ha több van, többet is), hogy légvonal álljon elő, s a levegő valóban kicseréltesse. Ha így szellőzünk, elég egy negyedóra, néha 10 perc is. Gondoskodni kell arról is, hogy az ifjúság kellő időt töltsön szabad levegőn akár séta, akár játék alkalmával.

A rossz levegőben való tartózkodás akadályozza a tüdő intenzív működését, a táplálék kellő megemésztését, a vérkeringést, szóval a jó levegő döntő fontosságú az egészség szempontjából.

137. A ruházat és edzés. A ruházat célja az embert az időjárás szeszélyei ellen védelmezni. Azért alkalmazkodik a klímához, de egyúttal a fejlődő gyermek egyéniségéhez. Az időjárás szeszélyeivel szemben azonban nemcsak a ruházat védi az embert, hanem a szervezet edzettsége és alkalmazkodóképessége is. A ruházat tehát ne puhítsa el a gyermeket. Fokozatosan kell megedzeni a gyermeket a meghűlés veszélyével szemben. Az edzést azonban csak egészséges gyermekkel kell kezdeni. Például a vérszegény gyermek fázékony. Itt nem edzésre van szükség a hideggel szemben, hanem a vérszegénység megszüntetésére. Túláságos meleg ruhák, meleg alsóruhák, nagyon puha ágyak s túlmeleg takarók elpuhulttá teszik a gyermeket. Az edzés és alkalmazkodás volta-kép a reflexek nevelése szoktatás által. Ha a szél és hideg ellen megedzük a gyermeket, akkor azok a reflexek, amelyek a vér-edényeket mozgó izmokat mozgásba helyezik, alkalmazkodnak az időjárás által okozott bőringerekhez.

A ruházat nagy hatással van a gyermek lelkületére. Gondolni kell itt arra, hogy a ruházat a szemérmert — ezt a becses erkölcsi érzést — emelje, s a hiúságot távol tartsa. E mellett a ruházat feleljen meg a tisztaság és a jó ízlés követelményeinek.

138. A lakás. A lakás primitív korban csak mint elsőrendű életszükséglet szerepel, mint védelem az időjárás viszontagságai és vadállatok támadásai, vagy másféle ártalmak ellen. De a kultúra haladásával mindegyre többet jelent: otthont, családi kört, lelki felüdülést.

A lakásnak tehát vannak egészségügyi feltételei, melyek elsősorban az építészetre tartoznak, s melyek a gazdasági helyzettel kapcsolatosak, de vannak ezenkívül esztétikai és érzelmi vonatkozásai, melyek már a családi körülményekkel és a neveléssel függenek össze.

Az egészségügyi követelmények: a jó levegő, a szellőzés és fűtés jó berendezése, a napfény, világosság, kellő nagyságú, délre és keletre néző, jól nyitható s jól záródó ablakok, ajtók, angol rendszerű illemhelyek s a szükséges mellékhelyiségek, száraz falak.

Ehhez járulnak az esztétikai követelmények, minők: a falak festése, a szép elrendezés, a tisztaság s csinos berendezés, virág s más tárgyak, melyek az otthont kellemessé teszik.

A kedves otthon, melyben az ember jól érzi magát, a szellemi egészségnek is egyik föltétele. Akinek ilyen otthona van, szívesen tartózkodik ott, s szívesen is dolgozik ott. Mily fontos pedig erkölcsi szempontból, sőt az életben való boldogulás szempontjából a jó otthon, s abban egy kedves kör, de mindenesetre a lakásnak egy zuga, ahol az ember a magáé, ahová elvonulhasson, ahol dolgozhasson vagy elmélkedjék!

139. Az iskolaépület. Az otthon mellett nagyon fontos azután a testi nevelés szempontjából az *iskolaépület*. Ennek föltételei ugyanazok, melyek a jó lakás épületéi. Itt még fokozottabban kell gondoskodni a jó levegőről, mert a rossz levegő bágyadtá teszi a tanítót és tanítványt egyaránt. Egy tanulóra legalább 1 m² területnek, 4 köbméter levegőnek kell jutnia. *A szellőzés, világosság, fűtés* a legfontosabb egészségügyi problémái a tanteremnek, a folyosók, mellékhelyiségek, udvar, kert, pihenő, buffet, ruhatár szintén fontos kellékei a modern iskolának, mely igyekszik most a szabadlégi oktatás számára nyitható termeket, a testgyakorlás számára nemcsak tornatermet, fürdőt, hanem udvart, tetőt is berendezni.

A berendezés tekintetében főképp az iskolai padok szerkezete szerepel, mint fontos kérdés, de az újabb iskolák mellőzik a padokat és inkább az asztalokat és székeket kedvelik, melyek azután a szükséghez képest tetszés szerint csoportosíthatók, pl. félkörben, így a tanulók nem állanak a tanárral szemben, hanem egységbe szerveződve vele kapcsolatba lépnek.

Az esztétikai követelményeket is csak az újabb időben tartják szem előtt az iskolaépületekben. Az iskolaépület ne legyen rideg, félelmetes, elriasztó, hanem kedves, barátságos, vonzó. Világos színek uralkodjanak, művészi képek és virágdísz se hiányozzék. Hiszen a növendék, s a tanár is, életének egy nagy részét itt tölti, fontos, hogy egészsége és jó kedélye megmaradjon.

140. Az alvás és pihenés. Minden életműködés energiaszükséglettel jár. Még mikor az ember látszólag semmit sem tesz, akkor is használ föl bizonyos energiát, mely igen komplikált vegyi folyamatok által válik a szervezetben szabaddá. E vegyi folyamatok alkalmával bizonyos vegyületek képződnek, melyek a szervezetre mérgező hatásúak, s létrehozzák a fáradtság tüneteit és az elfáradás vagy kimerülés érzését. Ezt csak a pihenés vagy az alvás szünteti meg. A szervezet egészsége szempontjából tehát a munkának pihenéssel és alvással kell váltakoznia. Ebből a szempontból a játék és szórakozás is munka, a szervezetet éppúgy igénybe veszi, mint a munka. Tehát ezek után is szükség van a pihenésre s alvásra. E tekintetben továbbá teljesen mindegy, vajon testi vagy szellemi munkát végez az ember, s teljesen téves dolog azt hinni, hogy ha a szellemi munkát testi munkával cseréljük fel, vagy viszont, akkor a fáradtság megszűnik s az ember felüdül. A dolog nem így van. A munkanem változtatása és a munka iránti lelkesedés elleplezhetik a fáradtságot, de nem szüntetik meg. Kísérletek igazolták, hogy a szellemi munka a testi munka eredményét, s a testi munka a szellemi munka eredményét le-

szállítja. Téves tehát azt hinni, hogy a tornaóra a tanulók szellemi fáradtságát megszünteti s őket felüdíti. Ellenkezőleg, a tornaórák — mint *Mosso* mérései mutatják — a szellemi munkára való képességet csökkentik.

Nagyon fontos általában szabályozni a munka és pihenés idejét. Fontos felismerni az elfáradást és a kimerülést.

Az elfáradás az az érzés, mely előre jelzi, hogy a fáradtság, a kimerülés közel van. A fáradtság testi jelei: a testtartás és az izmok petyhüdtek, az arc sápadt, az érverés lassúbb, az emésztés akadályozva van; a kimerülésnél étvágytalanság, fejfájás, álmátlanság mutatkozik. Szellemi jelei az elfáradásnak: a figyelem csökken, a szórakozottság növekszik, minden reakció lefolyása lassúbb, az emlékezet munkája kisebb, a begyakorlás eredményei csekélyebbek, a beszédbeli, írásbeli, felfogásbeli, számolásbeli tévedések gyakoribbak s a munkával járó kellemes érzelmeket kellemetlen érzelmek szorítják háttérbe.

A legjobb pihenés és üdülés az alvás, mert alvás közben a lélekezés okozta égésfolyamat lassúbb, s így kevesebb az anyagfőlhasználás, minek folytán több jut azoknak a vegyületeknek a helyreállítására, melyeket az elfáradás folytán keletkezett vegyi folyamatok főlbontottak.

Az alvás ideje egyénileg igen különböző, s nagyon függ attól, ki milyen mélyen alszik. A mély alvónak kevesebb idő elég a főtüdülésre, mint annak, ki éberebben alszik. A vizsgálatok azt tanúsítják, hogy a gyermekek általában nem alszanak eleget. Ennek okai: hiányos hálólhelyek, a nap rossz beosztása, szeszitalok, tea, dohány élvezete, szórakozások, izgató olvasmányok, túlságos sok házi-főladat, privátórák, a gyermekek ipari foglalkoztatása, beteges állapotok.

Axel Key kiváló svéd iskolaorvos széleskörű vizsgálatok alapján az alvás idejét a következőkép állapítja meg:

7 éves tanulónak szüksége van naponként 11 órai alvásra,
9 éves tanulónak szüksége van naponként 11 órai alvásra,
11 éves tanulónak szüksége van naponként 10—11 órai alvásra,
13 éves tanulónak szüksége van naponként 10 órai alvásra,
15 éves tanulónak szüksége van naponként 9 órai alvásra,
17 éves tanulónak szüksége van naponként 8K órai alvásra.

Ezzel szemben a foglalkoztatást ugyancsak *Axel Key* a következőkép osztja be:

Minden korú tanulóra nézve egy órát öltözködésre és mosakodásra, három órát étkezésre s ehhez csatlakozó pihenésre szán.

	Munkára és kényszerített foglalkozásra	Játékra és önkéntes foglalkozásra
7 éves tanulónál	2—3 óra	6 óra
9 éves tanulónál	4—5 óra	5 óra
11 éves tanulónál	6 óra	3—4 óra
13 éves tanulónál	7 óra	3 óra
15 éves tanulónál	8½ óra	2½ óra
17 éves tanulónál	9 óra	2½ óra

Ezek az adatok irányadóul szolgálhatnak a napirend készítésénél.

141. A tisztaság. A tisztaság az egészség egyik legfontosabb feltétele. Nagyon jól tudjuk, hogy számos betegség okozói mikro-bák, górcsővi lények, melyeknek elszaporodására a piszok kedvező feltételeket teremt. A tisztaságra tehát jókor kell szoktani a gyermeket, kezdetben kényszerrel is, később okos felvilágosítással. A gyermek korán szokja meg, hogy testének tisztaságára ügyeljen, mosakodjék, keze, füle, orra, szája, foga, ruhája tiszta legyen. De szokja meg minden dolgában a tisztaságot, mert csak így emelhetjük általában a köztisztaságot. A lakosság általános állapota tisztaság tekintetében mintegy tükre műveltségi fokának. A tisztaság tekintetében még az sem elég, ha egyénileg tiszták vagyunk, a szomszédunknak is tisztáknak kell lennie s a többinek is, hogy igazán meg legyünk védve a betegségek-től és főképp a ragálytól s járványoktól.

A tisztaság ápolásának azonban nagy jelentősége van az erkölcsi nevelés szempontjából is. A testi tisztaság nagy hatással van az ember lelkületére, magával hozza az erkölcsi tisztaság utáni vágyat.

Mint láthatjuk, a test nevelése általában nemcsak a test ápolása, hanem becses jellembeli tulajdonságok ápolása is.

A TESTGYARORLÁS.

142. A testgyakorlatok értéke. A testi nevelés legfőbb eszközei a testgyakorlatok. Ezek a testi erő, ügyesség és szépség fokozódását szolgálják, ezek alkalmasak az *ellenállóképesség, a kitartás, az alkalmazkodó képesség, a gyorsaság, a teljesítőképesség* s — ami ezzel egyet jelent — a *munkabírási fokozására*. De ezek ébresztik föl az emberben a maga testének átélését, s ezzel éreztetik a maga énjének testi és lelki egységét, és életvidorrrá, az életküzdelemre készséggé és képessé teszik az embert.

Minden testgyakorlatnak megvan a maga értéke. Minden testgyakorlat mozgás, izomerőkifejtés, melynek bizonyos mérhető munkateljesítmény felel meg, ennél fogva minden testgyakorlatnak egyúttal munkaértéke is van.

A testgyakorlás hatása a *gyakorlás általános törvényén* alapszik, mely szerint testünk szervei képesek erősebb működésbeli igénybevételhez alkalmazkodni, azaz nőni, fejlődni s teljesítőképességünket fokozni. Így a funkcionális inger egyúttal egész izomzatuk működését, szerkezetét, alakulását képes befolyásolni, s a testben fönnálló korrektív összefüggés alapján közvetve más szervek egész sorát is, s így az összes testi működéseket.

A testgyakorlatok növelik: 1. a test erejét, 2. a mozgás gyorsaságát, 3. a kitartást, 4. az ügyességet, s mindezzel az *alkalmazkodó képességet, ellenállóképességet* és a *munkaképességet*.

Mindezek a gyakorlatok azonban nemcsak a testre, hanem a szellemi életre is hatnak. A tudatos mozgások mind a szellemi élet közreműködésével jönnek létre, s mikor mozdulatainkat gyakoroljuk és ügyesítjük, egyúttal azokat a szellemi működéseket is gyakoroljuk és tökéletesítjük, amelyek az illető mozdulatok alkalmával igénybe vétetnek.

Első és legfontosabb hatása ezeknek a gyakorlatoknak a lélekre az, hogy képesek leszünk a test mozgásait a lélek uralma alá helyezni, azaz megtanulunk a mozdulatok fölött s ezzel együtt az egész test fölött uralkodni. Így biztosítjuk a mozgás s az egész viselkedés tudatosságát, ami a művelt ember egyik legfőbb jellemvonása.

A mozgások rendezetlensége, sokasága, fölösleges és helytelen alkalmazása az önuralom hiányának, a műveletlenségnek s gyakran a gyengeelméjűségnek jele. Gyengeelméjűek rendkívül ügyefogyottak. A mozgások koordinációjára való szoktatás könnyű testgyakorlatokkal a gyógyítás legjobb előmozdítója.

A nevelés a mozgások szabályozásával kezdődik, ez kezdeté az önmagunk kormányzásának, s az önuralomnak, mely a nevelés végső állomása.

A testgyakorlatok fejlesztik a tetre való készséget, az akaratot, a kezdeményezést, a gyors elhatározás képességét, a bátorságot, a kitartást, de az intellektuális képességeket is. Az érzékek fejlesztésével tökéletesebbé tesszük a fel fogást, hiszen érzékeink, a lélek kapui, a figyelmet, emlékezetet, a gondolkodás gyorsaságát, a találékonyságot, az érzelmeket, a lelkesedést, az önérzetet, szolidaritást, barátságot, együttérzést, összetartást. De hatnak a testgyakorlatok a jellemre is, mert szoktatnak a fáradoalmak elviselésére, a türelemre, az erőfeszítésre, továbbá értékes erények fejlődését mozdítják elő, minők: az illendőség, a szemérem, a pontosság, az engedelmesség, a rendszeretet, a kötelességtudás, a lelkiismeretesség, a munkakészség és munkaszeretet, az erkölcsi bátorság és önuralom. Mindezek oly tulajdonságok, melyek az egyén értékét, s ezzel együtt a nemzeti erőt gyarapítják, s az egyén és a nemzet haladását és művelődését előmozdítják.¹

A testgyakorlatok: *a)* a torna, *b)* a sport, *c)* a játék. Ezeken kívül vannak a testi nevelésnek egyéb eszközei is, minők a kirándulások, cserkészet, munka, fürdők, nyaraltatás stb., végül előmozdítják a testi nevelést az egészségügyi ismeretek.

A) A TORNA.

143. A torna. A torna a test fejlesztése rendszeres gyakorlatok által. Mindaz, amit gyakorolunk, fejlődik, s így minden izmot, s minden ügyességet lehet gyakorlás által fejleszteni. Ebben a tudomány irányítását fogadjuk el, s ezért az orvos irányításának nagy szerepe van a gyakorlatok kiválasztásánál. A torna voltaképp a németek alkotása. Testgyakorlás mindig volt, de rendszeres torna nem. A németek kezdetben a görög gimnasztikára alapították gyakorlataikat. Később új rendszeres gyakorlatokkal gyarapították tornarendszerüket.

A görög nevelésben a testi nevelés épp olyan helyet kapott és éppen olyan jelentőséggel bírt, mint a szellemi nevelés. A görög nevelésnek Nagy Sándor koráig két egyenrangú tényezője volt: a gimnasztika (testgyakorlás) és a múzsái nevelés (szellemi nevelés). Jellemző, hogy a görög közmondás szerint az a műveletlen ember, aki „se olvasni, se úszni nem tud”. Az athéniak a test és lélek harmónikus művelését tűzték ki célul, s nem helyeselték a spártaiak nevelését, kiknél katonai nevelés uralkodott a testgyakorlatok túlzott kultuszával. A görögök a testgyakorlattal magasabb célokat kötöttek össze, s az erényeket: a mérséklet, bátorság, igazságosság erényeit is igyekeztek a gimnasztika körébe belevinni.

¹ *Rudolf Martin: Körpererziehung. Jena, 1922. G. Fischer. 10. 1.*

Az ifjúság testi nevelését a gimnaszta intézte, ki nemcsak a testgyakorlatokat vezette, hanem örködött általában az ifjúság egészsége fölé.¹

A régi görög gimnasztika ötféle gyakorlatot ismert: a futást, diszkoszvetést, ugrást, dárdavetést és birkózást. Ez volt a pentatlon.

A rómaiak a lovaglást, kocsizást és úszást gyakorlatták ifjaikkal, s ezekhez később a katonai szolgálat megkezdésekor a katonai szolgálattal kapcsolatos gyakorlatok járultak, melyek a hadi fáradoalmak elviselésére alkalmassá tették a katonát, s a római ifjút oly derék világhódító katonává nevelték.

A görögök gimnasztikai gyakorlatai itt hivatásos atléták és gladiátorok versényévé, s a tömeg szórakozásává süllyedtek.

A középkor világi eszményképe a lovag volt, s a középkori lovag ugyan a gyöngék szegények védője, a lovagi eszmények megtestesítője, de főképp a tornákon vált ki. Nevelésének legnagyobb része testgyakorlatokból állt. Lovaglás, úszás, nyíllövés, ökölvívás, sólyomvadászat voltak a lovagok nevelésének lényegesebb gyakorlatai. Az ő lovagi „tornaijuktól vették az iskolai tornázás megalapítói a „torna” nevet. A középkori lovagi torna bajvívás volt, verseny a vívásban lóháton. Az ily torna ünnepély volt, melyen a díjat előkelő hölgy osztotta ki. A „torna” latin eredetű szó. Latinul *turnare* a lovak fordulását jelenti lovagjátékok alkalmával. E szót valamennyi európai nyelv átvette. (Francia: *tournoi*, német: *Turnier*, magyar: *torna*, stb.)

A renaissance korában *Vittorino da Feltre* (1378—1446) a testgyakorlás nagy szószólója. Utána mindegyre többen hangsúlyozzák a testgyakorlatok szükségét, így: *Rabelais* (1535), *Montaigne* (1580) és *Locke* (1693). E két utóbbiból merített tudvalevőleg ösztönzést *Rousseau* (1712—1778) az, aki talán legnagyobb hatással volt a pedagógiára, mert hiszen könyvének hatása alól azok sem vonhatták ki magukat, akik egészen más alapon álltak. *Rousseau* „*Emil*”-jében sokat beszél a testi nevelésről, kezdve a csecsemőtáplálás természetes módjával, a rendszeres testgyakorlásig.

A német filantrópusok körében a francia *Rousseau* gondolatai termékeny talajra találtak, s a filantrópiáktól sarjadzott ki a német torna gondolata. A filantrópusok intézeteiben a tornát tanították. Így magában a dessauai filantrópiumban, de különösen *Salzmann* schnepfentali intézetében, ahol J. Chr. Fr. *GuthsMuths* (1759—1839) működött. E működésből kifolyólag írta meg „*Gymnastik für die Jugend*” című könyvét, mely a német torna alapvető könyve. (Első kiadása 1793-ban.) „A gimnasztika — írja — oly gyakorlatok rendszere, melyeknek a testi erő és kitartás, a test ügyessége és szépsége a célja.”

Átveszi a görög pentatlon gyakorlatait, de kiegészíti azokat. (Mászás, egyensúlyozás, tánc, úszás, menetelés.) A komplikált gyakorlatok előtt „elemi gyakorlatok”-at végeztet.

A nagy *Pestalozzi* természetesen szintén felveszi a testi nevelést is a maga nevelési programjába. Mint ahogyan a szellemi nevelésre, úgy a testi nevelésre is „elemi gyakorlatok” rendszerét dolgozza ki.

Am a német torna igazi megalapítója, elterjesztője és népszerűsítője Fr. L. von *Jahn* (1778—1852), akit a németek a „torna atyjá”-nak (*Turnvater*) neveznek, ő használja először a torna elnevezést a testgyakorlatra, melyet eddig gimnasztikának, s testgyakorlásnak (*Leibesübung*) neveztek.²

Jahn volt az, aki a tornát társadalmi kérdéssé tette. Mindenkinék ajánlta a tornát, nemcsak gyermekeknek és ifjaknak. 1811-ben a Berlin város kapui előtti réten megnyitotta az első tornateret, hol csapatokba osztva tornáztak. Meghonosította a tornászgyeget, új gyakorlatokat talált ki, új tornaszereket alkalmazott, így nyújtót és korlátot. Az ő tornászata nem iskolai torna volt, ő a tornát általános kedvteléssé akarta tenni, mely a német nemzetet erősítse, s a hazafiság

¹ *Dr. Karl Müller: Körpererziehung des jungen Griechen. Gesundheit und Kraft. 12. sz. Göttingen, 1926.*

² *Euler i. m., 93. 1.*

szolgálatában álljon. A hazafias célok hangoztatása politikai színezetet adott néhol a mozgalomnak, mire a porosz kormány 1820-ban betiltotta a tornázást. Ámde úgy maga Jahn, mint hívei, nem szüntek meg a torna fontosságát hirdetni, s 1842-ben IV. Frigyes Vilmos ismét elrendelte annak bevezetését, „mint szükséges és nélkülözhetetlen részét a férfias nevelésnek, s fölvételét a népnevelés eszközei körébe”.

Az iskolai torna nagy rendszerezője *Adolf Spiess* (1810—1858). Spiess tette a tornát iskolai tárggyá, ő vezette be az osztály-tornázást, a szabadgyakorlatot ő alkotta meg, s a tornázást a nőkre is kiterjesztette. Spiess alkotta meg az énekekkel és tánccal kapcsolt füzéreket is (Reigen).

Első könyve: *Die Lehre der Turnkunst* (1840) tudományos alapvetése a tornának. A szabadgyakorlatok, melyeket megteremtett, ma is értékei a tornának.

Így alakult ki az úgynevezett német torna, mely ellen később bizonyos visszahatás fejlődött ki. A német torna mellett kialakult a *svéd torna*, de egészen más alapokon.

A svéd torna megteremtője *P. H. Ling* (1776—1839), ki a tornát fiziológiai alapokra helyezte. Tanulmányozva az anatómiát és élettant, igyekezett minden egyes izom számára megtalálni a megfelelő gyakorlatokat, melyekkel az fejleszhető, s megvetette alapját a *gyógytornának*. Ling négyféle tornát különböztet meg: 1. a nevelő tornát, melynek céljául azt tűzi ki, hogy segítségével az ember testét saját akaratának tudja alárendelni, 2. a katonai tornát, 3. a gyógytornát, s 4. az esztétikai tornát.

A német tornát két oldalról érte támadás. Egyik *A. Mosso* részéről,¹ a másik *Herbert Spencer* részéről. *Mosso* a német tornát mesterkéltnek tartja, mely nem az életben szükséges mozgásokat gyakorolja, különösen a korlátgyakorlatok ilyenek, s ezek inkább gyöngítik az izmok növekedését, mint előmozdítják. Ezek helyett inkább játékokra és menetgyakorlatokra van szükség, a német tornából legfőleg a szabadgyakorlatok tarthatók meg.

Másrészről *Herbert Spencer* nemcsak a német torna, hanem általában a torna ellen foglal állást, s a tornagyakorlatokat a játék mesterséges, de egyoldalú és elégtelen pótlékának tartja.

Az angol testnevelésben már kezdetben a játék állott előtérben, mint a természetes, az ifjúságot érdeklő, s élvezetet nyújtó testgyakorlás. Ezekhez hozzávették később az atlétika ötféle nemét, a pentathlont.

Heves viták folytak ezek nyomán a testgyakorlás módjairól, melyek ma már elcsöndesültek, de túlhaladottak is, mert a sport és testnevelés újabb fejlődése folytán azok tárgyaltanokká lettek. Ma már általános az a fölfogás, hogy a testgyakorlás minden nemét megfelelő helyen és megfelelő módon fel kell használni, s hozzákapcsolni a testkultúra újabb hajtásait, minők például a mozdulatművészet, az esztétikai gyakorlatok, de a cserkészlet s a sport sokféle ága.

Nálunk a Testnevelési Tanács arra az álláspontra helyezkedett, hogy mindegyik rendszer bevált gyakorlatait felhasználja, s így biztosítja minden rendszer előnyeit a testi nevelésben.

A tornagyakorlatok a következők: 1. *Rendgyakorlatok*: föllás, rendben való járás és futás-sorgyakorlatok, fordulási gyakorlatok és kanyarodások, állás- és beosztásváltozások, katonai

¹ L. Az ifjúság testi nevelése. Magyarra fordította: Karafiáth Máriusz, Budapest, 1914.

gyakorlatok. 2. *Szabadgyakorlatok* (szer nélküli gyakorlatok): kar- és törzsgyakorlatok, lépések, futás, ugrás, kéziszerekkel való gyakorlatok (fa- és vasbot, buzogány stb.), támaszgyakorlatok.

3. *Szergyakorlatok*: korlát, ló, bak, nyújtó, gyűrűhinta, lebegő fa, körhinta, mászás, ugrás szereken.

IRODALOM. *K. Euler*: Geschichte des Turnunterrichts. 3. Aufl. Neu bearb. v. Karl Rossow. Gotha, 1907. — *H. Rühl*: Entwicklungsgeschichte der Turnens.

4. Aufl. Leipzig. Strauch. 1918. — *Szemző Lajos*: A testgyakorlás története. Budapest. Légrády. 1902. — *Lagrange*: A gyermek és ifjú testgyakorlásának egészségana. Ford. Karafiáth Máriusz. Budapest, 1913. — *Mosso*: Az ifjúság testi nevelése. Ford. Karafiáth Máriusz. Budapest. Franklin. — *F. A. Schmidt*: Leibesübung und Geistesbildung. Göttingen. 1920. — *Dr. J. Müller*: Die gesundheitliche Bedeutung der Leibesübungen. Leipzig. Quelle & Meyer. — *JE²². Eick*: Körperschule. Leipzig. Quelle & Meyer. — *Kmetykó János*: A testnevelés reformja. Budapest, 1913. — *B. Proff Kocsárdné*: A svéd gimnasztika. Budapest, 1913. — *Mosso*: A testnevelés reformja. Ford. Karafiáth M. Budapest, 1911. — *Zander*: Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesundheit. 3. Aufl. Leipzig, 1911. (Aus Natur- und Geisteswelt.) — *Kmetykó János és Misángyi Ottó*: A nevelő testgyakorlás tanításanyagának csoportosítása. I—IV. köt. Budapest, 1929.

B) A SPORT.

144. Az atlétika és sport. A tornagyakorlatokkal szemben — minden hasznosságuk mellett — két nagy hátrányt említettek föl. Az egyik az, hogy ezek a gyakorlatok — abból az elvből indulva ki, hogy minden gyakorlat bizonyos izmokat vagy izomcsoportokat gyakoroljon s ezzel erősítsen és ügyesítsen, — pusztán formálisakká lettek, üresek, tartalom nélküliek, s így nem kötik le a gyermek érdeklődését, s nem foglalkoztatják az ember kedélyét. A másik az, hogy nagyrészt zárt levegőben, a tornateremben folynak.

Mindkét hiányon ugyan igyekeztek segíteni. A tornagyakorlatokat azzal tették a gyermekre nézve érdekesebbé, hogy valamely konkrét foglalkozás utánzása gyanánt tüntették fel, például a kargyakorlatoknál a repülést, a favágást, a törzshajlításnál a kapálást, a földről való fölemelést stb. hozták emlékezetbe. Másrészt igyekeztek a tornagyakorlatokat is szabadban, például udvaron végeztetni.

De ezzel szemben a sport nagy előnye az, hogy a *verseny* gondolata van meg benne, s ez nagyban fokozza az ambíciót, becsvágyat, a kedvet, s az érdeklődést.

Sport angol szó, mely a francia desporteriből származik, s ez annyit jelent, mint felüldülni. Az angolban általában kedvtelést jelent, de mint speciális műszó, jelenti az összes játékos és testedző testgyakorlatokat. Így magában foglalja a már fönt említett atlétikai gyakorlatokat (rövid és hosszú futás, gyaloglás, magas- és távolugrás, rúdugrás, diszkoszvetés, kalapácshajítás, gerelyvetés), továbbá a játékokat (labda, football, tennisz, golf, hokkey stb.), de ezeken kívül az úszást, korcsolyázást, sít, kerékpárt, lovaglást, autózást, repülést, s a még netalán keletkező új kedvteléseket.

Ezeket a gyakorlatokat a szabadban végzik, s ezért egészségesebbek, de több kedvvel is végzi őket az ifjúság, mert fűti az ambíció, a kitűnni vágyás, mely a versenyben szemük előtt lehet.

A versenyben győzni óhajt mindenki, aki részt vesz, fölülmúlni a többit, ez a vágy, mely arra bírja az ifjúságot, hogy a versenyre rendszeresen, néha fárasztó, sőt megerőltető gyakorlatokkal előkészüljön. Ez az előkészület a *training*, begyakorlás, voltaképp fokozatos és rendszeres fejlesztése a testi képességeknek és ügyességeknek. Ebben természetesen bizonyos szakismeretekkel, óvatossággal és fokozatosan, orvosi felügyelet alatt kell eljárni. A *training* az igazi testfejlesztés, az erő és ügyesség, a kitartás fokozása. Ennek eredménye a verseny vagy *match* alkalmával mutatkozik, s az eredmény: a győzelem vagy rekord. Rekordnak nevezik a legmagasabb teljesítményt, mely számokban kifejezhető, például a nyert játszmák száma, a megfutott méterek, vagy átugrott centiméterek száma, az időtartam, mely alatt az eredmény elérhető volt.

Kétségtelen, hogy a nevelő testgyakorlásnak nem lehet célja a rekord, de azért a sport természetében rejlik az erre való törekvés. A nevelés szempontjából itt csak a veszélyektől kell óvni az ifjúságot, s ezért van szükség itt orvosi tanácsadásra, amit a testi nevelés irányításában általában igénybe is vesznek.

A sport korunkban ismét nagy szerepet játszik, mint ahogy valaha a görög világban. Tudatosan is rámutatnak a görög példára, stadionokat, sporttereket és sportpályákat építenek, s ismét fölélesztették az olimpiaszt, de kiterjesztve azt mindenféle sportágra, s a világ minden nemzetére. De demokratikusabbá is vált ma a sport. Míg a görögöknél az csak a nép egy töredékére, a szabad görögökre terjedt ki, s később is különböző sportágak (vadászat, játékok stb.) csak úri kedvtelésre szolgáltak, ma általánosak, az egész népre kiterjedők, s nagy nemzetnevelő feladatuk van. A nemzeteknek létért való küzdelmében ez van hivatva az erő, önérték fenntartására, s a nemzeti létjogosultság igazolására. De ez az emberi tökéletesség fokozásával, a jövő nemzedék fokozatos fejlesztésével jár, s így a sport az egész emberi nemre nézve, a világ haladására és tökéletesedésére nézve is elhatározó fontosságú.

Az ifjúság ezt maga is fölismerte, s ezért a maga egyesületeiben, szervezeteiben, melyeket önmaga alkot és vezet, mindenütt hangsúlyozza a testnevelés fontosságát, s ennek megszervezését kötelességének ismeri, s intézését saját elhatározásából maga óhajtja vezetni.¹

Mindez mutatja, hogy ma a sportnak messze kiható jelentősége van, s hogy ezt már az ifjúság is teljes mértékben átérzi.

IRODALOM. S. Weissbein und E. Roth: Bibliographie des gesamten Sports. Dresden, 1911. — A. Antropoff: Der Sport in England und der Sport

¹ Így például az ifjúság már az 1913. évben az első szabadifjúsági gyűlésen (Erster freideutscher Jugendtag auf dem Hohen Meissner) kifejezte, hogy önmaga akája irányítani nevelését. A német ifjúság a Göttingában 192CMban tartott III. diákkongresszuson (Studententag) már az egyetemi testnevelésre nézve számos alapelvet állapított meg, az Erlangenban tartott IV. kongresszus 1924 július 4-én elhatározta, hogy a kötelékébe tartozó ifjúság köteles legyen a különböző testgyakorlatokból legalább egy vizsgálatnak az első két tanulmányi év alatt magát alávetni.

als Erziehungsmittel. Riga, 1910. — *Pierre de Coubertin*: Sportliche Erziehung, Stuttgart, 1928. — *Alfred Peters*-. Psychologie des Sportes. Leipzig, 1927. — *Dalmady Zoltán*: A sportok egészségtana. Budapest, 1923. (Egészség könyvtára.) — *Zuber József*: Magyar Sportalmanach. Kiadja az Országos Testnevelési Tanács. Budapest. Athenaeum. 1926. — *Mamusich Mihály*: Labdarúgás. Budapest, 1926. — *Déván István*: A modern atlétika. Budapest, 1922. — *Siklóssy László*: A magyar sport ezer éve. Budapest, 1927. I—III.

C) A TESTNEVELÉS EGYÉB ESZKÖZEI.

145. A játék. A játék is testgyakorlás, ám a tornától különbözik. A játék szinte ösztönszerű, természetes testgyakorlás. Nem tervszerű, csak alkalmi. Nagy előnye, hogy érdekes, mert van valami tartalma s ez a tartalom az értelmet és kedélyt foglalkoztatja. A játék rendszerint küzdelem két fél között, s ezért kedvesebb az ifjúság előtt. Itt érvényesül ügyessége, tudása, ki-mutathatja fölényét. Természetes, hogy nem sorolhatjuk ide a pusztán szórakoztató játékokat, vagy éppen nyereszkesedésre alapított játékokat. Ide főképp az úgynevezett szabadtéri játékok tartoznak, melyeknek testnevelői értékük van, mert testmozgással járnak (pl. különböző labdajátékok, minők: a football, tennisz, de a régi jó magyar játékok is, minő például a méta.)

A gyermek és ifjú már magában a mozgásban is gyönyörűi séget talál, s ez a mozgás a szabad levegőn felüdíti, felfrissíti az ifjúságot és elvonja más káros időtöltéstől (pl. kártyajáték stb.), fokozza életkedvét, foglalkoztatja képzeletét, kedélyét, élesíti ér-zékeit (pl. a labda a látást), fokozza ügyességét, feltalálóképességét, mozgásainak szabatosságát, biztonságát és szépségét.

A játék bizalmas közelségbe hozza a gyermeket és ifjút társaihoz, aminek a jellem fejlődése és a szociális érzék fölébredése szempontjából van nagy jelentősége. A játék a gyermeket és ifjút a közösséghez való alkalmazkodásra neveli.

Akik rendszeres testgyakorlásban nem részesülnek, azoknál a játék pótolja a testgyakorlatot. A gyermek ösztönszerűleg is megtalálja a maga kifejlesztésére szükséges gyakorlatokat, szeret mozogni, ugrál, dobál, kezével hadonász, cselekvéseket utánoz, futkároz, birkózik stb.

A játék azoknál is, akik az iskolában testgyakorlatot végeznek, szerencsésen kiegészíti ezeket, alkalmat nyújt a gyermek és ifjú ész aktivitásának a foglalkoztatására. (A játékokról bővebben l. a 380—382. lapot.)

146. A munka a testnevelés szempontjából. A testnevelés szempontjából a munkának is nagy jelentősége van. Testi erőt és ügyességet fejleszthetünk kézimunkával is. Itt persze elsősorban a szabadban gyakorolható munkák jönnek számba, minők például a kertészkedés, kerti házépítés fából stb.

A kézimunkák természetesen elsősorban a kezet ügyesítik, de ha ülő helyzetet kívánnak, s zárt levegőben történnek, a testgyakorlás szempontjából nem tekinthetők előnyös foglalkozásoknak. Emellett annak is nagy jelentősége van, vájjon milyen szempontból, milyen célból végzi az ember. A favágás, melyet valaki

kedvtelésből végez, vagy egészsége szempontjából gyakorol naponkint, egészen más hatású, mint ha kenyérkeresetből vagy éppen kényszerből végzi. A testedző játékok alkalmával, az evezés, úszás, lovaglás, vadászat alkalmával néha oly óriási munkát fejt ki az ember, melyet pénzkereső munkánál talán ki sem bírna, s itt az nemcsak hogy nem kellemetlen, hanem ellenkezőleg, fölemelő hatású. A munkánál is mindig arra van szükség, hogy *kedvvel* és *becsvágygal* (ambícióval) végezze az ember. Ekkor megvan a nevelő hatása.

147. A kirándulások. A testnevelés egyik kiegészítő tényezője a kirándulás is.

A kirándulásoknak többféle jelentőségük van: 1. testedzők; 2. szórakozást nyújtanak; 3. ismereteket szerez a növendék közvetlen tapasztalás alapján s 4. az önállóság, az akarat fejlesztésére vannak nagy hatással.

E különböző szempontok szerint különböző kirándulásokat lehet rendezni.

Lehet először is a *testi nevelés* szempontjából sétákat és kirándulásokat tenni. Ilyenek volnának a séták a szabadban, összekötve esetleg játékkal, sporttal vagy tornagyakorlatokkal. Ilyen kirándulások alkalmával a cél valamely alkalmas játszó- vagy tornatér. Az odamenetel is tornász módon történhetik. (Tornadresszben, begyakorlott meneteléssel, esetleg zászlóval, dobszóval.) Az ilyen kirándulások közül legnagyobb a versenyekre való utazás.

Történhetik másodszor kirándulás a *tanítás szolgálatában*. Kirándulások és séták kapcsolandók a földrajz, természetrajz és gazdasági ismeretek, valamint az ipar oktatásához. Ezt az illető tárgyak módszertana is kívánja s e tárgyak keretében kell róla szólni. Ezeket az ismereteket igazán alaposan csak közvetlen tapasztalással lehet megszerezni. Látni kell, milyen a hegy, a folyó stb. Merre van kelet, nyugat stb. Legjobb a természet növény- és állatvilágát, de általában a természet világát künn a szabadban megfigyelni. A gazdaságot, az ipari munkát látni kell, hogy helyes fogalmunk legyen róla.

Ezek a kirándulások a *tanulmányi* kirándulások.

Végül vannak kirándulások, melyeknek célja a *szórakozás*.

A közeli erdő vagy mező, mely alkalmat nyújt arra, hogy a gyerekek mulasson, élvezze a szabad levegőt, a természet szépségét, a szabadságot.

Ilyenek a májusban rendezni szokott majálisok. Ámde a kirándulások e céljait nem lehet szétválasztani, a szórakoztató kirándulás szolgál az egészségnek is és gyarapítja az ismereteket is. Viszont a tanulmányi kirándulás sincsen szórakoztatás híjával, s szintén jó hatású a testre is. De a cél mégis kidomborítja a kirándulás jellegét s főképen erre irányítjuk a figyelmet is.

A kirándulás azért is jó, mert közelebb hozza a tanárt a tanítványaihoz. A tanár jobban megismeri a tanítványokat, itt szabadban nyilvánul egyéniségük, gondolkodásuk, jellemük.

A tanár rendezzen sétákat és kirándulásokat, de ne túlságosan gyakran. A tanítás menetét nem szabad minduntalan megszakítani ilyen rendkívüli alkalmakkal, mert ezek mindig kizökkentik a tanulókat a rendes hangulatból, s mindig eltart egy ideig, míg ismét lecsillapodnak a fölzaklatott kedélyek.

A kirándulás lehet kisebb és nagyobb. Elvégre egy-egy séta a városban, egy-egy séta a falu környékén is hasznos már. Kirándulás a közeli erdőbe, mezőre, ligetbe, hegyre, tóhoz, folyóhoz. Vagy egész napra terjedő kirándulás a szomszéd helységbe, távolabb eső nevezetes ponthoz (pl. emlékoszlop, hegy, szakadék). A kirándulás természetesen a helyi körülményektől függ.

A kiránduláshoz előre meg kell tenni az előkészületeket. A tanár előzőleg maga járja be a helyeket, hová tanítványait vezetni fogja. Állapítsa meg a pros grammot. Kérje föl támogatására mindazokat, akik ott, ahová kirándul, fontos tényezők. Ha valamely intézetet, vállalatot látogatnak meg, kérjen azok intézőitől engedélyt, kérje támogatásukat.

A programot úgy állapítsa meg, hogy ne legyen túlságosan fárasztó. Az úton gondoskodjék pihenésről. A pihenések, étkezések helyét s idejét pontosan állapítsa meg előre, s előre gondoskodjék, hogy étellel-itallal valóban el lehessen látni a tanulócsapatot.

Az utat úgy állapítsa meg, hogy veszély a növendékeket ne érhesse, váratlan vihar elől legyen hova elvonulni.

A kirándulás vezetése oly módon történik, mint a testgyakorlatok vagy játék vezetése. Meg kell követelni, hogy adott jelre rögtön sorba álljon az osztály. Rend nélkül lehetetlen kirándulást vezetni.

Társadalmunk még nem szokta meg eléggé a tanulók ilyen kirándulásait és sétáit. De oda kell hatni, hogy a társadalom is támogassa ezeket. Kívánatos volna, hogy a közönség a tanároknak segítségére legyen a vezetésben, rendezésben; fogadja szívesen a tanulókat, ha idegen gyermekek is, mert hiszen máskor s másutt talán az ő gyermekeiről lesz szó.

A kirándulás egész tartama alatt legyen a tanár a növendékek mellett s ne hagyja őket egy percre sem magukra. Ezért kívánatos, hogy legalább két tanár vezesse a kirándulást, így felvált-hatják egymást az őrökésben.

148. A cserkészlet. Az a gondolat, hogy a növendékek szabad idejüket lehetőleg a szabadban foglalkozva töltsék el, legszebben a cserkészlet intézményében van megvalósítva. *Robert Baden-Powell* tábornok a búr háborúban azt tapasztalta, hogy 14—18 éves fiúk nagy örömmel teljesítenek apró szolgálatokat a hadsereg számára, s szívesen vesznek részt a táborozásban. Ez arra indította, hogy 14—18 éves fiúkat kis csoportokban (6—8 fiút), melyeket „őrs”-nek nevezett, egy-egy őrsvezető irányítása mellett kirándulásokon, táborozásokon együtt gyakorlati feladatok megoldásával foglalkoztasson. 1908-ban valósította meg először ezt a gondolatát, melynek már előbb is vannak nyomai az amerikai törekvésekben (például Daniel Caster, Beard „The Boy Pionniers”, őrszem-fiúk) csapatainak megalakításában.

A Baden-Powell által szervezett intézmény különösen bevált, s elterjedt nemcsak Angliában és Amerikában, hanem az egész világon. Ezt a nagy népszerűséget annak köszönheti, hogy teljesen megfelel a fejlődő fiúk életvágyának, tetterre való készségének, kalandos hajlamainak, másrészt a szervezet kitűnő, mert

kisebb csoportot gyakorlati feladatok megoldására egyesít, egyúttal teret enged mindenféle képesség érvényesülésének, s az önálló vállalkozásnak és munkának.

A mozgalom hozzánk is eljutott, de nálunk a magyar viszonyoknak megfelelően fejlődött, egészen magyarrá lett s bár szem előtt tartja az angol mintát, s az angol kapcsolatot, mégis egészen eredeti magyar.

A cserkészzet a fiatalság kitűnő foglalkoztatása, s kiegészítője az iskolai nevelésnek. Oly munkát végez, melyet az iskola nem végezhet el, s oly módon nevel, ahogy az az iskolában nem történhetik,

Nevelő ereje abban áll, hogy az ifjúság cselekvő vágyát elégíti ki s a gyakorlati életfeladatok önálló megoldására készíteti éppen a fejlődés korában, az ébredező tetterő idején az ifjút, s így voltaképp önnevelésre, a maga életének önálló irányítására neveli őt. Ezért a cserkészzet kitűnő kiegészítője az iskolai nevelésnek.

Nevelő hatása főleg a táborozások alkalmával nyilvánul, midőn a csapatok (őrsök) együtt élnek, s kénytelenek maguk gondoskodni mindenről s maguk kitervezni minden fölmerülő munkát. Maga ez az együttes élet nevelő hatású. De ez az élet egyúttal foglalkozással jár, főképp testedző foglalkozásokkal (kirándulások, sport, játék, torna), s jelentősége abban van, hogy az értelmi képzésnek, az ügyesség fejlesztésének, a testnevelésnek és a jellemképzésnek eleven egysége.

A cserkészzet jellemképző ereje abban áll, hogy a növendék önálló elhatározására, önértetére, becsületértzésére van alapítva. Az őrs, melynek tagja valaki, kitűnő szociális sejt, közösség, de csekély számú, s teret ad az egyéni kezdeményezésnek és cselekvésnek.

Ehhez járul a cserkészttörvény kitűnően fogalmazott 10 pontjának szuggesztív ereje. Nem parancs alakjában vannak ezek fogalmazva, hanem példaképek alakjában. E törvény elmondja: milyen és mit tesz a cserkész: egyeneslelkű, igaz, híven teljesíti kötelességét, segít stb. Aki nem ilyen, nem cserkész. Hozzájárul ehhez az, hogy minden cserkész köteles minden nap legalább egy jó cselekedetet véghezvinni.

Eredetileg a cserkészzet csak a 14—18 éves fiúk számára volt szervezve, később a szervezet kibővült a 8—14 éves gyermekek (farkaskölykök) szervezetével, s az öreg cserkészekkel, mely a régi tagokat 18 éves koron túl is összetartja.

A fiúk cserkészete mellett csakhamar megalakult a leányok cserkész szervezete is. Ennek természetesen más eszményei vannak: házias feleség, jó anya, jó honleány. Foglalkozásaik a női természetnek megfelelőek, de ők is a 10 cserkészttörvényt veszik irányadóul.

A cserkészzet intézménye kitűnő nevelőeszköz, az ifjúság szeréti, s ezért van nagy hatása. Nagy sikere az autonóm hatás törvényén alapszik.

IRODALOM. R. Baden-Powell: *Scouting for Boys*. 1908. — R. Baden-Powell: *Der Pfadfinderführer*. 1927. — A. Lion v. M. Bayer: *Jungdeutschlands Pfad-*

finderbuch. 5. Auflage. 1914. — *Royet*: Le livre de l'éclereur. — *Sik Sándor*: A cserkészzet. (Magyar Szemle Kincsestára. 105. sz.) 1930. — *Sik Sándor*: Örsvezetők könyve. III. kiadás, 1927. (Németül: Der Führer. 1929.) — *Major Dezső*: Örsvezetők könyve. III. kiadás, 1927. (Németül is: Der Sippenführer. 1929.) — *R. Baden-Powell*: Die Pfadfinderinnen. 1927. — *E. Hopfgarten*: Das Pfadfinderbuch für junge Mädchen. 1912.

D) A LEÁNYOK TESTI NEVELÉSE.

149. A leányok testgyakorlatai. A testgyakorlatok, melyeket felsoroltunk, elsősorban a fiúk testgyakorlatai. Bár némelyike a leányok testi nevelésében is felhasználható, mégsem szabad azt gondolnunk, hogy a fiúk és leányok testi nevelését egészen egyformán kell intézni. „A nő nemcsak más nemű ember, hanem egészen más ember is” — mondja Scipiades Elemér professzor, a kiváló nőorvos és szülész. A női test más, s a női hivatás is más, mint a férfié. A férfi életének főfeladata a létfenntartásért folytatott küzdelem, a nőnek feladatául a fajfenntartás jutott. A férfi és a nő teste e különböző életfeladatokhoz van szabva, s ennek megfelelően különbözik.

Így az átlagos testhossz, *Martin* szerint, a férfiaknál 163, nőknél 154. Az átlagos testsúly, *Matthias* szerint, férfiaknál 65, nőknél 52. A növekedés tempója a 12—15. éves korban a nőknél korábban kezdődő és rohamosabb. A nőknél inkább a törzs, a fiúknál inkább a végtagok fejlődnek erősebben. A tüdőkapacitás a férfiaknál 3400 cm, a nőknél 2500 cm átlagban, a mellkas a nőnél rövidebb, a törzs hosszabb és súlyosabb, mint a férfiaknál. Nőnél az ágyéki gerincoszlop erősebben terhelt, a mellső hasfal jobban terhelt. A vérellátás is különbözik. Nőknél a tüdőn átáramló vér perccenkint 3,5, férfiaknál 5,0 liter, egy szívösszehúzódás a nőnél 47, a férfiaknál 88 cm vért lök ki.

A nő testalakata is különbözik a férfietől. Nőnél kevesebb a vörösvérsejt, kisebb az oxigénfelvőképesség, nagyobb a hajlam az elhízásra. Az életfolyamatok a férfínél egyenletesen peregnek le, nőnél az ivarérettség ideje alatt hullámmozgásokban. Különbözik végül a medencefenék szerkezete is.

Világos, hogy a más-más módon berendezett szervezetnek testnevelése nem lehet azonos. A leányok testnevelése tehát a női szervezet sajátosságaihoz legyen szabva.

A testnevelés akkor lesz nemre szabott, ha tudja, hogy a férfi merev szisztéma, állandó nagy teljesítmények érdekében, s így a testnevelésnek erre kell őt tökéletesebbé nevelnie. A nő a megújuló életfeladatokhoz illeszkedni tudó, formálható, lágy szisztéma, s így a testnevelésnek erre kell őt tökéletesebbé nevelnie. Ha a testnevelés ezt a megkülönböztetést nem teszi meg, a nemi különbségek természetellenes megszüntetését szolgálja. (Spiciades.)

A női testnevelést orvosi, s főként nőorvosi tudással is átított szakértelem irányítsa. Betegeknek, vagy betegségekre hajlamosoknak a helytelen torna vagy a helytelenül adagolt torna árthat. A női test fel- és leépítésének időszakai védelmi időnek tekin-

tendők, s ilyenkor a tornászoknál mutatkozó sajátos elfáradást respektálni kell.

A női nemi szervek négyhetenként ismétlődő hullámmozgásában a leeső fázis, a testnevelés teljesítményeit illetően, szintén feltétlenül szükséges védelmi idő, melyet előtte és utána esetleg 1—2 napos pihenéssel kell megtoldani.

A testnevelés a női szervezet fejlődésének hullámmozgásaihoz is alkalmazkodik. A hullámemelkedés a fejlődés kora, tetőfoka az ivarérettség kora, leesése az elernyedés, a hervadás kora. A leányok fejlődéskorának helyes testnevelése a ritmikus torna, vagy művészi testmozgás. A kifejlett nők testnevelésének módja a könnyű atlétika (úszás, evezés, síelés, hegymászás, tennisz, hokki, golf, ütőlabdajáték, korcsolya, futás, magas- és távolugrás, korong- és gerelyvetés, lovaglás, kerékpározás s a könnyű sporttornázás), kellő megszorításokkal. Legjobban ajánlható a mozdulatművészet és ritmikus torna.

Ezek növelik a hajlékonyságot, amely főforrása a női bájnak és graciozitásnak, — mondja ugyancsak Scipides professzor.

IRODALOM. *Dr. Scipiades Elemér*: A nők testnevelésének jelentősége és annak módjai. Dunántúl, egyetemi nyomda, Pécs, 1930. — *Dr. Scipiades Elemér*: Az iskolaorvos tudnivalói a nőorvos szempontjából. „Orvosképzés”. 1934. 2. sz. — *B. M. Mensendieck*: Körperkultur der Frau. 8. Aufl. München, 1924. — *Dr. Madzsarné Jászi Alice*: A női testkultúra új útjai. Budapest. Athenaeum.

A TESTNEVELÉS EGYÉB INTÉZMÉNYEI.

150. A testnevelés intézményei. A testgyakorlatokat kiegészítik a testi nevelés egyéb intézményei: a kerti iskolák, erdei iskolák, játszóterek, iskolai fürdők, nyaraltatás, iskolaorvosi és iskolanővéri intézmény, a levanteoktatás, az iskolai sportkörök (Középiskolai Sportkör), fedett uszoda, s ezekkel az iskola már kiterjeszkedik az egész testi nevelésre.

De kiterjesztik a testnevelést általában az egész népre, nemcsak az iskolára, s ezt nálunk a testnevelési törvény (1921. évi LXXI. t.-c.) szabályozza, mellyel megelőztünk számos külföldi államot.¹ Gróf *Klebensberg Kuno miniszter* ezenfelül felállította 1928-ban a *testnevelési főiskolát* Budapesten, mely középpontja a testi nevelés továbbfejlesztésének.

151. Az egészségtani ismeretek. A test ápolása és gyakorlása mellett arról is gondoskodni kell, hogy az ifjúság a szükséges egészségtani ismereteket is elsajátítsa. Egészségtani ismeretekre minden embernek szüksége van azért, hogy életét okszerűen rendezze be, s az egészségtan követelményeinek megfelelően viselkedjék. Különösen nagy jelentősége van ezeknek az ismereteknek a mi népünkénél, hol olyan nagy a gyermekhalandóság.

Az egészségtani ismeretek fontos részei a műveltség tartalmának. *Herbert Spencer*, mint legszükségesebbeket, első helyre teszi ezeket az ismereteket. Az egészségtani ismeretek terjeszté-

¹ *L. R. Martin*: Köpererziehung. Jena, G. Fischer, 1922. 21. és 36. 1. Martin közli az egész magyar testnevelési törvény német fordítását.



1. Játék a szabadban.



2. Hegymászás.



3. Kirándulás.

Dulovits Jenő tanár felvételei.

sével tehát műveltséget terjesztünk. Meg kell értetni, hogy az egész életet úgy kell berendezni, hogy meglegyenek az egészséges élet föltételei.

Az egészségügyet nálunk az 1876: XIV. t.-c. szabályozza, melynek második részét 1908-ban átdolgozták. A tanítónak és tanárnak ezt is ismernie kell.

Az egészségtant a népiskolában, az 1925. évi új tanterv szerint, mint önálló tárgyat is keli tanítani, s nem csupán alkalmilag. Az új tanterv ezt a tárgyat a természeti és gazdasági ismeretek tárgykörébe sorolja s az V. és VI. osztályra osztja be. Tanításának módszerévei a módszertan foglalkozik.

De emellett is fennmarad annak szüksége, hogy ily ismereteket alkalomszerűen, más tárgyakhoz fűzve is tanítsunk. Így természetesen elsősorban a testgyakorlatokkal kapcsolatban, de bő alkalmat szolgáltatnak reá az olvasmányok is.

A középiskolákban (gimnázium, reálgimnázium, reáliskola) a VII. és VIII. osztályban, mint kötelező rendkívüli tárgy, heti 2 órában szerepel az egészségtan, de a testgyakorlás alkalmával szintén kell alkalmi tanítást adni.

Apponyi Albert gróf mint miniszter, külön rendeletet adott ki az egészségügyi, anya-, csecsemő- és gyermekvédelemről (168.418/1917. sz. a.), mely a Hivatalos Közlöny 1917. évi 27. számában jelent meg. Ebben részletes utasítások vannak arra nézve, hogy ezeket az ismereteket hogyan vihetjük be a köztudatba.

IRODALOM, dr. Scholtz Kornél: Egészségügyi ismeretek. I—II. Budapest, 1928. — *Iffj. Imre József*: A gyermek szemének gondozása. — *Dr. Wein Zoltán*: A fül, orr, torok bajai és gondozása. — *Dr. Poor Ferenc*: A gyermek bőrének gondozása. Studium. Budapest. (Szülők Könyvtára. 5. sz.) — *Dr. Darányi Gyula*: Az iskoláskor egészségügye. Budapest, 1933. — *Gyürky Tibor és Melly József*: Hatósági és egyéni védekezés a fertőző betegségek ellen. Budapest, 1924. — *Körmöczy Emil*: Az első segítségnyújtás. Budapest, 1928.

152. A növendék egészsége és a nevelő egészsége. Az egészség megóvása az egészségtani ismeretek segítségével történik, s így a nevelőtől elvárjuk, hogy az egészséges élet föltételeit maga jól ismerje, s a gyakorlatban, első sorban önmagán alkalmazza. Neki föltétlenül tudnia kell, mi árt, mi nem, mit szabad tennie, mit nem. Nem a különböző extravagáns egészségi teóriákról és kúrákról van szó (almakúra, zsemlyekúra, természetgyógyászat), hanem arról, amit az orvosi tudomány, főképp a közegészségtan megállapít.

Természetesen nem elég, ha erre csak egyesek ügyelnek. Hiába vigyáz valaki a tisztaságra, fertőtlenítésre, ha a szomszédja nem vigyáz rá. Hiába tartjuk be mi az egészségtan szabályait, ha száz és száz más ember, aki a városban lakik, nem tartja be. Mindenkinek olyan műveltnek kellene lennie, hogy az egészségügyi szabályokat ne csak a büntető rendelkezések hatása alatt, hanem önkényt, embertársaira való tekintetből megtartsa. A ragályos beteghez látogatót nem szabad bocsátani, ha csak gyanúja is van betegségre, mással nem érintkezni a fertőtlenítésre vigyázni,

másra utcán vagy villamoson rá nem köhögni, zsebkendőjébe köpni, nem a földre vagy utcára, a saját tisztaságára, de holmijának, kezének és egész környezetének tisztaságára ügyelni, mindez mindenkinek kötelessége.

Ám a nevelőnek még egy feladata van: a szellemi higiéniét is szem előtt kell tartania. Ez jelenti a szellemi munka egészséges föltételeinek a betartását. Első sorban neki magának kell óvakodnia attól, hogy magát szellemileg épen tartsa, mert az ő szellemi egészségének és erejének csökkenése visszahat növendékeire is. Ideges állapotai szinte végzetesen befolyásolják a nevelésére bízott ifjúság sorsát.

Neki tehát nagyon kell vigyáznia a maga szellemi egészségére. Első sorban tökéletes önuralomra kell törekednie, hogy a véletlenül előálló ártalmakkal szemben elég erős legyen megtartani nyugalmát. Derús türelemre van szüksége, növendékeinek gyarlóságaival, kihágásaival, sőt néha fölháborító cselekedeteivel szemben is nyugodtnak és türelmesnek kell maradnia, mert az ő izgalma átragad a növendékekre is, s csak elmérgesíti a helyzetet.

Hogy ezt a nyugodt, derús lelkiállapotot állandóvá tehesse, szükség van arra, hogy életkörülményei kedvezőek legyenek. Az étellel küzdő, gondokkal, munkával túlterhelt, ideges ember nem lehet jó nevelő.

De vigyáznia kell a nevelőnek arra is, hogy növendékeinek szellemi állapota is egészséges legyen. Amelyik idegbeteg, azt orvosi felügyelet és kezelés alá kell adnia. De ártalmára lehet a növendéknek a szellemi *túlterhelés* is. Ezért számolnia kell a nevelőnek a növendék munkabírásával. Ez a munkabírás nemcsak kor szerint, hanem egyénileg különböző, s ezt tekintetbe kell vennie. De különböző ez az életkörülmények szerint, s azért a nevelőnek ezt is tekintetbe kell vennie. Ha például valamely iskolában van olyan szegény gyermek, kinek otthon, mielőtt iskolába jön, a házi teendők egész sorát kell elvégeznie, például reggelit készítenie, kisebb testvéreit megmosdatni, felöltöztetni, takarítani, esetleg újságot kihordani stb., akkor kissé másképp kell őt megítélni, mint azt, akit szülői gondosan megmosakodva, jól feltöltöztetve, s talán kíséreléssel vezelve iskolába küldenek.

De az iskolai munka beosztásánál is számolni kell a gyermek munkabírásával és elfoglaltságával. Középiszkolákban a szaktanítás mellett a tanárok egyetértő együttműködésére van szükség. hogy a házi munka ne torlódjék, hogy ne legyenek a könnyebb napok mellett nehéz iskolai napok, hogy a könnyvnlkülinek megtanulásában bizonyos mozgáslehetőség adassék (pl. tanuljanak meg jövő órára két versszakot, de aki többet is megtanul, az jobb osztályzatot is kaphat).

Végül nagyon fontos, hogy a nevelő bánásmódja ne legyen izgató, elkészerítő, s kímélet nélküli a növendékekkel szemben, hanem megnyugtató, igazságos és megértő. A tanuló mentségeit hallgassa meg, ezek mindig fontosak a megértés szempontjából, még akkor is, ha hazug mentségek, hiszen akkor is adatok a növendék megítéléséhez és megértéséhez, de ne vegyük a mentségeket *a priori*

hazugságoknak. A tanuló lelkiállapotát adott pillanatban akkor is vegye figyelembe a tanár, ha arra nem is hivatkozik, hiszen némely zavarra nem is hivatkozhatik. Higgye el neki, hogy a feje fáj, hogy zavarban van, hiszen tényleg van ilyen állapot, néha az illető növendék maga nem is tudja, mi a baja, csak zavart érez, néha meg sem mondhatja (pl. édesanyja beteg, vagy szülői közt egyenlenség volt, vagy menstruációja van). Ilyeneket a nevelőnek kell észrevennie, nem kutatva, esetleg más vagy későbbi adatokból megállapítani, de nem nyilvánossá tenni. Szóval a tanulóknak is gyakran van szüksége kíméleti időre.

Mindezek szükségessé teszik, hogy a nevelő a szellemi munka egészségtanával is foglalkozzék, s megteremtse a növendék és nevelő közt a harmonikus viszonyt, s azt a szellemi légkört, mely a sikeres nevelő hatásnak szükséges föltétele.¹

IRODALOM. *A. Baginsky*: Handbuch der Schulhygiene. 1877. — *H. Seller*: Handbuch der deutschen Schulhygiene. 1914. — *Slephani*: Schulhygiene. Berlin, 1927. — *Max Hodann*: Elternhygiene. Eugenik für Erzieher. Rudolfstadt, 1928. — *A. Czerny*: Der Arzt als Erzieher des Kindes. Wien, 1908. (Magyarul: Az orvos szerepe a gyermeknevelésben. Fordította: John Károly. Budapest, 1910.) — *A. Hippus*: Der Kinderarzt als Erzieher. München, 1909. — *Fischer—Defoy*: Der Schularzt. Karlsruhe, 1928. — *E. Séguin*: L'éducation physiologique. Paris, 1931. — *A. Malieu, Gillet, A. Méry* etc.: Médecine et pédagogie. Paris, 1910. — *E. Stern*: Gesundheitliche Erziehung. Karlsruhe, 1928. — *H. Spitz*: Körperliche Entwicklung der Kinder. Wien, 1925. — A gyermek egészsége. Budapest, 1912. 12. füzet. — *O. Huntenmüller*: Körperliche Erziehung und Schulhygiene. Breslau, 1924. — *Salgó Jakab*: A szellemi élet higiéniája. Budapest, 1901. — *E. Kraepelin*: Zur Überbürdungsfrage. Jena, 1897. — *Komis Gyula*: Kultúra és túlterhelés. {Kultúra és nemzet. Budapest, 1930. 172. 1.)

¹ „A testi kultúráról” 1. a 435—440. lapot.

II. A SZELLEMI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE. (FORMÁLIS KÉPZÉS.)

153. A szellemi nevelés formális és tartalmi céljai. A szellemi nevelésnek kétféle főadata van. Egyik a szellemi képességek fejlesztése, másik a kultúra értékeinek átszarmaztatása. Egyik a formális képzés, a másik a tartalmi képzés. Ez a kétféle tennivaló együtt jár. A szellemi képességeket azzal fejlesztjük, hogy a kultúra értékes tartalmát átszarmaztatjuk. A képességek azáltal fejlődnek, hogy érintkezésbe jutnak a kultúra tartalmával, s így működésük következtében a gyakorlat fejleszti, fokozza és tökéletesíti őket. A kultúra tartalmával pedig a lélek csak úgy telhetik el, ha az ember képes azt fölvenni, azaz: magában fölépíteni.

A kultúra objektív tartalma így szubjektívvá válik. Ez a tartalom (a szokások, műalkotások, tudomány, irodalom művei stb.) az egyéni lélek alkotása, de az egyéntől különválva tovább él, s köztulajdon, a társadalom tulajdona, aztán ismét egyéni tulajdonná lesz azáltal, hogy az egyén magába fölveszi. Ám ez a föl vétel nem pusztán átvétele a kultúráértékeknek, hanem szerves egybeolvadása a lélekkel, átélés és cselekvés, alkotás és az élet jelenségekhez való beállítás, magatartás, viselkedés módosítása, új indítékok és törekvések keletkezése. Ezzel együtt jár a szellemi élet fokozódása és tökéletesedése, új értékek keletkezése, s az egyén magasabbra emelkedése.

154. A formális képzés. Ha a nevelésről, mint a képességek fejlesztéséről és kiműveléséről van szó, akkor ezt formális képzésnek szokták nevezni.

Ámde ez a kifejezés: *formális képzés*, sok mindent jelent, s jelentése idők folyamán változott, így szükségessé válik annak megállapítása, hogy mi is tulajdonképpen a formális képzés?

Formális képzésnek nagy általánosságban a képességek fejlesztését és kiművelését nevezik.

Ez ellentétet jelent a tartalommal szemben, azaz annyit jelent, hogy eltekintünk a tartalomtól, s figyelmünket csak a formákra irányítjuk. Jelentheti tehát azt, hogy valamely írásművet vagy akár csak egy mondatot is, nem abból a szempontból vizsgálunk, hogy milyen gondolat van benne lefektetve, hanem csakis azt nézzük, hogyan, milyen módon van az kifejezve, vizsgáljuk a nyelvi, azaz a grammatikai és stilisztikai formákat.

Ekkor közel fekszik a gondolat, hogy a formák ilyen vizsgálata, s azok elsajátítása fejleszti a formák iránti érzéket, egyúttal a gondolkodást általában, s vele a többi szellemi képességeket.

A XVIII. században a neohumanizmusnak vitái a klasszikus nyelvek és irodalmak értékéről vetették föl ezt a kifejezést. A klasszikus tanulmányok védelmében ma is a legfőbb érv, hogy ezek pedagógiai értéke abban áll, hogy fejlesztik a helyes gondolkodást, s az ízlést. *Aug. Wolff* használja először a „formale Bildung” s a „Geistesgymnastik” kifejezéseket.¹ A pedagógia rendszerébe pedig *Niemeyer* viszi bele a formális képzés elméletét, 1796-ban megjelent „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts” c. könyvében.

Ámde a formális képzés elméleteinek elterjedésében legnagyobb része *Pestalozzinak* van, aki az „emberré nevelés” gondolatából kiindulva, keresi a képességek (Anlagen) kiművelésének általános, minden tanításra érvényes alapelveit, azokat az „elemeket”, melyeken az ember egész lelki fejlődése alapszik. Ő ugyanakkor, mikor erkölcsi és szellemi erőkről beszél, hozzáveszi a szellemi tartalmat is, de kiinduló pontul számára mégis mindig „a természetes pszichikai funkciók” maradnak, s a szám, alak, név kategóriái nála a formális képzés alapjai. Ezzel a formális képzés alapelvét *Pestalozzi* bevitte a népoktatásba.

A magasabbfokú oktatásban a formális képzés gondolata a neohumanizmus útján került bele, s főkép a klasszikus nyelvnek és a matematikának tulajdonítottak ilyen formális képzőerőt. Ezt az elméletet megerősítette *Kant* filozófiája, melyben az „a priori” szemléleti formák: az idő és tér, s az értelmi működés formái: a kategóriák, a tartalommal elvileg szembe vannak állítva. De a felsőoktatás gyakorlatába főkép *Humboldt* (1767—1835) hatása alatt ment át a formális képzés gondolata, aki a hivatalos tantervekben, melyeket, mint a kormány tanácsadója és mint miniszter készített, a „szellemi erők” fejlesztésének fontosságát hangsúlyozza a felvilágosodás pedagógiája által kívánt ismeretszerzéssel szemben.

A formális képzéssel ellentétben *Herbart* és követői a tartalmi képzést hangsúlyozzák. Így nálunk is *Kármán*. Ez Herbart lélektani álláspontjával függ össze, mert Herbart lélektana szerint a lélek realékből áll, s nem képességekből, a lelki működések a képzetek mozgalmán alapszanak. A Herbart-féle lélektan azonban már rég megdőlt, s így a formális képzés alapelve ismét helyet foglal a pedagógiában.

A formális képzés gondolata új jelentőséget kap *Spranger* megértő pszichológiájában. A művelődés folyamata szerinte „szellemi aktusokból áll, nem pedig pusztán funkciókból. A szellemi aktus az „én”-nek kapcsolódása szellemi értéket jelentő művelődéstartalmakkal. Az ily szellemi aktusok funkciókból vannak összetéve. Itt nem pusztán tartalomnak a fölhalmazásáról, a meg-

¹ L. Dr. *E. Lehmsick*: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926. 8. 1.

lévőhöz való kapcsolásáról van szó, hanem másféle fölvételről: *megértésről*, aminek föltétele az, hogy a megérteni való tartalom a maga egészében, mint totalitás jelenik meg, s a megértő alany a megértés készségével adja át magát a tartalomnak. Ez nemcsak értelmi fölfogás, hanem *átélő megértés*. Így például *Litt* szerint a történelmi anyag tanulásánál nem arról van szó, hogy azt pusztán fölvesszük magunkba, hanem arról, hogy a történelmi világot megértéssel fölépítjük. „Aki tehát történelmi műveltséget akar, annak nem a szilárd anyagból kell kiindulnia — mondja *Spranger* —, hanem a megértés elemi aktusaival kell kezdenie.” Ezt az ő elvét még általánosabban így fejezi ki: „van a szelleminek fölfogására egy formális képzés, s ez a megértés erőinek és kategóriáinak tervszerű kifejlesztésében áll.”¹

Valamely tudományos ismeretanyagnak tehát csak annyiban van formális képzőereje, amennyiben a tudományos hajlamot, a tudományos érdeklődést, a tudományos érzéket fejleszti, s csak annyiban van tartalmi képzőereje, amennyiben tudományos igazságok megismerését nyújtja.

Am mindezek gyökere mégis a szellemi funkciókban található, melyeknek összeszövődéséből — mint *Spranger* is mondja — a szelleminek ez a megértése és megragadása kialakult. Így tehát itt más nézőpontról van szó, azaz a szellemi képességek fejlesztését csak eszközül tekintjük a szellemi értékek megszerzésére, s a szelleminek megértését, mint utat az egész ember kiművelésére.

A képességek — mint láttuk — működéslehetőségek. Midőn ezek kiművelésével foglalkozunk, ez voltaképp pszichotechnikai része a neveléstudománynak. Az akarat, érzelmek, értelem fejlesztése mind pszichotechnika, vagy mint *E. Kriek* nevezi: technologia. De ezek a szellemi működések csak valamely tartalommal együtt fejleszthetők. Így a neveléstudomány másik része ennek a művelődésben tartalomnak a kiszemelésével és átszarmaztatásával foglalkozik.

IRODALOM: Dr. *Alfred Hock*: Die methodische Entwicklung der Talente und des Genies. Leipzig. Akademische Verlagsgesellschaft. 1920. — *Arnold Hahn*: Die Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit. Grethlein u. Co. Leipzig, Zürich. — *Gerhard Clostermann*: Die Grundlagen der formalen Erziehungstheorie. Münster, 1925. — *Erich Jaensch*: Neue Wege der der Erziehungslehre und Jugendkunde. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, 1928. — Dr. *E. Lehmsick*: Theorie des formalen Bildung, 1925. Göttingen Studien. 6. — *Bühler*: Geistige Entwicklung des Kindes. IV. Aufl. 1924. Jena, G. Fischer. — *Max Scheler*: Die Formen des Wissens und der Bildung. Friedrich Cohen in Bonn, 1925.

155. A tehetség és képesség. Az emberi szervezetnek az a feladata, hogy bizonyos alapvető funkciókat elvégezzon. Ezek az alapvető funkciók: az önfenntartás, önkifejtés, s a környezetbe való beilleszkedés. Ezekből az tűnik ki, hogy nem csupán a képességek fokozása és fejlesztése a fontos, hanem azok alkalmazni tudása, beállítása a fölmerülő körülményekre.

¹ *Spranger*: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig. 1922. 35. 1.

Akiben ezek a képességek az önfentartásra, önkifejtésre, a környezetbe, illetőleg a társadalomba való beilleszkedésre s az ezekhez szükséges működések elvégzésére megvannak, az *normális*. A normális rendszeren az előforduló esetek gyakoribb száma. Ez 2, gyakoribb előfordulás maga azonban még nem lehet a normális fogalmának a kritériuma.

Ha e képességek közül némelyik hiányzik, vagy oly csekély mértékben van meg, hogy e funkciók elvégzésére alkalmatlan, az illető nem normális, hanem szubnormális vagy abnormális. Ha pedig fokozott mértékben van meg, akkor *super normális, tehetséges*, azaz *nagytehetségű*, vagy még magasabb fokon *láng; elme* (Genie).

A szubnormálist kisebb értékűnek (Minderwärtig) is szokták nevezni, s akkor ez a szó a teljesítőképesnek kisebb fokát jelenti. Szubnormális a pathológikus (vagy pszichopatha), de ez már nemcsak fokozatilag, hanem minőségileg is eltér — még pedig kedvezőtlenül — a normálistól, tehát már abnormális. Ám egy-egy tulajdonság nem normális volta még nem jelenti az embernek, mint egyéniségnek, abnormitását. Az egyén normális, vagy nem normális volta függ az egyes tulajdonságok egymáshoz való viszonyától. Azonfelül azonban a szervezet pótolhatja, vagy kompenzálhatja is a fogyatékos tulajdonságot. Ezért nagy súlyt helyez *W. Stern* arra a megállapításra, hogy egyes tulajdonság abnormis voltából nem jogos az illetőnek, mint egyénnek, abnormis voltára következtetni.

„E tétel figyelembevételéül különösen fontos a mai korban, mely az abnormisnak és patológikusnak minden külön területen való felpiszkálásában oly nagy művészi készséget fejlesztett ki” — mondja Stern — s végül hozzáteszi: „így keletkezett a pathographia, mint kísérlet arra, hogy minden alkotást pszichopathiás elemekből magyarázzanak; innen a pszichiátriai szakértők hajlandósága szakvéleményeknél a „pszichopathiás szimptomák meglétét, a „pszichopathiás állapotot” által azonosítani; ebből magyarázható a pszichoanalitikusok tendenciája, hogy az ifjúkori nemi élet egyszerű jelenségét, az egyéniséget teljesen átható rothadási „yaggá tegyék.”¹

A szupernormális irányban, a képességeknek a normálison felül való emelkedésében, meg szoktuk különböztetni a készséget, képességet, intelligenciát, tehetséget és lángelmét.

Galton szerint 1,000.000 ember között van 824.000 közepes szellemi tehetségű. A fennmaradó 161.860 embernek fele az átlag fölött, másik fele az átlag alatt van. Az átlag fölöttieknek első felében van 250, akiket mint rendkívüli tehetségeket, mint genieket lehet megjelölni, a másik felében ugyanannyi, aki egyáltalán nem nevelhető.²

A „készség” (Fertigkeiten) szót rendszeren csak technikai képességek magasabb fokának a jelölésére használjuk.

A képesség a magyarban nem mindig jelent normálison felüli, míg a tehetség már többet jelent, mint a német „Begabung”,

¹ Différentielle Psych. 164. 1.

² L. *Max von Gruber*: Fortpflanzung, Vererbung und Rassenhygiene. 1911. Lehmann. 74. 1.

rendesen a „talentum” megjelölésére szolgál. A képesség működés-lehetőség, mely lehet velünk született és szerzett. A velünk született ügyesség az, amit a német „Begabung”-nak nevez. A Fähigkeiten lehet szerzett és velünk született. A készség (Fertigkeiten) begyakorlottság, szerzett képesség. A „tehetség” szó a közhasználatban „nagy tehetség”, azaz az átlagon felüli képesség megjelölésére szolgál.

A talentum ennél még többet jelent. Jelenti a képességek sokoldalúságát, terjedelmének, minőségének, tempójának fokozottabb voltát, azaz többet, mint amennyi az emberi szervezet céljának megvalósítására általában szükséges.

A tehetség (Begabung) aszerint, amint az értelmi, érzelmi vagy akarati területre vonatkozik, lehet értelmi, kedélyi vagy akarati tehetség.¹ A szellemi tehetség általában a szellemi feladatokkal szemben való állásfoglalásra vonatkozik, ez az intelligencia — mondja Stern. (Diff. Psych. 160. 1.)

Az intelligencia Stern szerint az új feladatokhoz való gyors alkalmazkodás. Ám *Ebbinghaus* szerint az intelligencia lényegében kombinálóképesség, *Meumann* szerint többféle működés komplexuma az intelligencia, melyben legfőbb része a gondolkodásnak, illetve a vonatkozások fölismerésének van.

„Az intelligencia fogalma — mondja — semmi más, mint tulajdonságok és képességek bizonyos rendszere. Mind az ily fogalmak, mint: képesség, tehetség, a tehetség és intelligencia magasabb vagy alacsonyabb foka, gyakorlati vagy teleologikus (cél szerinti) szempontok hatása alatt keletkeznek, t. i. azért, hogy az egyén szellemi folyamatait és egész pszichofizikai alkatát vonatkozásba hozzuk oly teljesítményekkel, melyeket az élet vagy a tudomány gyakorlata tőle követel.” (Vorl. II. 714.)

Az intelligencia fogalmának az iskolai életre való alkalmazásánál *Meumann*² még két korlátozást kíván. Az egyik az, hogy az új és produktív, amit a tanulóktól kívánunk, csak *viszonylag* lehet új, azaz az ő számukra, az ő szempontjából új, tehát az általa tanultak alapján való új beállítás vagy kombináció. Ha tehát ma az iskolában is produktív munkáról beszélünk, nem kívánhatjuk, hogy a tanuló feltaláló vagy felfedező legyen.

A másik pedig az, hogy ez a követelmény is csak bizonyos *meghatározott korra* áll, mert 14 éves korig a gondolkodás, az intelligenciának ez a főmozgatója, csak lassan fejlődik, s így az önálló produkció, melyhez bizonyos szellemi érettség, sok ismeret, sok tapasztalás kell, csak e koron túl várható.

E fejtegetésekből is világos, hogy az intelligencia fogalma voltakép a szellemi működésnek bizonyos komplexumából áll, melynek alapja a meghatározott célokra irányuló gondolkodás, s az e feladat megoldásához szükséges és a gondolkodással kapcsos-

¹ „Neben der Begabung zum Denken, gibt es auch Gefühls- und Willensbegabungen die für das geistige Leben und schöpferische Betätigung ebenso wichtig sind wie die Intelligenz, die aber von der Begabungsforschung bisher fast vollkommen vernachlässigt worden sind.” O. *Tumlirz*: Einführung in die Jugendkunde. Leipzig, 1920. I. 280. 1.

² *Meumann*: Vorl. II. 707.

latban álló szellemi funkciók összege. Ilyenek: a figyelem: megfigyelőképesség, kombinálóképesség, a konstelláció gyors felismerése és a megoldások könnyű megtalálása.

Mikor *tehetségről* beszélünk, ez a szó általában a szellemi képességek fokozottabb voltát jelenti, míg ha *intelligenciáról* van szó, ez csak egy szűkebb területre, legfőképpen az értelemre, szorítkozik.

A tehetség legmagasabb foka a lángelme (Genie). Ennek lényege nem abban áll, hogy az összes képességek fokozottabbak, hogy korábban és gyorsabban fejlődnek, hogy egyik vagy másik tehetség, például fantázia, értelem, akarat a szokottnál fejlettebb, hanem az alkotó erőben, abban, hogy *merőben újat alkot*, új utat nyit, eredeti, szóval a legmagasabbrendű tehetség.

A tehetségek e típusait a tehetség fokai szerint így kialakítva, a tehetségek nem egyik vagy másik téren való speciális nyilvánulására gondolunk, hanem általában a tehetségre, melynek magasabb vagy alacsonyabb foka minden működésben megnyilvánul.

De van-e ilyen általános tehetség- Már *Meumann* is fölveti ezt a kérdést, s határozott igennel dönti el.¹ „Valóban van ilyen általános tehetség, helyesebben mondva általános tehetséggel való felruházottság, vagy általános intelligencia. Ez azonban nem valami titokzatos tulajdonság vagy erő, mely a lelki élet többi részéhez hozzácsatlakozik, lényege abban áll, hogy az önálló és produktív gondolkodással (vagy önálló produktív képzelettel) áthatja az egész intellektuális szellemi életet.”²

Nem mulaszthatom el, hogy rá ne mutassak itt *Meumann*-nak arra a helyes fölfogására, mely szerinte a gondolkodó tehetség oly centrális szellemi képesség, mely az egész szellemi élet középpontjában áll, s az egész szellemi életet befolyásolja, egyes funkcióit fokozza, tartalmát gazdagítja, s mint egységes összalakulat, az egész lelki életet alakítja.

Hogy éppen a gondolkodást tekintjük-e ilyen középponti lelki erőnek, vagy talán az akaratot, az — mint *W. Stern* helyesen megjegyzi — függ a filozófiai fölfogástól.⁸

A magam részéről azt tartom, hogy magasabbrendű lelki élet csak a gondolkodó embernél lehetséges. Hiszen érzés és akarat állatnál is van, sőt néha igen magas fokon. Gondoljunk például a kutya mély érzelmi életére, mellyel oly meghatóan tud az emberhez kapcsolódni. A gondolkodás és főképp az absztrakt gondolkodás az, ami az embert magasan föléje emeli az állatvilágnak, ami megteremti azt a magasabbrendű szellemi életet, melynek eredménye a kultúra, ami lehetővé teszi a természet feletti uralmat,

¹ *Meumann*: Vorl. II. 707.

² *Meumannal* szemben *Ziehen* azt állítja, hogy: „Es ist daher auch nicht zulässig von einer Gesamtbegabung zu sprechen...” (Über das Wesen der Beanlagung, Langensalza. 1929. 11. 1.) De *Ziehen* voltaképpen nem tehetségről, csak képességekről beszél, összképességről persze nem lehet szó, de itt nem is tehetségek összegéről beszélünk, hanem általános színvonalról, ez *Ziehen* szerint is lehetséges. (L. u. o., hét sorral lejjebb.)

³ *W. Stern*: Diff. Psych. (121. 1.)

s lehetővé teszi a vak ösztönök s az érzelmek háborgása és az indulatok fölötti uralmat, az önuralmat és ezzel az ösztön és érzelem megnevesítését, s az egész emberiség magasabbra emelkedését.

Akik az akarat vagy érzelem primátusát hirdetik, abból a tényből indulnak ki, hogy *az ösztön és érzelem gyakran erősebb minden értelmi megfontolásnál*. De ha így van, ez nem tökéletesség, nem magasabbrendűség, hanem gyarlóság és fogyatkozás, melynek leküzdésére törekszünk. *Az akarat jelenségek a kifejtő fejlődés sorrendjében az elsők*, s így, ha a fejlődés sorrendjét akarjuk jelölni, az akaratot első helyre tesszük, mert legelőször az ösztön van meg. Ám meg kell mindjárt itt jegyeznünk, hogy az ösztön ugyan akarat jelenség, de még nem igazi akarat.

Így akaratról állatoknál, növényeknél vagy éppen az egész természetre vonatkoztatva (mint pl. Schopenhauer) csak átvitt értelemben beszélhetünk.¹ Az ösztön s a tendencia még nem akarat. Akarat nincs értelem nélkül, csak az értelemmel való kapcsolatban. Ideális életfelfogás nemcsak ideálok szem előtt tartását jelenti, hanem az ideák uralmát is.²

156. Speciális tehetségek. Az általános tehetség mellett vannak speciális tehetségek, melyek a technika, tudományok vagy művészetek egy-egy ágában jelentkeznek. Ilyen tehetségek: a gimnasztika, a nyelvtelhetség, a rajztehetség, a zenei tehetség, a matematikai tehetség, a tánctehetség, a szavalótehetség, a színészi tehetség, a költői tehetség, a tudományos tehetség.

Az ily tehetségek voltaképp egy-egy normális képesség fokozottabb mértékben való megnyilvánulásai.

Ámde nem egyforma természetűek. Vannak tehetségek, melyek csak egy-egy képesség fokozásai, de vannak olyanok, melyek nagyon is komplikált szellemi működéseknek fokozott voltán alapszanak. Vannak olyan speciális tehetségek, melyek *az általános tehetségnek relatív alacsony foka mellett is magasra fejlődhetnek* (bár nem okvetlen fejlődnek), így például a számoló tehetség, sakktehetség, tánctehetség, de vannak olyanok is, minők például a tudományos vagy művészi tehetség, melyeknek *ma0a-sabb fejlettsége együtt jár az általános tehetség magasabb fokával*, vagyis azzal, hogy ily tehetség a többi funkcióban is magasabbra fejlődik az átlagnál. Csak néhány példát idézek e két ténybeli különbségre. Így például a külföldön *Inaudi*, híres számológépművész egyéb képességei nem voltak magasak. Nálunk annak idején *Franki Móric*, ki később az egész világot bejárta

¹ *A. Schopenhauer: Über den Willen in der Natur. 1836.*

² A felvilágosodás százada trónra emelte az ész. De a következő század detronizálta, s proklamálta az akarat uralmát, értve akaraton az ösztönt, s a vele kapcsolatos ösztönszerű cselekvést és gondolkodást, az intuíciót. íme, a másik túlzás! A magam részéről az ösztönök s a tömegek uralmát, valamint az erőtebbel való döntéseket mindig brutalizálásnak érzem, még akkor is, ha azok, akik gyakorolják, mind magasabb műveltségű emberek. Erővel való elnyomásnak csak közveszélyes vagy az egyén jogos érdekeit veszélyeztető esetben van helye.

De a nevelés is csak a gondolkodáson keresztül lehetséges — mint azt látni fogjuk —, ha nevelésen nem dresszúrát, elnyomást, hanem a magasabbrendű szellemi életbe való bekapcsolást értjük.

produkcióival, már mint 10 éves gyermek bámulatos számoló-művész volt, de egyéb téren nem mutatott kiváló kvalitásokat, s élete végéig nem vitte sokra. *Cleveland* amerikai pszichológus egy 54 éves *gyengeelméjűről* számol be (*American Journal of psych.* 18. köt. 1907), ki nagyon jó sakkjátékos volt, de egyébként roppant alacsony értelmi színvonalon állott, úgyhogy még az efféle számtani kérdésekre sem tudott felelni, minő például: ha van két almája, s ehhez még kettőt adok, mennyi lesz az?¹

Ám azért a legtöbb tehetség magasabb fejlődése hatással van a többi tehetségre is.

Ezt a tényt megerősíti *Meumann* is, és *Révész Géza*² is.

A tehetségekkel szemben fölmerülnek a következő kérdések: Mikor nyilvánulnak meg az egyes tehetségek, s hogyan ismerhetjük fel őket? Hogyan kell eljárni a tehetséges gyermekkel szemben, hogy tehetsége helyesen fejlődjék?

Némely tehetség a gyermeknél már korán megnyilvánul, s minden különösebb vizsgálódás nélkül is fölismerhető. Különösen áll ez a számolóképeségről s a zenéről. De elég korán nyilatkozik meg a rajztehetség, sőt a sakkozó tehetség is. A dolog természeténél fogva később nyilatkozik meg az írói tehetség s legkésőbb a tudományos tehetség. Ezt a két utóbbit gyakran félreismerik. A gyermek, kinek jó emlékezete, s bizonyos nyelvkészisége van, könnyen ejtheti tévedésbe szülőit, nevelőit, tanárait tehetségére nézve. Az igazi tehetség — mint azt láttuk — az, aki újat produkál. Ka a gyermek csak elfogad, megtanul és reagál, még nem tehetség. A költői és irodalmi kísérletek, melyeket gyermekek produkálnak, igen érdekesek, de nagyrészt utánzatok. Csak az az igazi tehetség, akiben eredetiség van. Sok gyermeket ismertem, aki verseket tudott írni, s mondhatnám, egyikből sem lett igazi költő.³ De még az igazi nagy költők gyermek- és ifjúkori alkotásai is kisebb értékűek. Nem áll az a tétel, amit *Ostwald* „Grosse Männer” c. könyvében fölállított, hogy a tehetség már egészen ifjú korban megnyilvánul, s a nagy ember igazi nagy művét már ifjú korában megalkotja. Ezt az adatok nagy tömegévei cáfolja *Révész Géza* „A tehetség korai fölismerése” című, németül is megjelent dolgozatában?

Az emberek hajlandók általánosítani, pedig a speciális tehetségek különböző természetűek. *A tehetség korai megnyilvánulása általában kivétel*, s csak a *matematikai* és *zenei* tehetség az,

¹ L. *Meumann*: Vorl. II. 510.

² *Révész Géza*: A tehetség korai felismerése. Budapest, 1913 és *Géza Révész*: Ervin Nyiregyházy Psychologische Analyse eines hervorragend musikalischen Kindes. Leipzig. 1916.

³ Ilyen ifjúkori kísérletek megjelentek: *F. Giese*: Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. 1914. Nálunk Bognár *Cecil* közölt ilyeneket „*A gyermek költészete*” címen „*A Gyermek*” c. folyóiratban. 1917.

⁴ *Haydn* már 8 éves korban mutatkozik a reprodukív képesség s 11 éves korában írja első operáját. *Meyerbeer*, mint 9 éves gyermek lép fel először, s 10—11 éves korában komponál. *Mendelssohn* 11 éves korában kezd komponálni.

Liszt eleinte csak mint zongoraművész, reprodukív irányban fejlődik, komponálni azonban csak 15—16 éves korában kezd.

melyeknél gyakori, *sőt mondhatni szabály*. A nagy matematikusok szinte kivétel nélkül már ifjúkorukban, 20 éves koruk előtt, produktív alkotásokra mutathatnak rá. A zenében közismert *Mozart* példája, kinek tehetsége már 8—9 éves korában mutatkozott, s első operáját 11 éves korában komponálta. A zenei tehetség föllépése mondhatni kivétel nélkül az ifjúkorra esik, de legtöbbször már gyermekkorban mutatkozik. Azonban a zenei tehetség a gyermekkorban rendszeren csak reprodukzív, s még a kompozíciókban sem produktív. Teljes kifejlése rendszerint a 20—30 éves korra esik. A képzőművészetek terén a tehetség még később mutatkozik. A technikai képességek ugyan néha korábban is kifejlődnek,¹ de az igazi produktív erő már csak 17—20 éves korban jelentkezik, sőt vannak esetek, mikor az eredeti tehetség csak nagyon későn, *Tintorettonál* a 30. év után, *Tiziannál* 40 éves korban mutatkozott.

Még később bontakozik ki a tehetség az irodalom terén. Olyan korai fejlődést, mint a zenében, itt nem találunk. S ha vannak is a nagy íróknak és költőknek korai alkotásaik, ezekben még nincs meg a lángelme eredetisége. A példák nagy sokasága mutatja, hogy a költői tehetség a 20—30. év között bontakozik ki igazán, bár a késői fejlődésre is vannak példák.

A tudományos tehetség még később fejlődik ki. Ez egészen természetes, mert hiszen a tudományos munkához bizonyos előismeretek kellene, melyek megszerzése nem történhetik nagyon korán.

A matematikai tehetség korai kifejlődésének okát abban kell keresnünk, hogy a matematika, mint tudomány, független az élet-tapasztalattól, s autonóm természetű. Hasonló az eset a sakk-játékban és zenében is. Ez nem jelenti azt, hogy ez a három tehetség valamiféle benső összefüggésben áll. Kétségtelenül más-más szférához tartoznak, de mindegyikük autonóm, azaz *nem függ más művészetektől, a tudomány eredményeitől, vagy élettapasztalat toktól; lényegükben tehát formálisak, minden tartalomtól függetlenek.*²

A tehetség igazi fejlődésének ideje a serdülés utáni időre, az ifjúkorra esik. *Dr. H. Lemke*, német orvos kimutatja, hogy *csak a pubertás elmúltja után lehet a tehetségeket megállapítani* s ennek alapján kiválasztani, azaz: a pályára való alkalmasságot konstatálni.³ Ezt bizonyítják *Révész Géza* vizsgálatai, s ehhez csatlakozik *Peters* is.⁴

Amint fentebb láttuk, csak a matematikai, zenei és sakk-játékos tehetség mutatkozik a serdülés előtt. Ámde az igazi pro-

¹ Pl. *Dürer* önarcképe 13 éves korából való. De ebben még nincs önálló alkotó erő, csak technikai tudás és művészi hajlam. Hasonlót látunk *Benczúr* gyermekkori rajzaiban, melyek a Szépművészeti Múzeumban vannak. Meglepő technikai fejlettség, de önállóság nélkül. E rajzok nagyrészt másolatok.

² *Révész*: Id. h. 36—37. 1.

³ *Dr. H. Lemke*: Die Theorie der Begabungswahl és Mein System der Begabungsauswahl. Jena. (Pädag. Magazin. 696. és 767.)

⁴ *W. Peters*: Struktur und Konstitution des kindlichen Seelenlebens *Nohh Pallat*: Handbuch der Pädagogik. II. 132. 1.

duktív tehetséget még itt sem könnyű megállapítani, s még nehezebb egyéb területeken. Szülők és rokonok gyakran elfogultak a gyermekkel szemben, s hajlandók képességeit túlbecsülni, viszont idegenek, néha szakemberek és néha tanárok is, az igazi alkotó erőt nem veszik észre, ha nem nyilvánul nagyon határozottan.

Különösen áll ez a komplikált tehetségekre nézve. Az iskola munkája másféle képességeket kíván, mint a produktív alkotás. Az iskolában nagyrészt reprodukcióról van szó, ami az igazi tehetségre nézve ellenszenves. Így nem csoda, ha az igazi tehetséget néha az iskolában nem ismerik föl, sőt a reprodukatív munkával szemben mutatkozó ellenszenvét félreismerik s félremagyarázzák, ami konfliktusokra vezet. De az iskola nem a kivételekre, hanem az átlagtehetségekre van szabva. A kivételes tehetségek számára indítványozzák a külön iskolákat,¹ de a megvalósítás bizonyos nehézségekkel jár. Mindenekelőtt külön meg kell állapítani a kivételes tehetséget. Ezekre a pszichológusok már dolgoztak ki külön módszereket. De azután az ily iskola nem lehet mindenütt, hiszen nincs olyan sok rendkívüli tehetség, hogy minden helyen külön iskola állítassék fel rendkívüli tehetségek számára.

Szerintem a rendkívüli tehetségnek, legyen ez általános vagy speciális tehetség, szintén el kell végeznie azokat a tanulmányokat, amiket a normális tehetségűek végeznek. Minthogy azonban az ő tehetségük fokozottabb, ők gyorsabban haladnak, s azt, amit a normális tehetségűek például 4 év alatt végeznek, elvégezhetik 3, 2 vagy 1 év alatt, a szerint, milyen haladásuk és fejlődésük tempója. Így tehát az ily kivételeknél meg kell engedni, hogy több osztály anyagát egy év alatt végezzék el. Az ilyesmi például a zeneakadémiában szokásos. A kivételes tehetség is elvégzi a zeneakadémiai osztályokat, de gyorsabban, kevesebb esztendő alatt végzi el, mint más. Ugyanezt ki lehetne terjeszteni más tárgyra, sőt nemcsak a szakiskolára, hanem a közműveltséget adó iskolákra is.²

Kétségtelen, hogy a tehetségeket föl kell karolnunk, s ki-fejlesztésüket elő kell mozdítanunk. Ezt ma már a társadalom is kezdi belátni. Itt két feladata van a nevelésnek. Egyik a tehetség védelme és fejlesztése, a másik azonban az, hogy a kivételes tehetség mellett a jellembeli tulajdonságok fejlesztését se hanyagoljuk el, s különösen az akaraterőt, önfegyelmet, s önuralmat is kifejlesztjük, hogy a kiváló tehetség általános emberi feladatainak is

¹ *J. Petzold: Sonderschulen für hervorragend Befähigte.* Berlin u. Leipzig. Teubner. 1905. Ezzel szemben a demokratikus felfogású pedagógusok állást foglalnak, mert az ő törekvésük a nivellálás. Így *P. Petersen: Gemeinschaft und freies Menschentum. Eine Kritik der Begabungsschulen.* Gotha. Perthes. 1910.

² Érdekes példa erre *Tisza István* gróf. Elvégezte a gimnáziumot, de gyorsabban, mint más. Már 13 éves korában a debreceni ref. kollégium gimnáziumának VII. osztályú rendes tanulója volt, s együtt végezte a többi tanulóval a VIII. osztályt is, 14 éves korában pedig érettségi vizsgálatokat tett, amit a többiek 18 éves korukban tettek le.

eleget tehessen, s értékes emberi tulajdonságai által is magasra emelkedhessenek.

IRODALOM. *R. Baerwald*: Theorie der Begabung. Leipzig, 1896. — *K. A. Gerhardt*: Das Wesen des Genies. 2. Aufl. Leipzig, 1907. — *Türck*: Der geniale Mensch. 7. Aufl. Berlin, 1910. — *O. Boodstein*: Frühreife Kinder. Jena, 1900. — *Boda István*: A zseni lélektanához. A Magyar Psychologiai Társaság Közleméi nyei. 5. sz. Budapest, 1932. — *A. Reibmayer*: Die Entwicklungsgeschichte des Talentés und Genies. München, 1908. — *C. Lombroso*: Der geniale Mensch Hamburg, 1890. — *C. Lombroso*: Studien über Genie und Entartung. Leipzig Reclam. 1910. — *C. Löwenfeld*: Über die Dummheit. München u. Wiesbaden. 1921. — *Révész Géza*: A tehetség korai fölismerése. Budapest, 1913. — *Dóczy Jenő*: Tehetség és iskola. Budapest, 1910. — *Klebsberg*: A tehetségvédelem és a pályaválasztás kultúr- és gazdaságpolitikai jelentősége. (Gróf Klebsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. Budapest. Athenaeum, 1927.) — *A. Göring*: Rechnertalente unter den Kindern. Jena. Päd. Magazin. 54. — *Büroth*: Wer ist musikalisch- Berlin. 1894. — *Binet*: Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs. Paris, 1894. — *Weszely Ödön*: A szellemi képesség fejlesztése. Budapest. 1931.

157. Mely képességeket kell fejleszteniünk? Ez a kérdés első tekintetre nem is látszik problémának, s a legtöbb ember habozás nélkül felelné rá: valamennyit. Ám a dolog mégsem ily egyszerű. Ha azt mondjuk: valamennyit, ez azt jelenti, hogy valamennyi szellemi képességet egyenlő mértékben kell fejleszteni. De van-e olyan ember, kiből minden testi és szellemi képesség egyenlő mértékben kifejleszthető?

A valóság az, hogy az emberekben az érdeklődés nem egyenletes, sőt néha nagyon is egyirányú, ami rendszerint a képességek különbségével függ össze. A kiváló tehetségek rendszerint egyoldalúak, a sokoldalú tehetséget ritka kivétel gyanánt jegyzi föl a történelem.

Ezzel szemben ismét azt lehet fölhozni, hogy általános műveltségre mindenkinek szüksége van. A középiskola csak olyan anyagot vesz föl tanítása tárgyául, amit minden átlagos képességű ember megtanulhat. E mellett művelheti azt a speciális képességet is, mely őt az átlag fölé emeli.

De a képességek nem szoktak ily egyenletesen kifejlődni, s néha csak későn ismerhetők fel. Ez az egyenletes fejlődés mellett szól.

Ezzel szemben áll az az elv, hogy mindenkit arra kell nevelni, amire különös képessége vagy tehetsége van. Tehát azt a különös képességet kell kiváltképp fejleszteni.

Végül felmerülhet az a gondolat is, hogy éppen azt a képességet kell jobban gondozni, s erősebben fejleszteni, melyben az illető kissé gyöngébb. Akinek nincs érzéke a matematika iránt, abban a matematikai képességet kell fejleszteni. Akiben gyöngébb az irodalomtörténeti érzék, annál éppen az irodalom iránti érdeklődést kell fölébreszteni, s fejleszteni. Ha valaki ügyetlen, akkor éppen a kézügyesség kiművelése a fontos.

Mi tehát a problémák megoldása? Sokoldalúság vagy egyoldalúság? A kiválóan fejlett vagy a fejlődésben elmaradt képességet fejlesszük-e?

Mint a pedagógiában oly gyakran, itt is antinómiákról van szó, melyek megoldása vagy a két szélső pont közötti átmenet megkeresése, vagy egy magasabb egységben való egyesítés.

Ennélfogva nem szabad a kérdést így feltennünk: sokoldalúság, vagy egyoldalúság- hanem azt kell mondanunk: sokoldalúság és egyoldalúság.

Az átlagember és átlagtehetség sokoldalúságát és a kiváló tehetség egyoldalúságát egyaránt ápolnunk kell.

A *sokoldalúság elve* tehát azt jelenti, hogy az ember minden képességét, a gondolkodást, érzelmeket, akaratot, s ezek ezerféle működését egyaránt fejleszteni kell, mert ezek oiy képességek, melyekre mindenkinek, az átlagembernek és az egyik téren kiválónak is szüksége van.

Az *egyoldalúság elve* viszont azt jelenti, hogy azt a képességet, melyben valaki kitűnik, különös gondozásban kell részesíteni, s minden alkalmat megadni arra, hogy minél tökéletesebben kifejlődhessék.

E két elv kiegészíti egymást, s egyesül egy magasabb egységben: ez a *harmonikus egység elve*.

Az egyoldalú képességnek harmóniában kell lennie az ember egész testi és lelki egységét képező sokféle képességgel. Ha ez nincs meg, akkor kifejlődik a diszharmonikus karakter, az egyensúlyozatlan (déséquilibré), a szerencsétlen, szétszórt, tépelődő.

Egy másik antinómia, mely a képességek fejlesztésének kérdése körül felmerül, az, vájjon a kiváló képességet fejlesszük-e, mely úgysis magasabban áll a többinél, vagy azt, amely fogyatékos-

De ez az antinómia is föloldható egy magasabb elvben, s ez az *összefüggés elve*.

A természetben minden összefügg, mindig összefüggéseket látunk, melyek egységeket alkotnak.

Minthogy az embert, mint egységet fogjuk fel, s az emberi lelket is egységnek tekintjük, mely a maga egészében működik, melyben minden összefügg, lehetlennel kell tartanunk azt, hogy valamely szellemi képesség elszigetelten fejleszthető. Egyik-másikkal összefügg, a minőségi reakciók az egész konstitúciónak szerkezetével állanak kapcsolatban.

Ezen a sajátságán alapszik a *kompensáció* (kiegyenlítés) elve. Közismert dolog, hogyha egyik szerve az embernek megsérül vagy hiányzik, annak funkcióját egy másik veszi át, s végzi el lassankint tökéletesedve, végül éppoly pontosan, mint azt az eredeti végezte.

Így helyettesíti néha a láb is a kezét. Láttunk már kéznélküli festőket is.

Ugyanez áll a tisztán szellemi képességekre is. Egyiknek magasabb fejlettsége kiegyenlítheti a másik képesség fogyatékosságait. Az emlékezet fogyatékoságáért kárpótolhatja az embert az ítélőképesség magasabb fejlettsége, a nagy alkotó erő, a vonatkozások gyors fölismerése. Az okoskodás helyébe léphet az intuíció. A megfigyelés és analízis gyöngeségét pótolhatja a művészi meglátás stb.

Ám a kompenzáció elve nem jelenti azt, hogy ennek alapján a kisebb fokú szellemi képesség fejlesztését elhanyagoljuk, csak azt, hogy ne kívánjunk ezen a téren oly eredményeket, mint ott, ahol az öröklött képesség magasabb fokú. Itt érvényesítjük a sokoldalúság és egyoldalúság elvét, s egyesítjük a harmonikus egyéniséggel szemben.

158. A fejlesztés módjai. A képességek fejlesztésének voltaképpen egyetlen módja van: a gyakorlás. Ennek a gyakorlásnak vannak különböző módjai, fokozatai, s van technikája.

A gyakorlás általában a nevelés legfőbb elve, s egyaránt érvényes akár képességek és hajlandóságok fejlesztéséről, akár az akarat neveléséről, s szokások létesítéséről, akár az értelem műveléséről van szó.

A gyakorlás lényegében nem egyéb, mint ismétlés és ezzel az ismétléssel bizonyos lelki tartalom s bizonyos cselekvések között oly kapcsolatoknak a létesítése, melyek egymást okvetlenül felidéznek, úgyhogy a megfelelő megindítás után a fölidézés szinte gépies egymásutánban pereg le.

Háromféle gyakorlást különböztetünk meg: 1. mechanikus gyakorlást, 2. értelmes gyakorlást, és 3. intuitív gyakorlást.

A *mechanikus gyakorlás* nem egyéb, mint asszociatív kapcsolatok létesítése az értelem hozzájárulása nélkül, azaz mechanikus módon. Ha ilyen kapcsolatok ösztönszerűen jönnek létre, akkor az így begyakorolt mozgást reflexnek nevezzük. Ilyen például támadás alkalmával a kar önkénytelen fölemelése. De éppen ilyen reflexszerű automatikus mozdulatokat lehet létrehozni a dresszúrával. Például a lóidomító, hogy elérje azt, hogy a ló fejét lehajtsa, a bottal a ló szügyét érinti meg. A dresszúra nem értelmes beállításon alapszik, hanem pusztán mechanikus asszociáció. Ilyen dresszúra nemcsak az állatoknál fordul elő, hanem az embernél is. A kis gyermek első szokásait jórészt értelmi belátás nélkül sajátítja el, de később is, a tanulás idején, a szövegek értelem nélküli betanulása, az ábécé és az egyszerű emlékeztetvények, pusztán mechanikus asszociáción alapszik, még nem értelmes tanulás.

A második neme a gyakorlásnak az *értelmes gyakorlás*, midőn az asszociáció az értelmes összefüggés alapján történik. Ilyen például egy költemény betanulása, vagy valamely munka elvégzésének a betanulása.

Harmadik neme a gyakorlásnak az *intuitív gyakorlás*, mely voltaképpen már begyakorlott asszociációknak új feladatokra való alkalmazásában áll. Ilyen begyakorlásról van szó, midőn matematikai műveleteket más és más példákon gyakorolunk.

Az absztrakt dolgok ismétlését megkönnyíti, ha az absztraktot konkrétumokkal társítjuk. Minél több érzékszervet tudunk támasztékul igénybe venni valamely gyakorlat alkalmával, annál könnyebb lesz a begyakorlás.

159. Thorndike három törvénye. Thorndike a gyakorlásra nézve a következő három törvényt állította föl:

1. *A használat törvénye.* Ha valamely külső inger egy bizonyos reakcióval asszociatív kapcsolatba lépett, minden hasonló helyzetben, ismétlés alkalmával, az asszociatív kapcsolat erősödésével reagál. Ennélfogva minél többször adunk alkalmat az asszociatív kapcsolat felújítására, annál jobban meg fog az erősödni.

1. *A nemhasználat törvénye.* Ha az ember valamely külső inger és reakció közötti asszociatív kapcsolatot bizonyos ideig nem újította fel, azaz nem használta, akkor ez különben, hasonló körülmények között, a felújítás alkalmával az asszociatív kapcsolat gyengülésével reagál. Ebből következik, hogy bizonyos időközönként a begyakorlandót ismételni kell.

2. *A siker törvénye.* Ha bizonyos asszociatív kapcsolat kellemes érzelmek mellett jött létre, a kapcsolat felújítása alkalmával az asszociatív kapcsolat erősödik. Ha ellenben az ilyen asszociatív kapcsolatok kellemetlen érzelmek között jöttek létre, akkor a felújítás alkalmával az asszociatív kapcsolat ereje csökken.

160. A begyakorlás szabályai. A begyakorlás megkönnyítésére a következő szabályokat kell szem előtt tartani. Az első tennivaló a begyakorlandó anyag, folyamat vagy működés megismertetése.

1. A begyakorlandó anyagot (működést) részenként és egészben egyaránt *meg kell ismertetni*. Ez a megismertetés szemléltetés, előmutatás, tapasztalat, megértés segítségével történik. Célszerűbb a begyakorolni valót előmutatni. Ha az egész folyamat nem olyan hosszú, hogy meghaladná a tanuló áttekintő képességét, akkor a gyakorlásnak egészben kell történnie, vagyis az egész folyamatot összefüggőleg, s nem pedig részekre osztva kell gyakorolni. Például hogyan kell a kerékpárra fölszállni, azt a maga egészében kell gyakorolni, vagy egy nem túlságosan hosszú mondatot nem szavankint, hanem a maga egészében, összefüggésben kell begyakorolni. De rövidebb költeményt is, mely nem haladja meg a tanuló áttekintő képességét, egészben kell begyakorolni.

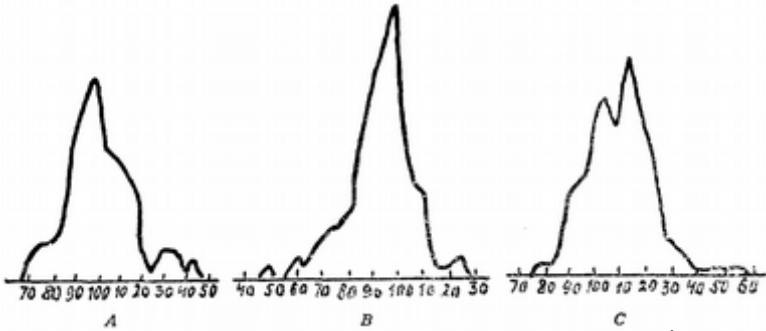
A pedagógiai kísérletek, melyeket *Lotti Steffens* végzett *G. L. Müller* laboratóriumában, azt mutatták, hogy gazdaságosabb az egészben való tanulás, azaz kevesebb ismétlésre és kevesebb időre van szükség, mint a részletekben való tanulás alkalmával. Későbbi kísérletek azonban azt mutatták, hogy ez nagyon hosszú folyamatokra nem áll. Ezért *Meumann* a vegyes eljárást ajánlja, azaz a kétféle mód kombinációját. Ezzel szemben meg kell állás Pitanunk, hogy *Steffens* eljárása helyes, de csak akkor gazdaságosabb, ha a növendék a begyakorlandó egészet áttekinteni képes, ami értelmi fejlettségétől függ. Az egészben való bemutatás arra való, hogy a növendék egységes képet kapjon a begyakorlandó egésze-ről.

Az egészben való bemutatás után következik a részenként való bemutatás, melynek lassankint kell történnie, s oly módon, hogy minden rész után szünetet tartsunk. Itt igen fontos a begya-

A begyakorlás hatása a természetes reakciókra.

I.

(A főkép muszkulárisan reagáló kísérletező begyakorlás után szenzorikusan reagál.)



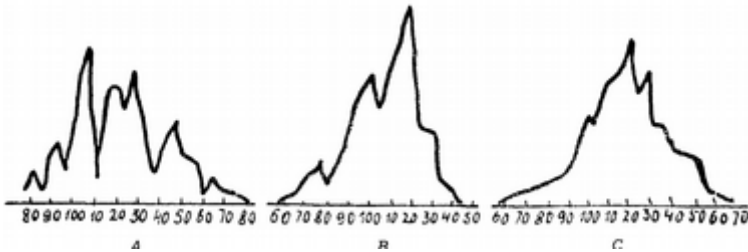
(W. Wundt: Grundzüge der psych. Psychologie, W. Engelman, Leipzig. Ed. III. 421. Í.)

Wundt és tanítványai megkísérelték, hogy a természetes reakciókat begyakorlás által befolyásolják. Itt egy főkép muszkulárisan reagáló kísérletezőnek változó reakcióját mutatjuk be. A kísérletező 205 kísérlet után az *Árgörbe* szerint reagált; főkép muszkulárisan (ezt mutatja a legmagasabb csúcs) (10 0). Emellett azonban mutatkozik jobbfelől egy kisebb emelkedés (20), ez a szenzoriális befolyás eredménye. A B grafikon (295 kísérlet után) mutatja, hogy a muszkuláris reakció a begyakorlás által mennyire megnőtt, (a főcsúcs) és a szenzorikus mennyire eltörpült (a jobb oldalon 20).

Végül a harmadik C grafikon arról tanúskodik, hogy a kísérletező (590 kísérlet után) már főkép szenzorikusan reagál, (ez a legmagasabb csúcs), s az előtte levő kisebb a muszkuláris, eltörpült.

II.

(A főkép szenzorikusan reagáló kísérletező begyakorlás után előbb főkép muszkulárisan reagál, majd újabb begyakorlás után tisztán szenzorikusan.)



A. A természetes reakció 150 kísérlet után. B. A kísérletező begyakorlása muszkuláris reakciókra 374 kísérlet után. C. Begyakorlás tisztán szenzorikus reakciókra 1138 kísérlet után.

Ezek a kísérletek igazolják, hogy a természetes reakció szándékos ráhatással begyakorlás útján megváltoztatható.

korlandók célszerű tagolása. A részenként való bemutatás után ezeket a részeket még egyszer összefoglalva, összefüggésükben kell bemutatni.

2. Második mozzanata a begyakorlásnak az *utánzás*. A növendék utánozza, amit látott vagy hallott. Az első utánzás ad neki igazi szemléletet arról, amit tennie kell. Nagyon fontos, hogy ez jól sikerüljön. Ezért nem szabad soha a tanulót erejét meghaladó feladat elé állítani. Nagyon fontos, hogy ebben az utánzásban *hiba ne legyen*. De ha a növendék mégis hibát ejt, *azonnal ki kell javítani*, s ki kell vele javíttatni. Ha azután a helyeset eltalálta, ezt annyiszor ismételni, ahány ismétlés elegendő a helyesnek megerősítéséhez.

3. Ezután következik az *ismétlés*. A begyakorolni valót azonos módon sokszor kell ismételni. Az ismétlésnél nagyon fontos, hogy az mindig *azonos módon történjék*. Azonos módon kell történnie az ismétlésnek mindaddig, míg a begyakorlandó működés az emiékezetben megszilárdul. Változatok csak a megszilárdulás után következhetnek. Roppant fontos, hogy az első ismétlés hiba nélküli legyen, mert a növendék az ismétlés alkalmával önmagát utánozza, s nem képes tőle szabadulni. Ezért minden hibát rögtön ki kell javítani.

Hogy hány ismétlés szükséges valaminek a megtanulásához, az sokféle körülménytől függ. Ilyenek a tárgy természete s annak viszonya a növendék képességéhez. A növendék képességei, gyakorlottsága, beállítása a tárgyhoz, kedélyállapota, munkaképessége vagy fáradtsága.

Néha már egy ismétlés elég a begyakorlásra, de legtöbbször sokszori ismétlésre van szükség.

4. Nagyon fontos az *ismétlések célszerű elosztása*. Egy időben egymásután nem szabad túlságosan sokszor ismételni a begyakorolni valót, mert *bizonyos számon túl az eredmény kedvezőtlenebb*. Hogy hányszor kell valamit ismételni, az nagyon sok körülményektől függ. Első sorban a növendék képességétől, de másodsorban a begyakorlandó dolog természetétől, hosszúságától, egyszerű vagy komplikáltabb voltától, érdekességétől stb.

Ennélfogva minden begyakorlandó tárgyra nézve a konkrét esetben meg kell állapítani azt a határt, *amelyen túl kár az ismétlések számát szaporítani*.

5. Egy másik fontos mozzanat az, hogy a begyakorlást hosszabb időtartamra kell kiterjeszteni, nem pedig azonnal addig ismételtetni, amíg a növendék azt jól nem tudja. Napi kétszeri ismétlés hat napon keresztül sokkal hathatósabb, mint egymásután tizenkétszer ismételni. Az ismétléseket eleinte rövidebb időközökre (pl. naponként), később hosszabb időközökre elosztva kell kiterjeszteni. (Ez a *Jost4éle* törvény.) *A. Jóst* főképp azt vizsgálta, milyen hatással van az ismétlések elosztása a megtanulásra, s arra az eredményre jutott, hogy „a legkiterjesztettebb elosztás jár a legkedvezőbb eredménnyel”. Ez annyit jelent, hogy az egyes begyakorlások számát és idejét kisebbre kell csökkenteni, de az ismétlések számát szaporítani kell.

Ezt a *Jost-féle* szabályt megerősítették *Müller* és *Pilzecker*, *L. Steffens*, *Ebert* és *Meumann*, valamint az amerikai pszichológusok: *Th. Kirby*, *Hahn*, *Thorndike* és *Lyan*.

Fontosak az ismétlést elősegítő és megkönnyítő támasztékok. Ilyenek például a ritmikus elrendezés. Ezért szokták néha a szabályokat versbe foglalni, a latin vagy német prepozíciókat ritmikus sorokba szedni az emlékezetbevésés céljaira. Közmondások formája rendszerint ritmikus, mert így könnyebben tarthatók emlékezetben. Testi munkát könnyebb elvégezni bizonyos ritmusra. Ezért megkönnyíti a munkát, ha azt ütemszerűleg végzik, azt elősegítik ritmikus vezényszavak, vagy dalok éneklése.

A rajzok vagy vonalak megjegyzését is a szabályos elrendezés, vagy szabályos ismétlődés megkönnyíti.

Az absztrakt dolgok ismétlését megkönnyíti, ha az absztraktot konkrétumokkal társítjuk. Minél több érzékszervet tudunk támasztékul igénybe venni valamely gyakorlat alkalmával, annál könnyebb lesz a begyakorlás.

IRODALOM. *A. Jóst*: Assoziationsfestigkeit in ihrer Abhängigkeit von der Wiederholung. Zeitschr. für Psychologie XIV. Schumann. 1897. 436. 1. — *G. E. MüUer und A. Pilzecker*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschr. für Psychologie. (Schumann.) Ergänzungsband I. 1909. — *L. Steffens*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Zeitschr. für Psychologie. XXII. 1900. 241. s köv. 1. — *E. Ebert u. E. Meumann*: Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphaenomene im B-ereiche des Gedächtnisses. Archiv für die gesammte Psychologie. IV. 1—232. 1. — *Th. Kirby*: The results of Practice under School Conditions. Columbia University Contributions Co. Education. 1913. — *H. Hahn. u. L. Thorndike*: Some results of Practice in addition under Shool Conditions. Journal of Educational Psychology, Baltimore, Warwick u. York. — *D. O. Lyan*: The optimal Distribution of Time and the Relation of Length of Material to Time tuken for Learning. The Journal of Psychology, Psychology and Scientific Methods. Vol. IX. No. 14. — *Benno Kern*: Wirkungsformen der Übung. Münster, 1930. 73. 1. — *Thorndike*: Psychologie der Erziehung. Übers, von O. Bobertag. G. Fischer. Jena, 1922. — *Pékár Károly*: Melyik a könyv nélkül való tanulás leggazdaságosabb módja- Népművelés, 1906. II. — *Révész Géza*: A gazdaságos tanulás módszeréről. Magyar Paedagogia. 1908. (Külön is.) — *Weszely Ödön*: A szellemi képességek fejlesztése. Budapest. Lampel R. 1932.

161. A formális és tartalmi képzés kapcsolata. A képességek fejlesztése a kultúra értékeinek átszármasztásával történik, s így a nevelésnek kétféle munkája, a formálás és tartalmi képzés, együtt jár, s voltaképpen egy.

A formális képzés lényegében a funkciók gyakorlása és fejlesztése, funkcióképeségek fokozása; a tartalmi képzés a lélek tartalmának gyarapítása, főképp ismeretekkel való eltöltése, mint *Claparède* mondja: a lélek bebútorozása. Értékekről van szó mindkét esetben, csak más-más értékekről. A funkciók iskolai lázasa szellemi tartalmakkal történik. A szellemi tartalmak, melyekkel ezeket a funkciókat iskolázzuk, fejlesztjük, a szellemi műveltség különböző nagy területeiről származnak: a vallási, erkölcsi, művészi, szociális, gazdasági és technikai élet köréből.

A szellemi funkciók fejlesztése csak annyiban szolgál az ember kiművelésére, amennyiben az „én” a szellemi értékeket repre-

zentáló tartalmakat magáévá teszi. Ezt a fontos mozzanatot, mely a műveltség fogalmán alapuló kultúrfilozófiai irány alapját teszi, nevezi *Spranger* aktusnak. Tehát nem maguk a funkciók fejlesztő és művelő erejük és hatásuk, hanem az aktusok. Az aktusok fogalmában a szellemi értékek már benne foglaltatnak, mert az aktus csak azáltal lesz aktussá, hogy magában foglalja a szellemi tartalom magáévá tételét, s így a pusztá funkción túlemelkedik, szellemi értékekbe kapcsolódik bele.

Így azután a formális képzés például a tudományos téren nem pusztán az értelem gyakorlása, hanem a tudományos munkában való gyakorlás, a tudományos érzék fölébresztése. De vele jár a tartalmi képzés, azaz bizonyos tudományos igazságok elsajátítása.

Akik tehát csak a formális képzést hangsúlyozzák — mint újabban némelyek nálunk is —, képtelenséget kívánnak. Nincs formális képzés értékes tartalom nélkül.

162. A szellemi képességeket értékes tartalommal kell gyakorolni. Az alapelv, melyet a képességek gyakorlása és fejlesztése alkalmával szem előtt kell tartani az, hogy ezt a gyakorlást értékes tartalommal kapcsolatban kell végezni. Tartalom nélkül természetesen egyáltalán nem végezhetjük. Nem lehet emlékezetet fejleszteni anélkül, hogy ne volna tárgy, melyet az emlékezetbe vésünk. De nem mindegy, mit tartunk emlékezetben, azaz min gyakoroljuk és fejlesztjük emlékezetünket. Például értelmetlen szöveg megtanulása teljesen hiába való megterhelése az emlékezetnek. A régi iskola jószándékú pedagógusok költői szempontból értéktelen didaktikai versikéit tannította be a gyermekekkel. Ily értéktelen pl. a telefonszámok megtanulása, lexikális adatok fejben tartása, s más efféle. Betanulni tehát csakis klasszikus szöveget érdemes. De bár minden emlékezetben munka hozzájárul általában az emlékezet fejlesztéséhez mégis elsősorban az iránt a tárgykör iránt fejleszti nagyobb mértékben a fogékonyságot, amelyhez a gyakorlásra használt anyag tartozik. Aki tehát verseket tanul be, annak emlékezete a versek iránt lesz fogékonyabb; aki számokat tanul meg, az elsősorban számemlékezetét fejleszti. De aki versek iránt vagy számok iránt fejleszti emlékezetét, az fejleszti általában is az emlékező képességét, csakhogy kisebb mérték jut erre, mint a speciális területre.

Ez a speciális területen való emlékezet nem velünk született tulajdonság, mint ahogy némelyek hiszik. Foglalkozása körében szerzi meg a legtöbb ember, mint például pincér, portás stb.

A gondolkodást sem lehet *általában* fejleszteni. Gondolkodás nincsen tartalom nélkül. A gondolatok valamely tárgyra vonatkoznak. A gondolkodás azután arra a tárgykörre nézve élesedik, amelyen gyakoroljuk. Ez ugyan hozzájárul általában a gondolkodás fejlesztéséhez, de igazán gyakorlott az ember gondolkodása abban az irányban, s abban a tárgykörben lesz, melyben gondolkodását foglalkoztatja. Így a matematika elsősorban a matematikai gondolkodást fejleszti, a fizika a fizikai gondolkodást, a természettudományok általában a természettudományi gondolko-

dást, a tudományokkal való foglalkozás általában a tudományos gondolkodást, míg a gyakorlati foglalkozások, üzletek kötése stb. a gyakorlati gondolkodást fejlesztik. Nem jelenti ez azt, hogy a gondolkodás fejlődése csak ahhoz a tárgyhoz van kötve, mellyel fejlesztettük, de azt, hogy abban a tárgykörben otthonosabban, gyorsabban és helyesebben gondolkodik, mint más, előtte idegen tárgykörben.

Ebből következik, hogy a szellemi képességeket csak értékes tartalommal kell fejleszteni. A műveltség minden területéről vehetünk ily értékes tartalmakat. A gazdasági téren, a technika terén éppúgy, mint speciális téren. Mindenütt lehetséges magasabb ideális értékek megvalósítása. Szinte természetes, hogy a tudomány, az esztétika, az erkölcsi és vallási műveltség területén, amelyek az ideális értékekkel foglalkoznak, ezek az értékek vannak hivatva arra, hogy az ember lelkében magasabbrendű lelki életet teremtsenek.

Az egyéni képességek kiművelése képessé teszi az egyént arra, hogy életfeladatait megoldja, elsősorban magát fönntartsa, azután arra, hogy kellemessé tegye életét, de ezeket a vegetatív és hedonisztikus célokat ki kell egészíteni az ideális életcélokkal, s ezeket a kulturális tartalom adja meg.

A formális képzés kiműveli az egyén képességeit, de a tartalmi képzés bekapcsolja az egyént a kulturális közösségbe, tehát az egyén fölötti célokat szolgálja.

163. Az értékek és a célok. Az egyéni képességek fejlesztése még nem jelenti azt, hogy a nevelés célját elértük. A legkiválóbb képességek sem biztosítják azt, hogy a növendék emberi föladatait jól megoldja. A kiváló képességeket lehet jóra és rosszra egyaránt használni. Hány kiváló képességű ember, sőt hány láng«elme nem tudja emberi életfeladatait teljesíteni, hány züllött el, hány volt képtelen éppen magasabb erkölcsi feladatok telj esítésére!

A kifejlesztett szellemi képességeket tehát magasabbrendű életcél szolgálatába kell állítani. A célok adnak irányt a képességeknek. De célokat a műveltség eszmei tartalma ad, ennél fogva el kell töltenünk a növendék lelkét eszmei tartalommal, s képessé tenni arra, hogy helyesen értékeljen, hogy az ideális értékeket helyezze legmagasabbra, s a reális értékeket az ideális célok megvalósítására használja.

Az értékelés azonban nemcsak az értelem dolga, hanem az érzelmé is. Ezért nem elég az intellektuális nevelés, azaz nem elég a „belátás”, mint azt *Herbart* hirdette, hanem az értékérzelemnek kell az ideális értékekkel kapcsolódnia. Ez akkor történik, ha a magasabbrendű értékek élményekké válnak, ha az ideális értéket átéljük, ha ezek átélése a legnemesebb, s a legmagasabbrendű örömmé válik.

Így a formális képzés nem pusztán szellemi képességek fejlesztése, hanem érzelmek nemesítése, s az akaratnak a legnemesebb célok szolgálatába való állítása.

A SZELLEMI MŰKÖDÉSEK ÖSSZEFÜGGÉSE.

164. A lelki élet egysége. A lelki élet élmények és szellemi működések összefüggő folyamata. A lélek nem áll pszichikai ató-mok egymással való kapcsolódásából, hanem nagy és csodálatra-méltó egység, melyben nincsen szakadás még akkor sem, ha egyes részeket kiemelünk, s gondolkodásunkkal külön vizsgálunk. A lelki élet élő egység, szakadatlan élményfolyamat. *James* ezt α folyamatot folyamathoz hasonlítja, mely szüntelenül foly, örökösén alakul, minden pillanatban más, de minden pillanatban mégis összefüggő egész.

Épp azért ezt a folyamatot nem úgy kell vizsgálnunk, mint a fizikai valóságokat, nem az elemekből kell összeraknunk, s nem csupán az okozati összefüggéseket keresnünk. A lelki jelenségeknek értelmük van, jelentésük van, s azt kell megértenünk, mit jelentenek? „A pszichológiai vizsgálódásnak — mondja *Nagy József* — az élmények egészéből kell kiindulnia, nem pedig eleve konstruált elemek összerakásából kell utólrni az élményegészet: a tudatot.”¹ „James óta tudjuk — mondja tovább —, hogy a pszichológiának szinte fordított utat kell követnie, mint amit a tudós kutató megszokott, mert itt a bonyolult megelőzi az egyszerűt, az összetettebb a kevésbé összetettet, s az egészen egyszerű elem: az érzet, valójában nem is létezik, mert nem egyeb tudományos segédfogalomnál.”²

De habár minden élményben, a legkülönbözőbb minőségű lelki jelenségek végtelen változatosságában, s a legkülönbözőbb kombinációkban benne foglaltatnak úgy, hogy nincs két élmény, mely egyforma volna, mégis szükség van arra, hogy a rokon lelki jelenségeket csoportokba osszuk, a bennük foglalt egyszerű minőségek szerint osztályozzuk.

Midőn ezt tesszük, tudatában vagyunk annak, hogy ez a bonyolult jelenségeknek leegyszerűsítése, s csak arra való, hogy a tudomány könnyebben felfoghatóvá tegye, s megértethesse a vizsgálat tárgyává tett lelki jelenségeket.

E szerint szükséges a lelki jelenségeket osztályozni.

A lelki jelenségeket három csoportba szokás osztani: az értelem, az érzelem és az akarat csoportjába. Ezt a felosztást, mely *Tetenstől* származik, *Kant* tette népszerűvé, mert az ő metafizikai felfogásának megfelel. De ha a lelki jelenségeket nem ilyen előzetes felfogással vizsgáljuk, akkor ez a felfogás nem kielégítő, amennyiben például az értelem területén a szemléletek merőben mások, mint a gondolatok, az akarat terén az ösztönök egészen más természetűek, mint az akarat. Mindamellet megartjuk ezt a felosztást, mert általánosán el van terjedve, s megengedi azt, Hogy ezen a kereten belül újabb megkülönböztetéseket tegyünk. De megartjuk azért is, mert a pedagógusok nagy része követte a pszichológiának ezt a felosztását. Így megvizsgáljuk a lelki élet

¹ *Nagy József*: A pszichológia főkérdései. Danubia, 1927. 23. 1.

² U. o. 24. 1.

mind a három területén az egyes szellemi működések fejlesztésének a lehetőségeit és módjait.

Akaraterős és tetterős egyéniségekre van szükségünk, kiket a nemes érzelmek egy magasabbrendű világba emelnek, kiket az értelem kormányoz, s kik értelmükkel fölismerik életfeladataikat, s képesek ezeket helyesen megoldani.

Így tehát ki kell fejleszteni az akaratot, megnemesíteni az érzelmeket, élesíteni az értelmet, s mindezeket összhangba hozva, a növendékeket harmonikus egyéniséggé nevelni, s beállítva a nemzeti kultúra folyamatába, magasabbrendű lelki életre képessé tenni.

És tudod az erő micsoda? *Akarat,*
Mely előbb vagy utóbb borostyánt arat.

Arany.

165. Az akarat nevelésének problémája. Az akarat nevelése általában a nevelés középponti problémája, mert hiszen az emberi élet szempontjából a cselekvések a lényegesek. Az erkölcs nem más, mint helyes cselekvés, s az ember értékét erkölcs adja meg, ezért mindenkor az erkölcsi nevelést tekintették legfontosabb pedagógiai feladatnak, az erkölcsi jellemképzést, a személység kifejlését, az etizált egyéniséget a nevelés legfőbb céljának.

De általában az akarattól függ az ember egész magatartása, viselkedése, s életére nézve ez a döntő.

Az első feladat tehát az, hogy akaraterős, kitartó, küzdeni tudó embereket neveljünk. Azt kell elérnünk, hogy az ember mindig jót, a helyeset cselekedje, s ez a cselekvés az ember akaratától függő cselekvés. Oly cselekvés, mely nem függ az ember akaratótól, azaz nem értelem által kormányzott cselekvés, melyet nem ép elmével, nem tudatosan, nem szándékosan követ el valaki, nem lehet erkölcsi cselekvés.

A cél az, hogy az ember világosan, tudatosan, szándékosan a helyeset, az erkölcsit, akarja. Ne legyen rabja ösztöneinek, vágyainak, szeszélyeinek, indulatainak, ne a pillanat lenyűgöző hatása alatt cselekedjék, hanem határozott erkölcsi elvek szerint, s ezek az erkölcsi elvek irányítsák tetteit akkor is, ha nincs alkalm a megfontolásra, hanem a pillanat hatása alatt reagál. Ezek az erkölcsi elvek idegződjenek bele az ember egész habitusába úgy, hogy szinte tudattalanul is, önkénytelenül is hassanak, s irányítsák a cselekvést.

Hogyan lehet ezt elérni? Ez az akarat nevelésének a legfőbb problémája. Ez azonban egyúttal az egész nevelésnek legnehezebb része, melyet sokan megoldhatatlannak is tartanak, mert úgy vélik, hogy az ember cselekvéseit nem az értelmi megfontolás, hanem a tudatalatti ösztönélet determinálja, az ösztönök azonban velünk született tendenciák, az emberi test szervezetébe beágyazott törekvések, melyekkel szemben az értelem gyöngé és tehetetlen.

Kétségtelen, hogy az akarat nevelése nem könnyű feladat, s nem könnyű elérni azt, hogy ösztönökkel, vágyakkal, indulatok-

kal szemben az értelmi megfontolás legyen uralkodó, azaz, hogy az ember kellő önuralommal bírjon. De ez a nevelés célja, s erre kell törekednünk, ha a nevelésről lemondani nem akarunk.

166. Akarati jelenségek. Ezt a szót, „akarat”, különféle értelemben használják. Nagyon helyesen állapítja meg *Kornis Gyula*: „Aç akarat kifejezéssel jelzett tünetnyek vizsgálatában sok zavart okoz az akarat szó különféle jelentése.”¹ Szűkebb értelemben akaratnak csak azt a lelki jelenséget nevezhetjük, mely tudatos célképzettel az ész megfontolt állásfoglalásával jön létre s cselekvésben végződik. Ámde tágabb értelemben akaratnak nevezik a *törekvést, vágyat, kívánságot, sóvárgást*, sőt némelyek minden hajlamot, tendenciát, ösztönt, s minden cselekvésben, mozgásban vagy minden változásban való megnyilvánulást. Ilyen tág értelemben használja ezt a szót például *Schopenhauer* a „Világ, mint akarat és képzet” című munkájában.

Meg kell tehát különböztetnünk az akarati jelenségeket általában a szűkebb értelemben vett tulajdonképeni akarattól. *Ranschburg* is megkülönbözteti az elemi akaratot a szűkebb értelemben vett akarattól, *Kornis* a tágabb értelemben vett akaratot a szűkebb értelemben vett akarattól. Ezek alapján az akarati jelenségeket két csoportba oszthatjuk: elemi akarati és szűkebb értelemben vett akarat, mondhatnók: igazi akarat.

Elemi akarati jelenségek: a reflexek, az ösztönök, vágyak és törekvések. Ezek részben tudatosak és szándékosak (például a vágyak és törekvések), részben nem tudatosak (reflexek, ösztönök és automatikus cselekvések).

A nem tudatos cselekvések mechanikusan mennek végbe, bizonyos külső ingerek alapján, s akaratunk közreműködése nélkül. Vannak, akik ezekben a jelenségekben bizonyos fokozatot látnak, ily módon: fizikai-kémiai történés, reflex, ösztön, vágy, akarat. E szerint az ösztön az akarat fejlődésének egyik foka. Lehet így is felfogni az ösztönt. De az én felfogásom más. Ezek a jelenségek fokozatilag különböznek ugyan, de azért egyszerre is jelen lehetnek az egyénben. A reflexek, ösztönök, vágyak nem szűnnek meg, ha az akarat ki is fejlődik.

167. A reflexek. A reflex egyszerű visszahatás valamely hatásra, mely a szervezetet éri. Ez tisztán fiziológiai természetű, azaz inger és mozgás közé semmiféle lelki jelenség nem iktatódik be.²

Ilyen reflex például a köhögés, tüsszentés, a szempilla lehunyása, ha ütés fenyegeti, a térdreflex stb.

A reflexmozgások a szervezetre nézve célszerű reakciók, melyek a fejlődés folyamán előbb jöttek létre, mint az önkénytes, akaratlagos mozgások. „Az önkéntelen mozgások begyakorlása célszerű mozgások kiválogatódása, mintegy előkészíti az utat az önkénytes mozgásokhoz.”³

De ezek a reflexmozgások, bár középpontjuk a dúc-idegrend-

¹ *Kornis Gyula*: A lelki élet. III. 344. 1.

² *Kornis Gyula*: A lelki élet. III. 396. 1.

³ *Kornis Gyula*: A lelki élet. III. 395. 1.

szer, mégsem egészen függetlenek a nagyagyától, s így az akaratói. A nagy agyból kiinduló akarati impulzus gátló hatást fejthet ki rájuk, sőt lehetséges, hogy több-kevesebb mértékben uralma alá hajtja. Így a nevetést visszatartathatjuk, a tüszentést meggátolhatjuk, az elválasztó és kiürítő szervek működését szabályozhatjuk, s ez az akarat első nevelése.

A gyermeket korán rászoktatjuk, hogy a kiürítést bizonyos időközökben, s bizonyos helyen végezze, s ha a szükséglet jelentkezik is, azt addig visszatartsa, míg a kellő előkészületek megtörténtek, s a megfelelő helyre ért. Közismert dolog, hogy állatokát is, például kutyákat, meg lehet arra tanítani, hogy „szobatiszták” legyenek. Ha a gyermek ezeket nem képes visszatartani, az akaratgyöngeség jele, s az ideg orvos beavatkozása válik szükségessé.

A reflexmozgások egyik fájának tekinthetjük a *kifejező; mozgásokat*, azaz a mimikus (arc-) s pantomimikus (azaz kar-, kéz-, testtartásbeli) mozgásokat is. Ezek szoros kapcsolatban állanak a leki étellel, s állandóan ugyanolyan mozgások kapcsolódnak ugyanazon indulatokhoz vagy gondolatokhoz, sőt szükségesek ahhoz, hogy bizonyos lelki jelenségek létrejöjjenek, s rendesen lefolyjanak. Így például a tiszteletteljes beszédhez szükséges a tiszteletteljes testtartás. Ebben rejlik ezek pedagógiai fontossága. A külső testtartás, szertartás, formula, hozzájárul ahhoz, hogy a belső, az érzelem, annak megfelelően alakuljon. Ezért oly jelentős az illedelmes külső magatartásra szoktatni a növendéket, s ez a jelentősége az udvariassági formuláknak, s a szertartásoknak.

AZ ÖSZTÖNÖK.

168. Az ösztönök. Az elemi akarati jelenségekhez tartoznak az ösztönök is. Ezek az emberrel veleszületett hajlandóságok bizonyos működések elvégzésére, melyek az ember életfenntartásához és kifejlődéséhez okvetlenül szükségesek. Minél egyszerűbb az idegrendszer szerkezete, annál több ösztönökre való készséget hoz magával, mintegy preformálva, a világra és annál határozottabban működnek ezek. Az embernél azonban éppen ezért, mert a fejlődés magasabb fokán áll, az ösztönök nem határozott fejlettségűek, s nincsenek a szervezet által végleg determinálva. Ezen alapszik nevelhetőségük: kifejleszthetők, elnyomhatók, más irányba terelhetők.¹

De nemcsak az embernél, az állatnál is módosíthatók bizonyos ösztönök, s a körülmények változása módosítja is. Így például *Darwin* az ösztönökről szóló értekezésében ezt írja, hasonlóképp *Morgan* az ösztönökről szóló nagy művében, s ugyancsak így nyilatkozik *James* is (Psych. 396. 1.):

Az ember már születésekor bizonyos alaptulajdonságokat hoz a világra, melyek részben az emberi nem közös tulajdonságai, részben előrement, őseitől öröklött sajátosságok. Fejlődése ezek alapján indulhat csak meg. Ezeket az alaptulajdonságokat nevezi

¹ L. *Ranchburg*: Az emberi elme. II. 100. 1.

a német „Anlage”-nak, vagy „Veranlagung”-nak. Ezeket az alap-tulajdonságokat, melyek már a csírasejtbe bele vannak fektetve, nevezi magyarul *Gorka Sándor* „alapíték”-nak. Ez a szó még nem terjedt el, s ezért használom én ezt a kifejezést: alap tulajdonságok.¹ Az alaptulajdonságok: reflexek, képességek, hajlamok és ösztönök. Ezek alapján épül fel az ember egész szellemi élete.

Mindezek voltaképpen bizonyos magatartást létrehozó tenszenciák, hajlamok, melyekkel bizonyos helyzetekben az ember a kapott benyomásokra válaszol. *Thorndike* ezeket előre kialakult asszociatív kapcsolatoknak tartja.²

A reflex — szerinte — határozott és egyforma reakció valamely egyszerű érzéki behatást keltő szituációra, mely nagyon nehezen módosítható, s szinte kikerülhetetlenül bekövetkezik. Látjuk, hogy ebből a definícióból az sem állapítható meg, vajjon testi vagy lelki jelenségbe a reflex- E szerint a reflex voltaképpen közös tulajdonsága minden élő lénynek, nem csupán az embernek.

„Ha a reakció kevésbé határozott, a szituáció bonyolultabb és a kapcsolat a kettő között bizonyos fokig módosítható, akkor az 'ösztön' elnevezést használjuk.”³ Ha rendkívül határozatlan reakciókra vonatkozó tendenciákról s nagyon bonyolult szituációkról van szó, azonkívül a kettő közötti végső kapcsolat csak nagyon erős nevelő hatások által érhető el, akkor — *Thorndike* szerint — megfelelőbb a „képesség, hajlam vagy diszpozíció” kifejezést használni.

Az ösztön célszerű tevékenység a cél tudata nélkül.

Bühler azt mondja az ösztönről: „Ein gebrauchsfertiges Erbgut.” *Nietzsche* szerint az ösztön elnevezés kényelemből történik. Ezt a szót ott használják, ahol a szervezetek törvényszerű működését még nem sikerült technikai és mechanikai törvényekre visszavezetni.

A szellemi életnek egy alacsonyabb foka. Az állatok gazdagon fel vannak ruházva ösztönökkel s életműködéseik legnagyobb részét ösztönszerűen végzik, ösztönök nélkül elpusztulnának, ösztöneik segítségével minden helyzetben a legcélszerűbb mozdulatok-kai reagálnak. Az ember szintén ösztönökkel születik, de azok tökéletlenebbül működnek, mint az állatok ösztönei. Az ember ösztöneivel semmiképp sem tudna még megélni sem, annál kevésbé magasabbra emelkedni, mert természeti adományai nagyon primitívek s egy régibb fejlődési foknak felelnek meg. „Az élet, melyre az ember eredeti ösztönei alapján alkalmas, valószínűleg sokkal inkább hasonlít a farkas vagy a majom életéhez, mint az ember mai életéhez.”⁴

Az ösztön tehát a szellemi világban egy alacsonyabb fejlődési fokot jelent. Az ösztönben — szerintem — a lelki életnek csak csírái vannak meg s ebben a csírában még osztatlanul és

¹ Ha pontosabban akarjuk megjelölni: szellemi alaptulajdonságok.

² *Thorndike*: *Psychologie der Erziehung*. Jena. 1922. 2. 1.

³ *Thorndike*: id. m., v. o

⁴ *Thorndike*: 96. 1.

differenciálatlanul s kevésbé fejletten együtt van az akarat, Legkevésbé fejlett benne az értelem s a tudatosság, irányítója az érzés, s jelentkezési módja a cselekvés.

Ez a cselekvés, mint célszerű magatartás, jelentkezik minden olyan helyzetben, melyben az az előrement ösöknél célszerűnek mutatkozott és bevált. De nem kielégítő, mihelyt megváltozott viszonyokról, azaz új helyzetről van szó.

Bühler is így jellemzi az ösztönöket: „Die Instinkte haben einen extrem konservativen Charakter; sie funktionieren mit erstaunlicher Sicherheit und Präzision, wo alles beim alten bleibt und versagen, wo das Individuum in neue Lebensverhältnisse gerät.”¹

Ez a magyar szó: *ösztön*, két idegen szó helyett használatos. Ezek: *Trieb* és *Instinkt*. A két német szót a külföldi írók vegyesen s felváltva használják, így *W. Peters* azt mondja, hogy ő a *Trieb* szót általános értelemben használja, az *Instinkt* szót speciális ösztönökre alkalmazza. *Schjelderup* épp megfordítva használja. Én a magam részéről úgy látom, hogy az *ösztön* szó két fogalmat fejez ki. Egyik az az ösztön, mely inkább érzés, megérzés, ösztönszerű megismerés. Ez az *Instinkt*, s *Thorndike* is inkább ezt az értelmet adja e szónak. A másik ösztön inkább törekvés, hajtóerő, energiaforrás, *Trieb*, tendencia, mely cselekvésre ösztönöz. (*Bühler* is inkább így magyarázza.) Magyarul ezt a kétféle jelentést úgy fejezhetnők ki, hogy ösztönszerű megérzés (mikor például az állat megérzi a vihart, a veszélyt) és ösztönszerű cselekvés (mikor például a ló védekezésül rüg, az üldözött róka hirtelen megáll s a futó kutya átbukik rajta; a hal a szárazon dobálja magát, hogy odaérjen a vízbe).

A fecske délre vándorlásánál az ösztön mindkét faja működik. Megérzi, mikor kell indulnia, s ösztöne hajtja, hogy induljon. Az úton ösztöne vezeti merre menjen.

A természet az embert a fogyatékos ösztönökért kárpótlásul magasabb értelemmel ruházta föl, s amely mértékben fejlődött értelme, éppoly fokban halványulnak el ösztönei. Az ember az élet harcaiban értelme segítségével tartja fenn magát, sőt magasan föléje emelkedik az állatvilágnak s uralkodni tud fölötte. Ez a magasabb értelmi fejlettség teszi egyúttal lehetővé, hogy magasabbrendű lelki életet élhessen.

De téves az a felfogás, hogy az ember egész sorsát az ösztönök irányítják, s minthogy az ösztönökön alapszik az ember jellemé, az akarat nevelése voltaképp lehetetlen.

169. Az ösztönök felosztása. Az ösztönök felsorolása nehéz feladat. Némely szerző hajlandó minden tevékenységet külön ösztönnek nevezni, míg például *Preyer*, a gyermeki lélek első exakt megfigyelője azt mondja, hogy az embernél az ösztönös mozgások száma nagyon csekély. Ezzel szemben *Schneider*, ki az állati és emberi akaratról írt egy-egy könyvet, azt állítja, hogy az embernek ugyanannyi ösztöne van, mint az állatnak. *James* azt állítja, hogy az ember még 15—16 éves korban is az ösztönök egész sorával rendelkezik, s nincs oly emlősállat, a majmot sem kivéve, melynél ily nagy volna az ösztönök száma. *Bernard* „Instinct” című könyvében 5684 ösztönt sorol fel.

¹ *Bühler*: Die geistige Entwicklung des Kindes. IV. Aufl. Jena, 1924. 5. 1.

Az ösztönök kimerítő felsorolása e szerint szinte lehetetlen. E helyett mi az ösztönöket három nagy csoportba osztjuk. Ezek a következők: I. Az önfenntartás ösztönei. II. A fajfenntartás ösztönei. III. Az önkifejtés ösztönei. Ez a felosztás megfelel az életfeladatok három nagy csoportjának: a vegetatív, a szociális és az ideális életfeladatoknak.

I. *Az önfenntartás ösztönei:* a táplálkozás, a mozgás, a célszerű cselekvés, a bátorság és félelem, a küzdés és a menekülés ösztönei, a birtoklás ösztöne, az önzés stb. Ezek általános ösztönök, melyek mindegyikéhez részletösztönök csatlakoznak, így például a táplálkozás ösztönéhez csatlakozik az elkapás ösztöne, a hozzányúlás ösztöne; a mozgás ösztönéhez a járás, a gagyogás, a testmozgások fölötti uralom ösztöne stb.

II. *A fajfenntartás ösztönei:* Idetartoznak: a nemi ösztönök és az összetartozás ösztönei: az anyai ösztön, a szülői szeretet, a társas ösztönök, faji összetartás, rokonszenv, a közlés ösztönei^ szervezkedés, a nemzeti érzés.

III. *Az önkifejtés ösztönei* ismét három csoportba oszthatók. Az első csoportba tartoznak a *képességek kifejtésére* irányuló ösztönök. Ilyenek: a foglalkozás, a játék, a kifejezés ösztönei. Az ember öntudatlanul is oly mozgásokat végez, melyek a fejletlen szövet gyakorolják, s ezzel fejlődését előmozdítják. Egy másik csoportját az önkifejtés ösztöneinek teszik az *önérvényesülés* ösztönei: a harc, a védekezés, az uralkodni és magát alárendelni akarás, a hatalmi ösztön és érvényesülés vágya, a vadászat ösztönei, a helyeslésre és elismerésre való törekvés, a versengés, az irigység, féltékenység, gyűlölet, részvét, hála ösztönei. Egy harmadik csoportja az önkifejtés ösztöneinek: a kíváncsiság, az utánzás, a tanulás ösztönei, s az öntökéletesedésre való törekvés. Ezeket a *művelődés ösztöneinek* nevezhetnők. Ezek az ösztönök egymással összefüggésben állanak, egymást támogatják és az embéknél valamennyi magasabbrendű kifejlődésre képes, a műveltség által magasrendűvé emelhető s megnevesíthető.

170. Az ösztönök a nevelés szempontjából. Az ösztönök természetes megnyitkozásai az ember veleszületett életterejének, aktivitásának és képességeinek. Némelyek azt állítják, hogy minden ösztönnek megvan a maga fejlődési korszaka, s egy érési ideje, amelyben legmagasabb kifejlődésre jut. Így a hároméves kor a félelem korszaka, a hatéves kor a fáramászás korszaka, a tizenötéves kor a közös cselekvés korszaka. *Thorndike* az ilyen megállapításokat felületeseknek tartja. Az ilyen ösztönök nem lépnek fel minden előzmény nélkül bizonyos időben, mintha a semmiségből bukkannának elő, hanem mindegyik lassan fejlődik, hosszabb időn keresztül, míg eléri a tetőfokot. Így például a gyűjtés ösztöne a hatodik évtől kezdve fejlődik ki lassankint a tizedik évig. Az is bizonyos, hogy egyes ösztönök lassankint veszítenek hatóerejükből.

De nem szabad azt hinnünk, hogy minden öröklött ösztön jó és egyformán értékes, mint ahogy némelyek állítják, akik azt vall-

ják, hogy minden, ami természetes, egyúttal jó is, mert a természet nem tévedhet. Ezen az állásponton áll *Stanley Hall* (Adolescence, 1904), *G. H. Schneider* (Der menschliche Wille, 1882), *C. H. France* és *L. W. Kine*. Ez a felfogás általában nagyon népszerű korunkban, ezen alapszik sok modern pedagógusnak az az elve, hogy az ösztönöket, melyek a gyermekben és ifjúban jelentkeznek, nem szabad elnyomni, mert ezek az ő természetes megnyilvánulásai, s ha elnyomjuk őket, később annál erősebben törnek ki, vagy pedig súlyos idegbetegségeket okoznak. Ez utóbbit különösen a *Freud-féle*, pszichoanalitikai irány hangsúlyozza. *Freud* egész pszichológiája voltakép ösztönpszichológia. Mint ilyen, kétségtelenül értékes, de nem az egész pszichológia. Annál meglepőbb, hogy ezzel szemben *Thorndike* éppen az ellenkező álláspontot foglalja el, s azt mondja, hogy az ember eredeti ösztönei soha sem jók, soha sem voltak jók és soha sem lesznek jók.

Thorndike-al szemben azt kell mondanunk, hogy vannak ösztönök, amelyek eredetileg jók, s vannak ösztönök, amelyek eredetileg rosszak, sőt károsak. Az utóbbiak között vannak olyanok, amelyek megváltoztathatók, olyanok, amelyek jó irányba terelhetők, s vannak olyanok, amelyeket megváltoztatni nem lehet, de el lehet nyomni.

A normális embernél a káros ösztönöket el kell nyomni. A jó ösztönöket fejleszteni kell, a helytelen irányúakat megváltoztatni és helyes irányba terelni.

Téves felfogás az, hogy minden ösztön okvetlenül kifejlődik, vagy máris kezdettől fogva ki van alakulva. Téves tehát az a felfogás is, hogy az ösztönökkel szemben az ember tehetetlen.

Az ösztönök kezdetben nincsenek határozottan kialakulva, s ezért lehetséges kifejlődésüket gátolni, azaz mérsékelni, lehet őket eltorvasztani, lehet levezetni, s átterelni. A pedagógia mindezekkel aránylag keveset foglalkozott. *Ranschburg* mondja: „Azt, hogy valaki torkos, falánk vagy kisétű lesz-e, bizonyos lelki sajátságokon kívül ugyanúgy a megszokás szabja meg, mint például az alvási szükséglet nagyságát. *Mindezekben a nevelés, illetve az önnevelés szoktató ereje még a felnőtt korban is meglepő változásokat képes elérni.* Szóval, míg egyrészt az ösztönök a szokásokból alakulnak ki, másrészt *az ösztönök gyakorlat által kialakítva, módosítva, adagolva, mondhatnók dresszírozva, mint szokások jelentkezhetnek*”

Az állatidomítás is ezt mutatja, s néha bámulatra méltó eredményeket ér el. Az eredmények nemcsak a szelíd állatoknál, minők a kutya, ló stb. csodálatosak, hanem a vadállatoknál is. Így például láthattuk, hogy az állat le tudja győzni legerősebb ösztönét: a táplálkozási ösztönt. A kutya nem nyúl az elejtett vadhoz; nem eszik addig, míg gazdája meg nem engedi, még ha az étel ott van is, sőt a jól nevelt kutya akkor sem nyúl az ételhez, mikor senki sincs a szobában, s a kikészített ételek szaga érzékeit ingerli. De még jobban is uralkodik ösztönei felett, kiadja szájából az ételt, mely már ínyét csiklandozza, ha ezt gazdája megparancsolja.

De még oroszlánokat is lehet arra idomítani, hogy a húshoz ne nyúljanak engedély nélkül, sőt arra is, hogy kiadják szájukból, pedig a hús megpillantása és szaga annyira izgatja őket. hogy ordítóznak.

Az ösztön megváltozására állatoknál példákat sorol fel *Darwin* „Az ösztönről” című értekezésében, valamint *Lloyd Morgan* az ösztönről szóló nagy munkájában.

James pedig azt írja: „Világos, hogy valamely állat, bármily gazdagon is legyen ösztönökkel felruházva, jelentékeny módosításokon fog átesni, ha ösztönei tapasztalatokkal kapcsolódnak, ha az ösztönökön kívül képzeteket, asszociációkat, ítéleteket s várakozásokat szerez nagyobb mértékben.”

Ha tehát állatokat, sőt vadállatokat is be lehet tanítani arra, hogy leg-erősebb ösztöneik felett uralkodjanak, hogyan volna ez lehetséges az embernél? Lehetséges, de fáradságos úgy a nevelő, mint a növendék részéről. A pedagógia mindig bizonyos lenézéssel viseltetett a dresszúra iránt, pedig voltaképp van tanulni valója az állatidomítástól. újabb időben ezt be is látják. Ez nem jelenti azt, hogy a nevelést dresszúrává akarjuk tenni — e könyv egész iránya az ellen szól, hiszen a szellem uralmát akarja biztosítani —, csak annyit, hogy az ösztönökkel szemben a technikai tanulmányozás oly eredményekkel járna, melyeket a nevelésben is értékesíthetünk. Olyan ez, mint mikor az orvostudomány nyulak« kai kísérletez, vagy a gyógyszereket állatokon próbálja ki.

IRODALOM: *C. Lloyd Morgan*: Instinkt und Gewohnheit. Leipzig und Berlin, 1909. — *Ch. Darwin*: Az ösztönről: Ford. Fülöp Zsigmond. Budapest, 1913. — *Kurt Lewin*: Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Mit Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und Energien und die Struktur der Seele. Berlin, 1926. — *G. Thomson*: Instinct, intelligence and character. London, 1925. — *Th. Ziehen*: Sechs Vorträge zur Willenspsychologie. Jena, 1927.

171. Freud ösztönelmélete. *S. Freud*, a pszichoanalitika meg-alapítója, az ösztönöket tekinti az egész szellemi élet alapjának. Szerinte az ösztönökből, mintegy gyökérből, fakadnak a magasabb szellemi működések, ezek az ösztönök később is, az egész életen át, elhatározó befolyással vannak a jellemre, magatartásra, s az egész életre. De *Freud* minden szellemi életnek megnyilvánulását egy alapra vezeti vissza, a nemi ösztönre. Szerinte a nemi ösztön a legfontosabb, döntő az ember életére nézve, s ez az ösztön arra törekszik, hogy magát valamiképp kiélje. Ha elfojtják, a tudattalanban (tudatalattiban) tovább él és működik, de az elnyomás (elfojtás) következtében rendszerint ideges és hisztériás betegségeket okoz. Az elnyomott ösztön két úton mégis megnyilvánul. Ez a két út: *konverzió* és *szublimálódás*. A konverzió abban áll, hogy az ösztön a normális út helyett más utat választ: félelmi rohamok, fájdalmak, működésbeli zavarok, kényszer-eszmék, érzés- és akaratbénulások, hisztériás rohamok stb. lépnek fel, mint ennek az ösztönnek nyilvánulási módjai. A szublimálásnál pedig magasabb szellemi régiókban éli ki magát az ösztön, így azután álmokban, szimbólumokban s a fantázia alkotásaiban kerülnek a tudatos lelki élet világába.

Freudnak kétségtelenül nagy érdeme a tudatalatti lelki élet feltárása, s módszere, a lélekelemzés (pszichoanalízis), erre igen alkalmas; érdeme *Freudnak* az is, hogy a gyermeki szexualitásra

ráirányította a figyelmet. Ámde — bár tanításaiban sok a jelentős és igaz — mégis túlzás az, ha az élet minden megnyilvánulását, az ember tévedéseit és alkotásait, minden álmát, poézisét, művészi termékeit, tudományos eszméit éppúgy, mint az idegrendszer megbetegedéseit, egyetlen forrásra, a nemi ösztönre, illetőleg ennek az elfojtására vezeti vissza. Freud általánosít, s minden élet jelenséget a nemi ösztön segítségével akar megmagyarázni.

Nagyon helyesen mondja *Ranschburg*: „Mindezen észleletek és megállapítások ismerete, s óvatos értékesítése, a gyermek helyes nevelése és a felnőttek Önnevelése, illetve a hivatottak által való irányítása szempontjából nincsen jelentőség híján.” De hozzáteszi: „Hogy azonban test- és elmetani jelentősége épalkatú szervezetben oly nagy volna, mint a *Freud-iskola*. állítja, azt tagadnunk kell.” (Az emberi elme. II. 103. 1.)

Ezt azonban nemcsak azok tagadják, akik *Freuddal* ellentétes állásponton állnak, hanem Freudnak hívei és követői között is vannak olyanok, akik helytelennek találják *Freudnak* ezt az általánosítását. Így például *A. Adler*, *C. G. Jung*, *W. Stecket*, akik szembe is fordultak *Freuddal* és más magyarázó elveket kerestek. Közülök különösen *Alfred Adler* nevezetes, ki a maga lélektanát individuálpaszichológiának nevezi. Azonban *Adler* tanítása is egyoldalú, mert ő is csak egy ösztönből akar minden szellemi jelenséget megmagyarázni. Ez az ösztön azonban szerinte nem a nemi ösztön, hanem az *érvényesülés* ösztöne, a hatalmi vágy. Ennek a kielégítése ütközik nehézségekbe. A gyermek és a fogyatkozásban szenvedő felnőttek lelkében ebből kifolyólag a *kisebberértékűség* (Minderwertigkeit) érzése támad. De ebből fakad az ezzel ellentétes beállítás is, az *erőérvényesítésre* való törekvés. Alapjában *Adler* egészen elveti *Freudnek* tanítását. Míg *Freud* a jelenségek okait kutatja, s az okot mindig a nemi ösztönben találja, *Adler* számbaveszi a szellemi élet másik fontos tényezőjét: a *célt*. Magyarázataiban a teleologikus törekvéseket tartja szem előtt. Így közelebb jut a valósághoz, s elősegíti a lelki élet jobb megértését.

C. G. Jung zürichi pszichológus eredetileg szintén *Freud* követője, *Freud* és *Adler* elméletéről azt mondja: „Mindkét elmélet egyoldalú pszichológia gyümölcse. A szexuálmélet esztétikánkat sérti, amellet értelmileg kevésbé kielégítő. A hatalmi elmélet pedig határozottan mérgező.” *Jung* a kétféle álláspontot szeretné összeegyeztetni. Két embertípust különböztet meg: az értelmet és az érzőt. Az értelmi típust introvertálnak nevezi, az érzőt extravertálnak. Az introvertált embernél a konfliktust szerinte a gondolkodás viszálya a nem tudatos érzelmekkel, az extravertálnál az érzelmi élet harca a nem tudatos gondolatvilággal okozza.

A pedagógiának föl kell használnia azokat az ismereteket, melyeket a pszichoanalitikai vizsgálódás megállapít. De a pszichoanalízis alkalmazása a nevelésben nagyon aggodalmas, s nagy károkkal járhat, ezért meg nem engedhető. *Ranschburg Pál* erre nézve így nyilatkozik: „Magának a *Freud-féle* tannak legfőképen

általánosító, s a pszichoanalízis jelentőségét messze túlbecsülő tendenciáját s még ennél is inkább azt a tervet, hogy az utóbbi pedagógusok kezére bízva, az iskolai nevelésbe is bevigyük, mindenképen hibásnak és elítélendőnek vélem.” (Az emberi elme II. 110. lap.)

Hasonlóképen állást foglalt ellene *William Stern* is: „Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend, 1913” című munkájában.

Az, hogy az ösztönöknek és vágyaknak szabad folyást engedjünk, ellenkezik a pedagógia alapeszméjével. Ez annyit jelentene, hogy ne neveljünk. A nevelés feladata azonban mindenkor az marad, hogy *gátló asszociációkat* teremtsünk, melyek nem engedik az erkölcsi elvekkkel ellenkező vágyakat és ösztönöket uralomra jutni. Hiszen voltaképp ez az, amit *Freud* *cenzúrájának* nevez, s valóban helyes az, ha tudatunk mindazt, amit a cenzúra nem engedélyez, azaz: ami ellenkezik az ember erkölcsi érzékével, s értelmével, a tudat alá szorítjuk, elfojtjuk,¹ nem engedjük érvényesülni, s a feledésnek adjuk át. Normális idegrendszerű gyermeknél ez nem jár semmi hátrányos következménnyel, s nem okoz neurózist. Akiket az ideg orvos vizsgál, azok természetesen ideg betegek, s nem egészséges gyermekek. Azért lettek neurotikusokká, mert idegrendszerük erre volt hajlandó.

Az ösztönöket valóban nemcsak ismernie kell a nevelőnek, hanem számba venni, s velük foglalkozni. Az ösztönökhöz kapcsolódhatik munkája. A helyes irányúakat fejlődni engedi, a károsakat azonban gátolnia kell. Lehet ezeket levezetni vagy elnyomni. Az elnyomás csak a nem normálisoknak árt, de ezek külön szakszerű elbánást kívánnak orvos vagy gyógypedagógus részéről. Az ösztönök azonban nemcsak elnyomhatók, hanem elterelhetők, levezethetők, azaz valamely rokon foglalkozásban elégíthetők ki.

Végül a legfőbb pedagógiai munka az *ösztönök megnevesítése*. Téves az a felfogás, hogy a nevelés voltaképp csak az öröklött ösztönök kifejlesztésére szorítkozhatik. Az embernél az ösztönök magasabbrendűekké fejleszthetők, mert magasabbrendű lelki funkciókkal kapcsolhatók. Az ösztön akarattá, ambícióvá, érzelmmé, költői és művészi alkotássá válhatik. Az embernél a nemi ösztön eszményi szerelemmel kapcsolódhatik, s a durva testiség így megfinomul, átszellemül, megnevesedik.

Az ember nem marad meg az ösztön fokán, hanem arra van hivatva, hogy magasabbrendű lelki életet éljen, s életfeladatait nem ösztönei segítségével, hanem magasabbrendű lelki működésével oldja meg.

IRODALOM: *Sigmund Freud*: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Leipzig, 1922. — *Sigmund Freud*: Über Psychoanalyse. Leipzig und Wien, 1922. — *Sigmund Freud*: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Wien, 1910. — *Sigmund Freud*: Bevezetés a pszichoanalízisbe. Fordította: Hermann

¹ Magyarban az elfojtás szót kezdték használni a *Verdrängung* helyett. Ez azonban nem helyes. Helyesebb azt mondani: a tudat alá szorítás, vagy elnyomás. Az elfojtás megölést jelent.

Imre. Internationaler Verlag Wien és Somló Béla kiadása. Budapest, É. n. — C. C. Jung: Analytische Psychologie und Erziehung. Niels Kampmann. — *Frans eis G. Wickes*: Analyse der Kinderseele. Julius Hoffmann. Verlag Stuttgart. — *Melanie Klein*: Die Psychoanalyse der Kindes. Wien, 1932. — Oskar Pfister: Psychoanalyse und Weltanschauung. Leipzig, 1928. — Oskar Pfister: Die Psychoanalyse in Dienste der Erziehung. Leipzig, 1929. — *Alfred Adler*: Individualpsychologie in der Schule. Leipzig, 1929. — *Alfred Adler*: Die Technik der Individualpsychologie. München, 1928. — *Alfred Adler*: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. München und Wiesbaden, 1920. — *Dr. Hermann Imre*: A pszichoanalízis mint módszer. Budapest, Nóvák R. és társa, é. η.

172. Az ösztönök fölötti uralom. Egyike az ember legjellemzőbb tulajdonságainak, hogy képes ösztönei fölött uralkodni, mert értelmével előre látja a veszedelmet és bajokat, amelyek az ösztönök kielégítéséből származnak, s le tudja győzni érzéki vágyait, ha erre felkészült, s az uralkodni tudást begyakorolta. Az ösztönök korlátlan kielégítése az állatok jellemvonása, s alsóbbrendű ember marad az, aki ösztönei fölött uralkodni meg nem tanul.

A nevelés első feladata az ösztönök fölött való uralkodást begyakorolni, a homályos és vak ösztön helyébe azután a világos és céltudatos akaratot tenni.

Az ösztönök az embernél szinte természetszerűleg visszafejlődnek, elsatnyulnak, amint az értelem és az akarat kifejlődik. Az állatok cselekvését az ösztön irányítja, mint célszerű cselekvést a cél tudata nélkül. Az embernél a célszerű cselekvés együttal céltudatos cselekvés is.

A nevelés feladata mind a három alapösztön fölött az uralmat biztosítani, mindhárom alapösztönt, az önfenntartás, fajfenntartás és önkifejtés ösztönét, az életfeladatok szolgálatába állítani, szabályozni és megneemesíteni oly módon, hogy azok egy magasabbrendű életet tegyenek lehetővé.

Az ember küzd a maga *önfenntartásáért*, de nem a nyers erő, s erőszak brutális érvényesítésével, amire a féket nem ismerő durva ösztön készítené, hanem csupán az erkölcs által megengedett kereten belül s az értelem által irányított művelt módon, nemes eszközökkel, gyöngéd érzéssel.

A *fajfenntartás* ösztöne nyilatkozik meg a serdülés korszakában a nemi érzések ébredésével. De az ember ezek kielégítését csak akkor engedheti meg magának, midőn már családalapításra képes. Az ember az állatias testi vágyakat megneemesíti, s magasabbra emeli az eszményi szerelem által, a szellemi résszel, mely közreműködik abban, hogy ez a fontos ösztön el ne aljasodjék, hanem magasabbrendűvé fejlődve, nemes érzelmek forrásává válik, s ebből kifejlődhessék a rokonszenv, a családi és faji összetartozandóság érzése, a nemzeti érzés, s a legtisztább és legmagasabb emberszeretet.

Végül az *önkifejtés* ösztönei közül különösen a hatalmas ösztön, a versengés, irigység, féltékenység, s a féktelen érvényesülés vágya szorúlnak arra, hogy helyes mederbe tereitessenek, az ember fölöttük uralkodjék s őket művelt emberhez méltó módon szabályozza.

173. A táplálkozás ösztönének szabályozása. Az önfenntartás ösztönei közül a legelső és legprimitívebb a táplálkozás ösztöne. A táplálkozás-szabályozás a kisgyermek első nevelése. Azzal, hogy a táplálék felvételét bizonyos időhöz kötjük, szoktatjuk a gyermeket a rendhez, de egyúttal szabályozzuk többi testi működéseit is, amelyek táplálkozásával összefüggnek. (PL: a kiűritést.)

A testi életműködések szabályozása rendhez és fegyelemhez szoktat. A bojt, az önmegtartóztatás, voltaképp önuralomra való nevelés. Ámde az étkezés rendje és illedelmes formái is nagy nevelő tényezők, melyek a lelki életre is nagy hatással vannak. Maga a táplálkozás nem bűn, de a vele való visszaélések: a falánkság, nyalánkság stb. már az. Az önmegtartóztatás pedig már nevelés az önuralomra.

A mértéktelenség állati kielégülés, bűn a természet rendje ellen, melyet a természet nem is szokott büntetlenül hagyni, hanem a természetes reakciókkal bünteti: gyomorrontás, rosszul-lét, fejfájás, sőt az egészség általános megromlása a büntetés.

Ugyanez a büntetése az alkohollal való visszaélésnek is. De minden élvezeti cikk mértéktelen fogyasztása maga után vonja a következményeket. Így tehát itt már maga a természet is segítségére van a nevelőnek, aki felvilágosítással, s ösztönzéssel, étkezések szabályozásával, s a rend és önmegfékezés megszoktaival lehetővé teszi a táplálkozás ösztönének helyes kielégítését, nem öli el az ezzel járó élvezetet, de elősegíti az önuralom kifejlődését.

174. Az önfenntartás többi ösztöne is gondozást kíván. A gyermek mozgásainak természetellenes elnyomása (mint azt hajdan például a pólyázással tették) ártalmas, mert ez az aktivitás elnyomása. A mozgások fölötti uralom elsajátítása azonban ellenkezőleg, tökéletesítés. A sok fölösleges hadonászásra semmi szükség, ez az önuralom hiányának a jele. A gyermek mozgásai: futkosás, ugrálás, játékok, birkózás, verekedés, mind arra valók, hogy a mozgást gyakorolják, a mozgató szervek erősödjenek és tökéletesedjenek. Ezekre szükség van az önfenntartás küzdelmében. De ezeket gondozni kell, s fölöttük uralkodni. E gondozás egy része a testi nevelés körébe tartozik, s a testgyakorlat segítségével történik. De teret kell engedni a mozgások spontán megnyilatkozásának is.

Az önfenntartás ösztönei közé tartozik: a bátorság és félelem, a támadás, a védelem és a menekülés ösztöne. Igen fontos dolog ezek nevelése. A bátorságnak okos bátorságnak kell lenni» a menekülésnek, a kitérésnek is megokoltnak kell lennie. Itt nagyon fontos a növendék veleszületett konstitúciója. Ettől függ számára általában, vagy egyes esetekben, mi az előnyösebb, s mi a kívánatosabb fejlődése szempontjából.

Ide csatlakoznak a védő és támadóösztön különféle megnyilatkozásai is, így a versengések, küzdelmek, verekedések.

Az önfenntartás ösztönei közé tartozik a bírásvágy, a tulajdonszerzés ösztöne. A magántulajdon kívánása tehát tulajdonkép

az önfenntartás ösztönéből fakad, s némely állapotban is megvan, így a magántulajdon megszüntetése voltaképp ellenkezik az önfenntartás ösztönével. Ezzel az ösztönnel függ össze a takarékoság, a vagyonszerzés, a gyűjtés ösztöne. Ez az ösztön is tévedhet helytelen irányba, lehet belőle gyűjtőszenvedély, fősvényesség, beteges zsugoriság s így itt is fontos szerepe van a nevelésnek.

IRODALOM. P. Bove: L'instincte combatif. Paris, 1928. — Willy Hellpach: Der jugendliche Aktivismus. (Prägung, Leipzig, 1928.)

175. A nemi ösztön szabályozása és megnevelése. Nemcsak a nevelés számára, hanem általában az emberi élet helyes irányítása szempontjából is egyike a legnehezebb és legfontosabb kérdéseknek a nemi ösztön helyes szabályozása és megnevelése. Hogy korunkban ez a probléma annyira előtérbe került és túlságosan is nagy figyelmet szentelnek neki, ez azt mutatja, hogy mennyire nem sikerül a legtöbb embernek ezen a téren a helyes utat megtalálnia. De ennek az ösztönnek ereje és fejlődése egyéenként nagyon különböző, ezért nem lehet általános szabályokat föiállítani, az egyéniséghez szabva kell eljárni. Vannak túlfűtött, normális és hideg természetek. A nők között több a hideg természet.

Nem helyes a nemi ösztön elnyomása, hiszen minden lény egyik legfontosabb életfeladata az, hogy a faj fönntartásáról gondoskodjék. De nem helyes ennek az ösztönnek idő előtti kifejtése, nagyra nevelése sem, hogy az az emberi élet és tevékenység középpontjába legyen helyezve. A nemi ösztön a fajfenntartás nagy célját szolgálja, s nem azt, hogy az ember a testi gyönyörökbe elmerüljön.

A természet ezt a működést is, mint az önfenntartásnak a funkcióját, a táplálkozást, élvezettel kapcsolta össze. De ez az élvezet csak kellemes kísérője az élet legfontosabb funkciójának s nem célja.

A nemi ösztön kielégítése serdületlen korban káros a fajra és káros az egyénre nézve. Csak a serdülés után lesz az ember képessé arra, hogy a fajfenntartás feladatának megfelelhessen.

Ha ez az ösztön mégis jelentkezik kisednél, vagy gyermekkorban, ez nem az igazi ösztön, annak csak egy korai fejlődési foka, ennél fogva mulandó. Az ily ösztönnel nem szabad sokat foglalkozni, mesterséges izgatással állandóvá tenni, érdeklődést ébreszteni iránta, s álkielégüléssel a gyermekben meg nem felelő vágyakat ébreszteni. Inkább arra kell törekedni, hogy az érdeklődést és figyelmet ily dolgokról eltereljük, mert a gondolatnak és fantáziának ezeknél a tárgyakkal való veszteglése káros.

Semmiesetre sem kívánatos sem az egyén, sem a faj szempontjából, hogy a nemi ösztön korán kifejlődjék, s a nemi vágyak elhomályosítsák az elmét, s képtelenné tegyék az embert minden komoly munkára és törekvésre. Az élet mégsem áll csupán a nemi ösztön kielégüléséből, s a pszichoanalitikai iskolának az a tanítása, hogy minden más tevékenység is a nemi ösztönből fakad, téves és nem helytálló. Az életnek sok más fontos tevékenysége van, s ezek közül az önfenntartásra vonatkozók sokkal nagyobb helyet foglalnak el, de mellettük nagy szerepük van az önkifejtés

ösztöneinek, a magasabbra emelkedés vágyának, s a nemesebb eszmék iránti érdeklődésnek. Ezek felé kell fordulnunk a nemi ösztön ellensúlyozására.

A nemi ösztön idő előtti kielégítése árt az ember testének és lelkének. Ezt a kielégítést csak a kellő időben, a házasság alkalmával szabad megengedni. Az érett embernek házasságon kívüli kielégülése is csak legfeljebb túrt, de nem megengedett dolog.

A monogámiát magasabbrendűnek kell tekinteni, mint a promiscuitást. Tisztán és érintetlenül lépjen nő és férfi házasságra. Ez az emberiség legmagasabb érdeke, nem pedig az, hogy a nemi ösztön kielégülését megengedjük házasság előtt, s házasságon kívül, éretleneknek vagy akár éretteknek is, ha házasságra egyéb oknál fogva nem alkalmasak.

A nemi ösztön célja ugyanis nem az, hogy az egyénnek gyönyörűségei szerezzen, hanem az, hogy oly utódok szülessenek, akik egészségesek, kiválóak, s különbek szüleiknél. A nemi ösztön a faj érdekében van az egyénbe oltva, nem az egyén érdekében. Akik házasságra lépnek, a faj érdekében, az utódok érdekében áldozathozatalra vannak kötelezve. Az egyéni örömök, s az ösztön kielégülésével járó gyönyör is a faj érdekében van az emberbe oltva, hogy így könnyebben vállalhassa az áldozatot, a gyermekek eltartásának és fölnevelésének nehéz kötelességét. Sok szerenyesetlen házasságnak az az oka, hogy ezt nem tartják szem előtt.

Nagyon nehézzé teszi a nemi kérdés megoldását az a körülmény is, hogy a nemi érettség hamarabb áll be, mint az egyénnek az a képessége, hogy magát és családját eltarthassa. Korunkban nagyon súlyosítja a helyzetet az, hogy a pályára való kiképzés nagyon sokáig tart, a gazdasági viszonyok rosszabbodtak, s nehezebb a nő és gyermek eltartása, amiért a nő is igen gyakran pénzeszköz kereső munkát kénytelen végezni. Ez hátrányos a nőre nézve, mert így hármass kötelesség hárul reá: 1. A pénzeszköz keresés; 2. a háztartás vezetése; 3. az anyai hivatás teljesítése. A nő gyöngye fizikumja és idegrendszerére ezt a hármat nem mindig bírja, ami nagyon sok boldogtalanságnak a forrása.

Ezek a nagy nehézségek okai annak, hogy különböző elméletekkel próbálják némelyek a művelt emberiségnek ezt a nehéz problémáját megoldani. Ilyenek: a szabad szerelem és a pajtás-házasság. Mindkettő nagy hátrány az utódokra, s nagy hátrány a nőre nézve.

A nőre nézve a probléma általában súlyos, rá nézve csak a házasság előnyös, még pedig oly házasság, mely nehezen bontható fel. A nőre nézve érintetlenségének megőrzése sorskérdés. Érintetlensége reá nézve nagy érték, ezt elvesztés után többé vissza nem szerezheti.

Az érintetlenség elvesztése nemcsak testi kárt jelent, hanem főképp lelki kárt. Aki nem ártatlan, annak a gondolkodása már nem olyan, mint az ártatlané, veszít nemes eszményiségéből, megszokja a testiséget, s elveszíti egyik legbecsesebb érzelmét: a szemérmét, mely nemcsak ékessége a léleknek, hanem védelme is a bűn ellen.

Ha tehát a nemi dolgokról van szó, a nevelő mindig úgy beszéljen róluk, mint ami nem lehet a mindennapi beszélgetés tárgya, amiről csak szükség esetén, fontos alkalommal szabad beszélni, s ekkor a legkomolyabban, — ezt mondja az illem, ezt kívánja a szemérem, de ezt kívánja a jó erkölcs is.

A vágyak kielégítése nem szünteti meg a vágyat, hanem ellenkezőleg, fokozza azt. A nemi ösztön kielégítése is csak újabb és újabb kielégítésre ösztönöz. Egészen helytelen dolog tehát, ha *AZ* ily vágyakat azzal akarja valaki mérsékelni, hogy azok kielégítését megengedi.

A kielégítés újabb kielégítésre ösztönöz, s a fék nélküli kielégítés megronthatja lassankint a gondolkodást, rossz irányba tereli a fantáziát, elaltatja a lelkiismeretet, s közömbössé teszi az embert a bűnnel szemben, így vezet újabb és más bűnökhez, mert az ember elveszti mértékét a bűnös és nem bűnös dolgok megítélésére. Megérti a más ember bűnét is, emberi gyöngeség ez, s minthogy őt magát is ez a gyöngeség viszi a nemi ösztön korlátlan kielégítésére, megértő minden bűnnel és bűnösssel szemben.

De ha megértjük is a bűnöst, ez nem jelenti azt, hogy helyeseljük a bűnt, mert ha tudjuk is, hogy az gyöngeségből ered, ebből nem következik az, hogy a gyöngeség erő vagy erény. Inkább azt *a* következtetést kell levonni, hogy igyekezzünk erősek lenni, s a kísértésnek ellentállni.

Nincs más mód a nemi ösztön megfékezésére, mint az, hogy önmegtartóztatók igyekszünk lenni egészen addig az időig, míg a kielégítés megengedetté válik. A korlátlan nemi élet elposványosítja a lélek tiszta vizét és így lassankint léha felfogás alakul ki az emberben s gondolkodása és értékítélete megromlik, erkölcsi érzéke meglazul.

Az ellenszerek: a gondolatoknak elterelése, a testnek és szellemnek más irányú foglalkoztatása. Főképp a jlték és a sport az a két foglalkozás, melyet kívánatosnak tartanak. Kétségtelen, hogy az egészséges testmozgás, a testi munka, hideg víz s a testi energiák más irányban való lekötése alkalmas eszközök az eltérélésre. De itt is óvatosság szükséges. A játék és a sport szintén üzhető úgy, hogy az voltaképp erotikus vágyak leplezése, a spórtokhoz (tennisz, úszás, fürdés, tánc) való öltözködés és vetkőzés bizonyára nem csillapítja ezeket a vágyakat. Különösen a városi élet kínál ezer alkalmat az izgatásra. Ezekkel szemben csak a szemérem fejlesztése, az akarat erősítése, s komoly foglalkoztatás a jó ellenszerek.

Az önlegyőzés mindig győzelem az állatiasság fölött, — tehát fölemelő hatású.

Nem áll az, amit némelyek hangsúlyoznak, hogy a nemi ösztön korlátozása árt az egészségnek. Az orvosi tudomány kétségtelenül kimutatta, hogy éppen az egyén egészsége és a faj tisztasága érdekében meg kell őrizni a tisztaságot és az ártatlanságot a házasságig, azaz addig, míg az ember a felelősség tudatában engedheti meg magának az ösztön kielégítését. De az egészségre

nézve mindig a több egyénnel való nemi érintkezés a legveszélyesebb, a nemi betegségek ez által terjednek.

Az erkölcsi eszmény és a rendezett nemi élet a lelki béke és földi boldogság alapvető tényezője.

A nemi ösztönt az embernél megnemesíti az eszményi szerelem.

IRODALOM. *Dr. Emődi A.*: Szexuálpedagógiai előadások. Budapest. Teleia. 1932. — *Dr. Csia Sándor*: A nemi kérdés orvosi és bibliai szempontból. 1933. A szerző kiadása. — *Dr. Csia Sándor*: A sexualethikai nevelés és a jövő nemzedék. Budapest, 1932. — *Dr. Doros Gábor és dr. Melly József*: A nemi betegségek kérdése Budapesten. III. Budapest, 1930. Székesfővárosi Statisztikai Hivatal. — *Ferenczi S.*: Katasztrófák a nemi működés fejlődésében. Budapest, 1929. — *Főnyad Dezső*: Az ifjúság örök sebe. Debrecen. (A Tud.segyetem pedagógiai intézete.) — *Dr. Illyés Endre*: A diákszerelem vallásos és erkölcsi elemei. Prot. Tanügyi Szemle. 1932. VI. 10. — *Kemény Ferenc*: A nemi probléma. Budapest, 1907. — *Marczell—Koszterszitz*: A kemény parancs. Budapest, 9. kiad., 1928. — *Tóth Tihamér*: Tiszta férfiúság. Budapest. (A szerző kiadása.) *Dr. Brehmer P.*: Sexuelle Erziehung im Lehrerseminar. Leipzig, 1927. Berlin, 1917. — *Dr. Ernst von Dürning*: Sexualpädagogik. 1930. Erlenbach—Zürich, Leipzig, Rotapfel. — *Th. Haug*: Im Ringen um Reinheit u. Reife. Stuttgart, 1931. Verl. Steinkopf. — *M. Hirschfeld—E. Bohn*: Sexualerziehung. Berlin. — *Fr. W. Foerster*: A nemi élet etikája és pedagógiája. Ford.: Schütz A. Budapest, 1909. — *Dr. J. Hoffmann*: Die Erziehung der Jugend in den Entwicklungsjahren. Freiburg, 1913. — *Walter Hoffmann*: Die Reifezeit. Leipzig, 1922. — *Dr. Georg Klatt*: Geschlechtliche Erziehung als soziale Aufgabe. Leipzig, 1926. — *Ruth Kunkel*: Das sexuell frühreife Kind. Dresden, 1926. — *H. Küster*: Erziehungsprobleme der Reifezeit. — *Franz Lidtke*: Die sexuelle Not der Jugend. München, Universal v. — *Dr. med. Marcuse*: Grundzüge einer sexuellen Pädagogik in der häuslichen Erziehung. München. — *Meirovsky*: Geschlechtsleben, Schule und Elternhaus. Leipzig. — *Fr. Paulsen*: Moderne Erziehung u. geschlechtliche Sittlichkeit. Berlin, 1908. — *G. von Rohden*: Sexualethik. 1918. — *Wilhelm Stählin*: Vom Sinn des Leibes. Stuttgart, 1930. — *W. Hoffmann* und *W. Stern*: Über Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disciplinäre Behandlung. Leipzig, 1928. — *Schulte-Hubbert*: Um die Sittlichkeit u. Erziehung an höheren Schulen. Eine Antwort auf die Gutachtung von W. Hoffmann u. W. Stern. Münster, 1929. — *E. Stern*: Die Erziehung und die sexuelle Frage. 1927. — *Ladislaus Nagy*: Die Wirkung des Sexualtriebs auf die Entwicklung des sozialen Lebens der Kinder und Jugendlichen. (Kongress für Sexualforschung, Berlin, 1926.)

176. A koedukáció. A nemi ösztön fejlődésének helyes irányba terelésére az idevonatkozó irodalomban két eszközt ajánlottak. Egyik a koedukáció, a másik a nemi fölvilágosítás.

A koedukáció a két nem együttes nevelése. Ez a családban is megtörténik, bár ott sem kívánatos, hogy a két nem együtt, egy szobában aludjon. A modern pedagógia egyik követelménye azonban az volt, hogy a két nem ne csak a szülői házban legyen együtt, hanem az iskolában is együtt tanuljon. Ez így voltaképp nem is koedukáció, hanem inkább konstrukció. Voltak, akik tovább is mentek: A nevelőintézetekben is az együttlakást ajánlották. (így például *Wyeneken* a wickerdorfi nevelőintézetben ezt keresztül is vitte.)

Ez az együttlét — azt remélték — jó hatással lesz mindkét nemre. A leányok szorgalma és szelidsége a fiúkat is szorgalomra

fogja ösztönözni, s a fiúk önállósága és bátorsága a leányt is önállóvá és bátorrá teszi. A tapasztalatok azonban azt mutatták, hogy ez nem így van. A leányok önállóbbak és bátrabbak lettek, de a fiúk nem lettek szelídebbek és szorgalmasabbak, sőt inkább a leányok vesztek a szelídségből, s engedtek a szorgalomból.

A nemi vágyak nem fognak felébredni — mondták továbbá —, mert a két nem a folytonos együttlét következtében megszokja egymást, s megszűnik az inger.

Azonban ez is csalódás, mert az ingert és a vágyat a folytonos együttléttel nem lehet megszüntetni, mint ahogy az éhes ember éhségét sem szünteti meg az, ha állandóan együtt van az étellekkel, sőt foglalkozik is velük.

Az erkölcsi veszély is megmarad, sőt éppen a serdülés idején fokozódik. A koedukációt először Amerikában vezették be, azután Svédországban (Palmgren) Samskole néven. De a koedukáció Amerikában csak kisegítés volt ott, ahol nem lehetett a két nem számára külön iskolákat állítani. Így kisegítéskép nálunk is megvolt a két nem együttes iskolázása az elemi iskolában. Itt kivételesen meg is engedhető, mert a tanulók oly életkorban vannak, midőn a veszély még nem igen nagy.

Megengedhető a koedukáció a tanítás felső fokán, az egyetemen is, midőn a növendék már túl van a serdülés korán, némileg megállapodott, s érzi azt is, hogy tetteiért voltaképp *már önmaga felelős*.

De nem engedhető meg középső fokon, éppen a serdülés idején, midőn a veszély a legnagyobb.

A középiskolában azért nem kívánatos a koedukáció, mert *a leány és fiú szellemi fejlődése nem párhuzamos*. A leány eleinte gyorsabban fejlődik, azután megáll. Ezt már 1908-ban hangsúlyoztam, s a gyermek- és ifjúságtanulmányi kutatások e tételt azóta megerősítették. Így különösen *Cohn* és *Dieffenbacher* kísérletei, valamint *Ch. Bühler* vizsgálatai kimutatták, hogy a két nem fejlődésmenete, munkaritmusa egészen más. Így inkább nem az együttnevelést, hanem épp az ellenkezőjét kell követelni. De meg nem is szükséges, hogy azonos anyagot azonos terv szerint tanuljanak. Ma a modern álláspont éppen az, hogy nem helyes a két nem együttes nevelése.

IRODALOM. *B. Brons*: Über gemeinsame Erziehung beider Geschlechter an den höheren Schulen, mit Rücksicht auf tatsächliche Verhältnisse in den Vereinigten Staaten, Skandinavien und Finnland. Hamburg, 1889. — *Mackensen*: Koedukation an höheren Lehranstalten. Leipzig, 1912. — *P. Ziertmann*: Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in Deutschland und in Amerika. Leipzig, 1909. — *K. E. Palmgreen*: Erziehungsfragen. Altenburg, 1904. — *I. Cohn* und *J. Dieffenbacher*: Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern. Leipzig, 1911. — *A. Ferrière*: La coeducation des sexes etc. Genève, 1925. — *I. Vassière*: La coeducation des sexes et la science positive. Paris, 1928. — *B. Hoovard*: The mixed school. A studie of cocoducation. London, 1928. — *A. Nagel*: Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, 1929. — *Glücklich Vilma*: A koedukáció. Népművelés. II. Budapest, 1906. 42. 1. — *Weszely Ödön*: A koedukáció kérdése. Népművelés. II. Budapest, 1906. 45. 1. és A modern pedagógia útjain. Budapest, 1909. 309.

177. A nemi felvilágosítás. A modern elvek hívei az ifjúság erkölcsi megóvása szempontjából a legfontosabbnak a nemi felvilágosítást tartják. Szükségesnek vélik ezt azért is, nehogy az ifjúság avatlan s szennyes forrásokból kapja meg a nemi életre vonatkozó ismereteket. De egyúttal szükségesnek a helyes erkölcsi nevelés szempontjából is. Már a filantropisták ajánlották a nemi felvilágosítást, s *Basedow* a dessauer filantrópiumban meg is valósította. A múlt század utolsó éveiben azután ismét napirendre került ez a kérdés és heves vitákra adott alkalmat.

A nemi felvilágosítás célja az ifjúságot a nemi élet megértésére nevelni. Ez voltaképp racionalista gondolat, melynek alapja az a felfogás, hogy az erkölcs tanítható, s csupán az értelemtől függ.

A nemi felvilágosítás híveinek alapgondolata az, hogy a legtöbb baj forrása a növendékek tájékozatlansága a nemi kérdésekre nézve. Nem ismerik a nemi szervek szerkezetét, s működését, azok célját, ennél fogva nem ismerik azokat a veszélyeket, melyek a nemi ösztön kielégítéséből származhatnak.

Azt következtetik tehát, hogy a legfontosabb a felvilágosítás. Ne mondjuk növendékeinknek azt, hogy őket a gólya hozta, hanem világosítsuk föl a gyermekszülésről is és ezzel kapcsolatban a nemi szervekről, azok működéséről és rendeltetéséről.

Ezt a felvilágosítást megadhatja a szülő, de megadhatja az orvos vagy az iskola is.

Igen tekintélyes tábora a pedagógusoknak azt kívánja, hogy a nemi felvilágosítás az iskolában történjék.

A szülők ugyanis gyakran képtelenek a felvilágosítás megadására, de sokszor húzódnak is tőle, mert kényes és kellemetlen dolog nekik ilyesmiről gyermekeikkel beszélgetni. Az orvosok is nagy tapintatot kíván ennek a kérdésnek a tárgyalása. A középiskolában, ahol az egészségtant az orvos tanítja, nagyon helyénvaló, ha a nemi élet egészségtanáról is szó van. De ez nem a nemi felvilágosítás, mert hiszen ebben a korban az ifjak már föl vannak világosítva.

Álláspontunk a nemi felvilágosításra nézve a következő: A nemi felvilágosításra szükség van. Az ifjúságot rá kell nevelni a nemi élet megértésére és annak helyes megoldására. De a nemi felvilágosítás még nem erkölcsi nevelés. A nemi szervek és funkciók ismerete nem tesz senkit sem erkölcsössé vagy erkölcstelenné. Ezek az ismeretek nem is szolgálnak a nemi ösztön szabályozására és megfékezésére. Nem is azért kell az ilyen oktatás. Inkább azért, mert ez is hozzátartozik az emberi élet megismeréséhez. Az ifjúságnak ismernie kell a maga testét, szerveit, s azok rendeltetését és működését. Lehetetlen, hogy a leány házasságra lépjen, s ezekben a kérdésekben teljesen tájékozatlan legyen. De a fiúkra nézve is fontos, hogy ismerjék azokat a veszélyeket, melyek a nemi ösztön kielégítésével járnak, s tudják, hogy akkor minő felelősség terheli őket, továbbá általában tudniok kell, hogy a nemi vágy kielégítése minő következményekkel járhat.

Bár a felvilágosítás maga még nem erkölcsi nevelés, mégis összefügg az erkölccsel, az illendőséggel és a szeméremmel. Ezért

oly nehéz feladat a felvilágosítás. Sok tapintatot, finom erkölcsi érzéket, s szilárd jellemet kíván. Csak akiben ezek a tulajdonságok megvannak, az alkalmas erre a nehéz és kényes feladatra. Vájjon minden szülő és minden tanár ilyen- Ki legyen tehát az, aki ezt a felvilágosítást megadja- Az, akiben ezek a követeimé-nyék megvannak, lehet akár szülő, akár rokon, akár tanár (vagy tanárnő), akár orvos, akár pap. A fiúkat férfiak, a leányokat nők világosítsák fel.

Mikor? Ezt is nagyon nehéz eldönteni. Az volna kívánatos, hogy még mielőtt valamely más, esetleg szennyes forrásból kap- tak titkos fölvilágosítást. A leányokat mindenesetre a menstruáció beállta előtt kell felvilágosítani, nehogy a beálló vérzés ijedelmet vagy éppen kétségbeesést okozzon. Minthogy ezek a feltételek egyénileg különbözők, a felvilágosítás időpontja is egyéni dolog.

Az a legalkalmasabb pillanat, mikor a gyermek erre nézve kérdést intéz szüleihez, esetleg az orvoshoz, a tanárhoz vagy a paphoz, vagy célzást tesz reá. Ekkor komolyan kell vele erről beszélni. Aki nem érzi magát hivatottnak erre a nehéz feladatra, küldje a növendéket ahhoz, akit reá alkalmasnak vél.

Az iskola nagy segítséget nyújt a természetrajzi oktatással, midőn a növények és állatok szaporodását megmagyarázza. Tovább nem is kell mennie, az emberre nem kell áttérnie, mert a növendékek elég okosak ahhoz, hogy a tanultakat át tudják vinni az emberre.

Az iskolában külön nemi fölvilágosító órákat tartani nem volna helyénvaló, mert a nemi aktus nem olyan tárgy, melyről a nyilvánosság előtt beszélni kívánatos, de nem is lehet a szeméremérintés erős megsértése nélkül. Az ilyen beszéd a korlátok megszüntetését jelenti.

De még kevésbé kívánatos a tanulókat egyenkint külön szo- bába behívni, s így négy szemközt felvilágosítani. Hogy a négy- szemközti ilyen beszélgetések miféle érzelmeket és gondolatokat idéznek fel, könnyű elképzelni. Helytelennek tartjuk tehát a négy- szemközti nemi felvilágosítást, mert nagy a veszély, hogy nem a kívánt célt ériük el, hanem önkénytelenül is bajokat okozunk.

A felvilágosításnak legjobb formája az alkalmi felvilágosítás, azaz: vagy mikor a gyermek kérdez, vagy amikor valami előfor- dul, ami okot szolgáltat a felvilágosításra, például vemhes ló elesik, terhes nő rosszul lesz, betört orrú ember jön, tabesz ember megy s dobálja lábait stb. A fontos itt ismét az, hogy ne ijesszük meg a növendéket, hanem magyarázzuk meg, hogy 1. a bajok megelőzhetők, elkerülhetők, s 2. ha megtörténtek, gyógyíthatók. Különösen ki kell emelni mindenkor a házasságon kívüli nemi érintkezés következményeit. Figyelmeztetni kell különösen arra, mily súlyos dolog, ha a következmény a házasságon kívül született gyermek, s milyen szörnyű csapás az is, ha nemi betegséget kap valaki. Pedig mindkettő bekövetkezhetik, s mindkét eset szörnyű következményekkel járhat. Hangsúlyoznunk kell, hogy a venereus betegségek *gyógyítható betegségek, de okvetlenül orvoshoz kell fordulni*. A gyógyítás azonban kitartást és nagy türelmet kíván.

Ha azonban ily szomorú következmények már beálltak, a nevelők első kötelessége nem az erkölcsi lecke, korholás vagy kitagadás, hanem a segítség és támogatás. A többi azután jöhet. A fölvilágosításnak első és legfontosabb föltétele, hogy az ne csak kioktatás legyen, hanem mindig *erkölcsi célzattal* történjék.

Az élő szónál, mely nem mindig alkalmas kényes kérdések tárgyalására, talán még jobb a növendéknek jól megírt könyvet adni a kezébe.

IRODALOM. *Weszely Ödön*: A modern pedagógia útjain. Budapest, 3. kiadás, 1917. (L. A nemi felvilágosítás és koedukáció c. fejezeteket.) — *Fr. Ketmeny*: Literatur über Sexualpedagogik. Leipzig, 1908. (Aus Zeitschr. f. Bekämpfung d. Geschlechtskrankheiten, 1908. — *Mauritz Schuster*: Der Schularzt und die geschlechtliche Belehrung an mittleren und höheren Lehranstalten. Wien, 1928. — *M. Ocker—Blom*: A gólyamese helyett. Ford.: Pálfi Márton. Budapest, 1928. — *F. Ortt*: Levél kis húgomhoz. Ford. Szegedi-Maszák Elemér. Budapest, 1910. — Amit a gyermekeknek arról mondani lehet. (Névtelen szerző. P. K.) Budapest, 1932. — *Komócsy István*: A gyermekek nemi felvilágosítása. Pécs, 1908. — *Dr. Csaba Margit és dr. Csiáné Leicht Mária*: Amit egy nagy leánynak tudnia kell. Budapest, 1932.

178. Az önkifejtés ösztönei. A nevelés szempontjából nagy jelentőségük van az önkifejtés ösztöneinek. Az önkifejtés vágya épp oly erős hajtó erő, mint akár az önfenntartásé. Az ember ki akarja fejteni egyéniségét, érvényesíteni akarja erőit, érvényesülni akar a társadalomban, fokozni akarja erejét, képességeit, fokozni önmagát. Ez a törekvés vezeti az embert különböző erőpróbákra, ez a csirája a hatalmi törekvésnek, az elismerésre való váagnak, de egyúttal a tudásváagnak, kíváncsiságnak, kutató kedvnek, s ebből fakadnak a művelődési törekvések.

De ebből fakadnak a hibák is, amelyek a ki nem elégített ösztönből származnak, az érvényesülés gátlásainak vagy a túlzott érvényesülésnek következményei. A kis gyermek céltalan ugrándozásai, például egy lábon, hangoskodása, kiáltozásai, fűnekifának pusztítása, oknélküli rombolásai, mind ennek az ösztönnek a megnyilvánulásai. A gyermek valamiképen tevékeny akar lenni, erőit akarja érvényesíteni. De ugyanez vezeti akkor is, midőn alkotni kíván, fűrifarag, repülőgépet szerkeszt, felnőtteket utánoz, első akar lenni, társait felül akarja múlni, ki akar tűnni, útrakel kalandozni stb. Ugyanez az ösztön működik, midőn kíváncsiskodik, midőn a turista nem sajnálja a fáradságot, hogy a legveszélyesebb pontokra is felmásszon, midőn a felnőtt ember veszélyes kutatóútra indul, mikor a legbámulatosabb rekordokat éri el, szinte élete kockáztatásával, mikor föl akarja találni azt, ami a világot bármilyenlatba ejti, mikor önfeláldozó emberbaráti munkát végez, mikor megfeszíti minden erejét, hogy pályáján kitűnjön, hogy babérokat szerezzen, tudományos munkájával világhírré tegyen szert, képességeit és kiválóságát elismertesse. Ugyanez vezeti azokat, akik hatalomra vágnak, vezetők akarnak lenni, tömegeket akarnak mozgatni, fölül akarnak kerekedni a többi fölél, éreztetni akarják magasabbrendűségüket, s uralkodni akarnak.

A becsvágy, az ambíció lényegében az érvényesülés ösztönéből fakad.

Erre az ösztönre alapítja Alfred Adler és az individualpszichológiai iskola a maga elméletét. Szerinte a gyermek már első éveiben tapasztalja a maga szervezetének értékét és fogyatkozásait. Minthogy pedig tapasztalja, hogy a felnőttekkel szemben mennyire hiányosak az ő szervei, s így ő mennyivel értéktelenebb, a *kisebbértékűség* érzelme támad benne és az *érvényesülés* vágya (Geltungstrieb), mely arra irányul, hogy teljes értékűvé legyen, s természet és ember fölött uralomhoz, hatalomhoz jusson. Az érvényesülés ösztöne kielégülésre törekszik, a gyermek önérzete ilyenkor túlteng, kihívó, szembeforduló, lázadó, vagy pedig túlteng a *kisebbértékűség* érzelme s ebben az esetben a félelem a megoldás elől való kitérésre bírja az illetőt, esetleg álutat választ, tettetést, meghódolást, hízelgést stb. De az érvényesülni nem tudás neurózisra vezethet, az idegesség okozójává lesz. A gyermek megértése, fölismerése a helyzetnek, a nevelő számára útbaigazítást ad, s a helyes bánásmód, helyes nevelés megszüntetheti a bajokat.

A fontos az, hogy a nevelő felismerje a növendék életvonalát, mert Adler szerint mindenkinek a lelkében le van fektetve az életítelv, s minden tétivel ennek megvalósítására törekszik.

Látjuk, hogy Adler szintén egy ösztönt vesz alapul: az *érvényesülés ösztönét* ismeri fel minden cselekvésben. Nagyon találóan magyaráz meg ebből sok jelenséget, különösen a gyermeki idegesség különféle eseteit. Magyarázatai közelebb visznek a gyermek helyes megértéséhez, s kulcsát adják sok különös jelenségnek. Így például a gyermek elszökését hazulról, az útrakelést, a bátortalanságot, a szemtelenséget, az önbizalom hiányát igen jól megmagyarázza. Az általa fölállított gyermekítípusok: az apátlan fiú, a legfiatalabb, az egyetlen gyermek, a dacos, hazudozó stb. mind gyakran előforduló, s általa helyesen megértett és helyesen magyarázott típusok. Nevelési nehézségek esetében nagyon jó szolgálatot tehetnek az Adler-féle individualpszichológia útbaigazításai. (Bevezetésül igen ajánlatos dr. Erwin Wexberg könyve: Az ideges gyermek.) De ezek a típusok mégsem a normális gyermek típusai, hanem az ideges gyermeké. Normális esetben tehát nem az ily kivételes egyéniségekről van szó, kik gyógyító nevelésre szorulnak. Az ily növendékeknek mindenesetre szükségük van külön pedagógiai tanácsokra.

Látjuk, hogy úgy Freudnak, mint Adlernek vannak helyes meglátásai, de mindkét rendszer egyoldalú, Freudé a nemi ösztönt, Adleré az érvényesülés ösztönét veszi alapul. Kétségtelen, hogy mindkettő megvan minden emberben, bár nem egyenlő mértékben, s egyik sem az egyedüli és kizárólagosan uralkodó. Az emberi lélek végtelenül változatos folyamatait korántsem lehet így leegyszerűsíteni.

Freudnak nagy érdeme, hogy a tudatalatti lelki életre irányította a figyelmet, s igen jó módszert talált a tudatalattinak feltárására. Érdeme az is, hogy rámutatott a gyermekkori szexualitásra. Ámde nagy baj, hogy mindenben a szexualitás megnyilvánulását látja, a gyermekkori szexualitásnak túlságos jelene tőséget tulajdonít, s minthogy mindenkor ez által a gondolat által vezeteti magát

elemzéseiben, mérhetetlen károkat okoz gyermekek és felnőttek lelkében egyaránt. Egyike legszörnyűbb alkotásainak az Oedipusz-komplexum, melyről még legnagyobb tisztelője, Stefan Zweig is csak elszörnyedve beszél.

Adler tanítása is egyoldalú. Az emberben nemcsak az érvényesülés vágya van meg, sok más ösztön és törekvés is lakik benne. Ezeket nem lehet mind erre az egyre visszavezetni a tények egyoldalú beállítása nélkül. Már maga az is merész föltevés, hogy a féltékenység és a gyávaság ugyanabból a forrásból ered, mint a szemtelenség, a vakmerőség, a tekintély elleni lázadás. A kompenzáció fogalmának ilyen alkalmazásával bármely jelenséget bármelyik más kategóriába is be lehet szorítani.

De Adlernek érdeme, hogy rámutatott arra, hogy a lelki életben nemcsak okozatiság uralkodik, hanem célok irányítják a jelenségeket. Ez a fölismerés közelebb visz a gyermek megértéséhez, a különböző gyermektípusok megfigyelése, s a nevelés hiányainak a megfigyelése, mindenesetre használható elveket ad a nevelő számára.

179. A tudat-alatti lelki élet és a nevelés. A tudatalatti lelki életre különösen a pszichoanalitikusok mutattak rá, azt mély jelentőségűnek tartják az ember sorsa szempontjából s kívánatosnak, hogy ezzel a nevelők is foglalkozzanak, s így elejét vegyék számos idegbetegségnek, s lehetővé tegyék a lelki élet egészséges fejlődését.

Voltak és vannak kiváló pszichológusok, akik nem ismerik el, hogy vannak tudattalan lelki jelenségek. Így például *Sieghart* azt mondja: „Psychische Vorgänge existieren nur insofern, als sie bewusst sind.” Az újabb pszichológusok közül v. *Bumcke* és *Hewning* tagadják a tudattalan lelki élet lehetőségét. A tudattalan szerintük csupán mechanikus, fiziológiai jelenség, s így nem tárgya a pszichológiának. Ezzel szemben a tudattalant már *Leibniz* észreveszi s *Kant* és *Schopenhauer* is ismeri, s végül *E. Hartmann* már 1869-ben megírja nagy művét: „A tudattalan filozófiáját”-t (*Die Philosophie der Unbewussten*). Újabban azután *Freud* terelte rá a figyelmet a tudatalatti lelki jelenségekre, s az egész pszichoanalitika ezek feltárására irányul.

Ámde a tudat alatt nemcsak szexuális ösztönök vannak, s a tudatalatti nem okvetlenül okoz idegbajokat. A normális embernél nem származik idegbaj abból, hogy bizonyos képzeteket a tudat alá szorít. Az ép erkölcsi érzék, melyet Freud cenzúrájának nevez, mindazt, ami helytelen, rossz, meg nem engedett, igyekszik a tudat alá nyomni, s elfelejteni. El is felejt, még pedig anélkül, hogy ebből neuraszténia, vagy akár idegbaj származnék. Ha tényleg ez keletkezik, akkor az illetőnél már megvolt a diszpozíció erre, s ebben az esetben valóban az idegorvosnak kell közbelépnie. A legtöbb embernél azonban a tudatalattinak távolról sincs meg az a jelentősége, melyet neki Freud és iskolája tulajdonít. Ez természetes is, hiszen Freudnak, s az idegorvosoknak nem egészségesekkel, hanem betegekkel volt dolguk, s e tapasztalataik alapján állították fel tételeiket.

Ámde azok a képzetek és gondolatok, melyeket az ép erkölcsi érzékű gyermek vagy felnőtt a tudat alá szorít, s igyekszik elfelejteni, valóban oda valók a tudat sötét háttérébe, s valóban helyes dolog is őket oda süllyeszteni s elnyomni. Ez az elnyomás egész-

séges lelkű embernél nemcsak nem veszélyes, hanem természetes. Káros következményekkel csak idegbetegsége hajlamos, vagy már is idegbeteg egyéneknél jár.

Ámde a lelki élet tartalmát nemcsak nemi vonatkozású élmények teszik. Sok más is van a lélekben, s a gyermek és ifjú lelki életében sem ezek az élmények uralkodnak.

A nevelőnek tehát valóban feladata a gyermek és ifjú figyelmét inkább elterelni a nemi étellel kapcsolatos képzetektől. Figyelmét pedig oda terelni, s az éretlen ifjúság képzetét ezzel foglalkoztatni valóságos bűn az ifjúsággal szemben.¹

Van azonban a tudatalatti lelki életnek más jelentősége is a nevelésben.

Tudattalanná válhatik az is, amit gyermekkorban, a környezet hatása alatt, a lélek magába fölvesz, s ami ott az egyéni hajlandóságokai egyesül. Ezért óvatosnak kell lenni a tekintetben, hogy a gyermek előtt mit cselekszünk és mondunk, s nem szabad abban a föltevésben cselekednünk és beszélnünk, hogy a gyermek azt úgysem érti. Nem érti, s mégis nyomot hagyhat a gyermeki lélekben.

De nagyon jótékony berendezése az emberi természetnek, hogy a kellemetlen benyomásokat igyekszik elfelejteni, azaz a tudat alá süllyeszteni. Az ember inkább őrzi meg emlékezetében a kellemes élményeket, mint a kellemetleneket. Épp azért ne igyekezzék a nevelő a kellemetlen élményeket újra meg újra föleleveníteni, botlásokat, pajkosságokat, s az ezzel kapcsolatos kellemetlen következményeket újra és újra a növendék emlékezetébe idézni. Hadd maradjanak ezek a feledés jótékony homályában.

Végül a tudattalannak még két fontos funkcióját kell ismernie mindenkinek, aki a neveléssel foglalkozik. Ezekre azért kell rámutatnom, mert nem igen említik őket.

Az egyik az, hogy a benyomások a tudat alatt nemcsak tovább élnek, hanem tovább fejlődnek. A felfogott képzetek, érzelmek, gondolatok nem nyugszanak, hanem tovább működnek, kapcsolatba lépnek, megerősödnek, megrögződnek, felújulásuk könnyebbé válhatik, kapcsolataik megszilárdulhatnak.

Így a tudatalatti munka támogatja a tudatos munkát, a tanulást, a magatartást, de magát a jellemkialakulást is.

Ez az alapja annak a régi tanácsnak, hogy „tedd fejed alá a könyvet, s reggelre tudni fogod a leckét!” Természetesen ez csak akkor válik be, ha a tanuló a leckét előzőleg elolvasta. Ekkor az alvás alatt, midőn a lélek tudatos munkája szünetel, a tudatalatti tovább működik, s az emlékezetbe vésődik az, amit előbb az emlékezetbe felvettünk. A könyvnek a párna alá rejtése szimbólum, de egyúttal szuggesztív ösztönzés arra, hogy ez a tudatalatti munka meginduljon,

¹ Helyesen mondja Egyedi: „Die einseitigen Übungen in der Krankheits-Achtung, die Entwicklung der Phantasie könnte charakterverschlimmernd wirken. Warnen möchte ich aus demselben Grunde vor dem übermäßigen Eifer Freuds und seiner Anhänger kleine Kinder aus prophylaktischen Gründen in Behandlung zu nehmen.” *Henrik Egyedi: Die Irrtümer der Psychoanalyse. Wien.*

Ugyancsak ezen alapszik az a jelenség is, hogy az ismétléseket jobb elosztani hosszabb időre; jobb öt napon át mindennap egy órát foglalkozni valamely tanulmánnyal, mint egyfolytában öt napon át, mert a közbeeső szünetekben a tudat alatt az elme tovább működik.

Ugyanezért nem szabad valaminek a megtanulását, ha az nehezen megy, addig erőszakolni, míg azt teljesen kifogástalanul nem tudja a tanuló. Ha néhány kísérlet után nem megy a dolog, abba kell hagyni, s inkább máskor elővenni, ekkor sokkal gyorsabban, s jobban fog menni a megtanulás, mert a megtanulni való azalatt a tudat alatt tovább élt, s ott a talajt kedvezőbbé tette.

Végül nagy segítséget nyújt a tudatalatti lelki működés az alkotó munka számára.

Aki valamin dolgozik, s kitűzött céljára összpontosítja gondolatait, annál az egész szellemi munka ennek a célnak a szolgálatába szegődik. Ha néha meg is akad, s az ember valamely megoldást sehogy sem talál, munkáját abbahagyva, mással foglalkozik, később, napok múlva, szinte villanásszerűen felötlik elméjében a megoldás, az új gondolat, s csodálatos könnyűséggel oldja meg, amin azelőtt hiába fáradozott, sőt elfogja a láz, s gyorsan, sietve befejezi munkáját, mert a tudatalatti lelki működés ennek a célnak a szolgálatába állította minden erejét, s képessé tette őt oly alkotásra, melyet a tudat előterében álló tudásával megalkotni képtelen lett volna.

IRODALOM: *Otto Kohlmeyer*: Vom Unbewussten und seiner Unterrichtslich-erziehlichen Bedeutung. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. Berlin — *Otfried Müller*: Die Lehre vom Unbewussten in der Deutschen Philosophie. München, 1930. — *Roffenstein*: Das Problem des Unbewussten. 1923. — *Jehouda*: Éducation de l'Inconscient. Paris, 1924. — *Muzsnai László*: A lélek rejtelmes világa. Budapest, 1928.

180. A hajlamok. A hajlamok (tendenciák) bizonyos irányú cselekvésre való készségek, melyek részben természeti alapon, azaz a *velünk született ösztönök* alapján, részben fejlesztés által, *megszokás alapján* jönnek létre. A nevelés szempontjából, s az ember egész életsorsa szempontjából végtelenül fontos, milyen hajlamok fejlődnek ki. Csak természetes, hogy a jó hajlamokat kifejlesztteni, a rosszakat elnyomni a nevelés célja. Hogy kinek milyen hajlamai vannak, azt megfigyelés által nem nehéz megállapítani.¹

A rossz hajlamokat gátlások útján igyekszünk kifejlődésükben megakadályozni. Az önuralom, az önfegyelem, az önellenőrzés segítségével megakadályozzuk a rossz hajlamok kifejlődését. A pesszimista Schopenhauer így szól: „Az ember alapjában szörnyű vadállat. Mi csak a megfékezés és megszelídítés azon állapotában ismerjük, melyet civilizációnak neveznek; ezért megrémít tenek bennünket természetének alkalmi kitörései.”² Ez a nyilatko-
 ç at helyesen felfogva azt jelenti, hogy a civilizáció az emberre féket rakott, az emberi szilajságot megszelídítette, a rossz hajla-

¹ *Thorndike*: Psychologic der Erziehung. 64—65. I.

² *Schopenhauer*: Parerga und Paralipomena. II. 226 I.

mokat elnyomta, az embert megszelídítette, s az alsóbbrendű ösztönök csak akkor törnek ki, midőn az a fék, melyet a megrontólásból eredő törvénytiszteletből mindenki külön-külön önmagára rakott, — megszűnik. Ámde ezt a féket rátenni a vad indulatokra, s a rossz hajlamokra, — ez éppen a nevelés feladata.

A rossz hajlamokat féken tarthatjuk. Ehhez önuralom kell. A jó hajlamokat pedig gyakorlás útján kifejleszthetjük, mert — mint láttuk — hajlamok nemcsak az ösztönök alapján, hanem megszokás útján is keletkeznek.

181. A törekvés, vágy, kívánság. A törekvés, vágy, kívánság szintén csak tágabb értelemben nevezhetők akaratsnak, éppúgy, mint az ösztönök.

A törekvés a szervezet valamely hiányérzetéből indul ki, mely hiányérzetek kellemetlen érzelmekkel járnak, mint például az: éhség, szomjúság. A kellemetlen érzelmektől szabadulni törekszünk, s ez azáltal történik, hogy a hiányérzeteket megszüntetjük. Ha a kellemetlen érzelmeket okozó hiányt megszüntetjük, kellemes érzelmek lépnek föl. Az emberi szervezet egyik alaptörekvése a kellemetlen érzelmek elhárítása, s a kellemesek földézésére való törekvés. Ezt az alapelvet „élvezet elv”-nek (Lust-Prinzip) nevezik.

De ebből nem következik, hogy a törekvés azonos az érzelemmel. Igaz ugyan, hogy a hiány kellemetlen, valamint a kielégítés kellemes érzelmek együtt jár a törekvéssel, szinte összeolvad vele, de mégsem azonos vele, mint ahogyan az akarat általában nem azonosítható az érzelemmel. Az, hogy együtt jár a kettő, még nem jelenti azt, hogy a kettő azonos. Mindkettő ugyan kétsarkú, poláris (pozitív és negatív), az érzelem kellemes vagy kellemetlen, az akarat, törekvés vagy visszautasítás is az: de míg az érzelem mindig a jelen állapotra vonatkozik, az akarat, a törekvés a jövőre, az elérendőre vagy készülendőre irányul, azaz valamire, ami nincs jelen, csak lesz, vagy lennie kellene.¹

A törekvés hajtó erő, s mint ilyen, minden akarati jelenségnek egyik részlete. Az ösztönben is megvan, s mint vak hajtóerő működik, a cél világos tudata nélkül.

Ha a törekvés már a cél világos tudatával jár együtt, *vágy*-nak, vagy *kívánságnak* mondjuk.

A vágy és kívánság azonban még nem akarat a szó szűkebb értelmében. Olyasmi után is vágyódhatunk, s olyasmit is kívánhatunk, aminek a megvalósítása nem áll hatalmunkban, sőt néha nem is gondolunk arra, hogy ez a vágyunk vagy kívánságunk valaha is megvalósuljon. Ha azt mondjuk: szép időre vágyunk, bárcsak szép idő volna, ez nem a szép idő akarása, mert ennek megvalósítása nem függ tőlünk.²

¹ *Komis*: A lelki élet. III. 346. 1.

² U. o., 348. 1.

A SZOKÁSOK.

„Consuetudo quasi altera natura”.

Cicero.

182. A szokások. A szokások voltaképp hajlandóságok bizonyos cselekvéseknek egyforma módon való elvégzésére, más szóval olyan reakciók, melyek valamely külső benyomásra vagy szituációra ezek gyakori ismétlődése folytán keletkeznek. A szokások hasonlítanak a reflexhez és az ösztönhöz. Automatikusuk, mint a reflexek, s úgy jelentkeznek, mint az ösztönök. Az ösztönök öröklött reakciók, a szokások szerzett reakciók. Úgy is mondhatnók: a szokások szerzett ösztönök, az ösztönök szerzett szokások.

A szokásoknak roppant nagy jelentőségük van az ember életében. A legtöbb ember a szokások rabja, s az élet mindenféle helyzetében úgy viselkedik, amint azt megszokta, kezdeményező ereje rendszerint kevés. Az átlagemberek nagy tömege a mindennapi élet cselekvéseit szokás szerint végzi. Mint *James* mondja: „99 cselekedetünk 100 közül, vagy talán 999 az 1000 közül, tisztán automatikus vagy szokáson alapuló. Az öltözködés és vetkőzés, evés, ivás, köszönés, köszöntés és magunkat ajánlás, kalapunk megemlése, nemkülönben az, hogy a hölgyeket előre bocsátjuk, sőt leggyakrabban használt kifejezéseink is, ismétlések által oly tipikus módon szögeződnek le, hogy majdnem reflexmozgásoknak tekinthetjük őket.”

Kornis Gyula pedig azt mondja: „A szokás mintegy az akaratnak önkényt működővé váló emlékezete.”¹

A szokások pedig nemcsak az ember cselekvésein uralkodnak, hanem gondolkodásmódján, értékelésén, sőt érzelmein is. Az ember úgy táplálkozik, úgy dolgozik, úgy ítél, úgy gondolkozik, úgy érez, ahogyan azt megszokta. Ennélfogva nem csoda, ha sokan a nevelés legfőbb feladatát abban találják, hogy szokásokat, még pedig jó szokásokat, létesít. Ezért mondja *James* is, hogy: „a nevelés röviden: az ember magatartására irányuló szerzett szokásoknak és a cselekvésre való hajlandóságnak megszervezése.”²

Így megfogalmazva a feladat, magában foglalja az összes képességek kifejlesztését, s ha így értjük, akkor a beszéd, az érzés és az elhatározás is automatikussá válhatik.

A dressúra eredménye mindig ily automatikus cselekvések létrejötte.

Az ily automatikus cselekvések tehát nem jönnek létre új és új elhatározások következtében. Egyszer, első ízben megállapítottuk ezek elvégzésének legcélszerűbb módját, s azután, mikor rájöttünk erre a legcélszerűbb módra, eldöntöttük, hogyan fogjuk ezeket ezentúl elintézni, s napról-napra addig gyakoroljuk őket, míg automatikus cselekvésekké lesznek.

Az ily automatikus cselekvéseknek nagy jelentőségét hangsúlyozza *Bain*, *Maudsley*, *Bahnsen*, *James*, s általában az amerikai

¹ *Kornis Gyula*: A lelki élet. Budapest, 1914. III. 418. 1.

² *W. James*: Lélektani előadások tanítók számára. Budapest, 1909. 17. 1.

pedagógusok. Hasonlóképp a jeles francia szociológus, *Gustav Le Bon*, „Psychologie de l'Éducation” c. könyvében, melynek alap-gondolata az, hogy a nevelés voltaképp nem más, mint a tudatosnak tudattalanná tétele. „A nevelés egyik legfőbb célja mester séges reflexek létrehozása, melyek adott esetekben képesek az öröklött reflexeket kifejleszteni, vagy ellenkezőleg, legyöngíteni.”

Automatikusan végbemenő cselekvésekhez azonban nincs is szükség akaratra, legfőlebb megtanulásuk alkalmával.

IRODALOM. *Dr. F. Zeugner*: Das Problem der Gewöhnung in der Erziehung. Lagensalza, Beltz.

183. A szoktatás. A szoktatás szokások létesítése. Már fontebb láttuk a szokások nagy jelentőségét az ember életében. *LáU* tuk, hogy a szokás diszpozíció, hajlandóság, készség valamely cselekvésre, mely azáltal jön létre, hogy az illető cselekvést gyakran ismétljük.

Ezzel a gyakori ismétléssel a cselekvéseket automatikusokká tesszük.

De szükségünk van arra, hogy mindennapi cselekvéseink nagy részét automatikussá tegyük, mert különben nem volnánk képesek életünket lebonyolítani. Ha az élet minden cselekvésénél mindig újra és újra kellene határozni, s a határozathozatalhoz és annak keresztülviteléhez új erőfeszítésekre volna szükségünk, nem volnánk képesek az életfeladatainkhoz szükséges cselekvéseket elvégezni. De egyúttal annyira kimerülnénk a folytonos új és új erőfeszítés következtében, hogy magasabb föladatakra egyáltalán nem jutna erőnk és időnk. Ennélfogva az élet ezer apró teendője, a szükséges, de mindig egyformán megoldandó mindennapi munka csak a begyakorolt szokások segítségével végezhető könnyen, kellő biztonsággal és megerőltetés nélkül, s ez segít abban, hogy életfeladatainkat jól megoldjuk.

Ily szokások azon alapszanak, hogy ezeket a tennivalókat gyakran és szakadatlanul egyformán elvégezzük. Ekkor a cselekvés képzete az adott helyzetben rögtön beáll, s a cselekvés automatikusan leperog, természetesen hozzájárulásunkkal, de újabb és újabb akarati elhatározás nélkül.

Ezek az automatikus cselekvések annál tökéletesebben mennek végbe, minél jobban begyakoroljuk őket. Ilyenek a jó modor Összes cselekvései, a magatartás, ülés, mozgás, udvariassági forsmák, azaz a jól nevelt ember összes külső jelei. Ezeket a gyermekkorban kell begyakorolni, mert később nehéz megtanulni, ez a jelentősége a jó gyermekszobának, s ezért látszik meg mindjárt jó társaságban az ily társasághoz nem szokott emberen a félszegség, bármennyire vigyáz is viselkedésére.

De nemcsak a cselekvésekre nézve fontos a megszokás, hanem a beszédre, az érzelmekre, az elhatározásokra nézve is. Szükségünk van mindenben sablonokra, nagy kategóriákra, ahova a föltoerülő konkrét eseteket besorozzuk, hogy a megfelelő sablonok szerint elintézzük. Ez fölment az új fejtöréstől, az új erőfeszítéstől, megkönnyíti munkánkat, s megkönnyíti életünket.

Gyakori és állandóan egyforma ismétlődés folytán a beszédnek bizonyos megszokott szólamai könnyen és automatikusan jelentkeznek. De ugyanily módon jelentkezhetnek érzelmek is, munkánk elvégzéséhez szükséges elhatározások is.

Automatikusan végbemenő cselekvésekhez azonban nincs is szükség akaratra, legfőlegb megtanulásuk alkalmával, s azután már mindenkor csak a megkezdésnél.

Ezzel szemben az igazi akarat, az autonóm cselekvés az ember szabad elhatározásán, ez pedig a belátáson alapszik. Így tehát az automatikusan végbemenő cselekvés szinte automatává teszi az embert.

Valóban itt két ellentétes elvről van szó. S helyesen veszi észre *Meumann*, hogy a variáció és az automatizálás ellentéte alapja az ellentétes nézeteknek.¹ Ez is mutatja a pedagógia anti-nomikus szerkezetét, melyre már több ízben volt alkalmam rámutatni.

Valóban szükség van spontán elhatározásokra új meg új esetekben, de szükségünk van kialakult szokásokra az ismétlődő tennivalók könnyű elvégzésére.

Hogyan kell a szoktatás alkalmával eljárni?

1. Az első föltétel valamely szokás meggyökereztetésére az, hogy a cselekvés elvégzése szilárd elhatározásból a lehető légerőteljesebben és legtökéletesebben történjék. Csak hozzá kell fogni, meg kell kezdeni a dolgot! A kezdet a siker biztosítása.

2. A második feltétel az, hogy a cselekvést *minél gyakrabban* ismételjük, s mindig *azonos módon*. A legcélszerűbb sorrendet meg kell állapítani, s nem szabad a megállapított sorrenden változtatni, mert akkor a megszilárduló asszociációt újra és újra megszakítjuk. A begyakorlásra a főntebb megállapított szabályok érvényesek.

3. A harmadik föltétel az, hogy mindjárt az első alkalomra biztosítsuk a cselekvésnek *sikerét*. Ezért a cselekvés elvégzését oly könnyűvé kell tenni, hogy sikerüljön. Ha hosszú és bonyodalmas, osszuk részekre, s gyakoroljuk be részenként. A siker emeli a kedvet, a sikertelenség lehangol és újabb sikertelenséget hoz.

A növendék maga, külső körülmények hatása alatt, rossz szokásokat is vehet föl. Ilyenek például a körömrágás, csettintés, csámcogás stb. Ezek rendszerint ideges tünetek, reflexmozdulatok, melyeket az ideges állapot megszüntetésével lehet megszüntetni. De általában a rossz szokások elhagyása legkönnyebben egy más szokás meggyökereztetésével történhetik. Például a körömrágás helyett a körömápolásra szoktatjuk a növendéket. Ahelyett, hogy a kezét zsebredugja, arra szoktatjuk, hogy a kezét két oldalt tartsa.

Kétségtelen, hogy nehéz a rossz szokást megszüntetni, de lehet. A folytonos figyelmeztetés elkerülhetetlen, célszerű egyszerű jeladássá alakítani, hogy ne váljék kellemetlenné, s azért mégis valóban figyelmeztetés legyen.

¹ *Meumann*: Vorl. I. 690. I.

A FEGYELEM.

A nevelés egész ereje a helyesen értelmezett fegyelemben áll. *Platon.*

Verabsäumung der Disziplin ist ein grösseres Übel, als Verabsäumung der Kultur, denn diese kann noch weiterhin eingeholt werden. *Kant.*

184. A fegyelem. A nevelés munkájának egyik része a fegyelmezés. A fegyelem az akarat alárendelése, kezdetben a mások akaratának, a nevelők akaratának, később a törvényeknek és szabályoknak, s végül a belátásának. Ez az utóbbi az önfegyelem.

Fegyelmeztetnek azt nevezik, aki képes arra, hogy akaratát alárendelje, nem cselekszik pillanatnyi reakciók impulzív hatása alatt, hanem akaratát a megfontolás irányítja, az impulzív reakciók zabolátlan nyilvánulásait gátló asszociációk rendszere szabályozza.

A fegyelmezés mutatkozik a parancsok pontos teljesítésében, a szabályok megtartásában, a külső rendben. Ezért az így megtartott külső rendet is fegyelemnek szokás nevezni.

Fegyelmezés a nevelőnek a fegyelem megteremtésére és föntartására irányuló tevékenysége.

Ám a fegyelmezés nem egyenlő a büntetéssel, mint azt némelyek gondolják. Sőt ellenkezőleg: minél több a büntetés, annál kevesebb a fegyelem.

A fegyelem latin neve: *disciplina*, ebből a szóból származik: *discipulus*, azaz tanítvány, követője a mesternek, aki a mester hatása alatt áll, őt utánozza, szavát megfogadja.

A fegyelmezésnek az a célja, hogy a tanítvány, a növendék a mester szavát megfogadja, azaz neki engedelmessé válik.

A fegyelem tehát engedelmesség. Engedelmesség a nevelőnek, a szülőnek, a tanárnak, föllebbvalónak; vagy engedelmesség a törvénynek és szabályoknak, erkölcsi törvényeknek, vallási, iskolai vagy állami törvényeknek és szabályoknak; vagy engedelmesség a saját belátásunknak, a jobbik „én”-ünknek, önmagunknak. Ez a háromféle engedelmesség lényegében ugyanaz, mert a szülők, nevelők és föllebbvalók voltaképpen képviselői a törvényeknek, az ő szavuk a törvényt fejezi ki, hiszen ők nem mondhatnak mást, mint amit az erkölcsi törvény mond, s nem követelhetnek mást, mint amit a törvények követelnek. S a saját belátásunk sem tanácsolhat mást, mint hogy kövessük azokat a törvényeket, melyeket az emberek milliói évezredek tapasztalatok alapján helyeseknek ismertek föl, s jobbik „én”-ünk, lelkiismeretünk is ezeket helyesli.

185. A fegyelmezés eszközei. A fegyelmezés a nevelésnek egy része, még pedig jelentékeny része, sőt némelyek felfogása szerint legfőbb része.¹ Ennélfogva a fegyelmezés eszközei ugyanazok, amelyek a nevelés eszközei. Ezek az eszközök: a kényszerítő, a szugesztív és az értelmi eszközök. (L. 167—200. 1.)

¹ Így pl. *Ch. M. Maason*: „Erziehung ist Zucht”. *Erziehung im Hause*. II. 47. 1.

Minthogy a fegyelmezés célja az engedelmesség, mindenkor azokat az eszközöket alkalmazzuk, amelyekkel a növendéket engedelmességre bírjuk.

Legtöbbször elegendő a nevelő szava. Ez a szó maga lehet szuggesztív hatású, lehet az értelemre ható, de lehet kényszerítő erejű is. *Claparède* a szavak „bűvös” hatásáról szól.

Kétségtelen, hogy a legrosszabb eszközök a kényszerítő eszközök, s ezek között: a büntetés. De sokan fegyelmezésen csakis büntetést értenek úgy, hogy „megfegyelmezni” szinte szinonimája lett ennek a kifejezésnek: megbüntetni.

Pedig ahol sokat büntetnek, ott rossz a fegyelem. A nevelő főtürekvése az legyen, hogy a növendék önkényt engedelmeskedő kedjék, ne legyen a kényszer hatása alatt.

Önkényt engedelmeskedik pedig a növendék, ha a nevelőt tiszteli, az előtte tekintély, vagy ha rokonszenves előtte, s meg van győződve jóindulatáról.

Ezek a fegyelmezés igazi értékes eszközei.

E mellé csatlakoznak: a tanítás, a példa, a felügyelet és a foglalkoztatás.

De a büntetésnél sokkal jobb a helytelen cselekvés megbeszélése a növendékekkel. Ez a megbeszélés arra irányuljon, hogy beláttassuk a növendékekkel cselekvésének helytelen voltát. Ébresztjük föl benne a megbánást, s vegyünk tőle ígéretet, hogy ezt többé nem teszi. Ez emlékezetes marad, de egyúttal megkönnyebbül a növendék lelke, s helyreáll a nevelő és növendék között a jó viszony.

186. Az iskolai fegyelem. Az iskolában a tanárnak nem egy növendéke van, hanem sok. Mindenütt, ahol sokan vannak együtt, szükséges bizonyos rendet megállapítani, s bizonyos szabályokat betartani, mert különben a közös tevékenység, sőt egyáltalán az együttlét lehetetlenné válik. Így minden egyesületnek, minden munkaközösségnek, gyárnak, iskolának, sőt játéknak is megvannak a maga szabályai, s az ezek betartására örökös szervei. Ezeknek a szabályoknak a megtartása a fegyelem.

Hogy az iskolai munka lehetséges legyen, szükséges bizonyos külső rendet megállapítani, s gondoskodni arról, hogy ezt a rendet mindenki megtartsa. Így pl. legyen meg mindenkinek a maga ülőhelye, esetleg fiókja, meglegyen a munkához szükséges csönd és nyugalom, meg legyen állapítva a munka elvégzésére a megfelelő eljárás, az egymással s a tanárral való érintkezés módja stb.

Ez a rendtartás még nem maga a fegyelmezés, csak egy része. A külső iskolai rend még nem azonos az erkölcsi akarattal. A tanuló óvatosan ügyelhet a külső rend megtartására — mert ezt érdeke úgy kívánja — és a mellett erkölcsében romlott lehet, mert akarata, melyet a tanító előtt rejtve tart, romlott. Viszont akárhány gyermek minduntalan vét a külső rend ellen, akár mert testi okok kényszerítik rá, akár mert élénk temperamentumánál fogva könnyen reagál minden hatásra, s ezért nemcsak hogy nem rossz, hanem lelke mélyén erkölcsös.

A fontosabb nevelő feladat kétségkívül az akaratnak alárendelése erkölcsi elvek alá. A rendtartás csak az iskolai munka lehetősége szempontjából szükséges. Ez tehát — mondhatni — előzetes teendő, melyet el kell végezni, mielőtt munkához fogzánk.

A fegyelmezésnek e szerint kétféle módját kell megkülönböztetnünk. Egyik a rendtartás, a másik az erkölcsi akarat képzése. E kétféle teendőt különböző névvel is jelölik. A rendtartást nevezik kormányzó fegyelemnek, kormányzásnak, igazgatásnak is, az erkölcsi akarat irányítását irányzó fegyelmezésnek, jellemképzésnek, vezetésnek, vagy pusztán fegyelmezésnek, szemben az igazgatással vagy kormányzással.

Természetes, hogy e kétféle munka együtt jár, sokszorosan kapcsolódik.

A rendtartásnál tanácsos a következőket szem előtt tartani:

1. A rendtartási szabályokat célszerű a legapróbb részletekig kidolgozni, s testületileg megállapítani.

2. Nagyon fontos, hogy a tanulókat a tanár kellően foglalkoztassa.

A tanárnak legyen terve a foglalkoztatásra. Amint a tanár belép, azonnal meg kell kezdődnie a munkának. Ekkor a tanulónak eszébe sem jut rendetlenkedni. Az azonban képtelenség, hogy ha azt követeljük tőlük, hogy csendben, tétlenül üljenek. Ez csak néhány percig lehetséges, mert teljesen ellenkezik a tanuló élénk szellemével és erős tevékenységi ösztönével.

A jó tanítás jó fegyelmezés is. Nem annál a tanárnál van jó rend, aki egyebet nem tesz, mint rendet csinál. A jó rend nem öncél, hanem a közös munka érdekében szükséges.

Ezt kell érezniök a tanulóknak is. De nem ott van jó rend, ahol a tanulók moccani sem mernek, hanem ott, ahol mindannyian közreműködnek a rend fenntartásában, mert mindnyájan tudják és érzik, hogy ez a közös munka érdekében szükséges.

3. Nagyon fontos tényező a rend fenntartásában a tanár szeme, mely végiglát az egész osztályon.

4. Aki a jó rendtől eltér, azt figyelmeztetni kell. Ez történhetik tekintettel is, más jelzésekkel s figyelmeztetéssel.

5. Nehéz a rend helyreállítása zajongó osztályban, ha a tanulók magukra voltak hagyva.

A tanár ilyenkor ne veszítse el nyugalmát, ne legyen türelmetlen, haragos, maradjon nyugodt, hidegvérű, komoly. A nyugalom a fölény jele, az izgatottság és bosszankodás annak a jele, hogy a tanulók vannak fölényben.

Általános figyelmeztetések, mint például: csend legyen! nem szoktak hatóságok lenni. Jó, ha a tanár rögtön ki tudja választani a rendetlenkedőket, ezeket állítsa külön azzal, hogy majd később elintézzük az ügyet! Ha minden tanulót ismer, ez nem nehéz. Ha nem ismeri őket, akkor jó szolgálatot tesz a helyrajz.

Jó, ha a lármában és rendetlenségben olyat tud mondani, amivel a figyelmet leköti s a többséget megnyeri.

Mielőtt belép az osztályba, már tudnia kell, mivel fogja őket foglalkoztatni, így jó, ha előre tájékozódik arra nézve, hogy mivel foglalkoztak eddig. Az osztályban való tájékozódás csak rendetlenkedésre ad alkalmat. A munka, melyet ilyenkor választ, legyen közös munka, például írás.

6. A fegyelmi esetek elintézése ne történjék tanítás közben, ne zavarja a tanítást. Legjobb külön elintézni a tárgy befejezése után, vagy órán kívül.

7. A jó szellem meghonosítása az osztályban legjobb biztosítéka a fegyelemnek. Ezt a jó szellemet a tanár egyéniségével honosíthatja meg. A tanulóknak érezniök kell, hogy jóakarátú, s komolyan foglalkozik velük. A hangulat lehet derült, de a foglalkozás legyen komoly.

Tanár és tanítvány között rokonszenvnek kell lennie. Nagy baj, ha ez a viszony megromlik, a tanulók a tanárban ellenséget látnak.

Arra kell törekedni, hogy az osztályban a jók legyenek a hangadók. S azután ezeknek a jóknak a rokonszenvét kell megnyernie. A jók ekkor nem engedik felülkerekedni a rendbontót, ők maguk törekszenek arra, hogy a rendet biztosítsák.

187. Két ellentét. Némelyek úgy vélik, hogy az iskola rendjét úgy lehet legjobban biztosítani, ha katonai fegyelmet honosítanak meg, azaz a tanulók a hadseregben szokásos formákat tartják be, s mindent parancsszóra (kommandóra) cselekszenek. Kétségtelen, hogy a katonai fegyelemnek is megvan a maga jó hatása, tényleg ráneveli az embert az önuralomra, megtanít engedelmeskedni, s megtanít parancsolni.

De mégis más az iskola szelleme, s más a hadseregé. Az ily katonás fegyelem helyénvaló a katonai iskolákban, ahol az a cél, hogy jó katonákat neveljenek. De az iskola célja nem ez, hanem a lélek kiművelése, a kultúra átszármaztatása, a tudományos pályákra való előkészítés.

Igaz, hogy a néphadsereg korszakában minden ember egyúttal katonája is lesz hazájának. Erre azonban elég előkészületet adnak a testgyakorlati órák rendes gyakorlatai. Az igazi katonai kiképzést pedig mindenki a hadseregbe való belépéskor kapja meg.

A hadseregben szükség van a feltétlen engedelmességre. Ez szigorú megkötöttséget jelent. A polgári nevelés inkább a lelki élet kialakítására irányul, s ez több szabadságot kíván. Ennélfogva a polgári jellegű iskolák megmaradhatnak a fegyelmezésnek annál a módjánál, mely inkább kedvez az egyéni lelkület kialakításának, s több szabadságot enged, több egyéni eltérést az egyformaságtól.

A demokratikus eszmék hatása alatt azután némelyek az ellenkező végletbe esnek, s az iskolában teljes szabadságot kívánnak. Ilyen szabadság uralkodott a *Tolsztoj* Jazna-Poljanai iskolájában. A tanulók jöttek-mentek, amikor akartak. Az iskolában fölmentek a katedrára, oda ültek az asztalra, általában tetszésük szerint viselkedhettek. Fegyelemről szó sem volt. Ilyen teljes szabadságot kívánnak a modern reformátorok is. Montessori iskolájában is azt tehetik a gyermekek, amit akarnak, de persze ezek kisdedek.

Ámde valamiféle rendnek mégis csak kell lenni ott, ahol dolgozni akarnak. Ezért a modern amerikai iskolareform a tanulók önkormányzatát kísérletté meg.

IRODALOM: *Georg Merz*: Freiheit und Zucht. München, 1932. — *Hermann Weimer*: Schulzucht. Leipzig, 1919. — *Fináczy Ernő*: Fegyelemtartás. Középiszkolai Tanáregyesületi Közlöny. XVII. 287. — *Péterfy Jenő*: Iskolai fegyelem. Kármán Emlékkönyv. 114. 1.

188. A tanulók önkormányzata. újabb időben, főképp a demokratikus áramlatok hatása alatt, az önfegyelmzésre való nevelés legjobb eszközének az iskolai önkormányzatot tekintik.

A pedagógia története folyamán az önkormányzat gondolata több ízben fölmerült. Így pl. már a XVI. században a goldbergi iskolában *Trotzendorf Bálint*, Strassburgban pedig *Sturm* meghonosították az önkormányzatot. A jezsuiták is római elnevezésű tisztségekkel *bíztak* meg egyes tanulókat (consulok, praetorok stb.). Nálunk *Honterus* Brassóban tett kísérletet, de a protestáns iskolák Sárospatakon, Debrecenben, Eperjesen is.

Újabban Amerikában, Toledóban (Ohio állam, LeGrange-City) *Wilson Gilt* honosította meg az önkormányzatot, mely csakhamar elterjedt egész Amerikában. Az osztályok *iskolavárosok* (Schoolcities), az egész iskola pedig ily iskolavárosokból álló iskolaállam (School-state). Az iskolavárosok tisztviselői: a polgármester (the mayor), az egészségügyi felügyelő, a pénztáros, a titkár, s mellettük több segédtisztviselő (asszisztens).

Ezt az intézményt fogyatékos erkölcsűek nevelésénél is meghonosították és nagyon jó tapasztalatokat tettek. Így New-Yorkban a *George Junior Republicban*.

Az intézményt Európában is meghonosították, először Svájcban, majd Németországban, s Ausztriában is.

Szószólói a pedagógusok közül különösen *Fr. W. Foerster* és *G. Kerschensteiner*.

Foerster egyik pedagógiai alapgondolata az, hogy a tanulót rá kell nevelni arra, hogy önmagát nevelje. Erre pedig legjobb eszköz az önkormányzat, mely arra kényszeríti a növendékeket, hogy önmaguk fölött uralkodjanak, tetteiket önmaguk kormányozzák és ellenőrizzék. Foerster: „Iskola és jellem” (Schule und Charakter) című könyvében útmutatást is ad arra, hogyan kellene az iskolai önkormányzatot megszervezni.

G. *Kerschensteiner* az állampolgári nevelés szempontjából ajánlja az önkormányzatot az iskolában, mert hiszen az ilyen kis iskolaállam, mely az állam mintájára van szervezve, jó előiskolája az állampolgári jogok és kötelességek gyakorlásának, mert az „érdekek kiegyenlítésére törekszik, s az egyes egyén magát önként alárendeli a közösség által elismert tekintélynek”.

Ezekben az intézményekben azonban a főhatalom mindig a tanár, illetőleg igazgató kezében van. Még inkább így van ez Angliában, ahol az úgynevezett prefektusi intézmény honosodott meg, ám a prefektusokat az igazgató nevezi ki. A Public schoolokban, melyeknek nagy része internátussal kapcsolatos, néhol a tanulóknak is engednek befolyást a rendtartási szabályok megalkotására.

Ám legtovább ment az iskolai önkormányzat kifejlesztésében Ausztria, ahol az összeomlás után Bécsben a szocialista áramlatok jutottak megvalósulásra.

Így ezt az önkormányzatot a következők jellemzik:

1. A tanulók választói jogot kapnak. Az iskola tisztviselőit ők választják.
2. Bizalmi embert választanak, aki az osztály kívánságait és egyéb ügyeit a tanárnál közvetíti.

3. A bizalmiakból (osztályképviselőkből) tanácsokat alakítanak, melyek az egész iskolára érvényes határozatokat hoznak. Ezek a tanácsok egyúttal mint tanácsadó testületek működnek a tanár mellett. Így például bizonyítványok kiállításánál tanácsot adnak arra nézve, hogy a tanulók milyen osztályzatot kapjanak.

4. Iskolai törvényszéket alakítanak, mely fegyelmi ügyekben bíraskodik.

Mindenesetre nagyon érdekes és fontos kérdés, hogy az önkormányzat valóban fölhasználható-e nevelő eszközül, s mennyiben?

Ennek a kérdésnek a megítélésében nemcsak tisztán pedagógiai, hanem világnézeti, s igen gyakran politikai szempontok is szerepelnek.

A konzervatív felfogás nehezen fogja összeegyeztetni az önkormányzat elvét a tekintély elvével, mely azt kívánja, hogy az osztályban tekintély és hatalom a tanár képében legyen, s azt ne korlátozhassa a tanulók akarata. A hatalomnak a tanulók kezébe való átadását pedig egyenesen veszedelmesnek tartja. Amidőn tehát a tanulókat be is vonja a rendfenntartás munkájába, ez a közreműködés inkább kötelességet jelent a tanulóra nézve, mint jogot. Ilyen kötelességteljesítést és közreműködést az iskolai rend fenntartásában szívesen fogadhat tehát a legkonzervatívabb felfogású tanár is. De a hatalom átruházására nézve már bizonytalaggá válnak azoknak, akiknek világnézete a tekintély elvén alapszik, s akik a hatalmat csak a kiváló egyéniségeknek, éretten és higgadtan gondolkodóknak, s élettapasztalatokkal bíróknak adnák a kezébe.

Ám a demokratikus felfogás szerint az abszolút hatalom nem az egyént, hanem a kollektív testületet illeti meg. Ha a hatalom megszűnik, ez csak átmenet. Minthogy az államban is ennek a gondolatnak a megvalósítására törekszik a demokrácia, az iskolának olyan szervezetét, melyben a tanulók önmaguk intézik saját ügyeiket, s gyakorolják nemcsak a rendtartást, hanem ítélniük is saját ügyeikben, a jövőendő állami életre jobb előkészületnek tartják az állampolgárságra, mint azt, ahol a tanár abszolút hatalommal intézkedik.

Ha tisztán pedagógiai szempontból akarjuk megítélni a kérdést, akkor nem az állampolgári nevelést, azaz a politikai szempontot kell előtérbe helyezni, hanem az akarat nevelésének a kérdését. Nyilvánvaló, hogy ekkor csak azt fogjuk vizsgálni, mennyiben mozdítja elő az önkormányzat az önálló akaratnak, a belső szabadságnak, az elhatározóképeségnek, az önfegyelmzésnek s az önuralomnak a kifejlődését-

Ha ezt a kérdést vizsgáljuk, akkor kétségtelenül megállapíthatjuk, hogy az önálló elhatározásra s önálló cselekvésre való nevelésnek az a legjobb útja, ha alkalmat adunk ezek gyakorlására. Már pedig kétségtelen, hogy az önkormányzat erre alkalmat ad, tehát helyes dolog ennek a fölhasználása a nevelés érdekében. De ha ezt elvileg elfogadjuk, abból még nem következik, hogy helyes az önkormányzatnak minden iskolában, minden fokon, s mindenre kiterjedőleg való meghonosítása.

A pedagógusnak követnie kell a gyermek és ifjú fejlődésének menetét és fokozatait. Nyilvánvaló, hogy kis gyermekeknél ezt a rendszert nem lehet meghonosítani. Csak fokozatosan lehet a rendtartás egyes tennivalóiba őket bevonni, s azután mindegyre több teret engedni az ő önálló tevékenységüknek. Mindenütt, ahol jó tapasztalatokat szereztek az iskolai önkormányzattal,

nagyobb gyermekekről volt szó. Az egész iskola legmagasabb tisztségére pedig a legfelsőbb osztályok tanulóit választották. A legjobb tapasztalatokat pedig éppen a javító nevelés terén tették, ahol azonban nemcsak nagyobb növendékekről volt szó, hanem olyanokról, akik élettapasztalatokat szereztek, akiknek konfliktusaik voltak, sőt bizonyos téren már hajótöröttek, s szeretnének magukkal ismét rendbe jönni.

Az önkormányzatnak egyes intézményei, minők pl. a tanulóknak tisztségekkel való megbízása, ezeknek a tisztségeknek választás útján való betöltése kétségtelenül helyes, s könnyen alkalmazható, jó eredményekkel jár.

Már több óvatosságot kíván a bíraskodásnak a tanulók kezébe való átadása. A tapasztalás azt mutatja, hogy a tanulók sokkai szigorúbbak egymás iránt, mint a tanárok velük szemben. De könnyen beférkőzik az ily bíraskodásba a bosszúállás, a gyűlölködés, s általában nem erkölcsi motívumok alapján való ítélet. Itt már bizonyos ránevelésre van szükség.

A rendszabályok megállapításában lehetne részük a tanulóknak, hisz éppen ők igen gyakorlati észrevételeket tehetnek. De határozatok hozatala már a hatalmi térre tereli a kérdést, s ez nem kívánatos.

A bizalmiaknak azt a feladatát, hogy az osztály kívánságait a tanárral közöljék, szintén csak helyeselhetjük, hiszen kívánatos, hogy a tanár tájékozódást szerezzen arról, mi az ő növendékeinek az óhaja. Ám e kívánságok közlése ne jelentsen követelest, ne jelentse főképp azt, hogy e kívánságoknak okvetlenül eleget kell tenni. Ez igazán nem volna alkalmas eszköz az önfegyelmzésre, önuralomra s önnevelésre.

Már ezek a meggondolások is mutatják, hogy az önkormányzat lehet nagyon helyes és jó hatású, de a vezetést a tanárnak mindvégig meg kell tartania. Ha nem így van, a tanár megszűnik nevelő lenni. A növendékek alkalmazottja lesz. Ekkor pedig lehetetlen a nevelő hatás. Az a tanár, ki nem tudja megtartani vezető szerepét az önkormányzat mellett is, nem nevelő tényező többé.

Az önkormányzatot tehát úgy kell megszervezni, hogy a vezetés a tanár kezében maradjon, s az önkormányzat a növendék akaratát az önkénytes alárendelés felé irányítsa. Csak az ily önkéntes alárendelés vezet az önfegyelmzésre, önuralomra, önellenőrzésre, önnevelésre.

IRODALOM. *Fr. W. Foerster*: Schule und Charakter. Zürich, 1912. 11. kiadás. Magyarul: Iskola és jellem. Ford. Bellaagh Aladár, Budapest., 1913. — *G. Kerschensteiner*: Staatsbürgerliche Erziehung. — *G. Kerschensteiner*: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig, Teubner, 1912. — *G. Kerschensteiner*: Grundfragen der Schulorganisation. 3. Aufl. Leipzig, Teubner, 1912. — *Th. Mark*: The Gill-System. (The Patriotic Leaguea Publicat. New-York, 1901.) — *Georg*: The Junior Republic. 1910. — *J. Hepp*: Die Selbstregierung der Schüler. 1914. *C. Burkhard*: Klassengemeinschaftsleben. Basel, 1911. — *H. Herzfelder*: Ein amerikanischer Erziehungsstaat. (Die George Junior Republic) Dietrich, 1912. — *W. Mann*:

Schulstaat und Selbstregierung der Schüler als Mittel der Willensbildung und des Unterrichts. Langensalza, 1914. — *Nemesné M. Márta*: Les possibilités et les limites de l'autonomie scolaire chez les enfants de 8—10 ans. ' (Pour l'Ère Nouvelle. 1932. No 82. Novembre.) — *A. S. fernere*: L'autonomie des écoliers. Paris, Neuchâtel, 1921. — *Komis Gyula*: A magyar művelődés eszményei. Budapest, 1927. I. 310. — *Kemény F.*: A tanulók öntevékenysége és önkormányzata. O. K. Tanáregyesületi Közi., 1912.

189. Az önfegyelmzés. A fegyelmzés heteronóm hatás. A más akarata az, melynek a növendék magát alárendeli. De a fegyelmzésnek az a célja, hogy az akaratot általában hajlandóvá tegye az engedelmességre, s lényege nem az, hogy a növendék más valakinek engedelmeskedjék, hanem önmagának. Az a végső cél, hogy a növendék képes legyen önmagát fegyelmzni, a saját akaratát irányítani, engedelmességre önkéntes alárendelés legyen.

Erre fokozatosan vezetjük rá oly módon, hogy mindegyre több alkalmat adunk arra, hogy szabadon dönthessen a fölött: megteszi-e, ami helyes, vagy nem.

Ha tudja a növendék, hogy a döntés tisztán tőle függ, akkor fölébred benne a *felelősségérzet*. A felelősségérzet fejlődését nagyon előmozdítja, ha a növendéket valamivel megbízzuk. Mikor igyekszik a megbízást teljesíteni, érezni fogja a felelősséget. Még inkább érzi a felelősség súlyát akkor, ha valamely tiszttséget ruházunk rá. Ez a titka annak, hogy az önkormányzat főképp a javító nevelésben válik be.

Nagyobb szabadsággal nagyobb felelősségérzet jár együtt.

Ám az igazi felelősségérzet az értelmi fejlődés magasabb fokán fejlődik ki. Helyesen mondja *Thienemann Tivadar*: „Ez a felelősségérzés a magasabbrendű szellemi műveltség ismerető jele.”¹

Aki képes önmagát fegyelmzni, azaz uralkodni tud magán, az az igazi szabad, önálló, független ember.

Ez az önfegyelmzés meglátszik rögtön külsején. Az impulzív hatásoknak nem enged, a külső erős ingerek nem hozzák ki sodránból, a kiváltódnál készülő reakciókat el tudja nyomni, csak olyan mozgásokat végez, melyeket megenged önmagának, arckifejezése nem mozgékony, nyugodt akkor is, ha indulatok támadnak lelkében, nem tör ki szenvedélyes szavakban, szavai, kifejezése és hangja fölött is uralkodik. Ez jele az önuralomnak, s eredménye az önfegyelmzésnek.

Erre kell a növendéket fokozatosan ránevelni.

Ehhez szükséges, hogy a növendéket rászoktassuk, hogy önmagát ellenőrizze, cselekedeteit állandóan megfigyelje, s ne csak a helytelen cselekvéseket meggátolja, hanem általában minden reakció és reflex fölött úrrá legyen.

Az így fegyelmzett ember egész magatartásán, minden mozdulatán, taglejtésén és beszédén meglátszik az, hogy jól nevelt,

Az ilyen ember a biztosság és befejezettség benyomását kelti.

¹ Irodalomtörténeti alapfogalmak. Bp., 1930. 193 l.

AZ IGAZI AKARAT.

190. A szűkebb értelemben vett akarat. Sem a reflex, sem az ösztön, sem a vágy, sem a kívánság nem igazi akarat. Az akarat jelenségek közé soroljuk őket, mert mindegyikben valamely célra irányuló tendencia, törekvés, nyilvánul meg többé-kevésbé tudatosan, többé-kevésbé automatikusan. Ám az akarat az, amikor a cél világos és nem általános, hanem konkrét, s a törekvés forrása az „én” állásfoglalása a céllal szemben. A szűkebb értelemben vett akarat abban különbözik a vágytól és kívánságtól, hogy benne az „én” aktív állásfoglalása nyilvánul meg, míg a vágy és kívánság önkénytelenül, az emberi szervezet szükségleteiből fakad az „én” aktív hozzájárulása nélkül. Az akarat lényege, szemben minden más lelki jelenséggel, éppen abban áll, hogy nem pusztán folyamat, történés, hanem aktív állásfoglalás, mely az „én”-centrumból indul ki. Éppen ezért az akarat állást is foglalhat a vágygal és kívánsággal szemben, az ember vágyódhatik, sóvároghat valami után, s mégsem akarja.

Egyik másik jellemvonása az akaratnak az, hogy az „én” hiszi, hogy tárgyát meg tudja valósítani, míg a vágy vagy kívánság vonatkozhatik oly dolgokra, melyekről tudjuk, hogy soha sem valósulhatnak meg.

Harmadik jellemző vonása az, hogy a jövőre vonatkozik. A kívánság is vonatkozhatik a jövőre, sőt legtöbbször szintén arra vonatkozik, de vonatkozhatik a múltra is, ami az akaratnál ki van zárva. „Kívánhatjuk, hogy a múlt másmilyen lett volna, de nem akarhatjuk.”¹ Az akarat lényege az, hogy célra irányul, mely egy jövőendő viselkedésnek gondolatban való anticipációja, továbbá ennek a viselkedésnek „én”ünk által való elfogadása, a „legyen”, melyet „én”ünk hozzáad, s melyet az „akarom” aktusában élünk át.

Az akarat élményben a következő mozzanatokot különböztethetjük meg: 1. A cékképzetnek mint lehetőségnek vagy kellőségnek föltűnése a tudatban. 2. A motiváció és a megfontolás. 3. A döntés és az akarat aktus. 4. Az akarat megvalósítása, azaz: a cselekvés.

Az akaratnak e különböző mozzanatai nem minden élményben tűnnek fel egyenlő mértékkel. Néha hosszabb fontolgatás után jön létre a döntés, máskor egy motívum kiváltja az akarat aktust. Néha nagy erőfeszítés kell az akarat aktus létrejöttéhez, különösen ha megszokott asszociációkat kell legyőzni, melyek gátolják az új határozat létrejöttét. Néha erős érzelmek kísérik a motivációt, sőt befolyásolják magát a döntést. Néha az akarat megvalósítása későbbre van halasztva. Az akarat azonban létrejött, csak a cselekvés marad máskorra. Néha az akarat élmény megrövidül, nagyon rövid ideig tart. Ilyenkor az akarat aktus

¹ *Komis Gyula: A lelki élet. III. 349. 1.*

maga igen hirtelenül megy végbe, a célképzetet azonnal követi a cselekvés, a megvalósítás, úgy hogy az akarati aktus szinte háttérbe szorul.

Minthogy az akaratnak ilyen sokféle alakja van, s az akaratot értelmi és érzelmi mozzanatok is kísérik, nem csoda, ha az akaratot a különböző pszichológusok különbözőképp írják le, s külön-féléképp magyarázzák.

Komis Gyula erre vonatkozólag a következőket mondja: „Az akarás lelki életünknek más lelki tényből le nem származtatható harmadik mozzanata.” „Minthogy élő lény vagyok, akaró lény vagyok.” „A törekvés, az akarat adja meg az élő lény lelki életének igazi, egységes háttérét.” (*Kornis Gyula: A lelki élet.* III. 336—337. 1.)

Ranschburg Pál azt mondja a többi között: „Az ,én'-es akarás más és több, mint a képzetek kapcsolódása és érzelmek, affektusok, cselekedetekben való oldódása. Minden amellettszól, hogy ezeken kívül és fölül a sajátképeni akarás az ,én'-ben rejlő jelen és múltbeli erőkből vett energia egyengető vagy gátló beavatkozása azok mozgásait intéző érzelmek dinamikájába.” (*Ranschburg Pál: Az emberi elme.* II. 132—133. 1.)

Nagy József azt írja: „Az akarás tehát döntés a személy által választható célok között, mikor értékelés alapján magasabbrendű célt igyekszünk cselekvésünkkel megvalósítani az alacsonyabbrendűvel szemben. (Nagy József: A pszichológia főkérdései. 1927. 180. 1.)

Szerintünk az akarat leglényegesebb mozzanata az, hogy az akarati aktus az „én” tudatos állásfoglalása a céllal vagy a felmerülő szituációval szemben. Minthogy pedig az „én” a lélek egész tartalmának hatása alatt foglal állást, ennél fogva természetes, hogy az akaratban része van az egész egyéniségnek, az ember temperamentumának, intelligenciájának, emlékeinek, tapasztalatainak, tudásának s érzelmeinek.

IRODALOM. *J. Baumann:* Über Willens- und Charakterbildung. Berlin, 1897. — *W. Börner:* Charakterbildung der Kinder. München, 1914. — *A. Buchenau:* Über die Bildung des Willens nach den Prinzipien der Sozialpädagogik. Langensalza, 1913. — *PaulÉmile Levy:* Die natürliche Willensbildung. Über v. M. Brahn. Leipzig, 1910. — *M. Fassbender:* Wollen — eine königliche Kunst. Freiburg, 1916.

191. A cél képzete. Az akarat legelső mozzanata a cél képzete. Az akarat mindig céltudatos.

A cél elképzelése már maga ösztönző az akarat számára, a célból *determináló tendenciák* indulnak ki. *N. Ach*, aki alapvető kísérleteket végzett az akarat elemzésére nézve, a következőket mondja: „Unter determinierenden Tendenzen sind Wirkungen zu verstehen, welche von einem eigenartigen Vorstellungsinhalte, der Zielvorstellung, ausgehen und im Sinne oder gemäss der Bedeutung dieser Zielvorstellung nach sich ziehen.”¹

Az akarat célja fakadhat belső szükségletből, testi vagy lelki szükségletből, mint például egy pohár víz kiívása, vagy a lelkiismeret megnyugtatása, minő például valamely vallásos cselekmény elvégzése.

¹ *Narciss Ach:* Über die Willenstätigkeit und das Denken. 187. 1.

A heteronóm cél lehet más valakinek kérése, parancsa vagy tanácsa. Lehet állami vagy erkölcsi törvény. Az autonóm célok vágyakból s megfontolásból eredhetnek, kielégülésre, érvényesülésre és magasabb ideálokra, eszményi értékekre vonatkozhatnak.

Néha nem egy cél, hanem több cél merül föl az ember képzeletében vagy gondolkozásában, s ezek közül egynek megvalósítását határozza el, a többit visszautasítja. Ez a célok értékességének a megfontolása alapján történik, s a döntést tőlünk függőnek érezzük. Ez a választó aktus, az ily cselekvéseket a választó aktusból folyóknak tekintjük.

192. Az akarat szabadsága. Az akarat megindítása a cél elfogadásával, magáévá tételével történik. Ez a magáévá tétel voltaképpen az, amit az ember az „én” aktusának érez. Mivel pedig ennek érzi, egyúttal úgy gondolja, hogy hatalmában áll az, vájjon a célt magáévá teszi-e, vagy visszautasítja.

Itt kapcsolódik bele az akarat elméletébe az akarat szabadságának kérdése. Ez a sokat vitatott kérdés voltaképpen a metafizika körébe tartozik. Az ember szubjektív érzése különösen a választás, a döntés, az elfogadás, vagy visszautasítás alkalmával az, hogy az akarat teljesen szabad, mert csak a cselekvésre lehet valakit kényszeríteni, de maga a szándék, a meggyőződés, az akarat szabad, még akkor is, ha az ember leláncolva született volna.

Lélektani szempontból vizsgálva azt a kérdést, vájjon az akarat szabad-e, vagy nem, nem lehet egyszerűen igenénél vagy nemmel felelni. Függ ez attól, vájjon mit értünk szabadságon-¹

Minthogy ez a probléma szorosan összefügg a világnézettel, azzal a filozófiai állásponttal, melyet a szabadság és okság kérdésében elfoglalunk, s mely — mint általában — a világnézet az egyéniség lelki struktúrájában, s az egyén irracionális rétegeiben gyökerezik, mindaddig, míg a filozófiában a materializmus és idealizmus mint két egymással ellentétes fölfogás fennmarad, fenn fog állni az akaratszabadság kérdésében is kétféle fölfogás: determinizmus és indeterminizmus.

Az akaratszabadság kérdésének magva voltaképpen az okság problémája. A determinizmus az okság törvényére hivatkozik, mely egyetemes érvényű.

Ezzel szemben az indeterminizmus a gyakorlati életfelfogásra s a köztudatra alapítva a szabadság tényleges tudatából az akarat tényleges szabadságát következteti. Igaz ugyan, hogy a szabadság tudata még nem volna elegendő bizonyíték az akarat-szabadság bizonyítására, mert hiszen ez a tudat ott is megvan néha, ahol nyilvánvalóan téves.

De az okságot nem szabad csupán úgy fölfogni, mint fizikai okságot, azaz pusztán, mint szukcesszió-okságot, mert a lelki élet-

¹ L. Kornis: A lelki élet. III. 381. 1.

ben a dinamikus okság uralkodik, a lelki valóságnak személyes tényezője van: az „én”. Az ember nemcsak ismerő, hanem akaró is. A megismerés visszatekintés, így a naiv értelem előtt a determinizmus a legtermészetesebb felfogás, mert minden, ami van és ami megtörtént, egymásba kapcsolódik, s megmagyarázható. De az ember *előretékintő* lény is, kinek céljai vannak, ki feladatokat tűz ki magának, s nemcsak megismerő, hanem *értékelő* tudata is van. Ez az értékelő és célkitűző lelki működés teljesen hiányzik a természet jelenségeiből. A természeti jelenségekre nagyon helyénvaló lehet az okság mechanikus felfogása, de a lelki jelenségekre nézve nem kielégítő.

Ránk nézve a célok és értékek is okok, s az a körülmény, hogy ezek nem mindig erősebbek a többi hatóoknál, nem bizonyíték arra nézve, hogy nincs befolyásuk az ember cselekvésére, s hogy egyáltalán hatástalanok.

Helyesen mondja *Kornis Gyula*: „Ha a szabadságot a természeti okságban maradék nélkül feloldjuk, hová lesz az ember és állat különbsége, az ember sajátos méltósága- Marad-e valami értelme a nevelés és erkölcsi tökéletesedés fogalmának- Hiszen ekkor így kell okoskodnunk: hogy mi lesz abból a gyermekből, s hogyan fog a jövőben viselkedni, azt egészen veleszületett jelleme határozza meg. Lehetne-e életünket komolyan vennünk, ha eleve arra a meggyőződésre kell jutnunk, hogy minden cselekvésünk egyformán értékes, azaz értéktelen, — szabadságtudatunk csak illúzió, az élet csalása? Mi különbséget tehetünk jó és rossz, jogos és jogtalan között, ha minden cselekvés egyforma szükségképenis-séggel jön létre? Miképp küzdjünk, lelkesedjünk, sőt szenvedjünk eszményeinkért, ha tudjuk, hogy a világ kényszerű folyásába úgy sem nyúlhatunk bele: amit az okság fölszínre vet, úgyis meglesz, amit pedig nem vet föl a lét folyamának hullámaina, az úgysem lesz, akárhogy ostromoljuk is akaratunkkal.”¹

Nevelés csak azon az alapon lehetséges, hogy a célok és értékek világát épp oly hatótényezőknek tekintjük, mint a dinamikai kauzalitást.

IRODALOM: *August Messer*: Das Problem der Willensfreiheit. Dritte verb. Aufl. Göttingen, 1922. *K. Gutberiet*: Die Willensfreiheit und ihre Gegner, 2. Aufl. 1907.

193. A megfontolás és a motiváció. A cél elfogadását egy ítéleti aktus előzi meg. Ez az ítéleti aktus lényeges eleme az igazi, s a szűkebb értelemben vett akaratnak, mert ezen alapszik a cél magunkévá tétele, s így a tulajdonképeni akaratú aktus. Ez az ítéleti aktus nem mindig áll hosszas fontolgatásból, motívumok harcából, hanem igen gyakran nem egyéb, mint a cél helyességének belátása, mely lehet pillanatnyi, s alapulhat tisztán tekintélyen, vagy annak a fölismerésén, hogy az egyezik az erkölcs követeimé-nyeivel, egyezik a helyes gondolkodás alapelveivel, észszerű, tehát elfogadható.

Különösen áll ez a heteronóm célokra, kérelmekre, parancsokra stb.

¹ *Kornis*: A lelki élet. III. 390—391. 1.

A megfontolásnak és a motívumok küzdelmének akkor van szerepe, mikor a választás lehetőségei merülnek föl, s több cél képzeze tűnik fel a tudatban. Ekkor következik be a célok szubjektív és objektív értékeinek a szembeállítás, s ezek mérlegelése. Ez a fontolgtás, melynek eredménye a döntés, az elhatározás. Az ilyen fontolgtás főképp azoknál fontos, kiknél a fejlett értelem ellentétbe jut veleszületett ösztönökkel. Ezek az ösztönsugallta vágyak gyakran nem is tudatosak, s ezekkel szemben állnak azok az alapelvek, erkölcsi elvek, kötelességek, melyeket értéktudatunk magasabbra helyez. „A szellemi fejlődésnek minél magasabb fokán áll az ember, annál kevésbé enged a pusztán vágyaksugallta célok uralmának s annál inkább tudatos értékelések döntenek el cselekvése céljait” (Kornis).

Ebből azonban világos az is, hogy nem mindig a megfontolás alapján keletkezett értékítélet a döntő a cselekvésben, hanem a vágy, a szenvedély, az ösztönök, melyekkel szemben az értelem alulmarad. A gyarló ember néha belátása ellenére cselekszik. Akarátának létrehozói néha nem az érvek, hanem a vágyak vagy ösztönök, tehát ezek az okok bírják cselekvésre, nem pedig az értelmi okok.

Íme, itt mutatkozik az ellentét a kétféle ok között. Ez a szó „ok” a magyarban kétféle jelent: *causait* (Ursache) és *ration* (Grund.) A *causa* a ható ok, mely valamit létrehoz, *ratio* a gondolkodásbeli ok, ész-ok, mely az ítélet logikai alapja.

A motiváció a cselekvés megokolása, azaz oly okok keresése, melyek alapul szolgálhatnak arra, hogy az ember akarata az *eh* határozás alkalmával arra támaszkodjék. A motiváció tehát *ratio*, értelmi alap, mely *causa* gyanánt, tehát indító okul, ható okul is szolgálhat az akarat létrejöttéhez.

Látnivaló, hogy itt is könnyű a félreértés. A büntetőjogban például a *motívum* szót rendszerint csak kauzális értelemben használják, míg ezzel szemben a pszichológia a *motívum* szót csak a képzet- és gondolattartalomra vonatkoztatja.¹

A büntetőjogban a cselekvést épp ezért a motívumok és a biológiai jellem eredőjének tartják.

Az elhatározás létrejöttében ugyanis csak valóságos lelki folyamatok szerepelhetnek okozók (*causa*) gyanánt, tehát aktuális elképzelés, elgondolás, de még ezenkívül ösztönök, vágyak, indulatok, érzelmek, s ezek együtt hozzák létre az elhatározást, nem pusztán elméleti megfontolások. Az akarat igen komplikált lelki folyamat, melyben a motívumok sokféle forrásból táplálkoznak, s mint láttuk, az ösztön, vágy, érzelem (például önzés, irigység, gyűlölet, honvágy, kapzsiság, nemi ösztön) igen gyakran jutnak ellentétbe az értelem által elismert erkölcsi elvekkel. Ez az érzékiség és ész, a természeti hajlam és kötelesség harca. Helyesen mondja *Meumann*, hogy a motívum mindig csak egy része a *Causának*.²

¹ *Kornis Gyula*: A lelki élet. III. 368. I.

² *Meumann*: Intelligenz und Wille. 186. 1.

De ezzel együtt az van mondva, hogy a ratio (ész-ok) csak egy része az indító (ható) oknak.

Lindworsky ezzel szemben azt mondja: Az akarat motívuma minden, ami a lélekben mint valamely akaratú aktus által megváltandó érték jelentkezik. (Motiv des Willensaktes ist alles, was sich der Seele als ein durch den Willensakt zu verwirklichender Wert vorstellt.) De ez az érték nem esik mindig egybe az ethikai értékkel.¹

Dékány István az érzületet tartja ily motívumcsoportnak. De az érzület fogalma így egybeesik azzal, amit a büntetőjog jellemnek nevez.²

A nevelésnek az a feladata, hogy az erkölcsi értékeket tegye uralkodókká s győzedelmesekké.

A célok fölötti döntést az értékelés alapján hozzuk, tehát nem az a fontos, hogy valamely tényre nézve milyen ismereteink vannak, hanem az, hogy a cél, azaz az anticipált cselekvés, mennyire értékes számunkra.

Ezt néha nem könnyű eldönteni, s ezért néha hosszas ingadozás, kétség, határozatlanság előzi meg a döntést. Ekkor igen gyakran feszültségi érzelmek lépnek föl a mellben, ujjakban, melyek a döntés után megszűnnek.

194. Az elhatározás. Akár egyszerű elfogadása a kívülről jött hatásnak, akár belső szükséglet vagy megfontolás alapján jön létre az elhatározás, ez az aktus az akarat leglényegesebb mozzanata, semmiféle más lelki jelenségben nem szerepel, s lehetetlenné teszi, hogy az akaratot más lelki jeliséggel, mint például az értelemmel vagy érzelemmel azonosítsuk. Az elhatározás a cél magunkévátétele, elfogadása vagy visszautasítása, tehát állásfoglalás a cél mellett vagy ellene. Ez az, amit úgy fejezünk ki: *akarom, nem akarom*. Ez az aktus nem egyszerűen helyeslés, vagy nem helyeslés, mert nem ítéleti, nem értelmi aktus, legföljebb azon alapszik. Ez több, itt arról van szó, hogy az ember a célt magáénak tekintse, s megvalósítására törekedjék. Ez a törekvő tendencia az, ami a döntést akaratú aktussá teszi.

Ez a tendencia lehet erősebb és gyengébb. Erélyes akarásnál a lelki folyamat erősen koncentrált, az „én”-oldalnak erős szerepe van.

Ezzel szemben a gyöngé akaratnál hiányzik az erőfeszítés, az „én” koncentrációja a cselekvésre.

195. A cselekvés. Az akaratú tevékenység befejező része a cselekvés, azaz a cél megvalósítása, vagy legalább kísérlet, igyekezet a cél megvalósítására.

A cél megvalósítására irányuló cselekvés lehet külső és belső. A külső cselekvés fizikai változást hoz létre, belenyúlik a dolgok

¹ *L. Lindworsky*: Experimentelle Psychologie. München, 1922. 224—225. 1. Ugyanaz: Der Wille. 2. Aufl. Leipzig, 1921.

Ugyanaz: Willenschule. Paderborn, 1927.

² *Dékány István*: Politikai lélektan. A politikai érzületek szerepe a mai társadalomban. Budapest, Studium, 1932.

fizikai rendjébe. Például: fölemelem a poharat, idehozom a széket, körülkapálom a virágot stb.

A belső cselekvés valamely gondolati vagy a gyakorlati életből vett föladat megoldására irányuló lelki működés. A belső akarat cselekvés különösen jellemző módon nyilvánul akkor, ha valamely elméleti probléma, vagy föladat megoldásáról van szó. Itt a célképzetből indul ki a megoldásra irányuló szellemi folyamat, s azzal, hogy a megoldást akarjuk, oly tudattartalmak merülnek föl, melyek alkalmasak a föladat megoldására. Belső cselekvés az ily képzetek és gondolatok szándékos fölidézése. Belső cselekvés a szándékos figyelem is, a figyelemnek egy tárgyra való irányítása vagy koncentrációja.

Néha megvan az akarat aktus, de elmarad a megvalósítás, vagyis az elhatározás nem megy át cselekvésbe.

Ennek egyik oka az lehet, hogy a feladat fölülmúlja az egyén képességeit. Ilyen feladat például, hogy az ember olyan testi munkát végezzen, milyenre erejénél fogva, vagy gyakorlatlanságánál fogva képtelen. Vagy oly matematikai föladatot oldjon meg, melyhez nincsenek meg a szükséges előismeretei.

De lehet oly eset is, mikor a cselekvést az ember végre tudná hajtani, de a cselekvés még sem következik be. Ennek oka leggyakrabban az, hogy a fölmerült egyes esetben a cselekvés nem felel meg annak az általános elhatározásnak, melyet már előbb, mint főcél, kitűztünk. Ilyenkor az egyes elhatározások és cselekvések ellentétbe jutnak az általános elhatározással, s ebből konfliktusok és gyötrődések származnak, melyek gátlólag hatnak a cselekvésre.

196. Az akarat nevelésének különböző elméletei. Az akarat nevelésének elmélete összefügg az akaratról szóló felfogással, főképp pedig azzal, hogy mit tartunk az akarat-folyamatban, mely többféle mozzanathból áll, döntő tényezőnek. Ennélfogva az akarat nevelésének különböző elméletei vannak. Itt csak néhány nevezetesebbet említünk meg:

I. Az intellektuális elmélet. Ez az elmélet *Sokrates* felfogásán alapszik, ki azt hirdette, hogy az elméleti tudás megbonthatatlan kapcsolatban áll a gyakorlati cselekvéssel, s így az erény tanítható. Ez a felfogás hatott az egész görög filozófiára. Hiszen az egész filozófia arra való, hogy életbölcseiséget tanuljunk, s a legnagyobb bölcsesség a legnagyobb boldogság, a boldogság pedig az erény. Az újabb pedagógiában *Herbart* az intellektualizmus képviselője. Az ő felfogása szerint az akarat a képzetkörből függ. Az akaratot azok a gyakorlati eszmék határozzák meg, melyek a képzetkörből kialakultak. Akit cselekvésében ezek az erkölcsi eszmék vezetnek, az erkölcsi jellem. A nevelés célja ily erkölcsi jellem kialakítása. A jellem azonban a gondolatkörből függ, s így födolog ennek a gondolatkörnek a kialakítása, ezért a tanításnak nevelőtanításnak kell lennie. „Ez az a gondoskodás, hogy eszmék egyenek a cselekvésben a vezércsillagok.”

II. Az emotionális elmélet. Ennek az elméletnek alapja az a felfogás, hogy az akarat legfőbb mozgatói az érzelmek. Az értelem

hatástalan, az érzelmek hatalma a döntő. Az akarat nevelésének éppen az a legfőbb nehézsége, hogy az érzelmek nincsenek hatalmurikban, csak az értelem útján tudunk hatni. Ennélfogva azzal a stratégiával kell élnünk, hogy azokat az eszméket, melyeket akarat-indítókui szántunk, érzelmekkel kell társítanunk.

Ezen az alapon áll *Payot* nagy sikert aratott könyve: *Az akarat nevelése.* (Magyarul: Weszely Ödön fordításában. III. kiadás. 1921.)

Ezen az alapon áll *Paul Barth is* (*Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*). Szerinte is valamely képzet csak akkor válik az akarat motívumává, ha *érzelmi* színezete van. Az akarat az érzelmektől el nem választható, s eszerint, ha a nevelő az akaratra akar hatni, az érzelmeket kell erősíteni. P. Barth Wundt-ra támaszkodik, ki vohmtaristának nevezi magát, de lényegében az akaratot mégis az érzelemre vezeti vissza.

///. *A voluntarista elmélet.* Ennek képviselője a pedagógiában Natorp Pál (*Soziale Pädagogik*, 1908). Szerinte az érzelmenek és akaratnak egy közös gyökere van: a törekvés. Könyvében a szociális szempont uralkodik, az egyén a közösségben fejlődhetik csak magasabbra.

Az akaratnak szerinte három fejlődési foka van: 1. az ösztön, melynél még hiányzik a szabad válogatás; 2. a szorosabb értelemben vett akarat, melynél már szabad választásról, ítélestről, döntésről van szó; 3. az ész-akarat, amely a törvényszerűnek, azaz a világ céljainak a megvalósítására törekszik. Ugyanazokon a lényeges fokokon, melyeken az egyes ember átmegy, kell a társadalomnak is haladnia: „*a munka; s akaratszabályozás által az ész-törvényhez*”. Natorp tanításának lényege az, hogy a növendéket a társadalomban és társadalom számára kell nevelni.

IV. *A harmonikus elmélet.* *Meumann* szerint az akarat legértékesebb és legmagasabb foka az, midőn az akaratot elvek, vagy elvek rendszere, vagy világos eszményképek vezetik. Az akarat nevelésének célja tehát elérni, hogy a cselekvés az intelligencia befolyása alatt keletkezzék. Ez az a gondolat; melynél fogva *Meumann*t sokan intellektuálistának nevezték, ami ellen ő tiltakozott. (*Intelligenz und Wille*. 209. 1.) Az akarat nevelésére nézve ugyanis álláspontja az, hogy mindhárom tényező: értelem, érzelem, cselekvés (gyakorlat) kellő módon fölhasználtassék. „Az akarat nevelésének egyetlen helyes útja az, hogy a belátás és érzelem az akarat-nevelés közvetlen szolgálatába lépjenek, amennyiben a belátás és érzelem-befolyásolás a cselekvést mindenekelőtt létrehozza, s ezt azután a begyakorlás megerősíti. Pedagógiailag ezt az álláspontot a közvetlen *harmonikus* akarat-nevelés álláspontjának, lélektanilag a komplex voluntarizmus álláspontjának nevezem, mert az akaratban egy oly egészen sajátos folyamatot látunk, mely értelemből és érzelemből cselekvéssé van összetéve.”

V. *A szuggesztív elmélet.* Az a nagy haladás, melyet az orvostudomány újabb időben a hipnózis és szuggesztív jelenségeinek kutatásában elért, nagy hatással volt a pedagógiára is. Az akarat befolyásolásának itt egy egészen új és nagyon hatásos módszerét

fedezték fel, s erre az akarat nevelésének új elméletét alapították, melyet szuggesztiós elméletnek nevezhetünk.

Ennek a szuggesztiós elméletnek a hívei: a francia *Guyeau*, *Dr. Paul-Émile Lévy*, *Coué*, *Baudouin*, s Németországban *C. Picht*.

A hipnózissal azonban nem az akarat nevelését érjük el, hanem csak annyit, hogy a hipnotizált azt cselekszi, amit a hipnotizáló akar. Ez annyit jelent, hogy a növendék akaratát kikapcsoljuk; amit cselekszik, az ő cselekvése, de nem az ő akarata.

A szuggesztió — mely nem azonos a hipnózissal — ugyan nem mindig kapcsolja ki az akaratot, de kikapcsolja a *kritikát* a páciens vagy növendék részéről, s így voltaképp itt is a szuggesztiós akarat érvényesül.

A nevelésben azonban nem az a lényeges, hogy valamely cselekvés létrejöjjön, hanem az, hogy a növendék akaratából jöjjön létre. Ez pedig legfőleg az autoszuggesztióval van így.

Látjuk, hogy akik a hipnózis és szuggesztió módszereit akarják az akarat nevelésének alapjává tenni, azok az akarat mozzanatai közül voltaképp a *cselekvést* tartják leglényegesebbnek.

De az akarat és cselekvés nem azonos fogalmak.

Mindezek az elméletek egyoldalúak, mert az akarat egyik vagy másik mozzanatát emelik ki, s azt teszik uralkodóvá.

VI. Saját álláspontunk az akarat nevelésének kérdésében. Az akarat nevelését mi az *értékelméltre* alapítjuk. Az ember azt akarja, amit ő értékesnek tart, sőt amit adott pillanatban legértékesebbnek tart. Ezt érdemes akarnia. Hogy ez mi, az változik az adott körülmények szerint.

Szerintünk már maga az értékelés állásfoglalás, melynek gyökerei lehetnek érzelmeinkben, vágyainkban vagy ítéletünkben.

A primitív ember — s az állat is — az élvezet-elv alapján értékkel. Ami kellemes, az értékes, ami kellemetlen, az értéktelen; ami kellemes, arra vágyódunk, ami kellemetlen, azt kerülni óhajtjuk.

A hedonisztikus álláspont továbbfejlődik, s az utilitarisztikus értékelés lesz uralkodó. Ekkor már nem a pillanatnyilag kellemes a döntő motívum a cselekvésben, hanem az, ami esetleg később szerez kellemes érzelmeket, ami hasznos.

Ám ezek az értékelések is csakhamar magasabbra fejlődnek: a magasabb műveltségű embernél az *erkölcsi*, *esztétikai*, *tudományos* és *vallási* értékek lesznek a legfőbbek. Az ember ezekért hajlandó a kellemest és hasznost föláldozni.

A nevelés célja az, hogy a növendék akaratát a magasabb rendű értékek, az ideális értékek irányítsák. Ennek a célnak az elérését a természetes fejlődés is előmozdítja.

Az akarat fejlődése a kétéves korban kezdődik. Addig pusztán ösztönszerű vágyokról és cselekvésekről lehet szó. A táplálék utáni kiáltások, valamint ennek elutasítása, mikor azt mondjuk, hogy a gyermek inni vagy enni akar, vagy nem akar: még nem tartoznak az igazi akarat körébe, ezek csak testi reakciók, melyek ösztönszerűen jelentkeznek. Némelyek a gyermek kapkodásában, fogdosásában, járnai akarásában, fölülni akarásában már igazi aka-

ratot látnak. Kétségtelen, hogy ezek kezdetei az akaratnak, de hiányoznak belőlük az akarat fontos jellemvonásai, a cél kitűzése, a cél magáévá tétele, a motívumok fontolgatása, az elhatározás, vagyis az igazi akarati aktus.

Az igazi akarati aktusban az értékítélet a döntő. Ha ez az értékítélet érzelmeken is alapszik, akkor is megvan. Ha valaki a pillanat gyönyörűségét többre becsülve a józan gondolkodás ellenére is, mely azt mondja, hogy cselekvése ártalmára van, föláldozza a nagyobb jót, akkor így ítél, s ez volt az ő értékelése.

A cél tehát az, hogy a nevelő a helyes értékelést gyökereztesse meg növendéke lelkében. Ez az értékelés együtt fejlődik a világnézettel és életfelfogással. Ezek pedig voltaképpen benne gyökereznek az ember lelki konstitúciójában, mely az emberrel veleszületik. Veleszületnek bizonyos diszpozíciók, de semmi készen nem születik vele, s úgy az életfelfogás, mint a világnézet és értékelés, az élettapasztalatok, a tanulás és nevelés hatásaiból alakul ki végleg. Néha nem is alakul ki, s ekkor az ember ingadozó, labilis, tökéletlen, nincs zsinórmértéke a cselekvések számára, változó, s a pillanat hatása alatt cselekvő. Ezek a szerencsétlen egyensúlyofcatlanok, akik a degeneráltak, a hisztérikusok és a neurasz^téniasok nagy seregét szolgálják.

Mi már most a nevelő feladata az akarat nevelése terén-

Főtörekvése az legyen, hogy a helyes értékelést, s ennek alapján helyes életfelfogást kialakítsa. Legyen az értékeknek egy állandó rangsora, mely bele van gyökerezve az ember lelki szerkezetébe, s érzelmeitől kapja indítékait.

Am figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy a felnőtt ember értéktáblája is változó. Az értékelés a helyzettől függ, a megítélendő tárgytól, a céltól, melyet elérni akarunk. Lehetetlen mindenkor merev érték-rangsor szerint ítélni, a kategóriák ilyen merev alkalmazása semmiképp sem helyes. „Summum jus summa injuria” — mondja a római. Vannak állandó értékek, s vannak változók. Nem mindig mérünk abszolút értékekkel. Az egyes eset természete dönti el, mely értékmérőt kell alkalmaznom. Van eset, hogy a hasznosság szerint ítélek, de van eset, mikor az erkölcsi mértéket alkalmazom. Éppen ezt a helyes meglátást kell kifejleszteni, hogy a növendék tudja, mikor melyik érték áll első helyen.

Az értékeléssel kapcsolatban az akaratnak formális tulajdonosságait is ki kell fejleszteni. Ezek: az akaraterő, a kitartás, az elhatározóképeség, s az állandóság.

De ki kell fejleszteni bizonyos szokásokat is, melyek a cselekvések egy részét automatikussá teszik, s ezzel tehermentesítik az embert, fölmentik attól, hogy minden cselekvésben, minden egyes alkalommal új elhatározások elé kerüljön, s erre fölöslegesen szellemi erőt pazaroljon.

Végül ki kell fejleszteni az akaratnak egy általános irányát, mely lehetővé teszi, hogy minden egyes esetben a kialakult értékrendszer szerint a leghelyesebben cselekedjék, azaz erkölcsi jellemé legyen.

IRODALOM: *Guyeau*: Éducation et Hérité. 11. Ed. Paris, 1911. — *Dr. Paul-Émile Lévy*: L'Éducation rationelle de la volonté. 2. Ed. Paris, 1925. Alcan. — *Coué*: Ce que j'ai fait. Nancy, 1924. — *C. Picht*: Hypnose, Suggestion und Erziehung. Leipzig, 1913. — *Ch. Boudoin*: La force en nous. Nancy, 1928. — *M. W. Kaetinge*: Suggestion in education. Ism. Komis Gyula, Magy. Paedagogia, 1908.

197. A helyes értékelés kifejlesztése. Az értékelés a gyermeknél kezdetben egészen az élvezet-elv alapján, tehát hedonisztikus alapon történik. De mint azt *James* kimutatta,¹ az élvezet-elv nem egyetlen rugója akaratumknak és cselekvéseinknek. Az élettapasztalatok és értelmi fejlődés alapján a gyermek értékelése lassankint módosul. Ezt a módosulást a nevelő tudatosan is befolyásolhatja. Ma ez a befolyás jórészt csak a tanítás segítségével történik. Az alkalmi oktatás és a rendszeres erkölcstanítás (a vallás-tan keretében) vannak hivatva arra, hogy a helyes értékelésre neveljenek.

A gyermek a maga értékítéleteit első sorban környezetének értékeléseiből meríti. Ezért döntő fontosságú a szülők, a család, a nevelők és tanárok értékelése. Nem arról van most szó, hogy ők mit tanítanak erre nézve, hanem arról, hogy a gyakorlatban hogyan ítélnék s hogyan cselekszenek.

Az értékelést a környezet levegőjével szívja be a növendék.

Az első feladat tehát az, hogy a nevelők maguk mindenkor az ideális értékekért lelkesüljenek, s ezeket tartsák legmagasabbra még akkor is, ha köröttük az egész világ másképp ítéel.

A növendék előtt azt kell dicsérni, aki hőiesen megállja helyét a nagy kísértésekben is, aki mindig a becsület egyenes útján jár; aki a jót, a szépet és igazat keresi és szolgálja, s nem merül el a gyönyör hajszolásában, s a hasznos keresésében.

Nem mondjuk ezzel, hogy növendékünk ne lássa az élvezeteset és a hasznosat is, s ne becsülje meg ezeket is kellő mértékben. Ezek is értékek, nem is mellőzhető értékek az emberi életben, de ne ezeket tartsa legfőbbeknek, s ne kizárólag ezekkel irányíttassa magát.

Látnia kell ezeket a relatív értékeket is, fel is kell használnia kellő helyen, kellő módon, mert nem akarjuk növendékünket lefegyverezni s alkalmatlanná tenni az élet küzdelmeire. Csak azt akarjuk, hogy ne ezek álljanak az értékskála legmagasabb fokán.

A növendéktől nem is kívánhatunk olyan magasrendű gondolkodást, minőre a felnőttek közül is csak kivételes lények, hősök és szentek, képesek. Épp azért fokozatosan vezessük őket a magasabb értékek felé. Elég jókor fölébred bennük az érzék a *jó* iránt. Meg kell tanítani megkülönböztetni a jót a hasznostól és élvezetéstől. A *jó* nem mindig erkölcsi jó. Ezt kell megértetni. Éppígy rávezetjük gyakorlati úton arra, hogy mi az igazi szép, s mi az igaz. Végül megértetjük, mi a tökéletesség, mi a szent.

Hogy az értékességnek milyen fokozatai vannak, azt nemcsak megértetni kell a növendékkal, hanem meggyőződésévé kell tenni, hogy ez az értékrendszer összeforrjon egész lényével, hogy ez

¹ *James*. · Psychologie. Leipzig, 1909. Quelle u. Meyer. 445—448. 1.

megingathatatlan legyen, s még akkor is azt érezze helyesnek, mikor ő maga talán helytelenül cselekedett.

198. Az akarat formális tulajdonságai. Az akaratot általában meg kell különböztetni az egyes akarati aktusoktól. Midőn azt mondjuk, hogy az akarat egyes mozzanatai: a cél-képzet föltűnése, a fontolgtatás és motiváció, az elhatározás és cselekvés, akkor voltaképp egy aktust elemezzünk. Ilyen akarati aktusok jönnek létre, valahányszor abba a helyzetbe kerül az ember, hoőy valamit akarjon. De más az, mikor általában az akaratról van szó. Az akarat így általánosságban voltaképp absztrakció, fogalom, melyet úgy alkotunk meg, hogy föltesszük, hogy lelkünkben állándón megvan az a készség, hogy akarjunk, de nem lép minden pillanatban akcióba; csak mintegy nyugszik, de megvan, s a kellő pillanatban akcióba lépve létrehozza az akarati aktust.

Midőn általában akaratról beszélünk, akkor ezt az állandó akarati diszpozíciót értjük rajta.

Az akarat formális tulajdonságai: *az akarat ereje, céltudas tossága, önállósága, elhatározóképessége, s állandósága.* Ezek azért formális tulajdonságok, mert nem függnek az akarat tárgyától, melyre az irányulnak.

Az akaraterő az egyéniség szerint változó. Vannak erélyes emberek, s vannak gyöngéakaratók. Az akaratgyöngeség pathologikus jelenséggé (Abulia) válhatik, s nagy baj. A növendék is lehet gyöngéakarató, s ekkor az a feladata a nevelőnek, hogy az akaratot erősítse. Payot-nak „Az akarat nevelése” című könyve útmutatást akar adni arra, hogy győzhetjük le az akaratgyöngeséget, korunknak ezt a betegségét, melyet az intellektualizmus túlfejlődése, a sok elmélet, a sok okoskodás hozott létre.

A túlságosan erős akarat, a túlságos erély, épp olyan baj, mint az akaratgyöngeség. A feladat tehát: a túlerélyeset mérsékelni, s meggondolásra készíteni, a gyöngé akaratát erősíteni, s cselekvésre ösztönözni.

Az erős akaratot azonban nem szabad megtörni — mint ahogyan némelyek hiszik —, mert az erős akarat nagy emberi érték. Az akarat megtörése nagy értékek megsemmisítése.¹ Az erős akarat gyakran mutatkozik a nevelővel való konfliktusban. A szülő és nevelő könnyen merül el abba az illúzióba, hogy a legfontosabb a nevelés gyakorlatában az, hogy föltétlenül az ő akarata érvényesüljön. Az ilyen nevelő eszményképe a szófogadó, az engedelmes gyermek. Az engedelmisség föltétlenül szükséges, de nem az olyan engedelmisség, mely a növendék minden iniciatíváját, kezdeményezőképességét, s akaratának minden megmozdulását, minden önálló tettét elfojtja.

A nevelő tehát ne tekintse a növendék minden önálló akaratnyilvánulását renitenciának, mellyel szemben represszáliákkal kell élnie.

A nevelőnek itt bölcs belátással kell az akaratot irányítania, nem az erőszak, a kényszer, szóval nem a *direkt* hatás eszközei-

¹ L. / Lindworsky: Willenschule. Paderborn, 1927. 80. 1.

vei, hanem a szelídséggel, a jósággal, a megnyeréssel, a fölvilágosítással, s főképp háttérbe vonulva *indirekt* eszközökkel: a környezet példájával, jó társakkal, esetleg környezet-változtatással, olvasmányokkal, a következmények tapasztaltatásával.

A kényszer az erősakarátúnál makacsságot, nyakasságot, önféjúséget szül, a gyöngéakarátúnál fájdalmat, keserúséget hoz létre, de nem mozdítja elő semmiesetre sem az akarat megerősödését, s nem mozdítja elő az akarat helyes irányba terelését.

Az akaratérő annyiban erő, amennyiben az ösztönben gyökeresik. Az ösztön hajtóerő. Ez lényegében tovább nem elemezhető. „Szellemi állapotainknak impulzív természete, tovább nem magyarázható sajátja” — írja James.¹ De lényegében az akaratú aktushoz nincsen szükség nagy erőre, nagyobbra, mint más lelki működés létrejöttéhez. Ám az erőfeszítés érzete támad, ha az akarat létrejötté gátolva van, vagy ha a gátlás hiányzik, vagy túlságos és erős az inger, mely az idegrendszeret éri.

Ilyenkor az erőfeszítésnek az az érzete támad, melyről az ember azt hiszi, hogy ez az erőfeszítés az akarat önálló ereje.

Vizsgáljuk először azt az esetet, midőn a gátlás hiányzik. Könnyű belátni, hogy abban az esetben, ha nem merülnek fel az ember tudatában gátló képzetek, nincsenek gátló asszociációk, könnyen határozza el magát cselekvésre. Így van ez azoknál az egyébként normális embereknél, kik az úgynevezett impulzív típushoz tartoznak. Ilyenek a „vakmerők”, az „eleven kéneseökhöz hasonlóak, a mozgékonyság, a könnyen hevülők, a folyton izgulok. James szerint ilyeneket gyakran találhatunk a szláv és kelta népek közt, ellentétben a hidegvérű és megfontolt angollal.¹

„Egy explozív olasz, jó felfogással és értelmi képességgel, szörnyű fickó módjára fog viselkedni oly belső izgalom alkalmával, melyet egy magán uralgó yankee belsőleg legyőz.”²

Az impulzív akarat elég gyakori gyermekeknél, s mondhatni: normális jelenség. Hirtelen fellobbanások s gyors, túlgyors cselekvés jellemzi őket. Nincsenek gátló képzetek. A nevelés ilyen gátló asszociációkat igyekszik létesíteni, midőn az erkölcsi normákat plántálja be a tudatba, s azok a nevelő hatások, melyeket már ismertettünk, jórészt ilyen gátló asszociációk szövedékét igyeksznek létrehozni.

Egy másik akaratú típus az, melynél az impulzív gondolat ereje túlságosan nagy, s a felmerülés alkalmával azonnal kiváltja a cselekvést. Itt hiába merülnek föl a gátló képzetek, az impulzív képzet erősebb, s bár az egyén tudatában van annak, hogy cselekvése helytelen, nem képes a kiváltó képzet impulzív erejének ellenállni. Az ilyen emberek azonban pszichopáták, kik az ideggyógyorvos kezelése alá tartoznak.

A harmadik típus ellentéte az elsőnek, amennyiben itt a gátlás túlságosan erős, s így az akarat nem jöhet létre, vagy az impulzus túlságosan gyöngé ahhoz, hogy akaratot hozzon létre. Ezek az akaratgyöngék, akik tisztában vannak, mit kellene tenni, mi a helyes, mi a jó, de képtelenek rá. Átmenetileg előfordul ez majd minden embernél, különösen ha fáradt, kimerült, deprimált. Ilyenkor képtelen figyelmét koncentrálni, csak néz a semmiségbe, s nem tesz semmit. Ez lehet azután beteges állapot is, mely a pszichopatológia körébe tartozik.

Az akaratérőnek vannak aktív és passzív formái. Az aktív akaratérő formái: a bátorság, tevékenység, buzgólkodás, vállalkozó szellem.

¹ James: Psychologie. 446. 1.

² James: Psychologie. 437. 1.

Az akaraterő passzív formái: a türelem, állhatatosság, kitartás.

Mindezek értékek, melyeknek fejlődését előmozdítani a nevelőnek kötelessége. Meg kell tehát figyelnie növendékeit, tisztába jönni azzal, kiben milyen tulajdonságok vannak, s az értékesek kifejlődését nemcsak nem gátolni, hanem elősegíteni kötelessége.

Hibák azonban: a makacsság, az önfejlőség, a dac, az impreszionizmus, a céltalan nekilendülés, az állhatatlanság és a gyöngegség.

Ezekkel szemben nehéz a helyzete a nevelőnek, mert ezeket a fogyatkozásokat nagyon nehéz értékekké változtatni. De ha nem is tudja ezt a mínuszt plusszá változtatni, annyit mégis elérhet, hogy a mínusz nullává zsugorodjék össze.

Így első sorban a makacssággal, önfejlőséggel, daccal kell tapintatosan eljárnia.

A *dac* bizonyos életkorban szinte törvényszerűen jelentkezik. Először a hároméves korban, midőn a gyermek akarata kifejlődött, s ezt mintegy kipróbálja, élvezi, akarni akar. Ez a kor az első dackorszak.

Nem szabad ennek a dacnak erőszakos elnyomására törekedni, hanem igyekezni kell őt meggyőzni annak céltalanságáról és hiábavalóságáról. Nem érveléssel és okokkal, hanem cselekedetekkel. Például: Magára kell a gyermeket hagyni, lássa, hogyan boldogul. Nem kell törődni vele. Ha tapasztalja, hogy makacssága nem használ neki, hanem árt, kellemetlen, célszerűtlen, magától abba fogja hagyni.

Van még egy dackorszak, a serdülés idején, midőn a serdülő szembekerül a felnőttekkel. A negatív kor ez, mikor az ifjú mindent tagad, lenéz, bírál, fitymál. Ekkor még nehezebb a nevelő helyzete, itt nehéz a meggyőzés, mert a magárahagyás vérszedímes. De itt is inkább indirekt eszközökkel kell hatni. A társak és barátok lehetnek a nevelő segítői.

Az olvasmányok jó megválogatása s kellő módon való ajánlása. Például: a nevelő könyvet olvas, s véletlenül ott felejtí. Vagy egy barátja által dicsérteti meg stb. Természetesen legjobb, ha sikerül a növendék teljes bizalmát megnyerni, ekkor a direkt eszközök is hathatósakká válnak.

A dac, makacsság, Önfejlőség nem jelent akaraterőt, fogyatékoságok nem erények.

IRODALOM. / *Lindworsky*: Willensschule. Paderborn, 1927. — *Payot*: Az akarat nevelése. Ford. Weszély Ödön. III. kiadás, Bp., 1929. — *H. Winkler*: Der Trotz, sein Wesen und seine Behandlung. München, 1929. — *PauhEmile Lévy*: Le traitement moral. De l'autosuggestion à l'éducation de la volonté. Paris, 1927. — *Rudolf Allers*: Das Werden der sittlichen Person. Wesen und Erziehung des Charakters. Freiburg, 1929. — *Th. Ziehen*: Seh. Vorträge zur Willenspsychologie. Jena, 1927.

199. Az elhatározóképesség. Az elhatározás létrejöhet megfontolás alapján, vagy érzelmek hatása alatt. De minél több a megfontolni való, minél többféle érzelem küzd egymással, minél több gátló asszociáció merül föl, annál nehezebben jön létre az

elhatározás, az a mozzanat, mely az akaratnak a tulajdonképeni lényege. *Kerschensteiner* azt mondja: „Willensentschluss ist eine Funktion von Neigungen und Motivwerten.”¹

Az elhatározás, mely az akarat leglényegesebb mozzanata, nem egyformán jön létre. *James* az elhatározóképesség szerint az emberek ötféle típusát különbözteti meg. Ezek közül az egyik az, amely értelmi megfontolás alapján dönt. A többi négy típus mind határoz, mielőtt az értelem tisztázta volna, mi volna a helyesebb. Ez a határozat érzelmi impulzus alapján történik, egyszer azért, mert külső impulzusoknak enged, máskor azért, mert belső aktivitása lép föl sürgetőleg, harmadszor azért, mert könnyelmű és gondtalan életfelfogása kerekedik felül, s negyedszer azért, mert életenergiáját dobja a mérleg serpenyőibe.²

Lindworsky az akarat nevelésében az elhatározást tartja legfontosabbnak, s az elhatározásban való gyakorlást ajánlja.³

200. Az akarat-gyakorlatok. A szoktatás gyakorlás segítségével történik, de ez a gyakorlás voltaképp nem az akarat gyakorlása, hanem csak az akarat végrehajtásának a begyakorlása.

Az igazi akarat-aktus az elhatározás, az állásfoglalás valamely konkrét esettel szemben. Ennek gyakorlása mindenkor az akaratnak csak új meg új esetek elé való állítása segítségével történhetik. De még az sem elég, hogy az elhatározás megtörténjék, az *elhatározásnak elég erősnek kell lenni*, hogy az tette váljék. Az igazi akarat-gyakorlás tehát az, ha a növendéknek alkalma van az egész akarat- folyamatot újra és újra végigélni, erejét az akarat végigvitelében érvényesíteni.

Ez az akarat-gyakorlás pedig a növendék mindennapi életében mondhatni folytonosan folyik. A növendék egész napja cselekvésekkel telik el, akár a szükséges mindennapi teendőket végzi, azaz: mosakodik, öltözködik, étkezik, játszik, tanul, dolgozik, vagy segít valamely munkában, akár otthon tölti idejét, akár az iskolában, játszótéren, kiránduláson, uszodában, korcsolyapályán, sétán, mindig cselekszik valamit, s folyton alkalma van arra, hogy akaratát gyakorolja.

Ez az akaratgyakorlás az egyéni különbségek szerint különböző mértékű, az aktív típusnál erőteljesebb, a passzív, kontemplatív és közömbös természetűnél csekélyebb mértékű, de szinte alig kerülhető el. Folyton akarni kell valamit, ebből áll az élet, ebben az akarásban nyilvánul meg az ember „én”-je.

Az élet változatos folyamata tervszerűtlenül állítja döntés elé a növendéket, de minden ilyen akarat-megnyilvánulás akarat-fejlesztő anélkül, hogy a nevelő beleavatkoznék, vagy irányítani, s befolyásolni akarná növendékét. Itt éppen az a becses, hogy spon-tán aktusokról van szó, hogy alkalom van az önelhatározásra, a szabad elhatározásra, sőt éppen próbára van állítva a növendék, mennyire képes így önállóan, gyorsan és célszerűen cselekedni. Minden munka elvégzésénél mutatkozik a növendék sokféle

¹ Theorie der Bildung. Leipzig, 1926. 151. 1.

² *James*: Psychologie. 430—434. 1.

³ *Lindworsky*: Willensschule. Paderborn, 1927.

erkölcsi tulajdonsága, melyeknek gyökere az akarat. A házifeladatok ezeknek a tulajdonságoknak a kifejesztésére nagyon alkalmasak. Minden feladat, mely elé a növendéket állítjuk, alkalmat ad a megoldás akarására, vagy nem-akarására, a kötelességteljesítésre vagy a kibúváásra, az erők megfeszítésére, vagy a félgözzel való haladásra, a pontosságra, vagy a lomposságra, a gondosságra, vagy a hanyagságra, a megbízhatóságra, vagy felületességre, esetleg a nevelő félrevezetésére. De itt van alkalom az öntevékenységre, az önfegyelem és önuralom gyakorlására, a szorgalom és kitartás gyakorlására.

Az iskolai élet maga azonban társas élet, s ebben a kis szociális közösségben kifejlődnek mindazok a tulajdonságok, melyek a társas közösségben általában felnőtteknél is mutatkoznak. Itt fejlődik a szimpátia és antipátia, a társakkal szemben való magatartás, az önérvényesülés, a kölcsönös viszony fölfogása és megállapítása, a társakkal való együttműködés, a szolidaritás, összes tartás, a tanárral szemben a tisztelet megadása, a tekintély elismerése vagy el nem ismerése, a versengés, az irigység vagy megbecsülés.

Ugyanerre van alkalom a játékok alkalmával, melyek csapatokban folynak.

Ezek alapján fejlődik ki az erkölcsi ítélet, az önmegbecsülés, az önérzet, a becsvágy, a becsületérzés.

De az ily spontán akarat-gyakorlatokat ki lehet egészíteni *igazi tervszerű akaratgyakorlatokkal*.

Ez a pedagógiának egy eddig kevésbé kiművelt fejezete.

A rendszeres gyakorlás, a tréning módszere leginkább a testgyakorlatra van csak kiművelve, s némileg az értelemgyakorlatokra. De miért ne lehetne rendszeres gyakorlatokat végezni az akarat gyakorlására-

Ilyen gyakorlatok még kevésbé vannak megállapítva, de szükséges volna az egyes életkorokra megfelelő értékes „teszt”-eket kidolgozni, melyek az akarat gyakorlására alkalmasok.¹

Két irányban már van ilyen kezdeményezés. Egyik a házifeladatok alkalmazása akarat-gyakorlatul, mely a szünidei foglalkozásra is kiterjedhet, a másik vallásgyakorlatok igénybe vétele.

Az akarat-gyakorlatok természetesen individuálisak, s a nevelő művészet legnehezebb feladatai közé tartozik.

Ilyen gyakorlatok valamely önként vállalt feladat elvégzése. Például: megfogadja, hogy naponkint tíz idegen szót leír, s megtanul, vagy: naponkint lemásol egy oldalt, gondosan átnézi, hogy egyetlen helyesírási hiba se legyen benne. Vagy: valami kézimunkát végez, például reggel édesanyja számára mindennap öt kis hasáb vágott fából aprófát csinál. Vagy: megfogadja, hogy három nap egymásután reggel 6 órakor az ébresztő óra megszólalására,

¹ Az akaratgyakorlatokat először „Eszmék a javítónevelés továbbfejlesztéséhez” c. dolgozatomban ajánlottam. 1922. Megjelent a „Korszerű nevelési kérdések” című könyv (Budapest, Szent István-Társulat, 1926) 189—191. lapjain is. Akaratgyakorlatokat ajánl *A. Binet* is „Les idées modernes sur l'enfant” című könyvében. (Magyarul: Az iskolásgyermek lélektana. Ford. Dienes Valéria. Budapest, 1916. 144—145. 1.)

vagy az első keltő szóra azonnal kiugrik az ágyból. Vagy: addig nem fekszik le, míg ruháit az ágy előtti székre szépen összehajtogatva rendbe nem rakta. Vagy: három napon át az ebédnél lemond arról az ételről, mely előtte legkedvesebb.

Ez aztán már oda vezet a vallásos akaratgyakorlatokhoz. Ilyen vallásos gyakorlatok a böjtök, az önmegtartóztatás gyakorlatai. De nemcsak az egyház által rendelt gyakorlatokat kell fölhasználni az akarat gyakorlására, hanem a külön fogadalmakat. Ezek a külön fogadalmak nagyon alkalmasak arra, hogy az embert az önfegyelmzés magas fokára emeljék. Ilyen például a silentium. Megfogadjuk, hogy a nap bizonyos órájában vagy bizonyos napon senkihez sem szólunk egy szót sem. Ilyen az, hogy gyalog elmegyünk egy búcsújáró helyre. A katolikus egyház az ily gyakorlatok nagy sokaságát ismeri, s a szentek, az egyes szerzetesrendek alapítói az ily gyakorlatok egész rendszerét dolgozták ki.

Az ily vallásos gyakorlatokhoz különös erőt ad az élő hit. Az a gondolat, hogy ezzel Istennek tetsző dolgot cselekszünk, fölfokozza az ember teljesítő képességét, s megerősíti az akaratot.

A spontán akaratgyakorlatok értéke abban áll, hogy önkény - tesek, s önmagunk kormányzásához, önuralomhoz segítenek.

201. Az akarat irányítása eszmék által. Az akarat, valamint az önuralom nem öncél, az akaratnak is, önuralomnak is valamely célra kell irányulnia. Ez a cél általában erkölcsi, s a nagy, a végső cél, a legmagasabb az életcél, az élet végső problémáinak a megoldása, azaz hivatásunk betöltése. Kell lenni valami életfeladatnak, valaminek, amiért élünk, s egy módnak, ahogyan ezt az élettervet megvalósítani akarjuk.

Ez adja meg akaratunk tartalmát. De ezt a nagy és végső célt felismerni nem könnyű feladat.

A nevelés nyújtson segítséget e nehéz kérdés megoldásához a felnövekvő ifjúság számára. Az akaratot nem elég erősíteni, nem elég az önuralom sem, irány is kell az akarat számára, és ezt az irányt az eszmék adják meg. Mit akarjon erősen a növendék? *Mire irányítsa akaratát?*

Az ember nemcsak erkölcsi feladatokat old meg, hanem a reális élet ezer mindennapi kérdését. Itt is akatról van szó, itt is döntésekről van szó, de a döntés szempontja a célszerűség. Ilyenek például: mit együnk- megvegyük^ ezt vagy azt a tárgyat- stb. Ezeket a kérdéseket a célszerűség szempontja dönti el. A növendék előtt is már száz meg száz ilyen mindennapi kérdés merül föl, s ezek is alkalmasak az akarat nevelésére, de nem éppen csak az *erkölcsi* akaratot fogjuk velük nevelni, hanem a *célszerű* akaratot is, az önfenntartás, önkifejtés és önérvényesülés akaratát.

Az erkölcsi normáknak természetesen mindig ott kell lenniök a háttérben. A reális élet kérdéseit is mindig erkölcsi szempontból is mérlegelni kell, de az ily kérdéseknél mégis mindig az első szempont, mely előtérben áll, a célszerűség. De azután rögtön fel kell vetni azt a kérdést is, összefér-e ez a célszerű cselekvés az erkölcsi elvekkel?

E szerint nemcsak erkölcsi eszmék által irányítatjuk az akaratot, hanem sok más eszmét is kapcsolunk hozzá, melyeket egész kultúránk mindenféle ága mint irányító és fejlesztő tényezőt ki-termelt.

Nagy tévedés azt hinni, hogy az akaratra az értelemnek csekély a befolyása. Nem lehetünk hívei sem az emocionális, sem a voluntarisztikus akarat-fejlesztő elméleteknek. Akarat nincs értelmi közreműködés nélkül, s az emberi fejlődés azáltal lesz magasabbrendűvé, ha az ember cselekvéseit eszmék irányítják.

Az eszmék nem is magukban irányítják az akaratot, de minden eszme kapcsolódik érzelmekkel, s minden eszmének megvan az a tendenciája, hogy megvalósuljon, hogy cselekvésbe menjen át. Mint *Guyeau* mondja: „Az eszme a tettek kezdete. A képzet megkezdett cselekvés.” *Emerson* pedig azt mondja: „Mindnyáj an eszmék rabjai vagyunk.” Azért eszméket plántáljunk a növendék lelkébe, s ápoljuk ezeknek az érzelmi együttathóját, s istápoljuk valóraválásuk tendenciáit.

Hogy a gondolat tette indító legyen, kedvessé kell azt tennünk, értékét kell feltüntetnünk, meg kell szerettetnünk. A gondolat segítője és az érzelmek ébresztője pedig a *képzelet*. Föl kell gyűjtanunk a fantáziát, ki kell színeznünk a részleteket, hosszan időzni a szép és kellemes részeken, elmélyedni annak a gyönyörnek a festésébe, mely el fogja tölteni a növendék szívét, mikor a célt eléri. Nincs képzet hangulati velejáró nélkül. A szavak érzéki benyomások emlékeit keltik, a szavaknak súlyuk van, erejük van, érzelmeket ébresztenek, rokonszenvesé tudnak tenni nehéz feladatokat, s talán kezdetben ellenszenves erőfeszítéseiket is.

Ezek a gyűjtő szavak, melyek a gondolatok és képzetek egész sorát vannak hivatva ébreszteni a növendék lelkében, mutassák meg az elérendő cél értékét, s ébresszenek ne csak értékítéleteket, hanem értékérzelmeket is.

Így el fogja érni, hogy a növendék akaratát eszmék irányítsák, s elérje azt a magas fokot, mikor lelkében az eszmék uralkodnak, s az ideális értékeknek van vezető szerepük.

202. Az állandó akarat. A spontán akaratú aktusok gyakori ismétlése következtében kifejlődik az akaratnak egy állandó iránya, bizonyos hajlandóság a hasonló cselekvésre, arra, hogy mindig ugyanazon értékskála szerint határozzunk.

A nevelésnek voltakép az a célja, hogy ily állandó akaratot fejlesszen ki. Aki így következetesen cselekszik, arra azt mondjuk, hogy jellem. A jellem voltakép az akarat állandósága. A jellem kialakulásának korszaka az ifjúkor, midőn a növendék már rendszerint kikerült a nevelők szárnyai alól. De alapjait a jellemnek mégis a szoktatással s az akaratú aktusok spontán gyakorlatával rakjuk le.

Az akarat természetsszerűleg azoknak az ösztönöknek az alapján fejlődik, melyek a gyermekkel veleszületnek. Ezek bizonyos hajlandóságok az egyik vagy másik irányban való fejlődésre.

Így vannak aktív hajlandóságúak és kontemplatívek, vagyis szemlélődésre és elmélkedésre hajlók. Az aktívek keresik az alkalmat a cselekvésre, a kontemplatívek irtóznak tőle.

Vannak azután jóakaratók és rosszakaratók. A szimpatikus és antipatikus ösztönökön alapszik az, hogy melyiknek van több valószínűsége a kifejlődésre. Akikben több a szimpátiára való hajlandóság, azokban inkább fejlődik ki a jóakarát az emberek iránt, akikben antipatikus érzelmek uralkodnak, azokban inkább fog kifejlődni a rosszakarát, sőt gyűlölet az emberek iránt, melynek beteges formája a szadizmus, a mások szenvedéseiben való gyönyörködés.

Ezt a kétféle akarátirányt már *Schopenhauer* fölismerte, s az embereket a szerint osztotta két csoportba, vájjon az egoista (önző), vagy szimpatikus (jóindulatú, önzetlen) irány uralkodik-e bennük. A jellemet *Schopenhauer* azonban megváltoztatnának lannak tartja.

Minthogy tudjuk, hogy az ösztönökre is befolyást gyakorolhatunk, mert gyermekkorban még rendszerint nincsenek határozottan kialakulva, kívánatos, hogy már korán igyekezzünk a szimpatikus érzelmek kifejlesztése által a növendékben a jóakarátot uralkodóvá és állandóvá tenni.

Az ily állandó akarát azonban mindig csak általánosságban van meg.

Az emberek, még ha általában jóakaratók is, néha tesznek rosszat is, s annál, akiben a rosszindulat az uralkodó, mégis vannak néha jó föllobbanások vagy ellágyulások. Ezek azok az alkalmak, mikor igyekezni kell a jónak kellemességét éreztetni, s vágyat ébreszteni a jó cselekedet ismétlésére. A sokszor ismételt jó cselekedet pedig nagyon letompítja a rosszakarátot.

IRODALOM. *E. Sallwürk*: Die Schule des Willens. Langensalza, 1915. — *Lindworsky*: Willensschule, 1922. — *M. Fassbender*: Wollen — eine königliche Kunst. Freiburg, 1916. — *I. Payot*: Az akarát nevelése. Föld. Weszely Ödön. III. kiadás. 1921. — *I. Dewey*: Az érdeklődés és az erőfeszítés az akarát nevelésében. Ford.: Kenyeres Elemér. Budapest, 1927.

203. A jellem. Az akarát állandó iránya az, amit jellemnek neveznek. Voltaképp kialakult akarátidiszpozíciók ezek. E szerint a jellem az akarátnak az a hajlandósága, hogy hasonló esetekben mindig ugyanolyan módon döntsön, s ugyanolyan cselekvésekre indítsa az embert. Ily módon a jellemben a következetesség és állandóság a lényeges.

Ámde ezt a szót: „jellem” — úgy, mint sok más elnevezést — többféle értelemben használják. Meg kell különböztetnünk a pszichológiai értelemben vett jellemet az etikai értelemben vett jellemtől, mint ahogyan azt már Kant megtette, mikor az intek ligibilis jellemet megkülönbözteti az empirikus jellemtől.

A szó pszichológiai értelmében a jellem adottság, tapasztalati tény, az ember tulajdonságainak az összesége, vagy az ebben az összeségben nyilvánuló állandó irány, azaz a cselekvésre ösztönző diszpozíciók állandósága.

A szó etikai értelmében a jellem eszménykép, az értékes tulajdonságok olyan állandó kapcsolata, mely biztosítja azt, hogy az ember cselekvése mindig az erkölcsi normáknak megfelelő lesz.

A pszichológia nem érték. Jellem az ő számára a szó tágabb értelmében az ember minden tulajdonságának az összesége, s a karakterológia (jellemtan) ezeknek a tulajdonságoknak a tanulmányozása. Szűkebb értelemben a pszichológia számára a jellem bizonyos tulajdonságoknak, azaz jellemvonásoknak az állandósága, s következetes egyformasággal való érvényesülése, akár jó irányban, akár rossz irányban, mert a pszichológia nem érték, hanem tényeket állapít meg.

Az etikai értelemben *vott* jellem azonban a jó jellem, az, amely következetes, de ez a következetesség az erkölcsi elvek szerint való cselekvésben nyilvánul meg.

A nevelésnek az a célja, hogy ilyen jellemeket neveljen, jellemeket, melyek állhatatosan és következetesen az erkölcsi elvek megvalósítására törekszenek. Kornis Gyula az ilyen jellemről azt mondja, hogy ez az erkölcsi élet stílusa.¹

A régibb pedagógia, melynek célkitűzése csak az erkölcsi életre szorítkozott, céljával a jellemképzést tekintette. Herbart azt mondja, hogy a nevelés célja a jellemerő (Charakterstärker der Sittlichkeit). A nevelés tulajdonképeni legfőbb munkája a jellemképzés.

A jellemképzés e szerint voltakép az akarat nevelésének a problémája. Lényege állandó akarati diszpozíciókat fejleszteni, azaz elérni, hogy az akarat a különböző külső és belső hatásokra mindenkor az erkölcsi elvek irányítása szerint reagáljon.

Ez pedig az akarat fejlesztésének már ismertett módjával történhetik. Természetes, hogy az akarat összefüggésben áll a többi szellemi működésekkel, s a jellemben valamennyi lelki működés egységben és harmóniában egyesül. Ezért nem kell csodálkoznunk, ha pl. *Kerschensieiner* a jellemképzésről szóló könyvében² a jellemnek négy oly funkció^diszpozícióját különbözteti meg, melyek közül csak az egyik gyökerezik az akaratban. Ez a négy funkcióképesség, melyek a jellemben egyesülnek, a következő: az akarterő, az ítélet világossága, a finomlelkű érzékenység s a föllendülés képessége.

Ezek szerinte a jellem fő tulajdonságai. A jellem fejlesztése szerinte csakis az ösztönökből kiindulva lehetséges, s nem is mindenkinél lehetséges.

Az ösztönök első nevelése azok alkalmazkodása a környezethez. „Minden attól függ — mondja —, hogy az intelligibilis jellemben minő képességek rejlenek a magasabb értékek fölfogás sara, s mely veleszületett ösztönök és hajlamok hajtják tudatosan vagy öntudatlanul a növendéket arra, hogy egy célra törekedjék, oly célra, mely ugyan „immanens” módon természetében

¹A lelki élet, 435. 1.

²*Kerschensieiner*: Charakterbegriff und Charaktererziehung. 2. Auflag. Teubner. Leipzig, 1915. 69—93. 1.

van, de egyúttal mint értékek összesége transcendensen küz-
fődő tudata előtt áll.”¹

A jellemképzés lényege tehát az akarat nevelése, melynek módját részletesen kifejtettük, s mely szoros összefüggésben áll az értékekkel, de szoros összefüggésben az érzelem és értelem kiművelésével is.

204. A személyiség. A jellem fogalmával szoros kapcsolatban áll az egyéniség és a személyiség fogalma. Meg kell különböztetnünk azonban úgy ezektől, valamint a temperamentum fogai-
nától.

Míg a jellem fogalmát pszichológiai értelemben azoknak a diszpozícióknak a megjelölésére alkalmazzuk, melyek szerint a külső és belső hatásokra akarati diszpozícióink visszahatnak, addig temperamentumnak csak azon érzelmi diszpozíciók összes-
gét nevezik, melyek szerint érzelmeink a különböző benyomá-
sokra reagálnak. Az értelmi működéseknek megfelelő diszpozíció-
kat pedig intelligencia megnevezéssel jelöljük. E háromféle disz-
pozíció minden egyénben egészen sajátos és sajátosan is egyesül,
s így mindenkinek a lelki-életét a másétől különbözővé teszi, s
ezt a másétől különböző sajátos egységet nevezik egyéniségnek.
Ily értelemben a jellem az egyéniségnek egy része, az a mód,
mely szerint az akarati diszpozíciók a hatásokra visszahatnak.
Az egyéniség másik része a temperamentum, az egyéniségnek az
& tulajdonsága, mely szerint az érzelmi diszpozíciók a hatásokra
reagálnak, s az egyéniség harmadik alakító elemeit azok a disz-
pozíciók teszik, melyek szerint a különböző hatásokra az értelmi
diszpozíciók felelnek.

Az egyéniségnél magasabb fogalom a személyiség (Persönlich-
keit). Ezt a szót újabban szívesen alkalmazzák a „jellem” helyett.
Az ember mint egyén születik, s csak azután fejlődik egyéni-
séggé a veleszületett diszpozícióknak s az élet folyamán reá ható
benyomásoknak hatása alatt, az e hatásokra akarati, érzelmi és
értelmi visszahatások módja szerint.

A személyiség e szerint a teljesen kifejlett egyéniség, kinek
erkölcsi jelleme van. Már *Ziller* a személyiség fogalmát teszi
pedagógiája alapfogalmává. Újabban *H. Gaudig túzi* a személyi-
séget a nevelés céljául. A személyiség az érték fogalmával kap-
csolódik: értékhordozó, sőt érték-alkotó.

Schneller István, aki a személyiség fogalmát a magyar
pedagógiába átültette, így határozza azt meg: „a személyiség
nem egyéb, mint etizált és tudatra emelt egyéniség.”² *Schnei-
ler István* szerint az ember erkölcsi fejlődésében három fokot
különböztethetünk meg. Az ember előbb egyéniség, azután
előbb természeti „én”, majd történeti „én”, végül etizált „én”, s
ez a személyiség.

A fejlődésnek e menetét így írja le *Imre Sándor*: „1. kiala-
kult egyénisége, 2. van jelleme, azaz cselekvésének van meghatá-
tozott iránya és 3. ez a jellem erkölcsös jellem, vagyis ez az

¹ *Kerschensteiner*: Charakterbegriff und Charaktererziehung. 172—173. 1.

² *Schneller István*: Pedagógiai dolgozatok. I. k. (1900) 20—21. 1.

ember teljesen kifejlett, határozott, tudatos egyéniség. A fejlődésnek ez a végső eredménye: a kiművelt ember, a személyiség.”¹

Imre Sándor e fogalomnak szociális vonatkozásait emeli ki, midőn azt mondja: „A személyiség e szerint a szociálissá vált egyén, aki nem csupán magában nézi önmagát, hanem a közösségben; nemcsak azt tudja, hogy kénytelen-kelletlen közösségbe tartozik, hanem már az is tudatossá vált benne, hogy ő a közösségnek sajátos értékű tagja és ennek megfelelően él.”²

Mindezek szerint a személyiség lényege az erkölcsi jellem, de a személyiség mégis tágabbkörű fogalom. A személyiségnek középpontja ugyan az erkölcsi akarat, de hozzá tartozik a nemes érzelmi élet, s az értelem kiművelt volta is.

IRODALOM. *G. Kerschensteiner*: Charakterbegriff u. Charaktererziehung, 2. Aufl. 1915. B. G. Teubner, Leipzig. — *Th. Elsenhans*: Charakterbildung. Leipzig, 1908. — *Fr. W. Foerster*: Religion und Charakterbildung. RotapfeWerlag, Zürich und Leipzig. — *Fritz Künkéi*: Die Arbeit am Charakter, Die neuere Psychotherapie und ihrer Anwendung auf Erziehung, Selbsterziehung und Seelenführung. Schwerin i. M. — *Th. Ribot*: Sur les divers formes des caractères. Revue Philosophique. XXXIV. 1892. — *W. Dilthey*: Beiträge zum Studium des Individualität. Sitzungsberichte der kgl. Pr. Akademie der Wissenschaften. Bd. XXXII. 1896. — *F. NiebetgaU*: Person und Persönlichkeit. Leipzig, 1914. Quelle und Meyer. — *G. Just*: Die Probleme der Persönlichkeit. Berlin, 1934. — *H. Gaudig*: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig, 1923. — *H. Gaudig*: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Quelle u. Meyer, Leipzig, é. η. — *F. W. Foerster*: Schule und Charakter. Zürich, 1912. Magyarul: Iskola és jellem. Ford. Bellaagh Aladár. Budapest, 1913. — *Schneller István*: Pedagógiai dolgozatok. I. k. Budapest, 1900. — *Schneller István*: Személyiség, egyéniség. — *Imre Sándor*: A személyiség kérdése. Bpest, 1926. — *Boda István*: Temperamentum, karakter, értelmiség, személyiség. Budapest, 1930. — *Weszely Ödön*: A jellemképzés problémája. A modern pedagógia útjain. Bpest, 3. kiadás, 1914. — *Edmund Weszely*: Entwicklung der Persönlichkeit. Comptes-rendus du Congrès international de l'Éducation morale. Roma, 1928. Roma, F. Colombo.

¹ *Imre Sándor*: Neveléstan. 62. 1.
- *Imre Sándor*: Neveléstan. 62. L

„... És áldozni tudó szív nemesíti az észet.”

Vörösmarty.

205. Az érzelmek értéke. Lelki életünkben nagy szerepük van az érzelmeknek, talán fontosabb és nagyobb szerepük, mint az értelemnek. Érzelmek gyakran konfliktusba is kerülnek az értelemmel, s az ész és szív harcában talán többször marad győztes a szív, mint az ész. Az emberek szimpátiája is, a közvélemény is, az érzelmeket részesíti előnyben. „Hallgass a szív szavára!” — mondja a költő, s az emberek úgy érzik, hogy az a helyes, amit szívük sugall.

Nincsen igazi műveltség kifejlett érzelmi élet nélkül. Mit ér a világ minden tudománya, az ismeretek garmadába halmozott kincse, ha a szív üres és rideg, ha az érzelmi élet szegény?! Az igazi műveltség nem is a tudásban van, hanem a jóságban, a lelki nemességben, s ez a lelki nemesség elsősorban az érzelmek nemessége.

Az érzelmek nemessége magasabbrendűvé teszi az embert, fölemeli az ideálok világába, a magasabb értékek világába.

A nemes érzelmek maguk ideális értékek. Az emberek több» sége hajlandó általában minden érzelmet értéknek tartani. Ez azonban nem áll, mert csak a magasabbrendű érzelmek jelentenek értéket, azok az érzelmek, melyek a jóra irányulnak, a szép, igaz és szent dolgokkal kapcsolatosak.

Ezzel szemben állanak az alacsonyabbrendű érzelmek, az érzékire, a mindennapi szükségletek kielégítésére, az állati életre, a durvaságra s önzésre irányuló érzelmek.

Mindezeknek nagy szerepük van az ember életében. Néha annyira elhatalmasodnak, hogy mint az árvíz, elborítják az ember egész lelki világát, feldűlják egész életét, s végromlásba döntenek.

Mily fontos, hogy az ember úrrá legyen a fenyegető veszély fölött! Mily fontos, hogy a szennyes áradatot le tudja vezetni, hogy helyébe a nemes érzelmek üde kristály vizét engedje be. Az igazán művelt ember, a jól nevelt ember nem merülhet el. Hanem uralkodik az érzelmek tengerén akkor is, ha „kél és száll a szív viharja”.

Aki érzelmi életét nem tudja irányítani, az a sors szeszélyének a játéka. Aki kormányozni tudja érzelmeit, s csak a nemes érzelmeket engedi fölszínre jutni, az az igazi nemes jellem, s az élhet magasabbrendű lelki életet.

A nemes érzelmek nagy értékek. Az alacsony érzelmek nagy veszélyek.

206. Az érzelmek kiművelése. Az érzelmek nevelésének kérdése a pedagógiának kevésbé művelt területe. Néha — mint pl. Herbartnál — egészen ki is marad ez a rész a pedagógiai rendszerből, be van osztva vagy az akarat nevelésének, vagy az értelem nevelésének a keretébe. Herbartnál ez természetesen összefügg az ő pszichológiájával, mely szerint az érzelmek nem önálló lelki működések, hanem a képzetek mozgalmának eredményei. *Kerscheust einer* pl. kénytelen hosszasan bizonyítani az érzelmek formális képzésének a szükségét és lehetőségét.¹

Kétségtelen, hogy az érzelmek nevelése nehéz kérdés.² Akadályai egyrészt az átöröklött idegrendszerbeli konstitúció és temperamentum, másrészt az érzelemhez való hozzáférhetőség nagy nehézsége. Az érzelmi hatások szinte kiszámíthatatlanok. Ezzel szemben az érzelmek a cselekvés legfőbb mozgatói, a tett rugói. Az érzelmek ébresztésének kevés eszköze van, ezek egy nagy része indirekt, más része olyan, hogy nagyon kevésbé vagyunk urai, minők pl. *a magunk érzelmi reakciói a növendékekkel szemben*. Ezek szinte döntők a gyakorlati pedagógiában. De hogy a nevelő érzelmi reakciói milyenek, függ az ő egyéniségétől, műveltségétől, egész lelki habitusától. Elsősorban tehát a nevelőnek magát kellene érzelmi szempontból nevelnie. Így tehát nemcsak a növendék neveléséről, hanem a nevelő önneveléséről van szó.

Nem csoda, ha így az érzelmek pedagógiája még a jövő feladatai közé tartozik. A gyakorlatban itt a nevelő szinte magára van hagyatva, s a legtöbb nevelési hiba ezen a területen fordul elő. A szülők idegessége, bosszúsága, a tanár türelmetlensége, fülháborodása s haragja által a kiváltott érzelmi hullámok sokszor halomra döntik minden eddigi fáradozásuk eredményét.

Nagyon kívánatos tehát éppen az érzelem pedagógiájával való behatóbb foglalkozás. Egyelőre még kevés a tapasztalati adalék, de kevés tudományos kutatás is történt ezen a téren.

A magam részéről az érzelmek kiművelésének főcélját a nemes érzelmek uralmában látom, azaz abban, hogy a növendék lelkében a legértékesebb érzelmeket, a nemes érzelmeket, tegyük uralkodókká, tehát a növendék kedélyvilágát érzelmekkel gazdagítsuk, a meglévő nemes érzelmeket erősítsük, az alacsonyabbrendűeket megnesemesítsük vagy elsorvasszuk, s a nemes érzelmek iránti hajlandóságot és fogékonyságot állandóvá tegyük.

Ez a cél három feladatot foglal magában. Az első az, hogy a növendékben az érzelmek iránt kellő fogékonyságot ébresszünk, s így kedélyi életét gazdagítsuk. A második, hogy a nemes érzelmeket juttassuk uralomra, a harmadik pedig, hogy a nemes érzelmek iránti fogékonyságot állandóvá tegyük, azaz állandó jó érzületet teremtsünk, s ezzel a nemes érzelmek uralmát biztosítsuk. Hogy ezeket a feladatokat megoldhassuk, ismernünk kell az érzelmek lélektanát.

¹ *Kerschensteiner: Theorie der Bildung. 166—179. I.*

² Érzelmek nevelése, ez a kifejezés mintha ellentmondást rejtene magában, mert a nevelés szóban még ott rezeg a „nagyranövelés” értelme, holott az érzelmeket nem nagyra növelni, hanem finomabbakká tenni, kiművelni, nemesíteni a cél

207. A kedélymozgalmak. Az érzelmek, indulatok, szenvedélyek, a hangulat, érzület, kedélymozgalmak, mind a lelki élet egy sajátos területén mennek végbe, melyet az akarati és értelmi élettől megkülönböztetve kedélynek szoktak nevezni. Ebben a kedélyvilágban a legfontosabb szerepük az érzelmeknek van, s ezért a kedélyvilágot érzelmvilágnak is nevezik.

Vannak pszichológusok, akik az érzelmeket nem tekintik önálló lelki jelenségeknek. Így *Herbert* az érzelmeket a képzetek mozgalmából magyarázza, *Ziehen* szerint pedig az érzelmek csak tulajdonságai az érzeteknek és képzeteknek, hangulati velejárók.

Ezzel szemben a pszichológusok nagy többsége szerint az érzelmek önálló lelki jelenségek, melyek az érzetek és törekvések mellett alapelemei lelki életünknek. A tudat tárgyi elemeitől különböznek abban, hogy szubjektívek, azaz „énünkének kellemes vagy kellemetlen állapota jut általuk tudomásunkra.

Az érzelem e szerint tudat lelkiállapotunk változásairól, amely tudat mozgásba hozza az egész szervezetet, s kellemes vagy kellemetlen hangulatot vált ki. Az érzelmek legfőbb sajátosága ez a polaritás, azaz: kétsarkúság, mely egymással kapcsolatban van, s egymásba átmehet. Némelyek szerint nincs más és több érzelem, mint ez a kettő: a kellemes és a kellemetlen, gyönyör és fájdalom, élv és kín (*Lust, Unlust*). Hogy van-e a kettő között egy 0 pont, ez is kétséges. A 0 pont jelentené a közönyt: De vájjon a közöny érzelmében? Általában lehetséges-e a közöny-*Lehmann* tagadja. Valószínű is, hogy minden benyomás, mely lelkünket éri, valamiféle hatást vált ki, s szervezetünk vele szemben állást foglal, aszerint, amint magára nézve kedvezőnek vagy kedvezőtlennek tartja-e. De ez a tónus, ez a hangulati velejáró, lehet oly kismérvű, hogy észre sem vesszük. Ekkor mondjuk, hogy a kellemes és kellemetlen közötti 0 ponton áll.

Minőségre nézve az érzelmeknek rengeteg nagy számát különböztetjük meg. Igaz, hogy ez a nagy szám onnan ered, hogy az érzelmek mindig összefüggnek valamely más lelki jelenséggel, még pedig két irányban. Egyik oldalon, az eredetnél, valamely benyomással, érzettel, képzettel, gondolattal, eszmével, — a másik oldalon, a végződésnél, valamely vággyal, szándékkal, akarrattal, cselekedettel. Mindkét oldalon lehet ez az összefüggés megfelelő testi működésekkel kapcsolatos. Így a keletkezés kezdetén, valamely érzéki benyomással, látással, hallással, simogatással stb., s végződés alkalmával valamely testi elváltozással, pl. a lélekzet változásával, elpirulással, elsápadással vagy sírással, nevetéssel vagy pedig a kéz ökölbe szorításával, ütéssel, vagy más cselekedettel.

Az érzelmek szubjektívek, míg az érzetek, képzetek, gondolatok objektívek. Az érzelmeket jellemzi bizonyos melegség, sőt iölhevülés, mely más lelki jelenségeknél nem tapasztalható. De ez a melegség különböző fokú lehet. A kellemes és kellemetlen hangulatok váltakozása s a fölhevülés és lelohadás bizonyos hullámzást jelent az ember kedélyében, ezért beszélünk kedélymozgalmakról. E mozgalmak különösen az indulatoknál erősek.

Mindamellet, hogy az érzelem mindig összefügg más lelki jelenséggel, egyikkel sem azonos, nem olvasztható bele egyikbe sem, s élénken megkülönböztethető más lelki jelenségektől. A lélek egység, s mindig minden összefügg mindennel. Innen van az, hogy néha különböző jelenségeket azonosítanak. Ez az összefüggés nagyon erős még az ösztönöknél,¹ az ösztön még nem differenciálódott lelki jelenség, melyben szorosan együtt van az értelem, érzelem és akarat, olyannyira, hogy néha meg sem különböztethető a három.

Az érzelem voltaképp reakció külső vagy belső benyomásra, melyben a hangulati elem uralkodik, Ez a reakció oly változást hoz létre a tudatállapotban, hogy néha mozgásokat vált ki. Ezek gyakran csak kifejező mozgások, minő pl. a nevetés, a sírás vagy az arc változása, mimikája. Ezekből következtetünk is legtöbbször az érzelmi állapotr. Mindenesetre érdekes *James* elmélete, mely szerint voltaképp ezek az elsődleges jelenségek, azaz az érzelem kezdetei. Szerinte nem azért sírunk, mert szomorúak vagyunk, hanem azért vagyunk szomorúak, mert sírunk. A sírás előbb van, mint a szomorúság, s a sírás váltja ki a szomorúságot.

Jamestől függetlenül, ugyanerre az elméletre jutott *C. Lange* is.³

Nem szükséges ezt az elméletet hosszasan cáfolgatnom, hiszen mindenkinek saját tapasztalata cáfolja azt. Hányszor vagyunk szomorúak anélkül, hogy sírnánk. Ekkor hogyan okozhatná a sírás a szomorúságot? De sírhatunk örömben is, bosszúságunkban is, tehát a sírástól nem okvetlenül leszünk szomorúak.

Ám kétségtelen ebből annyi, hogy az érzelmek szoros összefüggésben vannak a testi jelenségekkel, s ezeknek a külső jelenségeknek a megfigyelése nagyon segíthet mindenkit a lelki állapotok helyes fölismerésében.

Az oly elméletek, mint *Herbarté* vagy *Ziehené*, nem teszik fölöslegessé azt, hogy az érzelmekkel külön ne foglalkozunk. Ezek azt igazolják, amit azt hiszem senki sem akar kétségbevonni, hogy t. i. az érzelmek szoros kapcsolatban állnak a többi lelki jelenséggel, első sorban pedig a mozgásokkal, motorikus jelenségekkel (*James, Lange, F éré* stb.), másrészt érzetekkel és képzetekkel (*Ziehen*).

Ez a két tény egyúttal megmutatja az utat, melyen át a pedagógus az érzelmekhez hozzáférhet.

208. Az érzelmek változatai. Az érzelmek változatai: a gerjedelmek, az indulatok, szenvedélyek, a hangulat és érzület. Az érzelmek nem azonosak az érzetekkel, bár a laza nyelvhasználat gyakran mond érzetet érzelem helyett. Az érzetek a benyomás tárgyi felfogásának megérzései, melyek ugyan kapcsolódhatnak érzelmekkel, de teljesen mentesek lehetnek minden hangulati velejárótól.

¹ L. 268. lap.

² *C. Lange*: Über Gemütsbewegungen. 1887. II. kiadás 1910.

Az indulatok, kedélymozgalmak (affektus, emotio) már az érzelmek körébe tartoznak. Az indulat (voltage fölindulás) hirtelen támadó erős érzelemkitörés, melyet testi elváltozások kísérnek (erős érverés s ennek folytán kipirulás vagy elsápadás, lihegés, izomfeszültség, erős taglejtés, kéznek ökölbe szorítása, csapkodás, ütés stb.). Ilyen indulatok pl. a félelem, a harag, a meglepetés stb.

Az indulatot némelyek összecszerélik a *szenvedéllyel*, s az indulatos embert szenvedélyesnek nevezik. A szenvedély azonban nem múlandó hirtelen kitörés, mint az indulat, hanem állandó diszpozíció bizonyos indulatra, mely az egyénben vágyódásbeli és akaratbeli hajlandóságot fejleszt bizonyos cselekvések végrehajtására. Ilyen pl. a gyűlölet, a bosszú. Nem minden indulatnak van megfelelő szenvedélye, pl. a meglepetésnek vagy a haragnak nincs.

A szenvedély lassan keletkezik, s állandóvá lesz, ezért sokkal veszedelmesebb az indulatnál, mely hirtelen jön, de gyorsan meg is szűnik.

209. A hangulat. A hangulat lelkünk általános állapota, mely kellemes vagy kellemetlen, de nem fűződik valamely külön tárgyhöz, hanem mint valamely indulat vagy érzelem utóhatása jelentkezik, s egészen eltölti a kedélyt úgy, hogy minden benyomást áthat. Így pl. valamely kellemes illat jóleső érzelmet ébreszt. De ez a jóleső érzelem, mely a kellemes illattal kapcsolatban keletkezett, megmaradhat kedélyünkben még akkor is, mikor az illat hatása már megszűnt. A kellemes érzelem függetlenné vált az illattól, tovább él, kisugárzik az egész kedélyállapotra, azaz általános hangulattá lett.

Így van a nagy fölindulással is. A nagy harag lelohad, de mint bosszúság, izgatottság, rossz kedv tovább rezeg, általános hangulattá válik. Épp így a fájdalom tovább él, mint csöndes szomorúság; a félelem, mint aggodalmaskodás. De épp így hat az öröm is. Amazok nyomott, kellemetlen hangulatot, az öröm vidámságot, derült hangulatot hoz létre. A rossz hangulatban mindent sötétben látunk, vidám hangulatban mindent rózsaszínben.

A hangulatok a felnőtteknél állandóbbak, a gyermekeknél gyorsan változók.

210. Az érzület. A hangulatnál még állandóbb az *érzület*. Ez jelenti a szó mindennapi értelmében az ember erkölcsi jellegű érzelmi hajlamainak összeségét, mintegy az ember erkölcsi habitusát. De újabban kiterjesztik a szó értelmét, s jobb elnevezés híján érzületnek nevezik a *szeretetet*, jóindulatot, barátságot, általában a szimpatikus érzelmeket, s ennek ellentétét: a gyűlöletet, idegenkedést, rosszindulatot s ennek különféle formáit.¹ Ezek hasonlók az érzelmekhez, azért általában érzelmeknek nevezik, de egyúttal különböznek is az érzelmektől. Poláris természetük alapján szokták őket érzelmeknek tekinteni, de ez a pola-

¹ L. Komis Gyula: A lelki élet. III. 220.

ritás nem azonos az érzelmek polarításával. Az érzelmek szűkebb értelemben véve a gyönyör vagy fájdalom polarítását mutatják, míg az érzület a szeretetet és gyűlöletet. A szeretetet könnyen veszik örömmek, a gyűlöletet fájdalomnak, de nem az.¹ Még akkor sem az, ha valakinek jelenléte kellemes vagy kellemetlen érzelmet okoz. De a gyönyör még nem szeretet, s a fájdalom nem gyűlölet, bármely dologra vonatkozzék is. Mindenki tudja, hogy van gyöttrő szerelem, s van gyűlölet is, mély örömet szerez.

De egy másik különbség az érzület és az érzelem között az a mód, ahogyan a szeretet és gyűlölet az érzelem tárgyára vonata közlik. Az érzelmeket valamely tárgyról jövő benyomás ébreszti a lélekben, míg a szeretet és gyűlölet érzületei az alany lelkéből indulnak ki, s az érzület tárgya felé irányulnak. Így tehát a szeretet és gyűlölet mintegy kiáramlanak, kisugárzanak, belülről kifelé irányulnak, míg a gyönyör és fájdalom az alanyban marad, s inkább kívülről befelé irányul.

Végül egy harmadik jellemvonása az érzületnek bizonyos lelki *melegség*, mely teljesen hiányozhatik az értelmi vagy akarati működéseknél.

Ha az érzületeket behatóbban vizsgáljuk, azt fogjuk találni, hogy ezek az ember életében nagyon fontos szerepet játszanak. Már az első benyomás, melyet ember emberre tesz, az érzületet érinti: szimpatikus vagy antipátikusse valaki, ez sokszor döntő az ember további sorsára nézve. A szimpátiának és antipátiának néha szinte öntudatlan és önkénytelen befolyása van az ember cselekvéseire. Ha mélyebben vizsgáljuk azokat a láthatatlan rúgókat, melyek az embereket mozgatják és irányítják, ott fogjuk találni a lélek mélyén az érzület valamelyikét, a pozitív vagy negatív irányút, a szimpátiát vagy antipátiát, a jóindulatot vagy rosszindulatot, vonzalmat vagy idegenkedést, barátságot vagy ellenséges indulatot, szeretetet vagy gyűlöletet.

A pozitív érzület-gerjedelmek kedvező-, a negatívek kedvezőtlen hatásúak. A pozitív érzület a maga tárgyának kedvezni törekszik, arra fejlesztő, előmozdító, elősegítő hatással akar lenni. Ellenkezőleg a negatív érzület a maga tárgyával szemben gátló, pusztító, romboló hatással igyekszik lenni. A pozitív igenlő, a negatív tagadó hatású. A szeretet annak, akire vonatkozik, értékét elismeri, létjogosultságát igenli; a gyűlölet a gyűlölt lény jogát a létezésre tagadja, azt eltávolítani, sőt megsemmisíteni törekszik.²

211. Az érzelmek visszaidézése. A visszaidézett érzelmek képzetekkel kapcsolatosak, e szerint visszaidézhetők, ha a kapcsolatos képzeteket földézzük. De *Störri*ng megállapítása szerinte

¹ *A. Pfänder*: Zur Psychologie der Gesinnungen. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. Hgb. v. F. Husserl. I. köt. 1913. 325—404. és III. köt. 1916. 1—126. 1.

² *Kornis*: A lelki élet. III. 227—228. 1.

³ *Störri*ng: Psychologie des menschlichen Gefühlslebens. Bonn, 1910. 90—91. 1.

míg a visszaidézett képzetek intenzitása az eredeti érzéki benyomáshoz képest nagyon csekély, addig a visszaidézett érzelmek alig veszítenek valamit intenzitásukból, s ha ez az intenzitás csekélyebb is, nem csekélyebb, mint bármely más eredeti érzelem. Így pl. a legerősebb mennydörgésnek a visszaidézett képzet elenyészően csekély erejű az eredeti mennydörgés érzéki észrevételéhez képest. Ezzel szemben egy visszaidézett érzelmi állapot, pl. valamely íz után érzett kellemes állapot intenzitása épp oly erős, vagy nagyon csekéllyel kisebb, mint az eredeti íz érzete alkalmával. Ez roppant nagyjelentőségű az ember cselekvéseire nézve. Ha nem volna így, akkor eszményképeink a pillanat benyomásaival szemben hatástalanok volnának.

Ezt a jelenséget *Störning* azzal magyarázza, hogy a reprodukált érzelmekben még benne vannak a szervi érzetek is, melyekkel együtt jártak.

Így tehát voltaképp az érzelmeknek nem is olyan visszaidézéséről van itt szó, mint a képzeteknél, hanem voltaképp az érzelmek újra való átéléséről. Ez pedagógiai szempontból azért fontos, mert így a motívumok harcában a visszaidézett érzelmek, melyeket voltaképp újra átélünk, hathatósakká válnak.

212. Az érzelmek átterelhetősége. Az érzelmek visszaidézésének egyik esete az a jelenség, amit *Störning* „az érzelmek át-vitele” néven említ, melyet azonban helyesebben az *ézelmek át-tér élhetőségének* lehetne nevezni. *Fröbes* „Verschiebung der Gefühle” néven említi.¹

Ha valamely helyen, amelyhez eredetileg nem fűződtek kellemes érzelmek, gyakran találkoztam egy kedves barátommal, később, midőn e helyet megpillantom, kellemes érzelmek ébrednek, mert a jó barát iránt érzett kellemes érzelmeket átvittem (talán tudatosan, talán öntudatlanul) a helyre. Ha valamely növendék bizonyos helytelen cselekedetért több ízben büntetésben részesült, akkor ezzel a cselekvéssel kapcsolatban kellemetlen érzelmek ébrednek, ha az a cselekvés emlékezetében fölmerül. Itt a büntetés kellemetlen érzelmé átterelődött a cselekvésre. (*Störning* példái.)

Így tehát valamely érzelem, mely eredetileg egy meghatározott (mondjuk: K_1) képzetrel volt kapcsolatos, átterelhető egy másik képzetre (K_2), s ezután az első képzet (K_1) teljesen ki-eshetik az emlékezetből.

Ezt a lélektani jelenséget a pedagógus értékesítheti.

Az érzelem-átterelhetőség egyik esete az *összesítő közép-pontok* létesítése (Subsummationzentrum). Ezen *Störning* az oly intellektuális folyamatok (észrevételek, képzetek, ítéletek) összegét érti, melyekhez az élet folyamán sok érzelem csatlakozott úgy, hogy ezeknek az intellektuális folyamatoknak alapján az élet különböző szakából származó érzelem-élmények jutnak utó-

¹ *Fröbes*: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Freiburg, Herder, 1922. 11. 297. 1.

rezgésbe. Normális körülmények között ilyen középpontokká lesznek a szülők, barátok, társak képzetei, vallásos lelkületű embernél Isten képzete.

Ily szubszummációs középpontok kifejlesztése a nevelő egyik nagyjelentőségű feladata.¹

213. Az érzelmek elnyomása. Az érzelmek átterelésének egyik sajátos esete az érzelmek elnyomása, elfojtása (*Verdrängung*) — mint *Freud* nevezi —, mely voltaképp nem is elfojtás, hanem inkább a tudat alá szorítása az érzelmeknek. Ez abban áll, hogy a kellemetlen érzelmek okozóit az ember igyekszik elfelejteni, s így azokat a tudat alá szorítja, nehogy jelentkezésük kellemetlen érzelmeket idézzon föl. Ezt a jelenséget *Freud* hisztériás betegeknél fedezte föl, de azután egészségeseknél is tapasztalta. Így ez magyarázza meg az elszólásokat (*Versprechen*) s a hibás cselekvéseket. PL: Egy hölgy bosszankodik minden angol olvasmány alkalmával. Az igazi ok az, hogy Londonból híreket vár, s azok nem érkeznek meg. Vagy: Egy család kerül minden emlékeztetést egyik fiukra, ki valamely ballépést követett el. Kerüli azt, hogy szó essék róla, részben szándékosan, de részben automatikusan (*Fröbes* példái). A tudat alá nyomott képzetek azonban nem tűnnek el végkép, hanem lelki sebeket okoznak, melyek betegségekben nyilvánulnak. Amint ezeknek igazi okait a lélekelemzés (pszichoanalízis) fölszínre hozza s tudatossá teszi, a betegség megszűnik. Az ilyen elnyomott képzet oly dolgokra vonatkozik, melyek meg nem engedettek, melyeket az erkölcsi törvények, a közvélemény vagy a lelkiismeret tiltanak.

Ha az ily elnyomott érzelmek az okok feltárása után, amelyekről az illető rendszerint már maga sem tud, a lélekelemzés útján fölszabadulnak, az ember megkönnyebbül, a hisztériás meggyógyul.

A pszicho analitikai pedagógia ebből azt a következtetést vonja, hogy egyáltalában nem szabad érzelmeket elnyomni, mert az érzelmeknek az ily elnyomása súlyos bajokat, hisztériás betegségeket okoz, s nagyon károsan hat az ember egész lelki fejlődésére.

Kétségtelenül nagy érdeme *Freud*nak, hogy a hisztériának ily eredetét fölfedezte, a tudat alatti lelki életet s az érzelmek elnyomásának a káros voltát föltárta.

Mindamellettt nem következik az, hogy az erkölcs által meg nem engedettet ne nyomjuk el, s hogy egyáltalán ne legyenek tilalmak. A meg nem engedettet a tudat alá kell süllyeszteni, s az egészséges embernél s normális esetben ez nem fog hisztériára vezetni, csak az erre hajlamosnál.

Kétségtelen, hogy óvatosnak kell lenni a tilalmakkal s az érzelmek elfojtásával, különösen ideges gyermekeknél, de mégsem tehetjük a meg nem engedettet megengedetté, a bűnt erénnyé, s nem akadályozhatjuk meg, hogy a növendék a maga lelkiismeretének szavára ne hallgasson s erkölcsi ítélete ki ne fejlődjék,

¹ L. Störing, i. m. 93—94. 1.

E közvéleményre semmit se adjon, azaz nála ilyen cenzúra ne keletkezzék. Tudat alá normális esetben csak az fog kerülni, ami „nem is való a napvilágra, amire nézve jobb, ha elfelejti az ember, 5 az ily elfelejtés rendes körülmények között nem is fog ideg-betegségekre vezetni.

IRODALOM: *A. Messer*: Einführung in die Psychologie und die psychischen Richtungen der Gegenwart. Leipzig, Meser, 1927. — *R. Maller—Freienfels*: Die Hauptrichtungen der gegenwertigen Psychologie. Leipzig, 1929. — *£. Stern*: Jugendpsychologie. 2. Aufl. Breslau, 1928. — *O. Pfister*: Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung. 3. Afl. Leipzig, 1929. — *E. Prinzhorn*: Auswirkung der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Leipzig, 1928. — *Anne Freud*: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. — *O. Pfister*: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher? — *A. Adler*: Menschenkenntnis. Leipzig, 1928. Magyarul: Emberismeret. For. Kulcsár István. Budapest, 1933. — *E. Wexberg*: Individualpsychologie. Leipzig, 1928. — *W. James*: Lélektani előadások tanítók számára. Ford. Ozorai Fr. Bp. 1909.

214. A kedélyi élet gazdagítása. Az érzelmek nagy sokaságát szinte lehetetlen számbavenni. Sokféle felosztása van az érzelmeknek, de mi itt beérhetjük oly áttekintéssel, mely a nevelés gyakorlati céljainak leginkább megfelel.

Láttuk, hogy az érzelmeknek sokféle változata van, melyeket külön elnevezéssel szokás jelölni. Ilyenek: az indulat, hangulat, érzület. Nyilvánvalóan, hogy ezek igen fontosak éppen a nevelés szempontjából.

Az érzelmek egész nagy mennyiségét a következőkép osztathatjuk fel:

Vannak először is *testi* és *szellemi* érzelmek. Az érzéki érzelmek forrása a testi élet, melynek híradói az érzékek. Ezek az első érzelmek, melyeket már az újszülött csecsemő is érez. Az éhség és jóllakottság, a testi működések zavara vagy zavaratalansága, ezek az első kellemetlen és kellemes érzelmek.

A szellemi érzelmeknek számos faja és változata van.

Vannak érzelmek, melyeknek voltaképp nincsen tartalmuk, hanem a képzetek idő- és erőbeli viszonyaiból fakadnak, minők például a meglepetés, megijedés. Vannak, melyek hasonló tárgyak viszonyából erednek, minők például a csodálkozás. Vagy olyanok, melyek ugyanazon tárgyról való képzetek viszonyából származnak. Ilyenek: a várakozás, teljesedés, remény, félelem, kétség, csalódás.

Mindezek viszony-érzelmek vagy formális érzelmek. Ezekkel szemben állnak a tartalmi érzelmek. Ezek vonatkozhatnak: személyekre (önmagunkra és másokra), lelki tartalmakra s eszmékre. Ezek az utóbbiak a szépre, jóra és igazra s értékesre vonatkozó érzelmek, azaz: az esztétikai, erkölcsi, vallási, intellektuális és érték-érzelmekre.

Íme, az érzelmek nagy sokasága, melyek az embert vezetik és életét irányítják.

Ezeknek ébredése és elhatalmasodása az ember sorsának kialakulására döntő fontosságú. Nem fojthatjuk el egyik érzelmet sem, de gondoskodnunk kell arról, hogy a nemes érzelmek urak

mát biztosítsuk s állandó érzületet teremtsünk meg, mely biztosítéka annak, hogy adott esetben lelkünk a megfelelő érzelmekkel reagál, s ezek az érzelmek cselekvésünket helyes irányba terelik.

A nevelés szempontjából a legértékesebb érzelmek azok, amelyek az embert tökéletesebbé teszik, magasabbra emelik, nemesítik. A nemeslelkűség a jóságnak egy magasabb foka. Azokat az érzelmeket tartjuk tehát a nevelés szempontjából értékesebbnek, melyek elősegítik, hogy az emberi eszményt megközelítsük.

Nyilvánvaló, hogy ezek az erkölcsi és vallásos érzelmek. Innen van az, hogy a nevelés középpontja mondhatni minden nevelési rendszerben az erkölcsi nevelés, s azokban a nevelési rendszerekben, melyek vallási alapon állanak, a vallásos nevelés, mert ezekben az erkölcs a vallásból fakad, s szoros kapcsolatban áll a vallással.

Ennélfogva a nevelés legtöbbször becsüli az erkölcsi jóra irányuló érzelmeket.

Ez az erkölcsi jóra, s a legfőbb jóra irányuló érzelem: a szeretet. Ezért alapelve a kereszténységnek a szeretet, s ezért hirdeti első és legfőbb parancs gyanánt a katolikus egyház az Isten és a felebarát szeretetét. Isten az eszmény, felebarát minden embertársunk itt a földön, ez a konkrétum, melyre szeretetünk irányul.

Kétségtelen, hogy az érzéki érzelmek fölötti uralomra föltétlenül szükség van, különben elmerülhet az ember az érzéki élvezetekbe, ami romlásba dönti. A mérsékletet már a görögök egyik sarkalatos erénynek tekintették.

Mi egyebet jelent az: magát mérsékelni, mint uralkodni érzéki vágyai fölött?

De nemcsak a gyönyörököt kell mérsékelni tudni, hanem jókor kell arra is rászoktatni a növendéket, hogy a fájdalom fölött is uralkodjék. Meg kell tanulnia a fájdalmat elviselni, tűrni, kitartani. Az életben lehetetlen a fájdalmakat és sérelmeket elkerülni. Aki nem képes ezeket elviselni, nemcsak többet szenved, hanem nagyon boldogtalannak és szerencsétlennek érzi magát, amivel egész életét megmérgezi.

215. A testi érzelmek. A testi érzelmek azok, melyek forrása valamely érzékszerv (például látás, hallás, tapintás stb.), azaz olyanok, melyek szervi érzetekkel állanak kapcsolatban.

Az érzetek külső ingerek közvetlen hatása alatt keletkeznek s az érzelmek alapja valamely érzet vagy képzet, melyhez a hangulati elem kapcsolódik. Így azután a lazább nyelvhasználat érzelmeknek nevezi az oly komplex jelenségeket, melyek érzetekből, képzetekből s érzelmekből alakulnak, melyekben azonban az érzelmi elem uralkodik. Így szokás például az éhség, a fáradtság érzelméről beszélni, holott ezek voltaképp érzetek, s érzelem csak hozzá csatlakozó szubjektív állapot tudata, mely kellemes vagy kellemetlen.

Maga az érzet az érzelmekkel szemben éppúgy, mint más tudat jelenség, például a képzet és a fogalom, hűvös, közömbös; ezzel szemben az érzelem meleg. A szín, hang, íz, érzetek, a megismerésnek eszközlői, az érzelem a nyomokban előálló szubjektív érzés, a kellemes vagy kellemetlen. Különösen a bőr-érzetek azok, melyeket könnyen az érzelmek közé sorolnak. Ámde mióta kiderült, hogy a bőr négyféle érzéket rejt magában, pszichológiai szempontból a bőr által felfogott négyfajta érzetet nem nevezhetjük érzelmenek. A bőr ugyanis négyféle érzetet közvetít: a hideg-, a meleg-, a nyomás- és a fájdalomérzeteket. A bőrön külön pontok vannak a hideg-, külön a meleg-, külön a nyomás-, s külön a fájdalom-érzetek fölfogására.

Ebből következik, hogy a testi fájdalom ugyan kellemetlen érzelmet okoz, de nem azonos általában a fájdalom érzelmével. *Wohlgemuth* szerint a fájdalom nem a legnagyobb kellemetlen érzelem. Kísérletek alkalmával más egyidejűleg ébresztett érzetek érzelemhangulatai kellemetlenebbeknek mutatkoztak.¹

A testi érzelmek azonban nemcsak az érzékszervekhez, hanem a belső szervekhez is csatlakozhatnak, melyek a vegetatív működéseket végzik.

Ezek az érzetek nem annyira arra szolgálnak, hogy a megismerést szolgálják, mint például az érzékszervek, hanem inkább erős érzelmeket, főleg kellemetlen érzelmeket okozzanak, s ezzel oly reakciót teremtsenek, mely a szervezeten segít. Ilyenek az éhség, a gyomorfájás, a fuldoklás stb. A fájdalom mindig figyelmeztetés arra, hogy valaminek működése nincs rendben, s így teleologikus jellegű.

A belső szervek állapotáról értesít a fáradtság érzete is, mely szintén kellemetlen fájdalomérzetekkel jár, s képtelenné tesz a cselekvésre. Kétféle fáradtság-érzet van: a szubjektív, amely érzet és objektív, amely ennek az érzetnek alapjául szolgáló kimerültség. Rendesen együttjár a kettő, de lehetséges, hogy a kimerültséget nem kíséri a szubjektív fáradtság-érzet, s akkor könnyen megtörténik, hogy az ember túlerőlteti magát, ami neuraszténiát okozhat.

Látjuk tehát, hogy a testi érzelmeket két csoportba oszthatjuk. Az egyik az, mely az érzékszervek működésévei függ össze, η másik az, mely a vegetatív működésekkel áll kapcsolatban.

A nevelőnek mindkét csoporttal kell törődnie.

Az érzéki érzelmek közül a felsőbbrendű érzékekkel kapcsolatos érzelmek gyöngébbek, mint az alsóbbrendűeké. Az érzelmek általában teleologikus jellegűek, s így azok elnyomása nem kívánatos, mert hiszen ezek jeladások az óvatosság betartására.

Ámde a fájdalmak elviselésére való szoktatás fontos, mert hiszen az életben a fájdalom elkerülhetetlen. A nevelő megnyugtató szava, a biztatás, remény fölébresztése, a kedvező kilátás a jövőre mindig nagy segítség a béketúrésre, a türelmes és férfias magatartásra.

¹ L. Fröbes. I. 149—150. 1.

Nem az elkényeztetés, a nevelőnek az apró panaszok fölötti kétségbeesése a jó módszer az ily esetekben, hanem a megnyugtató és biztatás. A megnyugtatót elsősorban a nevelő nyugodt magatartása, azután megnyugtató szava, kézfogása adja, s a biztatást pedig a nyugodt komoly beszéd, mely eltereli a figyelmet a jelen kellemetlenségétől, s odairányítja a jövőnek kedvező alakulására.

A szervi érzetekkel kapcsolatban fontos a mérséklet, melyet már a görögök alapvető erénynek mondtak. Az étkezések szabályozása, a testi élvezeteknek csekélyebbre való értékelése vezet a helyes útra. A nyálánság, a falánság, a kényesség kifejlődését kell gátolni azzal, hogy az étkezést szabályozzuk, s nem értékeljük túl.

A fáradtságot illetőleg mindenesetre gondunk legyen arra, hogy túl ne terheljük az ifjúságot se munkával, se élvezetekkel, se játékokkal. Munka és pihenés szabályosan váltakozzanak. Itt azonban az egyéni mérték megállapítása a fontos, s az ahhoz való alkalmazkodás.

216. A szellemi érzelmek. A szellemi érzelmek nagy sokaságából ki kell válogatnunk azokat az érzelmeket, melyek a nevelés szempontjából értékesek, s azokat táplálni, erősíteni, fejleszteni, míg azokat, amelyek nem értékesek, hanem károsak, táplálék híján elsorvasztani, lecsökkenteni, vagy más értékes célra irányítani, áterelni, hogy azok is a lelki megnevesedés célját szolgálják.

A nevelés célját előmozdítjuk, ha kellemes érzelmeket ébresztünk, s különösen azokat a cselekvéseket kapcsoljuk kellemes érzelmekkel, melyeket a nevelés szempontjából a növendék fejlődése és magasabbra emelkedése szempontjából értékesebbeknek tartunk.

De ez azért nem jelenti azt, hogy csak kellemes érzelmeket keltsünk mindenáron, még akkor is, ha ez az igaz és jó rovására megy. Inkább arra kell törekedni, hogy a növendék mindig azokat a dolgokat találja szépeknek és kellemeseknek, melyek a magasabbrendű érzelmekkel állanak kapcsolatban.

A nevelőnek törekednie kell arra, hogy az életkörülményeket úgy alakítsa, hogy a növendék élete kellemes érzelmek között teljék el, mert a kellemes érzelmek fölemelő, erősítő, előmozdító hatásúak, míg a kellemetlenek lesújtók, deprimálóak, gátlók.

Ha tehát a tanár a tanulótól eredményes munkát, jó feleletet, kiváló teljesítményt vár, akkor arról kell gondoskodnia, hogy kellemes atmoszférát teremtsen, s ne mondjon előre kellemetlen dolgokat, ne korholja a tanulót a múltért, ne említse föl előbbi hibás dolgozatait vagy feleleteit, ne hozza zavarba, ne helyezzen kilátásba megtorlást, vagy más kellemetlen következményeket, hanem ellenkezőleg, irányítsa figyelmét a jövőre, helyezzen kilátásba sikereket, mondja, hogy bízzék abban, hogy ezt a szép feladatot sikerrel tudja megoldani, hogy képes arra, hogy jót produkáljon. A kellemes érzelmek így emelni fogják a növendék erejét és képességét, fokozzák a törekvést, sikerre vezetnek.

Ez általános alapelv. De természetesen az alkalmazásnál a növendék egyénisége szerint módosul.

Ha már most az egyes érzelme csoportokat vesszük, ezek mindegyike beható tanulmányokat kíván. A nevelőnek itt a lélektan adataira kell támaszkodnia. Minden egyes érzelme nek bármilyen módon sok változata lehetséges.

Itt csak nagy vonásokban vehetjük őket számba. De a pszichológiában s egyes monográfiákban részletes elemzéseket találhatunk.¹

Ha szemlét tartunk a szellemi érzelme k fölött, a nevelés szempontjából legértékesebbeknek tartjuk az erkölcsi, értelmi, esztétikai és vallási érzelme ket és értékérzelme ket.

De ezek a magasrendű érzelme k már magas szellemi fejlődéssel járnak együtt.

A fejlődés kezdetén az érzelme k jórészt fölindulások, kedélymozgalmak, mert a kis gyermek egész lelki élete még nagyon labilis. De az érzelme k általában múló állapotok. Jönnek, mennek, nem állandóak. Újra és újra föl kell ébreszteni őket, mert elalszanak, elillannak, átváltoznak. Ami állandóvá lehet egyáltalán, az csak a fogékonyaság és diszpozíció.

A szellemi érzelme knek két csoportja van: a formális érzelme k és tartalmi érzelme k csoportja.

A formális érzelme k a viszonyérzelme k, melyek abból a viszonyból erednek, mely az érzelme s annak tárgya között van. Ilyenek a félelem, a harag, a várakozás, a remény stb.

217. Viszonyérzelme k. A viszonyérzelme k közül kettő érdeklő a nevelőt különösen: a félelem és a harag (fölháborodás).

E két érzelme nemcsak érzelme, hanem egyúttal indulat is. Indulat, mely hirtelen támad és hirtelen elmúlik. De az ily indulat kedélymozgalmak, érzelme k.

A félelem az a szellemi érzelme, mely a gyermeknél legkorábban föllép. *Preyer* szerint már a gyermek életének 23. napján, *Perez* szerint kéthénapos korban, *Darwin* szerint a negyedik évben. Kétféle félelmet különböztetnek meg a pszichológusok: tapasztalaton alapuló és ösztönszerű félelmet. *Ribot* a félelmet úgy fogja föl, mint az önfenntartás ösztönének megnyilvánulását a védekezés formájában.³ *Fröbes* is úgy határozza meg a félelmet, hogy az valamely rossz bekövetkezésének a várása fölötti lehangoltság (depresszió), egybekapcsolva azzal a tendenciával, hogy alóla magunkat kivonjuk, nem pedig leküzdjük. A rossznak ez az előre látása különösen akkor hat erősen, ha annak nagysága ismeretlen. A váratlanul, hirtelenül fölmerülő félelem a megijedés, a magasabbfokú fölindulással járó félelem a rémület, rettegés, iszonyat.

¹ A mi irodalmunkban a legbehatóbban s legszebben *Kornis Gyula* tárgyalja az érzelme ket „A lelki élet” c. könyvének III. kötetében. 150—334. 1.

² *L. Komis*: A lelki élet. III. 210. 1.

³ *Ribot*: La psychologie des sentiments. I. kiad. Paria, 1896. Németül: Cb.. Ufertől. Altenburg, 1903. 267—280. 1.

A félelem nagy hatással van a testi jelenségekre. Az izmok megbénulnak, görcsös remegés, reszketés áll be, néha minden mozgásra való képtelenség, mintha gyökeret vert volna a lába. A száj száraz, a hang rekedt, néha teljes beszédképtelenség, szorongás, a lélekzet megakadása, lúdbőrösség, hideg veríték mutatkozik. Hatással van a félelem a hólyagra és belekre, a vér-edényekre. Sápadság, vérhiány, szívdobogás, sőt szélhűdés és halál is állhat be.

A gyermek főképp az ismeretlentől fél. Ez a félelem ösztönszerű, s akkor is megvan, ha az ismeretlen ismerőssel vegyítve jelenik meg. Így a gyermek sírni kezd, ha idegen személyt pillant meg, vagy olyan valakit, aki ismerős, de sokáig távol volt, s így a ráismerés nem folyik le simán, ez zavart okoz, s a félelem forrása. *Stanley Hall* szerint az ösztönszerű félelem az ősök hosszú sorának félelméből származik. Így némely állattól, a sötétségtől, zivatartól való félelem, melyet az előrement nemzedékek éreztek, mert életüket fenyegette.

A tapasztalaton alapuló félelem az emlékezeten és a képzeleten alapszik. A megégett gyermek fél a tüztől, mert emlékezik az égésre. De a képzelet szerepe nagy azért, mert a bekövetkező veszélyt színezi ki, s a félelem annál nagyobb, minél erősebben működik a képzelet. A sötétség erre erős ösztönzést ad, mert a képzelet a sötétséget benépesíti szörnyű alakokkal. Minél élénkebben működik a képzelet, annál erősebb a félelem.

A félelem biológiailag célszerű, mert menekülésre vagy elrejtőzésre ösztönöz. Ám célszerűtlen is lehet, mert sokszor oly hatással jár, hogy megbénítja az embert s a menekülést lehetetlenné teszi. *Beck* szerint a nagy veszedelem a figyelem legerősebb koncentrációját hozza létre, tehát fokozza a pszichikai működéseket. De veszélyes mászásnál még a fizikai fájdalmat is elnyomja.¹

Az ösztönszerű félelem a fejlődéssel mindjobban háttérbe szorul, s mindinkább csak a tapasztalaton alapuló félelem foglalja el helyét. A felnőtteknél már leginkább csak ez szerepel.

Az alaptalan félelemtől a gyermeket mindenestre óvni kell. Meg kell győzni arról, hogy a félelemre nincs ok. A félélnkség nem kedvező tulajdonság, s bár úgy látszik, hogy a félelem megóvja a szervezetet a bajtól, ez a szabály csak bizonyos korlátok közt érvényesül, mint ahogy az ily ösztönszerűség az embernél általában már csak szűk keretek közt teleológiai jellegű.

A helyes út itt is — mint *Aristoteles* szerint általában az erényeknél — a középút. A bátorság vakmerőséggé fokozva botorság, de a félelem gyávasággá alakulva s állandóvá téve nagy gyöngeség, s káros tulajdonság. A félelem mint veszélyekre figyelmeztető érzélem értékes, de ne engedjük oly erőssé fejlődni, hogy a cselekvésnek akadálya legyen, csak annyira, hogy a szükséges óvatosságot tanúsítsa a növendék. A félelem eloszla-

¹ Beck: Studien über den psychologischen Einfluss der Gefahr. (Archiv für die gesammte Psychologie. 33. köt. 22. és köv. lapok.)

² L. Fröbes. II. 309.

tása legsikeresebben úgy történik, ha tettel, több egymás után következő példával igazoljuk, hogy a félelemre nincsen ok.

Ribot szerint a másik érzelm, mely az önfenntartás ösztönéből fakad, a harag. De míg a félelem a menekülésre készítet, a harag támadó jellegű, s célja az elpusztítás, megsemmisítés. *Mc Dougall* is a támadó ösztönökhöz tartozó indulatot lát benne. Az állatoknál valóban támadásban nyilvánul is meg. Az állat igen sokszor csak azért támad, mert fél. Emellett egy másik formája a haragnak az elképzelt és jelképezett támadás. Ennél a támadó mozgások viszonylagosan csökkennek, s erős kedélyhullámzás lép föl. Az állatnál, például a kutyánál, ez az ellenség megpillantásakor abban mutatkozik, hogy megáll, morog, szőre felborzolódik, míg az embernél szitkozódásban és fenyegetőzésben.

A harag intellektuális formája, melyet *Ribot* civilizált formának nevez, az elhalasztott támadás, A támadás megnyilvánulását ugyanis az értelem gátolja, a megfontolás és számítás azt tanácsolja, hogy a támadásnak ezt a vágyát megfékezze az ember.¹

Azok, akik a természeti állapothoz közelebb állanak, mint kultúrátlan népek, gyermekek, gyöngelműiek, kiknél tehát a civilizáció teremtette gátlások nincsenek meg, átengedik magukat a támadó ösztönnek, s nyomban rátörnek az ellenségre, hogy megsemmisítsék.

A haraghoz közelálló érzelmek: az ellenszenv, a rosszakarat, a megvetés, az utálat, düh, mérgelődés, a gyűlölet, a bosszúvágy, a féltékenység, az irigység, a vetélkedés.

A harag a kisgyermeknél korán lép föl, *Perez* szerint két-, *Preyer* szerint háromhetes korában.

Malapert szerint a gyermek haragja a következőkben nyilvánul: a földön hempereg, rúgkapál, harap, haját tépi, mindent földhöz vág.

A harag testi megnyilvánulásai: a pusztításra való törekvés, a fogak összeszorítása, a kéz ökölbe szorítása, csapkodás, a vérnek a fejbe szállása, elpirulás, de néha elsápadás, a mozgások fokozott, de nem koordinált, hanem görcsös formában való véghezvitele, a beszéd akadozóvá, rekedtté válása. De nem kíséri a haragot az epe kiválasztó működése, mint hiszik (előnti az epe), éppúgy nem fokozódik a nyálkaki választás. (Nem tajtékzik a dühtől.) De tény, hogy a harag a váladékot mérgessé teszi (a magyárban a „méreg” szó haragot is jelent). A dühös állat s a mérges ember harapása veszedelmes, a haragvó anya teje a csecsemőre mérgező hatású. (Kornis.)

A harag, mint ebből látjuk, indulat, s az indulatok megfékezése egyik feladata a nevelésnek és önnevelésnek. Minél fejlettebb a kultúra, annál inkább kell az embernek indulatai fölött uralkodnia.

A harag, a fölháborodás, a mérgelődés semmikép nem kivátiatos. Nem mondjuk ezzel azt, hogy nem jogos, hiszen van jogos fölháborodás. Az aljasság, perfidia, s gaszág fölött méltán hábo-

¹ *Ribot*: Psychologie der Gefühle. 283—284. 1.

rodik föl a jóérsésű ember. De ezen a felháborodáson is uralkodnia kell az okosságnak.

Fölháborodik az ember, ha sérelmeket kell elszenvednie. De a sérelmek okozta bajt csak tetézi és fokozza azzal, ha fölháborodásában cselekszik. Ezért a fölháborodás alkalmával a cselekvés elhalasztására kell törekedni. Ez az elhalasztás a művelt ember jellemvonása és a műveltségnek eredménye.

A harag kellemetlen érzés. De a harag rossz tanácsadó is, elhomályosítja a helyes ítéletet. A harag csillapítására kell tehát törekedni. Ez a megnyugtató nem könnyű feladat. Hidegvér, okosság, tapintat kell hozzá, s a növendék egyéniségének ismerete.

Ha a növendéket sérelem érte, s ezen fölháborodott, a jóakarató csillapítás mellett igyekezzünk őt más helyre vezetni. Ha fölháborodása igazságos, adjunk igazat neki, s helyezzünk elégtételt kilátásba. De vezessük el a sérelem helyéről, így könnyebben megnyugszik. Otthon öltöztessük át, könnyebben feledi a sérelmet, ha más ruhában van. Fogjuk meg a kezét, ez megnyugtathatja. Igyekezzünk azután gondolatait másra terelni, keressünk oly beszéd tárgyat, mely érdekli őt. A fölháborodás kielégítését helyezzük későbbi időkre kilátásba. Dicsérjük önuralmát, s okosságát. Mondjuk el, milyen káros lett volna ránézve a további kitörés, s miilyen hasznos lett volna mindez ellenfelére nézve.

Nem jelenti ez azt, hogy az igazság sérelmet szenvedjen, hogy növendékünk minden sérelmet megtorlatlanul elszenvedjen, s ne törekedjék elégtételre, s az igazság győzelmére. Ez csak azt jelenti, hogy önuralomra törekedjék, s indulatait féken tartsa, az igazság megvalósítására célravezető utakon törekedjék.

A viszonyérmeknek a két főérmeken kívül egész sora van. Így a várakozás, a remény, az aggodalom, a csodálkozás, a kétség, az unalom, a türelem.

A nevelőnek ezek közül különösen még kettőre kell különös gondot fordítania, ezek: az unalom és a türelem. A gyermek nagyon sokat unatkozik, s ez nagy baj rá nézve. Minél műveltebb az ember, annál kevesebbet unatkozik, annál jobban tud foglalkozni egymagában is. A gyermeket foglalkoztatni kell. Sok gyermek nem talál kellő foglalkozást magának. Ezek számára foglalkozásról gondoskodni a nevelő egyik legfontosabb feladata. Különösen fontos ez akkor, mikor ő neki nincs ideje vele foglalkozni.

Összefügg ezzel a türelem iskolázása. A türelmetlenség kellemetlen érzés, sok bajnak okozója. Türelemre is foglalkozással lehet szoktatni a növendéket.

IRODALOM: *H. Hanselmann*: Erziehung zur Geduld. Vom Wartenkönnen. Erlenbach Zürich und Leipzig: RotapfeWerlag. — *F. J. Buytendijk*: Erziehung zur Demut. Der neue Geist Verlag. Leipzig. — *O. Liebeck*: Das Unbekannte und die Angst. Leipzig, 1928.

218. A tartalmi érmek. A tartalmi érmek azok, melyek valamely eszmei tartalomból fakadnak, minők az igaz, a szép, a jó. Ezek az érmek a magasabbrendűek, az összetettebbek, s ezek a nevelés szempontjából a legértékesebbek.

Az értelmi érzelmek az igazság eszméjével függnek össze; az a gyönyör, amelyet az igazság fölismerése, a gondolatartalmak érthetősége, világossága, nyilvánvalósága szerez, s az a lehangoltság, melyet a gondolkodás sikertelensége, elműveletünk kudarca okoz, értelmi vagy intellektuális érzelmek, mert az értelmi műveletekkel függnek össze. Ezek közel állnak a viszony-érzelmekhez, így pl. a kíváncsiság vagy a csodálkozás bizonyos esetekben viszonyérzelmeknek tűnnek fel, de összefüggésben állnak az értelmi műveletekkel. A kíváncsiság kiindulása a tudásvágynak, mely magasabb fejlettségében tudományos törekvéssé nemesedhetik. A csodálkozás, Aristoteles szerint, a filozófia kez[^]*deic*. Forrása a szellemi törekvéseknek, az értelmi munkának.

Az igazság bírására vonatkozó érzelmek a szorosan vett értelmi érzelmek. Az igazság élvezete, mely valamely új fölfedezéssel, vagy valamely ismeret megszerzésével jár, egy neme az önérzetnek. Annál erősebb, minél nehezebb volt annak megszerzése. Belőle fejlődhetik a tudós-góg. Ellentéte a kételkedés, mely ingadozás különböző lehetőségek között, s ezért kellemetlen, s ez a kellemetlenség csak a megoldással szűnik meg.

Az értelmi érzelmek fölébresztésének különösen a tanítás alkalmával van nagy jelentősége. Kezdődik ugyan már a növendék kíváncsiságának a kielégítése alkalmával, amikor főképp azok a beszélgetések, melyeket az érdeklődő gyermekkel folytatunk, nagyon alkalmasak arra, hogy éreztessük a tudás gyönyörűségét és a szellemi munka örömét.

De a jó tanítás egyik legfontosabb követelménye, hogy érteimi érzelmekkel járjon. A kétség, az igazság kutatása, az igazság vágya, a helyes és helytelen nézetek hullámzó váltakozása, a bizonyosság izgató keresése, az igazság fölismerésének a gyönyörűsége, ezek azok az érzelmi hullámzások, melyeknek a tanítást és tanulást kísérniök kell, s melyek nemes és tiszta örömeiket kínálnak. Ezek az érzelmek vezetnek a magasabbrendű lelki élethez.

Az esztétikai érzelmek forrása a szép, amint az a természetben és a művészetekben megnyilvánul. Az a gyönyör, amelyet a szépek a szemlélete és élvezete szerez, és az a visszatetszés, melyet a rút földéz, esztétikai érzelmek. Az esztétikai érzelmekkel nemcsak az esztétika foglalkozik, sőt ezek vizsgálatával a pedagógia sokkal behatóbban és sokkal többet foglalkozott, mint más érzelmekével.

Meumann szerint¹ épp ezek a kísérletek mutatták, hogy az esztétikai tetszés mennyire nevelhető, mert a kísérletek alkalmával már is fejlődött az esztétikai ítélet. Benyomások, melyek kezdetben gyöngé és határozatlan érzelmeket keltettek, később élénk tetszést vagy visszatetszést ébresztenek. Az érzelmi mozgalmak legnagyobb mértékben függenek a szoktatástól, s minthogy minden szokás gyakorlás, a gyakorlással az érzelmi reakciók befolyásolhatók és nevelhetők, s ha így van, akkor a nevelő kötelessége a kedélyvilágba nevelő módon beavatkozni.

¹ *Meumann*: Vorl. I. 602—603. 1.

A nevelés szempontjából kétségtelenül legfontosabbak az *erkölcsi érzelmek*.

Az erkölcsi érzelmek a legmagasabbra emelik az ember lelkét, teszik őt nemeslelkűvé és nemes gondolkodásúvá, ezek adnak irányt cselekvéseinek, ezek vetik meg alapját jellemének, s ezek alakítják őt át személyiséggé.

Erkölcsi érzelmek azok, melyek az erkölcsi törvénnyel kapcsolatosak, annak elismerésével járnak, de nemcsak elismerést jelentenek, hanem az ideális erkölcsi élet szeretetét, az igazságosság szeretetét, lelkesedést az ilyen nemes erkölcsi életért, másrészt elfordulást, undorodást az ezzel ellenkező élettől.

Az erkölcsi fejlődés nem is az erkölcsi ítélettel, hanem az erkölcsi érzelmekkel kezdődik.

Az erkölcsi érzelmek két csoportra oszthatók: autopathikus és heteropathikus érzelmekre. Autopathikus érzelmek azok, melyek saját én-ünkre vonatkoznak, heteropathikusak azok, melyek másokra irányulnak.

Autopathikus érzelmek: az önérzet, hiúság, becsületérzés, büszkeség, dac, gőg és ezek ellentétei: az alázatosság, szerénység, megadás, lemondás, szemérem, megbánás. Heteropathikus érzelmek: a rokonszenv, együttérzés, részvét, szeretet, jóakarát, megbecsülés, bizalom, tisztelet, ellenszenv, gyűlölet, rosszakarat, bizalmatlanság, megvetés, utálat, irigység, káröröm, féltékenység, kajánság.

Az erkölcsi érzelmek mind, úgy az autopathikus, mint a heteropathikus érzelmek, a társas együttélés alkalmával fejlődnek ki. Az erkölcsi érzelmek kísérője a cselekvésnek, s a másokkal való érintkezés alkalmával keletkezik.

Az erkölcsi érzelmek fejlesztése az erkölcsi nevelésnek legfontosabb és alapvető részét képezik. Erről az erkölcsi nevelés kérdésénél még behatóbban lesz szó.

A vallásos érzelmek. Az erkölcsi érzelmekkel szoros összefüggésben és rokonságban állanak a vallásos érzelmek. Ezek az érzelmek azon a meggyőződésen alapszanak, hogy van egy felsőbbrendű lény, Isten, a világ és ember fölött álló végtelen hatalom, kitől létünk függ, s kivel szemben erkölcsi kötelességeink vannak. A vallásos emberre nézve a vallásos érzelmek az erkölcsi kötelességeknél az a része, mely az Isten iránti kötelességekre vonatkozik. Ezeket az érzelmeket megkülönbözteti az erkölcsi érzelmektől az Istentől való függés és alárendeltség érzete.

Az erkölcsi élet más szintet kap és hathatósabb motívumokat, ha vallásos érzelmekkel egyesül, s vallásos meggyőződésen alapul.

219. Az értékérzelmek. Lényegében minden érzelemben *értékérzés* jut kifejezésre, amennyiben a kellemes kívánatosnak, tehát értékesnek, a kellemetlen kerülendőnek, tehát értéktelennek tűnik fel előttünk. Az érzelmek tehát értékmérők, mert ők mondják meg nekünk, mit ér valami, mit tartunk jónak vagy rossznak? Ezzel természetesen együtt jár az, hogy az érzelmek döntik el, mit kívánjunk, mire vágyódjunk, mit akarjunk, mit cselekedjünk?

Ami szükségleteinket kielégíti, ami életműködésünket fozza, életünk kifejlődését, önfenntartásunkat s önérvényesülésünket előmozdítja: az kellemes érzelmeket ébreszt, azt értékesnek tartjuk; ami életműködésünket, kifejlődésünket, önfenntartás simkat és önérvényesülésünket gátolja: az kellemetlen, azt tehát értéktelennek tartjuk.

De az értékelés csak első fokon, mondhatni primitív fornában, érzelmi természetű. Magasabb szellemi fejlettség mellett az értébecslés nem pusztán érzelemszerű jelenség, hanem értelmi is, hozzájárul az ítélet, mely már nem pusztán „én”-ünk kellemes vagy kellemetlen állapotán alapszik, hanem a tárgyi mozzanatok megfontolásán, reflexión, nem pusztán hedonikus természetű, hanem logikai és esztétikai természetű. A hedonikus értékítéletek a dolgok jelenlegi állapotán, kellemes vagy kellemetlen hatásán alapulnak, s így tényítéletek, melyek azt állapítják meg, hogy valamely dolog hogyan hat szubjektív állapotunkra. Ezzel szemben az igazi értékítélet azt állapítja meg, mennyiben felel meg valami annak az eszménynek, melyet róla alkottunk, azaz a tényt hozzámérjük valamely követelményhez, oly követelményhez, melyet értelmünk magasabbrendűnek, abszolút értékesnek ismer el, melyről azt tartja, hogy egyetemes elismerésre tarthat számot.

Az értékelés érzelmeiről *Kornis Gyula* azt mondja: „ezek tovább nem igazolhatók, csak átélhetők.”¹ Valóban úgy van. A baj azonban az, hogy az érzelmek, melyben ezek az irracionális értékek gyökereznek, nem mindig megbízható vezető. A tragikus sorsnak, az elhibázott életnek gyakran itt az eredete.

220. Az érzelmek befolyása a többi szellemi működésre. Az érzelmek nagy befolyással vannak a többi szellemi működésre, így a képzetfolyamatokra, az ítéletre és az akaratra. A nevelőnek ezt azért kell tudnia, hogy a konkrét esetek megítélésénél figyelembe vehesse.

Kellemes indulatok előmozdítják a képzetfolyamatokat, a kellemetlenek gátolják. Ezért igyekeznek a pedagógusok a tanulást kellemessé tenni. A félelem úgy megbéníthatja az emlékezet működését, hogy nem jut semmi eszébe a gyermeknek, kit kérdezzünk. Kellemes élmények inkább maradnak az emberek emlékezetében, mint a kellemetlenek. Általános az emberek optimizmusa az emlékezetben tartott dolgokkal szemben. A kellemetlent az ember igyekszik elfelejteni, a kellemeset megtartani emlékezetében. Az ifjúkorból csak a kellemes emlékeket őrizzuk meg. Az emberek a régi jó időkről beszélnek, eszményítik a multat.

Az érzelmek meghamisítják az ember ítéleteit. Ami gyönyört okoz, annak ártalmasságáról nem engedi magát az ember meggyőzni (Fröbes). Közismert a szerelem vaksága a szeretett egyén hibáival szemben. A félelem és harag rossz tanácsadók.

Éppen az az érzelmek nagy jelentősége, hogy az érzelmek irányítják legtöbbször az ember cselekvését. Az érzelmek hatható-

¹ *Kornis Gyula*: A lelki élet III. 330. 1.

sabb rugója a tetteknek, mint az értelem. Éppen ez teszi *nehézzé* a nevelés problémáját.

Az akaratnak leghatalmasabb mozgatói az érzelmek.

221. Az érzelmek kölcsönös hatása. Az érzelmeket elsősorban az általános testi állapot befolyásolja. A lábadozó beteg egész érzelmvilága módosul, *Lehmann* szerint a betegség következtében beálló kimerültségnél fogva. Az időjárás is befolyásolhatja úgy a munkaképességet, mint az érzelmvilágot, a hangulatot általában. (Bús az idő, bús vagyok én magam is.)

De az érzelmek egymást is kölcsönösen befolyásolják. Így elsősorban az ellentétes érzelmek. PL A jó meleg szoba sokkal jobban esik akkor, ha kinn zordon az időjárás. (Hol a boldogság mostanában? Barátságos meleg szobában.) A száraz kenyér is ízlik, ha az ember éhes, de nem ízlik a jó ebéd után. (Legjobb szakács az éhség.) Ez a kontraszt törvénye. Az érzelem az ellentétes érzelmek ébresztése által tehát fokozható. De meg is szüntetheti az érzelmet valamely ellentétes értelem, ha sikerül átterelni a figyelmet más kellemes tárgyra, mellyel kellemes érzelmek vannak kapcsolatban.

222. Az akarat befolyása az érzelmekre. Fölmerül itt az a kérdés, mely pedagógiai szempontból igen fontos, lehetséges-e az érzelmeket szándékosan befolyásolni? Lehet-e akaratlan érzelmeket kelteni, s érzelmeket megszüntetni?

Kétségtelen, hogy az érzelmek önkénytelen reakciói a léleknek a benyomásokra, melyeket külső vagy belső ingerek hoznak létre. Minthogy önkénytelenek, nem függenek akaratunktól, s így az akaratnak közvetlen befolyása reájuk nem lehet, azaz nem kormányozhatók tetszésünk szerint. De éppen annál fogva, hogy keletkezésük által összefüggenek egyrésztől külső benyomásokkal, eszmékkel, továbbá, hogy végül megnyilvánulnak kifejező mozgásokban, ennél fogva ezek útján gyakorolhat akaratunk reájuk befolyást. Oly képzetekre, gondolatokra és eszmékre terelhetjük tehát a figyelmet, melyek bizonyos, a nevelés szempontjából kívánatos érzelmekkel járnak, másoktól ismét, melyeket nem tartunk kívánatosoknak, elterelhetjük a figyelmet. Ezzel a kiindulás alkalomával irányíthatjuk az érzelmeket.

Egy másik végpontja az érzelmeknek a megnyilvánulás, arckifejezésben, taglejtésben, mozgásokban. Akaratunkkal ezeket befolyásolhatjuk. Elnyomhatjuk őket és elő is idézhetjük őket. Az érzelem-megnyilvánulás ilyen elnyomása visszahat az érzelmekre, mérsékli, csillapítja, s lassankint megsemmisíti a felindulást, vagy az érzelmet.

De viszont bizonyos testmozdulatok, magatartás (attitude) föl is keltheti az érzelmeket. Így a tiszteletteljes fölállás, az alázatos magatartás, az áhítatos térdelés, kezek kulcsolása kiváltja a megfelelő érzelmeket, s ebben rejlik bizonyos külső formák, udvariassági és köszönésbeli szokások, szertartások és egyéb különöségek nagy nevelő hatása és jelentősége.

223. Önkénytelen és szándékos érzelmekeltetés. A különböző hatások önkénytelenül is érzelmeket ébresztenek. Már valakinek

puszta megjelenése is érzelmeket kelt: rokonszenvet vagy ellenszenvet, félelmet, tiszteletet, örömet stb. De tetteink és szavaink is érzelmeket ébresztenek. Egy szó, melyet minden meggondolás nélkül kiejtünk, mennyi örömet, s mennyi keserűséget okozhat! Sokszor nem is sejtjük, milyen érzelmeket ébresztettünk, mert hiszen nem is tőlünk függött, hanem attól, minő szemekkel néznek, mennyi előítéletet hoztak magukkal a jelenlevők, milyen társításokat ébresztettünk föl bennük.

Nagyon fontos a beállítás. Akit jó hír előz meg, annak könnyebb a helyzete, mint azé, akit előre elrágalmaztak. Pedig ehhez elég egy elégedetlen ember, egy vélt sérelem. Azt, akiről rosszat tételeznek föl, kellemetlen érzelmekkel fogadják.

Lehet-e nem törődni azzal, milyen érzelmeket keltünk- Kell törődni vele, különösen a nevelőnek kell ezzel törődnie. De nem szabad e tekintetben sem túlzásba esnie. Nem kell annyira törődnie, hogy egész magaviselete keresett legyen.

A szándékos érzelemkeltés lehet közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt).

A közvetlen érzelemkeltés az, midőn a nevelő érzelmeit árvizsi a növendék lelkébe. Ezt teheti tettel, szóval, kifejező mozgásokkal: szemmel, arcjátékkal. Ám ezek csak külső jelek, az igazi közvetlen hatás az érzelmek átvitele a szellemi közösség alapján, mely létrejött a nevelő és növendék között, mely érzelmi kapcsolatot teremt kettőjük közt — mint fentebb láttuk —, s mely első feltétele minden nevelő hatásnak. Így hát méltán mondja *Ch. M. Maason*: „Érzelem csak rokonszenv útján vihető át, s talán semmi más úton.”¹

Ám nemcsak a rokonszenv, minden más érzelem is közvetlenül átvihető a növendék lelkébe, ha a növendék az érzelmek iránti fogékonyság állapotában van. Így a szomorúság, a vidámság, a kétség, az aggodalom, a félelem, a lelkesedés, a tisztelet. Ezek az érzelmek szinte kisugárzanak az ember lelkéből, s átmennek a hallgatók és nézők lelkébe.

A lényeges az, hogy azok az érzelmek, melyeket át akarunk vinni, valóban meglegyenek, s valódi érzelmek legyenek. A színész talán tudja a valóság illúzióját kelteni akkor is, ha az érzelmeket, illetve kifejezést csak utánozza, de mi nem lehetünk színészek. Nekünk valóban éreznünk kell, amit mutatunk, sőt nem is szabad éreztetnünk, hogy ezt mutatni akarjuk, hanem inkább rejtegetnünk kell. A finomlelkű növendék így is megérzi.

A valódi és intenzív érzelmek szinte ragályosak. Mindenki tudja, hogy például a félelem mily ragadós, hogy annak látása tömegben pánikot okoz. De éppígy magával ragadja az embereket a jókedv, a vidámság, a lelkesedés stb.

E közvetlen hatások mellett fölhasználja a nevelő a közvetett hatásokat. Ilyen közvetett hatások már maguk az eszmék, melyek érzelmeket ébresztenek. A magasabbrendű érzelmek mind eszmékkel állanak kapcsolatban. Ezeket az eszméket kell fölébreszteni, s szeretetteljesen rajzolni. Ebben segítségül kell venni a kép-

¹ *Ch. Maason*: Erziehung im Hause. II. 181. 1.

zeletet, kiszínezni, amit meg akarunk kedveltetni, s megragadó részleteket festeni, ha azt akarjuk, hogy fölébredjen a megfelelő érzelem.

A kedély-élet ilyen gazdagítására szolgál a költészet, az ének, a zene, a képzőművészetek, rajz, festészet, a természet szemlélete, az áhítatos elmélyedés a lélekbe.

A költészet jórészt érzelmi nevelés. Ebben rejlik nagy nevelő jelentősége, s igazi művelő hatása. A költészet az emberi lélek és az emberi élet tükré. Megismerteti az ember világát művészi eszközökkel, esztétikai módon, s ezzel műveli a lelket. A nevelés szempontjából nem pusztán esztétikai hatása fontos, hanem inkább az a hatás, melyet általában a lélek gazdagítása, az érzelmek nemesítése szempontjából gyakorol. Ezért ha a művészet szempontjából tisztán az esztétikai hatás szempontját tartják is lényegesnek és döntőnek valamely költői alkotás értékének a megállapításánál, a nevelés szempontjából nem ez a döntő. A nevelés szempontjából a költői alkotás tartalma elsőrendű fontosságú, s nem tarthatjuk nevelő hatásúnak a világ legnagyobb remekművét sem, ha annak tartalma az ifjúi lélekre káros hatást gyakorol.

Hiszen már Platon is kifogásolta Homeros olvasását a nevelés szempontjából, mert az isteneket oly jellemvonásokkal ruházta föl, melyek sértik a tisztelet érzését. De ugyanezt teszi az orosz szovjet is, mely számúzi a nevelés köréből, sőt általában tiltja mindazokat az olvasmányokat, melyek nem egyeznek meg az ő nevelési eszményképével, hanem a polgári társadalom alakjait és életét mutatják be rokonszenvesen.

A nagy költők nem az erkölcsi tanulságok kedvéért írták műveiket. De az igazi nagy költői alkotások nem erkölcstelenek és nem erkölcsellenesek. Az az erkölcsi felfogás, mely társadalomfenntartó, kisugárzik a műből akkor is, ha egy szó sincs benne erkölsről. Az alkotás visszatükrözi a költő lelkében élő világnézetet, életfelfogást, s ebben az ő erkölcsi felfogását. A költő rendszerint az igazi erkölcsért küzd, vagy legalább is azért, amelyet igaznak tart.

A nagy művészi alkotások felfogása és átélése azonban csak bizonyos ismerettartalom segítségével, s bizonyos szellemi fejlettség mellett lehetséges. Ez éppen a nagy feladat: kiválasztani, kinek mi kell a költészet és a művészet kincseiből, hogy kedélyét eltöltse nemes érzelmekkel.

224. Az érzelmekeltés két módja. Két úton férhetünk hozzá az érzelmekhez: egyik a lelki, az asszociációk és értelmi hatások útja; a másik a testi, amely az érzéki benyomások s a kinezti-kai érzeteken (vagyis mozgás-érzeteken) alapszik.

Így tehát az egyik mód az érzelmek ébresztésének megfelelő képzetek és gondolatok ébresztése. Ne higyük, hogy ezek gyöngék és hatástalanok. Meleg, lelkes, tüzes szava a nevelőnek már a maga hangulati értékénél fogva is hatásos lehet, de hatásos főképp az oly képzet vagy gondolat fölidézése, mely egyszer már heves érzelmekkel járt.

Nagyon érdekes, amit *James* konstatál, hogy néha a földézett gondolat erősebb izgalmat válthat ki, mint amilyen az eredi érzés volt. Így például, ha valamely sértésre gondolunk, mellyel bennünket illelt, sokkal jobban fölháboríthat a rágondolás, mint amennyire akkor fölháborodtunk, mikor a sértés minket ért; nagyobb szeretetet érezhet az ember, ha elhunyt édesanyjára gondol, mint amilyet akkor érzett, mikor az édesanya még élt.¹

A képzet, melyet földézünk, halványabb, mint amilyen az eredeti érzéki benyomás volt, de az érzés, mely hozzá fűződik, erősebb lehet.

Ennélfogva a nevelő szava alkalmas arra, hogy érzelmeket ébresszen. De nem mindegy, hogy milyen szót mond. Tapasztalásból meg kell tanulnia, mire milyen benyomást gyakorol egy-egy szó? Bizonyos körű, s bizonyos körben élő növendék milyen szavak iránt fogékony? Milyen képzeteket, s milyen gondolatokat keli földéznie, hogy bizonyos érzelmek a növendékben fölébredjenek. Főképp azt kell szem előtt tartania, hogy a növendék képzeletét foglalkoztassa. A képet, melyet fest, élénken ki kell színeznie.

Ami iránt nincs fogékonyosság a növendék lelkében, arra rá kell terelni a figyelmet. Így van ez például az esztétikai érzelmekkel, az ízlés fejlesztésénél. Sokszor hiába nézi a növendék a képet, nem találja meg benne, mi a szép. De ha ráirányítjuk a figyelmet arra, ami a képen különösen szép, lassankint fölébred benne az érzék a művészi hatások iránt. Kis gyermeknél egyszerűen hozzátesszük a szemlélethez — például szín érzékeltetéshez —: ez szép! Vagy összeillő színeknél: ezek jól illenek egymáshoz stb. Ha nem hívjuk fel így a figyelmet a megszemlélnivalóra, nem is veszi észre azt. Így fejlődik és finomodik az ízlés, vagyis a fogékonyosság az esztétikai érzelmek iránt.

De éppígy hívhatjuk fel a figyelmet a gondolati dolgokra. Rámutatunk arra, mi az igazság bizonyos állításokban, s igyekszünk éreztetni az igazság magasztos voltát, a növendékkel együtt csodáljuk annak magasztosságát. Hasonlóképp mutatunk rá az erényre, s lelkesedünk a növendékkel együtt annak nagyszerűségén.

Így fokozzuk a fogékonytságot a képzetek földézésével és gondolatok fölébresztésével.

De követhetjük a másik utat is, mely testi érzetektől vezet az érzelmekhez. Az érzelmek bizonyos arckifejezéssel, taglejtéssel járnak. Ezek természetsszerűleg fejlődtek ki, s majd mindenütt a világon ugyanazok. Így például a szomorúság kifejezése az arcvonásokban tükröződik, de a testtartásban is a lehajtott fej a szomorúságot jelzi. Majd minden érzésnek megvan a maga sajátos testi kifejezése, s megfelelő érzelmek alkalmával a növendék is ugyanezt a magatartást veszi föl.

Ezen a jelenségen alapszik az az eljárás, hogy előbb a meg-

¹ *James*: 374. 1.

felelő magatartást vesszük föl, s azután társul hozzá s fölébred a megfelelő érzelem. Ennek már a pusztá szemlélete is alkalmas arra, hogy másokban is ugyanazt a hangulatot ébressze. Így például, ha valamely társaságban mindnyájan lehangoltak, az újonnan belépőt is ugyanaz a hangulat fogja el.

De a megfelelő testtartás, melyet valaki kezdetben csak utánoz, fölvesz, lassankint kiváltja a neki megfelelő érzelmet. Az áhítat külső attitűdje és mimikája, melyet valaki fölvesz, lassankint kiváltja az áhítat érzelmét. Ezért mondjuk a növendéknek: Csak térdelj le, tedd össze kezedet, hajtsd le a fejedet! — Ez a külső magatartás lassankint meghozza az áhítat érzelmét, még ha az kezdetben nem is volt meg.

Ebben áll a külsőségek megtartásának nagy jelentősége. Aki mindig tiszteletteljesen áll tanára előtt, tiszteletet is fog érezni iránta; aki tiszteletlenül, illetlenül áll oda, lassankint tiszteletlen lesz még akkor is, ha kezdetben nagyrabecsülte tanárát.

Mindenki tapasztalhatta kis gyermeknél, hogyha mások sírnak, ő is elkezd sírni, bár nincs oka rá. S ha sír, szomorú és bőszenyűs is lesz, bár nem tudja, miért- íme, az érzelmek külső jeleinek az utánzása, ez az érzelmek földidézésének egy második útja. A nevelésben mind a kettőnek egyaránt nagy jelentősége van.

225. A fogékonyság. Érzelmek iránt voltakép mindenki fogékony, még az is, aki látszólag közömbös, de nem mindenki egyenlően, s nem egyenlően minden érzelem iránt, továbbá nem mindenki reagál egyformán ezekre az érzelmekre.

A normális embernél az érzetek és a képzetek érzelmeket ébresztenek. Ezek az érzelmek lehetnek gyengébbek, vagy erősebbek, s így hatásuk az ember egész lelki életében is jelentősebb vagy kevésbé jelentős. Hogy valamely benyomás milyen mértékben ébreszti föl az érzelmeket, az függ elsősorban az egyén konstitúciójától, azaz idegrendszerének szerkezetétől és lelki struktúrájától, de függ az ő lelki tartalmától is, azaz attól: minő asszociációkat, s minő gondolatokat ébreszt föl benne a benyomás.

Ezek tehát az érzelmek iránt való fogékonyságnak a föltételei. E föltételek közül a veleszületett konstitúció, s az átöröklött lelki diszpozíció nem a neveléstől függő tényezők, hanem adottságok. De a nevelő ezeket is befolyásolhatja, ha az asszociációkat és gondolatokat, melyek valamely érzellemmel együtt járnak, erősíti.

A fogékonyság lényegében érzékenység. Amily fontos a fogékonyság és érzékenység fokozása a lélek kifinomodása szempontjából, éppoly káros a túlfinomult fogékonyság és a túlérzékenység. Ezt kisebb gyermekeknél különösen a testi érzelmeknél tapasztaljuk. Ezért nem szabad túloznunk a részvétet a növendék minden kisebb baja iránt, mert akkor ő is túloz. Kis fájdalmak szótlan elviseléséhez szoktatjuk növendékünket. „Majd elmúlik”, ezzel vigasztaljuk. Nem szörnyűködünk, s nem babusgatjuk. A tűréshez is hozzá kell edzeni a lelket, mert az élet sok sérel-

met hoz, s nagyon boldogtalanná tesszük a gyermeket, ha nem szoktatjuk őt a sérelmek elviseléséhez.

Különösen arra kell ügyelnünk az érzékenység fejlesztésénél, hogy ne váljék a növendék apprechenzívvé, aki minden sérelmet nagyinak tart, s elteszi szívébe.

A serdülés idején ifjak, leányok és fiúk, egyaránt nagyon hajlandók a szentimentalizmusra. Ápoljuk a szép és nemes érzelmeket, tartsuk tiszteletben az ifjú lelkesedést, sőt rajongást, de óvjuk meg az ifjúságot a szentimentalizmustól. Korunk ugyan nem kedvez neki — mint annak idején a XVIII. század —, de azért most is akadhat túlérzékeny természetű ifjú, aki azután éppen nem tud megbarátkozni majd korunk túljózan s talán túlreális irányával. Ám itt is óvatos és fokozatos hatásra van szükség, nem pedig erőszakos és erőskezű beavatkozásra, melyet az érzékeny lélek durvaságnak fog érezni.

226. A nemes érzelmek uralma. Az igazi műveltség egyik leglényegesebb jellemvonása a nemes érzelmek uralma. Ezek a nemes érzelmek: a nemesszívűség, nemeslelkűség. Ezeket a legnagyobb emberi értéknek tekintjük.

De nemes szív, nemes érzelmek, nemes lélek csak nemes eszmékkel kapcsolatban él, s nemes eszmények megvalósítására törekszik. Ezek értékességét kell hangsúlyoznunk, ezeket megkedveltetnünk, s az alacsonyrendű érzelmek iránt undort ébresztetnünk. Egészséges kedélyű embernek csak az lehet a gyönyörűsége, ha nemes érzelmekkel telik el.

Melyek ezek a nemes érzelmek?

Elsősorban az ideális érzelmek. Ideális értékek, ideális érzelmek vezessék az embert, ez a végső cél. De míg ezt a végső célt elérjük, a fejlődés különböző fokain kell keresztül mennünk. Az érzelmek is csak lassan fejlődnek magasra, s kezdetben csak az érzéki érzelmek uralkodnak, sőt később is soká az élvezet-elv a vezetője a növendéknek az értékek megítélésében, s így mint értékérzelem is csak a kellemes és kellemetlen jelentkezik. Csak lassankint fejlődnek az érzelmek magasabbrendűekké, s minél gazdagabb az ember lelki élete, annál nagyobb lesz az érzelmek skálája.

Az érzelmek nagy sokaságában a nemes érzelmek uralkodjanak, ez a cél.

227. Az érzelmek fölötti uralom. A nevelés egyik fontos feladata elérni azt, hogy az ember érzelmei, s főképp indulatai fölött uralkodni tudjon. Lehet, hogy némelyek szószólói lesznek annak az elvnek, hogy az érzelmeket szabadjára kell hagyni. Két okot hozhatnak fel emellett. Egyik az, hogy az érzelmek természetes megnyilvánulásai az ember lelki életének. A másik az, hogy az érzelem nem csal, az érzelem mutatja meg a helyes utat, azt, amely az emberre nézve jó.

Ezek az érvek nem helytállóak. Az érzelmek valóban az emberi természet mélyéről fakadnak, őszinteségük kétségtelen, de azért nem mindig mutatják a helyes utat, sőt nagyon gyakran

félrevezetnek. A fölindulás elhomályosítja a helyes ítélőképességet, s indulatban rendszerint olyant cselekszik az ember, amit később lehiggadva, megbán. A pillanatnyi kielégülés talán kellemes, de annak következményei annál kellemetlenebbek. Az indulatos ember szörnyű bajokat okoz önmagának és másoknak. A naiv, egyszerű ember, s a gyermek, ha indulatok támadnak benne, önkénytelenül taglejtéseket végez. Ezeket a mozgásokat a haladó művelődés igyekszik elnyomni. A jól nevelt embernél az a tudat, hogy ez nem illik, gátló tényező. Ám a megnyilvánulás elnyomása egyúttal elnyomja vagy legalább is meggyöngíti magát az indulatot is.

Az érzelmek nem mind olyanok, hogy nyugodtan rájuk bízhatnók magunkat. Vannak egészen káros érzelmek is, egyik könnyen átmehet egy másikba, amelyik kis mértékben talán nem ártalmas, később elhatalmasodva tönkretelhet.

228. Az állandó érzület. Az érzelmek gyakori ismétlődése nemcsak fogékonnyá teszi az embert az érzelmek iránt, hanem bizonyos diszpozíciót teremt az ily érzelmek számára, mondhatni szokásunkká teszi, hogy hasonló körülmények között hasonló helyzetben ugyanolyan érzelmek támadjanak. Ez mintegy állandó alaphangulat jön létre anélkül, hogy állandóan meghatározott konkrét érzelmeket élnénk át. Ez az, amit érzületnek neveznek, s ami az ember kedélyi életének állandó szintje.

Az „érzület” szó tehát jelenti az egyén erkölcsi jellegű érzelmi hajlamainak összegét, mintegy az egyén erkölcsi habitusát — mint Kornis mondja.¹

Az érzelmek nemesítésének a célja, hogy eredményül ily általános érzület keletkezzék, mely biztosítéka annak, hogy szervezetünk konkrét esetben oly érzelemmel felel a külső benyomásra, mely megfelel a legmagasabbrendű értékeknek.

Az érzelmek iránti fogékonyság, az érzelmek nemesítése, a nemes érzelmek uralmának a biztosítása, s végül állandó jó érzület biztosítékai a lelki élet magasabbrendűségének és ezzel az igazi műveltségnek.

IRODALOM. *Th. Ribot*: La psychologie des sentiments. Paris, 1897. — *C. Lange*: Die Gemütsbewegung. 1885. — *Lehmann*: Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. 1892, 1914. — *G. Siörring*: Psychologie des menschlichen Gefühlslebens. Bonn, 1916. — *P. Félix Thomas*: L'éducation des sentiments. VII. éd. Paris, 1930. — *Scheler*: Wesen und Formen der Sympathie. — *Dr. Else Voigt;länder*: Vom Selbstgefühl. Leipzig, 1910 — *Prof. Dr. J. Rehmke*: Gemüt und Gemütsbildung. Langensalza, 1924. — *C. Stumpf*: Gefühl und Gefühlsempfindung. Leipzig, 1928. — *O. Decroly*: Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant. Bruxelles, 1927. — *Kornis Gyula*: A lelki élet. III. Budapest. — *Ranschburg Pál*: Az emberi elme. II. Érzelem, akarat, egyéniség. Budapest, 1923.

¹ *Kornis*: A lelki élet. III. 220. De Kornis az „érzület” szót más értelemben is használja, s az „aktuális” érzületekre is kiterjeszti. L. e. könyvnek 327. lapját.

„Az értelmi fejletlenség előbb-utóbb minden bizonnyal függésbe hoz, mert az értelmi súly egyedül való felsőbb-ség a világon.”
Széchenyi.

229. Az értelem fontossága. Az ember szellemi életében az értelem a legmagasabb s legfontosabb működés.

Az értelem különösen jellemző tulajdonsága az embernek. Ez az ő számára az életfenntartás legfontosabb eszköze, s leg-hathatósabb fegyvere az élet küzdelmeiben. Az ember értelmé-vei ismeri föl a maga életfeladatait, értelme segítségével tűzi ki céljait, s ennek segítségével találja meg minden egyes esetben a célok elérésére szolgáló eszközöket, utakat és módokat. De az értelem az ember számára még ennél is többet jelent.

Az értelem emeli fel az embert egy magasabb világba, értei-mével ismeri fel az ember az igazságot, s ezzel teremti meg a tudományt. Tudománya segítségével emelkedik fel az ember a természet fölé, ezzel győzi le a természet nyers erőit, ezzel állítja szolgálatába ezeket az erőket, ezzel teremti meg a maga-sabbrendű szellemi értékeket, s így ezzel teremt magának egy magasabbrendű világot: a szellemi értékek világát.

Az értelem nem független a többi lelki működéstől, sőt szo-ros kapcsolatban van az érzelmekkel és akarattal, velük együtt is fejlődik. De az értelem igyekszik a többi fölé emelkedve ural-kodni, az érzelmeket és akaratot befolyásolni, irányítani, neme-síteni, s a helyesnek fölismert célok elérésére fölhasználni.

Az értelmet fejleszteni tehát annyit jelent, hogy az embert alkalmasabbá tesszük az életküzdelmekre s az emberi élet-feladatok megoldására.

230. Az értelmi működések. Az értelmi működések a tuda-tossággal kezdődnek. Az értelmi működés területe igen tág. Könnyebb áttekintés céljából két csoportra szokás osztani eze-ket a működéseket. Egyik a szemléletes élmények csoportja. Ezek képszerűek, s ezek teszik a különböző lelki jelenségek tar-talmát. A másik csoport ezeknek a tartalmaknak a feldolgozása-ból, viszonyából keletkezik. Ezek a gondolatok. Ezek nem kép-

szerűek, hanem mozgalmasak. Az előbbieket az észrevétellel, szemlélettel szereztük, az utóbbiakat gondolkodással.¹

Az értelmi fejlődés az érzéki benyomások tudatosává válásával indult meg. De az értelem fogalmába nemcsak a megértés tartozik bele, hanem mindazok a szellemi műveletek, melyek a megértéssel összefüggnek. Így: a felfogás, képzetszerzés és képzetalkotás, a figyelem, az érdeklődés, az emlékezet, a képzelet, a játék, a kifejezés, a beszéd, a fogalom-alkotás, s mindaz, ami a gondolkodás körébe esik: az absztrakció, a szimbólum, az ítélet, a következtetés, az eszme, az eszmény.

A SZEMLÉLETEK.

231. Az érzékszervek. Az érzékszervek a lélek kapui. Ezeken át jutnak be a lélekbe a külső benyomások. Az érzékszervek az érző ideg végződéseit oly berendezéssel, mely alkalmas arra, hogy a megfelelő ingereket felfogja, s közvetítse befelé. Minél fejlettebb ez a szerv, s minél gyakorlottabb az ember a benyomások felfogásában, annál inkább fejlődik ki a megfigyelés és a felfogás képessége.

De nemcsak oly tudattartalmaink vannak, melyeket az érzékszervek szállítanak. Teljesen téves *Condillac* és a szenzualisták, s téves *Locke* és *Comenius* álláspontja, kik Gassendi nyomán azt mondják, hogy „semmi sincs az értelemben, ami nem volt az érzékekben”. Vannak érzéki tudat-tartalmak és nem érzéki tudat-tartalmak.³

Az érzékszervek ápolása és fejlesztése még a testi nevelés körébe tartozik, alapelveit a fiziológia és a higiéné állapítják meg. A fölvetett benyomások azonban már átlépik a szellemi élet küszöbét. Így tehát az érzékek nevelése kezdete a szellemi nevelésnek és szükséges előkészítése az értelmi nevelésnek.

IRODALOM: *Iff. Imre József*: A gyermek szemének gondozása. Budapest. — *Dr. Wein Zoltán*: A fül, orr, a torok bajai és gondozása. — *úr. Poor Ferenc*: A gyermek bőrének gondozása. Budapest, Studium. Szülők könyvtára. Szerk. *Imre Sándor*.

232. Az érzékek fejlesztése. Az érzékszervek testi berendezések, az érzékek azonban már képességek: a látás képessége, a hallás, a tapintás, ízlés és szaglás mind képességek, azaz sajátos működés-lehetőségek. Az érzékek útján szerezzük az érzéki tudat-tartalmakat, az érzeteket, szemléleteket, képzeteket.

Rendszerint öt érzékről beszélnek. De az érzékek nemcsak ötféle érzetet közvetítenek.

Így a tapintás érzéke nem pusztán a tapintás érzeteit közvetíti, hanem inkább oly általános érzék, mely a nyomás, hő és fájdalomérzetek, s kinesztetikus (mozgás és helyérzetek) közvetítésére szolgál, sőt az élettani funkciókról szerzett érzéki be-

¹ L. Nagy József: A pszichológia főkérdései. 38—40. 1.

² L. bővebben: *Komis Gyula*: A lelki élet. I. 190. cs. köv. 1.

nyomásokat is közvetíti, melyeket életérzetnek, közérzetnek neveznek.

De a magasabb érzékek közül is a látás pl. többféle érzetet közvetít. Így: világosság-érzeteket és színérzeteket.

A lelki élet számára legtöbbit a látás és hallás érzéke jelent, s épp azért ezeket magasabb érzékeknek is nevezik. De nem szabad felednünk, hogy az érzékek egymást kiegészítik.

Az érzékeket is, mint minden más képességet, a gyakorlás által lehet fejleszteni. Gyakorlással élesítjük és finomítjuk a látást, hallást, ízlést, szaglást, s a tapintás neve alatt szereplő többféle érzetet. Ez a gyakorlás főleg a kisdédkorban és gyermekkorban nagyjelentőségű.

233. Pestalozzi, Fröbel, Montessori. Rousseau hívta fel először a figyelmet az érzékek nevelésére, de ő csak ajánlotta ezek gyakorlását, s megmaradt az elméletnél. Pestalozzi, Fröbel és újabban Montessori Mária dolgozták ki az érzékek fejlesztésének a módszerét, s ültették át azt a gyakorlatba.

Pestalozzi egész tanítását az érzékekre alapította. Tanítványaival tárgyakat, képeket, hangokat szemléltetett, s azután megnevezte.

Fröbel Pestalozzi szellemében a kisdédóvó számára az érzékek rendszeres gyakorlásának tervét dolgozta ki. Gyakorlatai és játéka is arra valók, hogy az érzékeket gyakorolják. Például a golyó, a kocka, a hasáb, a színes papirosok papírfüzésre, a pálcikák, a szalmafonás stb. Fröbel ezeket ajándékoknak (Gabe) nevezte, s szisztematikus sorrendbe rakta.

Újabban *Montessori Mária* dr. talált fel olyan foglalkoztató eszközöket, melyek az érzékek nevelésére szolgálnak. Ezek: színes papírok és pamutok, különböző nagyságú hengerek, melyek mindegyikét egy rúd megfelelő kivágású helyére kell illeszteni, különböző alakú és színű falapok, melyeket megfelelő kivágások helyére be kell illeszteni stb.

Megjegyzendő, hogy a kisgyermek játékaiknak nagy része nem más, mint az érzékek foglalkoztatása. Ilyen például a homokkai való játék, a színes ceruzákkal való rajzolgatás, a papírkivágás és papírhajtogatás, az építőkövek, a gyöngy felfűzés. Ezek a legjobb játékok kis gyermekek számára, mert foglalkoztatják a gyermek érzékszerveit és szellemi tevékenységét, az öntevékenységet veszik igénybe, s alkalmat adnak a feltalálóképesség gyakorlására, de a fantáziát is működésbe hozzák, s így a változatosságal gyönyörködtetik a gyermeket.

Az érzékelés képessége rendes fejlődésű gyermeknél körülbelül hatéves korban be van fejezve, s azontúl az iskolázás idején aránylag csak csekély fejlődést mutat.¹

234. A szemlélet. Normális állapotban elszigetelt érzetek nem fordulnak elő.² Érzeteink több egyidejűleg ható forrásból kelet-

¹ L. Trumlriz: Einführung in die Jugendkunde. I. 40. 1.

² L. Ranschburg: Az emberi elme. I. 54.]

kéznek, melyeket a tudat mint közös tartalmat fog fel. Így egyszerre fogjuk fel például a rózsza színét, alakját, illatát stb. Vagy az egyén alakját, mozgását, hangját. De ha csak a látás segítségével fogunk is fel tárgyakat, nem egy érzetet fogunk fel, hanem sokat egyszerre (alakot, színt, s különböző formákat és színeket). Ranschburg az ily összetett érzetet *érzékiéinek* nevezi.

De még az ily érzékletek is kivételesek. Elménket egyszerre több benyomás éri, s ezek a benyomások az együttrezgés alapján felidéznek mindazt, ami elménkben a múltból mint rokon- vagy hasonló hatás nyoma megmaradt, s ez egyesül lelkünkben egyetlen új tartalommal.² Ezt az új tartalmat nevezi a pszichológia *szemléletnek*. A szemléletnek ez a felfogása különbözik attól a régi felfogástól, mely szerint a szemlélet pusztán az érzéki benyomás megőrzött emléke. Ez újabb felfogás szerint a szemlélet-hez hozzájárul a tudat *aktív* működése, s régebbi benyomásoknak az újabbhoz való hozzáfűzése.

Legtöbb érzetünk és érzékletünk tehát voltaképp szemlélet. A szemlélet nem pusztán a szem segítségével szerzett érzet vagy érzéklet, hanem összbenyomás, melyet valamely tárgy vagy jelenség bármely érzékszerv útján, de rendszerint több érzékszerv útján egyszerre gyakorol elménkre.

A szemlélet alapja a képzetnek. A szemlélet maradandó nyomot hagy tudatunkban, s ez a nyom felidézhető újra anélkül, hogy az érzéki benyomások hatnának. Ez az így felidézett szemlélet a képzet. Képzeteket azonban alakíthatunk más módon is: a régebben szerzett szemléletek vagy azok részeinek kombinációiból. Ezt a legtöbb pszichológia nem veszi számba, pedig a nevelés és különösen az értelmi fejlődés szempontjából ez fontos mozzanat. A képzetek az értelem szempontjából a legfontosabb lelki tartalmak. De a képzetalkotás alapja a szemlélet. Eszerint az értelmi fejlődés szempontjából az a fontos, hogy minél több szemlélet keletkezzék, arról kell tehát a nevelőnek gondoskodnia, hogy a növendékeknek minél több alkalma legyen szemléleteket szerezni, azaz szemlélni, ami már a köznapi nyelvben sem jelent pusztán a szemmel való felfogást, hanem bármely érzékszerv útján vagy több érzékszerv útján szerzett összbenvonást.

235. A szemléltetés. Szemléltetni annyit jelent, mint alkalmat adni a szemlélésre, azaz szemléletek keletkezésére. Már *Locke* (1632—1704) mondotta: „non est nihil in intellectu, quod non an tea erat in sensu”, azaz: semmi sincs az értelemben, ami előbb nem volt meg az érzékekben. Ez a mondás a szenzualizmus felfogását tükrözteti. De alapja és kiindulópontja *Rousseau* felfogásának és *Pestalozzi* rendszerének.

Pestalozzi (1746—1826) egyik alapgondolata, mely átment a pedagógiai köztudatba, — a szemléltetés. Tanítási elméletének alapelve: mindig a szemléletből kell kiindulni, mindig szemléleti alapot kell adni. Szemléletről a fogalomra!

¹ L. *Ranschburg*: Az emberi éime. I. 54. 1.

A szemléltetésnek egész rendszerét dolgozta ki Pestalozzi. „A szemléltetés ABCje” című munkájával behatóan foglalkozott Herbart is. A szemléltetés három fontos lépése Pestalozzi szerint: a szám, az alak és a név.

Kétségtelen, hogy a pedagógiának ez a régi elve, mely a szemléltetést hangsúlyozza, ma is érvényes. Maguk a közvetlen érzéki benyomások mindig erősebbek, mint az érzéki benyomások emlékei, s így a képzetek és fogalmak számára biztosabb alapot adnak, mint a szemlélt tárgyak emlékei. Másrészt a gondolat kapcsolata a konkrét valósággal, melyet a szemlélet hoz létre, biztosítja a gondolat megmaradását és a reális világgal való összefüggését. A szemléletnek ezt az utóbbi jelentőségét eddig nem igen emelték ki.

Mindamellettt nem szabad azt hinnünk, hogy a szemléltetés már magában véve is tanítás és hogy a fontos az, hogy minél több érzéki benyomást nyújtsunk, s minél több érzéki benyomás keletkezzék.

A folytonos szemléltetés, az érzékek folytonos foglalkoztatása csak szórakoztatás, sőt később már fárasztó foglalkoztatás, mely nyomot sem hagy a gyermek értelmében. Maga a szemléltetés még nem elegendő, hanem hozzá kell csatolni az értelmi munkát. A szemléltetés fogalma magában foglalja azt, hogy van valaki, aki szemléltet, aki alkalmat ad arra, hogy szemlélet keletkezzék. Ehhez tehát az szükséges, hogy a szemléltető megindítsa azt a szellemi munkát, mely az érzékelni valóhoz odafordítja a figyelmet, a jelenségben észrevételi azt, ami fontos és jelentős, de különösen abból a szempontból jelentős, amely az egész eljárás célját szolgálja. Észrevétet különbségeket és hasonlóságokat, s kapcsolja az új szemléletet a régiekkel, beilleszti egész felfogása keretébe.

A szemléltetésnek az a művésze, aki ezt a folyamatot intuitíve megérzi és fölébreszti a növendék lelkében.

236. Az élmény. Az újabb pedagógia a szemléltetés helyébe az élmény fogalmát teszi. Ennek a szónak „élmény”, több jelentése van. Némelyek élményeknek nevezik a tudat-jelenségeket általában, minők az akarat, érzelmek, értelmi működések, s így a pszichológia tárgyát voltaképp az élmények teszik. De mások az „élmény” szó jelentését csak bizonyos jelenségekre korlátozzák. Némelyek szerint élmény a *fölfogás aktusa*. Vannak, akik az *érzelmi színezetű* felfogásbeli aktusokat nevezik élményeknek. Végül ismét mások az *utánélést*, idegen lelki életbe való megértő beleélést nevezik élménynek.

Az élmény tehát több, mint a szemlélet. Az élmény nem pusztán érzéki benyomások átélése. Az élményhez érzelmek csatlakoznak, az élményben résztvesz egész lelkünk, egész „én”-ünk. A szemlélet hideg és objektív, az élmény hevítő és szubjektív, összeforr egész lényünkkel.

Az élménynek ilyen fogalma *W. Diltheytől* származik, aki azt „Erlebnis und Dichtung” című,¹ 1906-ban megjelent munkájában használta először ily értelemben. Azóta különösen a megértő vagy strukturális pszichológiának kedvelt fogalma. De alkalmazza ezt a fogalmat nemcsak a Spranger-féle megértő pszichológia, a Krüger-féle strukturális pszichológia, az alaklélektan, hanem megtaláljuk Bergsonnál s Lindworskynál is. Ám ez a fogalom nem azonos értelmű a különböző irányokban és különböző szerzőknél. *Dilthey* „Aufbau der geschichtlichen Welt” c. munkájában behatóan fejtegeti az élmény fogalmát, mint minden megértés előfeltételét. Abban minden irány megegyezik, hogy az élmény tapasztalat, mely közvetlenül hat, s melyben az ember ennek a hatásnak teljes lelkéből, szíve egészével átengedi magát.

Spranger szerint „bensőnk feldúlása, felkavarása jelentős tapasztalat által”. „Es heisst soviel, wie Aufwühlung des Inneren durch bedeutsame Erfahrung. Es is also nicht gleich Erfahrung (experience) sondern bezeichnet eine innere Umwälzung” — mondja. (Lebensformen, Halle, 1925. 24. 1.) *Spranger* felfogása szerint az ember élmények központja. („Der Mensch wird als Erlebnis-Mittelpunkt betrachtet.”)

Ez olyan átélése a folyamatnak, mely bekapcsolódik az ember egész énjébe, s erős fölindulással, kellemes vagy kellemetlen érzelmekkel, lelki hullámmal vagy megrendüléssel jár. Ép ennél fogva nem lehetséges, hogy az emberben minden benyomás s minden tapasztalat élménnyé váljék. Az élmények a szürke hétköznapi hangulat megszakításai ünnepi percekkel. Ennek a hangulatnak a legmagasabb fokozása az, amikor intuícióról, lényeglátásról, misztikus meglátásról vagy éppen Isten átéléséről van szó. Ily értelemben beszélnek *Bergson*, *Husserl*, vagy a misztikusok a megismerés egy közvetlen útjáról, mely különbözik a fogalmi megismeréstől, mely közvetlen s egyenesen a lélek legbelsőjébe vezet.

De ez az élmény semmiesetre sem az, amely a mai pedagógia élményfogalmával azonos.

A pedagógia az élményt a megismerés tökéletesítése szempontjából kívánja, azért, hogy az ismeret, melyet a növendék szerez, ne maradjon elszigetelve, s ne maradjon hideg, hanem kapcsolódjék bele a növendék lelkébe, váltson ki kedélymozgalmakat, állítsa be az akaratot az állásfoglalásra, s hagyjon maradandó nyomot a lélekben.

Itt tehát a szemlélet tökéletesítéséről van szó.

Midőn a modern pedagógia a szemlélet helyébe az élményt állítja, azt akarja, hogy a növendék ne maradjon hideg szemlélő, hanem legyen aktív részese annak, amit szemlél, s ezzel az aktív részvétellel szerezzen igazi tapasztalatot, igazi ismeretet, mely összekapcsolódik a lélek egészével, hullámmozgásba hozza az érzelmeket, állásfoglalásra kényszerít, s beállítja az akaratot az eszményi feladatok megvalósítására.

237. A képzetek. A képzet elemi lelki jelenség, emlékképe érzeteknek, érzéki benyomások alapján szerzett szemléleteknek. A régebbi pszichológia a képzetet tekintette az egész szellemi élet alapjának, így különösen *Herbart* pszichológiája egészen a képzetek mozgalmának a gondolatára van alapítva. *Ziehen* a képzeteket emlékképeknek tekinti, melyek „residuumai régebbi ér-

¹ *Dilthey*: Élmény és költészet. Ford. Várkonyi Hildebrand.
354

zéki benyomásoknak”.¹ *Ranschburg* szerint: „a képzetek összetett érzeteknek, vagy érzékleteknek, illetve szemléleteknek újra éledő nyomai”?

Az újabb pszichológia azonban másképp fogja fel a képzeteket, mint a régi.

Lényegében ugyan a képzetek emlékképei régebbi benyomásoknak, szemléleteknek vagy élményeknek. A szemléletek közvetlen benyomások alatt keletkeznek, a képzetek az ily benyomások emlékeinek felújulásai a tudatban. De nem egyszerűen másolatai vagy reprodukciói a szemléletnek. „Ha azt mondjuk, hogy egy régebbi kép szemléletünkben vagy képzetünkben újra felmerül — írja Kornis —, akkor ez csak annyit jelenthet, hogy újra *hasonló* (de nem azonos) tartalom jó létre, úgyhogy pontosan szólva, a „reprodukció” szó helyett a „produkciónak” szót kellene használnunk.”³

A mai pszichológia a képzetben megkülönbözteti 1. az aktust, azaz: az elképzelés folyamatát, 2. a *tartalmat*, azaz: az elképzelt tárgyat vagy élményt, 3. ennek *jelentését*.

A képzetek tehát érzéki benyomások felújulásai. Maga az érzet, mely az érzéki benyomások alapján keletkezik, rendszerint nem egyszerű (nem pusztán szín, hang, alak, s nem is ezek rend nélküli együttessége), hanem egységes egész, melyet mint ilyet is fogunk fel. Az érzet mint elemi pszichikai jelenség, csak absztrakció, melyet a tudomány alkotott meg, s melyre a tudománynak a kutatásban szüksége van. De a valóságban rendszerint nem elszigetelt színek, alakok, hangok jelennek meg, hanem mint jelentéssel bíró összetett tartalmak, pl. tárgyak, élőlények, szavak, dalok, stb.

Minden külső inger, mely érzékszerveinkre hat, érzetet hoz létre. Ezek az érzetek tudatos élményeinkké válhatnak, ha figyelmünket fölébresztik, vagy mi figyelmünket tudatosan feljűk fordítjuk. De az ily érzetek maradhatnak nem tudatosak is (látszólag észrevétlenek) vagy lesüllyedhetnek a tudat alá. Ám azért jelen vannak, s nincsenek számunkra egészen elveszve. Kedvező körülmények közt későbbi képzetek számára kedvező diszpozíciót teremthetnek.

A képzetek mindig halványabbak, mint a szemléletek. De vannak emberek, akiknek érzékszervei a benyomásokat teljes frissességükben megőrzik, s midőn az érzéki benyomás már megszűnt, még mindig éppoly elevenen látják a képet, mintha az előttük volna. Így például 9 másodpercig szemlélt egy képet ily képességgel bíró tízéves fiú, s a képet eltéve oly részleteket is látott, melyekre a szemlélet alkalmával nem is figyelt. A képet maga előtt látta. Ezt a képességet, hogy az érzéki benyomást tartósan meg tudja valaki őrizni, *eidetikus* képességnek nevezik.

¹ T/i. *Ziehen*: Zum gegenwärtigen Stand der Erkenntnistheorie. 1914.

² *Ranschburg Pál*: Az emberi elme. I. 91. 1.

³ *Kornis Gyula*: A lelki élet. II. 165. 1.

Ennek a képességnek a fölfedezője *E. R. Jaensch*, ő nevezte el az ily képességgel bírókat *eidetikusoknak*, azaz képlátóknak. Ez a képesség gyermekeknél különösen gyakori, de felnőtteknél is előfordul, különösen például festőknél. Az eidetikus képek részben a fiziológiai utóképekhez, részben a képzetekhez hasonlítanak. Itt még egységben van a szemlélet és képzet. A gyermek és a primitív ember még egységben éli át a szemléletet és képzetet, s a kettő csak kevéssel a pubertás kora előtt különödik el. Ily módon az eidetika voltaképp fejlődésbeli jelenség. *Jaensch* elme; léte szerint az eredeti élmény az eidetikus képlátás, melyből a szemlélet és a képzet kifejlődik. Így épül föl a szubjektív emléképekből az ember képzetvilága. (L. E. R. Jaensch: *Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter*. Leipzig, 1923. — *Jaensch: Die Eidetik u. die typologische Forschungsmethode*. 1925.)

Ha mi figyelmünkkel fordulunk az érzéki benyomások felé, akkor az érzetek alapján képzetet alkotunk. A képzetalkotásban „én”-ünknek *aktív* része van, ezért nevezi az újabb pszichológia a képzetet aktusnak. Például: két színnek (a vörös és kék) érzetei keletkeznek az érzéki benyomások alapján. A két szín különbözik, de a különbség észrevétele csakis a «szemlélő aktív részvétele alapján történik. A különbség képzete az érzetekkel még nincs adva. A két érzet mint alap szükséges, enélkül nem keletkezik a különbség képzete, de maga ez a két érzet még nem hozza létre szükségkép a különbség képzetét. Ezt a képzetet tehát a szemlélő maga alkotja.

A képzetek lelki életünk leggyakoribb élményei. Képzeteket alkotunk a közvetlen szemlélet alkalmával, s ezek a képzetek nem tűnnek el nyomtalanul az érzékelés után. Valamiféle nyomot hagynak tudatunkban. A régebbi pszichológia *statikus* felfogásával szemben ma a *dinamikus* felfogás terjedt el. Eszerint az emlékezet dinamikus schémákat ragad ki a megőrzött képzetekből, s ezeket újítja föl.

A képzetek ilyen felújulása azon a jelenségen alapszik, hogy a képzetek egymással kapcsolatba lépnek, azaz: társulnak, aminek következtében egyiknek a tudatban való megjelenése a vele kapcsolatban állót is a tudat előterébe hívja. A sok egymással kapcsolatban álló képzet közül az jelenik meg a tudatban, amelyik a legerősebb.

A képzettársításnak azelőtt négy törvényét (hasonlóság, ellentét, egymásután, együttlét) különböztették meg, de ma már ezeket mind egy törvényre vezetik vissza, s ez az érintkezés törvénye. Eszerint csak azok az élmények társulnak, melyeket egymás mellett, vagy egymás után éltünk át, egymással egységes komplexumot alkotnak. Így ha ennek egyik képzete a tudatban felbukkan, tudatossá teszi az egész komplexumot, tehát tudatba lép a vele együtt átélt többi élmény is.

Az asszociációs pszichológia az egész lelki életet igyekezett társításokra visszavezetni. Ma már némelyek egyáltalán kétségbe

vonják a képzettársulás jelenségét, mint törvényt, mert ez a lelki élet teljes mechanizálását jelentené.

Az újabb pszichológia azt tartja, hogy a régibb élmények fölújítása nem egyszerűen változatlan reprodukciója az eredetieknek, hanem új produkció, melyben fölhasználjuk ugyan a régi élményt, de sajátos módon. Ezt a módot a determináló tendenciák szabják meg.

A képzetek alkotásának két módját kell megkülönböztetnünk: egyik az emlékezés, a másik a képzelés.

A FIGYELEM.

238. A figyelem. A figyelem a tapasztalatszerzés előfeltétele, alapvető fontosságú a nevelésben, minden szellemi működés kezdete és kísérője. Aki nem tud figyelni, az taníthatatlan.

A figyelem absztrakt fogalom, szellemi képességet jelent, a figyelni tudás képességét. Ez adottság, a gyermek veleszületett képessége, A figyelem nem titokzatos szellemi erő, hanem szellemi működés, mely az alanyból indul ki, az alany tevékenysége, aktusa. Voltaképp nem más, mint a szellemi működéseknek bizonyos tárgyra való ráirányítása, előkészület valamely tapasztalatszerzésre, szemléletre, élményre.

Komis Gyula megállapítja, hogy a figyelem definíciói azért különböznek egymástól, mert a definícióba rendszerint már magyarázatot visz bele a szerző. Ő maga nem is arra törekszik, hogy definíciót adjon, inkább leírja a figyelmet. Azt találja, hogy a figyelem *egyik* jellemvonása a tudattartalom világosságának az emelkedése, *egy másik*, még fontosabb jellemvonása egy kiemelő intenció. Megállapítja, amit a többi szerző nem lát meg, hogy „ez a kiemelő lelki ráirányulás, kiragadó tudatsugár teszi a figyelmet valóban figyelemmé”.¹ A figyelem az „én”-nek egy sajátos viselkedés-módja, a tárgy felé való benső odafordulás. A figyelem nem állapot, hanem tevékenység, az alanynak, az „én”-nek a tevékenysége.²

A figyelem tehát a tudatosság fokozódásának odairányítása valamely tárgy felé.

Gyakorlati szempontból nagyon fontos az *önkéntelen* és *önkéntes (szándékos)* figyelem megkülönböztetése. Ha váratlanul zajt hallunk, vagy fény lobban fel, önkéntelenül is oda fordítjuk fejünket s oda figyelünk. Ez már önkéntelen figyelem, melyben nincs része az akaratnak, a szándéknak. De más az eset akkor, midőn valamely munkát végzünk, valamely feladatot, például matematikai problémát oldunk meg, ekkor a figyelmet magunknak kell odairányítani, s fenntartani. Ez az önkéntes vagy szándékos figyelem, amelyhez az akaratra van szükség. Az önkéntelen figyelem oka a külső világban van (dörrenés, fényvillanás), az önkéntes figyelem létrehozásának oka saját magunkban rejlik; a cél, a szándék, a belátás hozza létre. A figyelemnek e kétféle neme azonban sokszor átmegy egymásba. Az önkényte-

¹ *Komis Gyula*: A lelki élet. III. 11—13. 1.

² *L. Nagy József*: A pszichológia főkérdései. 49. 1.

len figyelem gyakran önkénytessé válik, s az önkénytes, melyet néha csak a szándékos odairányítás hozott létre, az érdeklődés fölbredésével önkénytelenné lesz.

A pedagógusok közül sokan az önkénytelen figyelmet becsúlik többre, ezt tartják igazinak. *Herbert* is azt tűzi ki a tanítás céljául, hogy az önkénytes figyelmet önkénytelenné tegye.

Ez a felfogás azon alapszik, hogy az ember önkénytelenül is arra figyel, ami érdekli. Ami nem érdekel bennünket, arra szándékosan rá kell irányítani figyelmünket.

Szerintem azonban az iskolának és a rendszeres tanításnak éppen az az egyik feladata, hogy az embert ránevelje erre a munkára, mely önkénytes figyelmet kíván, sőt néha megerőltető figyelmet. Aki figyelmét nem tudja kormányozni, az nem tud dolgozni.

Az önkénytes figyelemre való nevelés összefügg az érdeklődés irányításával, amire később még rátérünk.

A figyelemre való nevelés, a *szándékos* figyelemre való nevelés. Azt kell elérni, hogy a növendék figyelmét irányítani tudja, ne csak arra figyeljen, ami figyelmét véletlenül, önkénytelenül megragadja. Tudni kell uralkodni a figyelem fölött, — irányítani kell, s fönntartani akkor is, mikor a munka nem kellemes. Éppen ez az, ami az embert magasabbra emeli, a primitív ember az ösztönök és a kellemes és kellemetlen benyomások által vezetési magát, s ezért tud túrni, sőt szenvedni is. Aki a kellemetlent állandóan kerüli, csak az élvezetes által vezeteti magát, az nem fejlődhetik ki magasabbrendűvé, az mindig lenn marad a porban.

Egy másik, pedagógiai szempontból fontos megkülönböztetésre *M. Geiger*nek fenomenológiai vizsgálatai vezettek.¹ Ez a megkülönböztetés annak a viszonynak a természete szerint történik, amely az „én” és a megfigyelt tárgy között figyelés közben fennáll.

Ennek alapján a figyelés háromféle lehet: 1. *egyszerű* figyelés, 2. *minőségi* figyelés, 3. *elemző* figyelem, azaz *megfigyelés*.

Az *egyszerű* figyelés a fegyelem legprimitívebb faja, midőn a tárgy meglétének önkénytelen észrevételére szorítkozunk. Például: kocsizörgést hallok.

A *minőségi* figyelés több, ekkor már a tárgy minőségét is észreveszem, amennyiben az önkénytelen figyelmi beállítás útján külön ráirányítás nélkül jelentkezik. Például: a kocsizörgés alkalmával észreveszem, hogy a kerék csikorog.

A *megfigyelés*, vagy elemző figyelem, még több: a figyelemnek a tárgyra való szándékos ráirányítása azzal a céllal, hogy azon oly észrevételeket tegyek, melyek maguktól nem állanak elő, hanem csak keresés után veszem észre, bizonyos kérdéseket teszek föl magamban, s ezekkel irányítom oda figyelmemet. Így pl. egy képen nemcsak azt látom meg, mit ábrázol, s milyen nagyságban, hanem észreveszem a színek harmóniáját, az alakok

¹ *M. Geiger*: Das Bewusstsein von Gefühlen. Münchener Phil. Abhandlungen 1911. 131. 1. Ismertette Kornis Gyula: A lelki élet. III. 18—20. 1. és v. o. 150 s köv. l.

arányos elhelyezését, a ruhák ráncainak a természetes omlását stb. De különösen a tudományos megfigyelés tartozik az elemző figyelem körébe, midőn kutatjuk pl., milyen csoportba tartozik a megfigyelt állat, milyen sajátságai vannak, vagy vizsgáljuk, hogy a mozgásnak, melyet látunk, milyen a sebessége, vagy esetleg megmérjük valamely jelenség időtartamát stb. A tudományos megfigyelés nemcsak szándékos, hanem tervszerű is, határozott céllal, előre fölített kérdésekkel indul meg, s megállapított sorrend szerint megy végbe,

A megfigyelőképesség fejlesztése fontos pedagógiai feladat. Az emberek nagy része nem képes megfigyelni, s ez egyúttal lecsökkent munkaképességet jelent. Mindennapos eset, hogy valaki, midőn az asztalon dolgozik, nem látja meg, mi van még az asztalon azonkívül, amivel most foglalkozik. Ekkor feldönti a poharat, mely ott áll, a tintatartót, a lámpát, vagy a szobrot. Természetesen kárt okoz, de kárt jelent legtöbbször még az is, hogy munkáját nem fejezi be. Hányszor látjuk, hogy valaki vesződik fiók- vagy ablakkinyitással, rázza, ráncigálja, de nem figyeli meg, mi az oka, hogy nem nyílik, nem képes észrevenni, hol akadt meg, s miért? Holott ha kissé egyenesre állítja, vagy az akadályt elhárítja, nagyon könnyen megoldja a kérdést.

A megfigyelésre rá kell nevelni az embereket. A munka ellenőrzésénél nem úgy kell őt segíteni, hogy helyette elvégezzük azt, hanem úgy, hogy egy-egy kérdéssel ráirányítjuk figyelmét a bajra. Még jobb, ha arra indítjuk őt, hogy maga keresse meg a baj okát, legföllebb korlátozzuk a területet, ahol azt keresnie kell.

Claparède külön megfigyelési órákat ajánl, különösen a magasabb osztályokban. Előre tervet kellene készíteni a megfigyelni-valókról. Mikor a megfigyelés be van fejezve, következik a beszámolás vagy írásban, vagy szóban, esetleg feltett kérdésekre, mint a bírói kihallgatásnál.¹

IRODALOM. *Komis Gyula*: A lelki élet. III. Budapest, 1909. A figyelem. — *E. Dürr*: Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 2. Aufl. Leipzig, 1914. — *T. A. Ribot*: L'attention. Németül is: Psychologie d. Aufmerksamkeit. Leipzig, 1908. — *Ranschburg Pál*: A figyelmetlenség pedagógiai pszichológiája. Pszichológiai tanulmányok. I. Budapest, 1913. — *Reynax*: L'attention. Paris, 1930. — *Cser János*: A figyelem kísérleti vizsgálata. Budapest, 1933.

AZ ÉRDEKLŐDÉS.

Die Aufmerksamkeit wird durch das Interesse geleitet. *Dilthey*.

239. Az érdeklődés. A figyelem és érdeklődés szorosan összefügg egymással. Arra figyel az ember, ami őt érdekli, figyelmét az érdeklődés irányítja.

Az érdeklődésnek különböző elméletei vannak. *Kant* és *Henbárt* értelmi-, *Nagy László* érzelmi-, *Lay* akarati alapon, *Claparède* pedig biológiai alapon magyarázza az érdeklődést. *Osterman*, valamint *Elsenhans* érték-érzelemnek tartja, *Tumlirz* tudás- és értékvágnak (Wissens- und Wertbegehungen), *Lunk* pedig figyelem-diszpozíciónak tekinti, mely értéktudatból ered.

¹ *Binet*: Az iskolás gyermek lélektana. 115. 1.

Az érdeklődés kétségtelenül összefügg az értékeléssel, s éppúgy, mint maga az értékelés, egyúttal érzelmi, értelmi és vágybéli elemeket tartalmaz. „Az érdeklődésben együtt van az ismeret, az érzelem, a vágy. Ha ez a vágy tudatos akarattá lesz, akkor már megvan az önkéntes, szándékos figyelem.”¹ Az érdeklő ember, amit értékesnek tart, s az értékességet érzelmi vagy ítéleti alapon ismeri föl az ember, ha pedig valamit értékesnek ismert föl, arra vágyódik. Claparède azt *mondja*, hogy az ember az iránt érdeklődik, amit érdekében áll megismerni.

Íme, világos, miért van az, hogy a tanulók az iskolai tanulmányok iránt nem mindig mutatnak érdeklődést. Nem látják be, hogy az reájuk nézve értékes, hogy azt tudni érdekükben áll. Az a biztatás, hogy később az életben majd hasznát veszi, nem nagyon ébreszti föl vágyát a megismerésre, mert a távoli jövő nem oly hathatós motívum, mint a jelenben fölmerült élvezet ingere.

Az érdeklődés igen sokféle lehet a tárgy szerint, melyre irányul. Az első természetes érdeklődés ösztönszerű, s primitív szükségletekből fakad. A magasabbrendű szellemi érdeklődés a kulturális hatások alatt különösen a környezet és a nevelés hatása alatt fejlődik ki.

Az érdeklődés fejlődésének legfőbb tényezője a lelki struktúra, s ebben a veleszületett képességek és hajlamok, de erre a fejlődésre hatással van ezenkívül a nemi különbség, a környezet és foglalkozás is.

Az érdeklődés változhatik, néha igen gyorsan, különösen annál, akinek lelkében középponti érték nem fejlődött ki. Az érdeklődés változásai mind az értékelés változásával függenek össze. Különösen erős változást okoz a pubertás. Ekkor új értékek lépnek föl. Ekkor fejlődik ki a teljes képesség szellemi értékek átélésére.

Az érdeklődés fejlődését vizsgálva, Nagy László öt fokot különböztet meg. Ezek: 1. Az *érzéki* érdeklődés (1—3 évig). 2. A *szubjektív* érdeklődés (3—7 évig). 3. Az *objektív* érdeklődés (7—10 évig). 4. Az *állandó* érdeklődés (10—15 évig). 5. A *logikai* érdeklődés (a 15 éven túl).

G. Kerschensieiner négy fejlődési fokot különböztet meg. 1. Az *első gyermekkor* (1—2 év). Az értékélmények főképp vegetatív és állati értékekre szorítkoznak. 2. A *kisdedkor* (2—7 évig [játékkor]). Az érték magában a cselekvésben, mint ilyenben van. 3. A *gyermekkor* (a 8. évtől a pubertásig; egocentrikus munka korszaka). A munka iránti érdeklődés szubjektív célokból fakad. A szellemi javak iránti érdeklődés kezdete. 4. Az *ifjúkor*. Mindennemű szellemi értékek átélésére való teljesség.

Claparède az érdeklődés három korszakát különbözteti meg:

1. A *szerezés kora*, mely a következő szakaszokat foglalja magában: 1. A *perceptív érdeklődés kora* (1. év). 2. A *nyelvi*

¹ Már 1905-ben „Nevelés- és tanítástan”-som I. kiadásában ezt írtam. Azóta mások is erre a meggyőződésre jutottak.

érdeklődés kora (2—3. év). 3. *Az általános (intellektuális) érdeklődés kora* (3—7. év). 4. *A különleges és tárgyi érdeklődés kora* (7—12. év).

II. *A szervezés és mérlegelés korszaka* (12—18. évig). Ez az erkölcsi és szociális érdeklődés kora, s a nemek viszonya iránti érdeklődés felébresztésének ideje.

III. *Az alkotás korszaka* (18. éven túl). Látjuk, hogy mind-egyik felosztás érdekes megfigyeléseket ad, de mindegyik más-más szempontokat helyez előtérbe.

Az érdeklődés iránya szerint különböző típusokra oszthatjuk az embereket. A művelődési irányok voltaképp értékirányok. Minden típusban egy értékirány uralkodik. Az érdeklődést — mint láttuk — voltaképp az értékelés irányítja. Ilyen típusok a *Spranger* „Lebensformen” című könyvének típusai.

Az érdeklődés irányainak a kifejlődése a természetes hajlandóságokból indul ki, ezek a hajlandóságok pedig adottságok, melyek a lelki struktúrán, a képességeken, ösztönökön alapszanak. Az érdeklődés fejlesztését és irányítását ezekbe a természetes hajlamokba kell bekapcsolni. De nem érhetjük be a természetes érdeklődéssel. Téves az az alapelv, hogy csak azt tanítsuk, ami iránt a növendék maga érdeklődik. Amit a növendék nem ismer, az iránt nem is érdeklődik, s így sok oly dolgot, amire szüksége van, sohasem tanulna meg. A nevelő feladata érdeklődést ébreszteni az iránt, amit a növendék fejlődése és művelődése szempontjából szükségesnek tart.

Az érdeklődést fölébreszti az, ha magunk is érdeklődünk a tárgy iránt. Néha elég a célt kitűzni, néha szükséges azt megvilágítani, érdekességét bemutatni, szeretettel beszélni róla. Az érdeklődést lehet szuggerrálni a lelkes beszéddel. Épp így szuggesztív hatású a társak érdeklődése. Ha látja a növendék, hogy mások is érdeklődnek valamely dolog iránt, hogy foglalkoznak vele, ő is kezd iránta érdeklődni, legyen az játék, sport, munka, gyűjtés vagy más egyéb.

Az érdeklődés fölébresztésének nagyon hathatós módja, ha a tárgyat valamiképp vonatkozásba hozzuk a növendék énjével, kapcsolatot keresünk az ő élete és a tárgy között. De okvetlenül szükséges, hogy ő ezt a kapcsolatot fölismerje, hogy érdemesnek találja a dologgal való foglalkozást, hogy az valami értéket jelent sen számára. Minden érdekessé lehet, ha kapcsolatot talál az „én”-nel. Az érdeklődés akkor igazi, ha szükségletekből fakad. A gyermek természetes hajlandóságai és szükségleteibe kell tehát bekapcsolni az érdeklődés felébresztésének munkáját.

Épp ezért mozdítja elő az érdeklődést az önmunkásság s ezért jők azok a módszerek, melyek öntevékenységre vannak alapítva.

IRODALOM. Nagy *László*: A gyermek érdeklődésének lélektana. Budapest, 1918. Ugyanaz németül is: *L. Nagy*: Psychologie des Kindlichen Interesses. Pädagog. Monographien. IX. Bad. Leipzig, 1912. — *Th. Riboi*: L'attention. Németül: Die Psychologie der Aufmerksamkeiten. D. von Dietze. Leipzig, 1928. — *Reynax*: L'attention, Paris, 1930. — *J. J. Biervliet*: Esquisse d'éducation de l'attention. Gard, 1912. — *E. Dürr*: Die Lehre von der Aufmerksamkeiten.

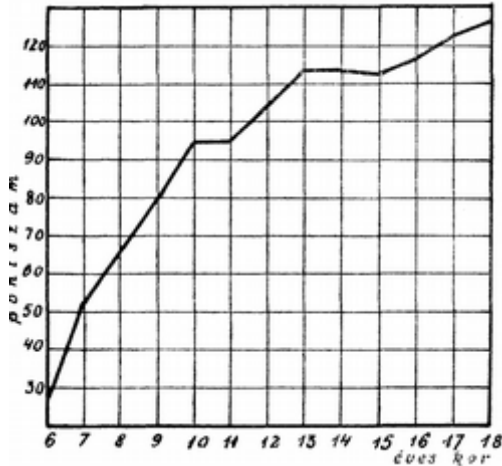
Leipzig, 2. k., 1914. — *W. Ostermann*: Das Interesse. 1922. — *A. Walsemann*: Das Interesse. 1920. — *G. Lunk*: Interesse. 2. Bde. 1926—27. — *£. Martinak*: Zur Psychologie der intellektuellen Gefühle und des Interesses. Deutsche Blätter, 1896. — *O. Tumlirz*: Das Wesen der Frage. 1919. — *J. Dewey*: Az érdeklődés és erőfeszítés az akaratnevelésben. Fordította: Kenyeres Elemér. Budapest, 1927. — *E. Claparède*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Franciából fordította: Dr. Weszely Ödön. Budapest, 1915.

AZ EMLÉKEZET.

240. Az emlékezet és annak jelentősége. Az emlékezet jelentősége abban rejlik, hogy elménk számára anyagot szállít, melyet az értelem azután földolgoz. Ha nincs anyag, melyet a gondolkodás feldolgozzon, nincs ítélet és gondolkodás, s nem fejlődhetik az értelem.

Az emlékezet fejlődésének vonala a 6tól 18. éves korig.

Dr. Egon Brunswick mit Dr. L. Goldscheider und Dr. E. Pilek: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig, A. Barth. 1932. (Beihefte zur Zeitschrift für angew. Psychologie. 64.) 138. lap.



Az emlékezet fejlődésének ezt az átlagvonalát Egon *Brunswick* kísérleti eredmények alapján szerkesztette meg. Az alsó sorban az évek száma a baloldalon merőlegesen, a hibátlan reprodukciók átlagszáma (pontszám) van megjelölve.

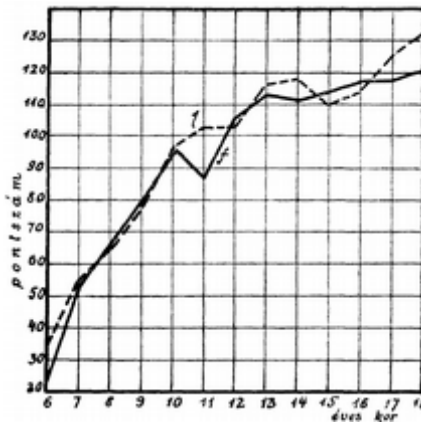
Az emlékezet fejlődése periodikus, kezdetben a 10 évig erősen emelkedő, azután a 10—15 évig kissé lapos, majd ismét emelkedő, de a 18 éves korban még mindig emelkedő tendenciát mutat. A 10 éves korig az emelkedés gyors, ami arra vall, hogy a fejlődés ebben a korban erősebb és gyorsabb, mint később. Ez különben megfelel az általános biológiai fejlődésnek.

Valamikor az emlékezetben tudásnak tulajdonítottak legnagyobb értéket. De ez aztán ellenhatást váltott ki, s ekkor aztán többre becsülték a gondolkodást, helyes ítéletet, s lekicsinyelték az emlékezet jelentőségét. Sokan vannak ma is, akik nem tartják szégyennek azt, hogy emlékezetük rossz, de nagyon megsértődnének, ha ítéletüket tartanák helytelennek. Minthogy volt idő, mikor az emlékezőképességet tényleg az ítélőképesség rovására művelték, a kritika az emlékezet ellen fordult, sőt némelyek az emlékezetet az értelemtől függetlennek gondolták, s a jó emlékezetet a középszerűség jelének tekintették. Előítélet ez, de azért ma is hallhatjuk néha, hogy a legjobb emlékezetű tanulók legkevésbé értelmesek, s hogy vannak hülyék, akiknek kitűnő az emlékezetük.

Mindez azonban nem áll. Az emlékezet alapvető szellemi képesség, mely — mint *Binet* mondja — a szellemi képességek

Az emlékezet fejlődése.

A fiúk és leányok emlékezetének összehasonlítása.
Dr. E. Brunswick: U. az. 137. 1.



E. Brunswick számos vizsgálódás (Pilek, Goldscheider, Lobsien, Meumann, Nagy László, Lipmann, stb.) összehasonlítása alapján szerkesztette meg az itt látható görbét. Az alsó sor a kísérleti személyek életkorát mutatja. A baloldalon tátható pontszámok a hibátlan reprodukciók számát jelentik.

Mint látható, az emlékezet fejlődése fiúknál és leányoknál nagy írben párhuzamos. De vannak érdekes eltérések.

1. A leányok emlékezete jobb, kivéve a 15—16 éves kort.
2. A leányok fejlődése nagyobb ingadozásokat mutat, mint a fiúké.

egyik leghatalmasabbja, mely arányos az értelemmel. „Kis értelemnek kis emlékezet felel meg.”¹

Baj az, ha az emlékezet és ítélőképesség nem arányos. Nem szabad az emlékezetet túlbecsülni, de nem szabad lekicsinyelni sem.

Gyakran mondják, hogy a gyermekek emlékezete jobb, mint a felnőtteké. Már *Quintilianus* is ezt állítja. De az újabb kísérletek nem igazolták ez a föltevést. *Meumann* szerint a rögtöni fölidézés számára az első iskolai években a képesség még csekély, de 25 éves korig folyton növekszik. Ámde nagyobb a kis gyermeknél a megtartás hűsége, mert nagyobb számú ismétlésre van szüksége a betanulásnál. Az idősebb növendék és a felnőtt emlékezete, a kísérletek szerint, jobb. *Binet* ezt annak tulajdonítja, hogy a felnőtt jobban tudja használni az emlékezet segítőit. A 8 éves gyermekek egyszeri olvasásra átlag 4 szót tudnak megjegyezni, 14 évesek 6—8 szót, felnőttek átlag 12 szót. A fejlődés 13 éves korig csekély, az ivar érés korában legerősebb, 22—25 éves korban éri el a tetőfokot, azután megáll, majd észrevehető hanyatlás áll be, 50 éves koron túl.

Bizonyos azonban, hogy az emlékezet fejleszhető. Ezt igazolják laboratóriumi kísérletek s ez a véleménye a mai kiváló pszichológusoknak is. (*Binet*, *Fröbes*, *Meumann*, *Komis*, *Ranschburg*).

Az emlékezet vizsgálatára nézve számos kísérleti módszert dolgoztak ki. Az emlékezet-vizsgálatokra *H. Ebbinghaus* alapvető munkássága terelte a figyelmet. Utána különösen *G. E. Müller*, *E. Meumann*, *A. Binet* és *V. Henri*, s *Ranschburg Pál* vizsgálatai szolgáltatnak becses anyagot az emlékezet tanának újabb elméletéhez, s eredményeik a pedagógia, s különösen a didaktika szempontjából igen fontosak.

„Az emlékezet lényege abban áll, hogy régebbi tudattartalmak egyik elemének a fölújításával a többi valamikor bevésődött elem is arra törekszik, hogy felújuljon” — mondja *Kornis*. (*A lelki élet*, II. 214. 1.)

Az emlékezet voltaképen képzetek összefüggés-rendszere, mely az egyik tagnak tudatba lépése-, vagy tudatba hívása által a vele összefüggő tagokat is a tudatba hívhatja. A jó emlékezet az, mely 1. könnyen fölveszi az emlékezetben megőrzendő anyagot, 2. ezt az anyagot társítani tudja már meglevő tudat-tartalmakkal, s híven meg is tudja őrizni (nem felejtí el), 3. könnyen fel tudja idézni. Meg kell tehát vizsgálni az emlékezetbe-vésés, a megtartás és a fölidézés föltételeit, hogy tudjuk, melyek a tanulás legcélszerűbb módszerei.

241. Az emlékezetbe-vésés föltételei. Az emlékezetbe-vésés ereje nagyon függ a tudat állapotától. Első és legfontosabb föltétel: *a figyelem*. A koncentrált figyelem fölé sokszoros ismétléssel, de a figyelem hiányát az ismétlések bármily nagy száma sem pótolhatja, Vele kapcsolatos az *érdeklődés*. Ami iránt érdeklődünk, azt könnyebb megjegyezni. Ami unalmas, azt nehéz asszociálni, s így hamar feledésbe megy.

¹ *Binet*: Az iskolás gyermek lélektana. 101. 1.

Előmozdítják a bevéődést az *érzelmek*. Akár kellemes, akár kellemetlen érzelmekkel járó élmények növelik az emlékezetben való megmaradás erejét. A kellemes érzelmek előmozdítják a tanulást, a bevéődést, a kellemetlen érzelmek hátráltatják.

Végül nagyon fontos szerepe van a bevéődésnél az akaratnak. Ha egy szótagsort meg *akarunk* tanulni, tíz olvasás is elegendő, míg akarat hiányában ötvenszer is olvashatjuk anélkül, hogy valami sokat megtartanánk belőle. (Kornis: A lelki élet, II. 223.)

Függ a bevéődés a *benyomások erősségétől* és *időtartamától* is. Feltűnő és riktó színű, nagyobb vagy a többtől eltérő betűk könnyebben jegyezhetők meg. De kell bizonyos időtartam is, hogy a benyomás megszilárduljon. Futólagos benyomások vagy egyáltalában nem, vagy csak rövid időre hagynak nyomot. Gyors olvasás kevésbé előnyös, de túl lassú olvasás szintén hátrányos a betanulásra. Ez a mérték egyénileg változó. Legcélszerűbb, ha az első olvasást lassan, a többit gyorsabban végezzük.

Függ a betanulás eredményessége attól is, hogy valamely szó vagy szótag a sornak mely részén van? A sornak *első* és *utolsó* tagja vésődik be legerősebben. A legtöbb hiba a sorok közepén levő szótagok földézésében fordul elő.

Az ismétlések száma, időbeli eloszlása és a sorok hossza szintén befolyással van a bevéődésre. A bevéődéshez szükséges ismétlések száma nagyon különböző az anyag és az egyén szerint. A társítás ereje az ismétlések számával növekszik, de csak bizonyos határig. E határon túl hiábavaló az ismétlések szaporítása.

Az ismétlések bevéős ereje növekszik, ha az ismétlések között szüneteket tartunk. Kísérleti vizsgálatok igazolták, hogy 12 tagú sorok, 6 egymásután következő napon 4—4-szer ismetelve jobban megmaradnak, mintha ugyanezeket a sorokat 3 napon keresztül 8—8-szor ismétljük, de még erősebben vésődnek be az emlékezetbe, ha 12 napon 2—2-szer ismétljük. Ez a *Jost-féle törvény*, mely szerint *az időben leginkább elosztott ismétlés adja a legkedvezőbb eredményt*.

Az emlékezetnek bizonyos időre van szüksége, míg a tudatban megszerveződik. Ezért a bevéődés után pihenőket kell tartani. Ezek a pihenők csak látszólag pihenők, ekkor folyik a társítás megszervezésének és állandósításának munkája. Ezért emlékezünk jobban az este megtanultakra másnap reggel, mint ha akkor reggel reggel tanulnók, mert közben éjszaka nyugodtunk.

A megtanuláshoz szükséges ismétlések száma nagyon függ a betanulandó sorok hosszától is. A szükséges ismétlések száma a sor szótagszámával növekszik, még pedig eleinte nagyobb, később csekélyebb mértékben. *Ebbinghaus* számára

egy *hét* értelmetlen szótagú sor megtanulásához elég volt *egy*szeri olvasás.

De már egy *12* szótagú sorhoz *16* ismétlés kellett,

egy *16* szótagúhoz *30* ismétlés, egy *24* szótagúhoz *44* ismétlés kellett.

Ranschburgnak Arany János *Toldi*kból

1 sornak (12 szótagnak) betanulásához kellett 1 ismétlés, 3-5 mp.

2 sornak (24 szótagnak) betanulásához kellett 1 ismétlés, 7 mp.

4 sornak (48 szótagnak) betanulásához kellett 5—6 ismétlés, 75—120 mp.

8 sornak (96 szótagnak) betanulásához kellett 10—14 ismétlés, 180—300 mp.

Meumann szerint

egy 8 szótagú sor megtanulásához 5 ismétlés.

egy 12 szótagúéhoz 10 ismétlés,

egy 16 szótagúéhoz 17,

egy 18 szótagúéhoz 21,

egy 24 szótagúéhoz 30,

míg 36 szótagúéhoz 32 ismétlés szükséges általában.

A betanulás nehézsége tehát a szótagok számának szaporodásával aránytalanul nő. Míg egy sor betanulásához elég volt 3⁵ mp, 24 szótag betanulásához nem ennek 24-szeresére, hanem 400—500-szorosára van szükség.

242. Hogyan könnyebb valamely szöveget megtanulni? Kétféle módja van a szöveg emlékezetbe vésésének. Egyik a *földaraboló* (frakcionáló) módszer, a másik az *egybefoglaló* (egészenben való, globális) módszer. *Lotti Steffens* kísérletei, melyeket *G. E. Müller* professzor laboratóriumában végzett,¹ azt mutatták, hogy célszerűbb a szöveget (pl. költeményt) egészében végigolvasni s így többször ismételni, nem pedig részekre osztva, pl. soronkint, s e részeket azután összefűzni. Ámde túl hosszú szövegekre ez nem áll, mert a tanuló türelmét és munkaképességét erősebben veszi igénybe, így a fáradtság hamarabb beáll. A részekre tagolás alkalmával a tanuló hamarabb érzi a siker örömét.

Meumann a kétféle módszernek előnyeit egy közvetítő módszerben igyekezett egyesíteni. Ez abban áll, hogy az egész szöveget olvastatja végig, de egyes részek között szüneteket tart. Túl hosszú szövegeknél ez az eljárás előnyösnek mutatkozik.²

Hogy azonban általában melyik eljárás előnyösebb, az függ a tanulás céljától. A gyors megtanulásra a földaraboló módszer alkalmas, de a megtartás bizonytalan és nem tartós. Az egybefoglaló módszer tartós asszociációkat létesít. Mégis idegenkedünk az egybefoglaló módszertől, mert több erőfeszítést kíván. Kisebb és kevésbé tehetséges növendék erre kevésbé képes, ezért ösztönszerűleg a földaraboló módszert alkalmazza.

De nem alkalmas az egybefoglaló módszer ott, ahol nem összefüggő szavak, vagy évszámok, vagy más adatok betanulására van szükség, ekkor a földaraboló módszer ajánlatos.

Nagyon előmozdítja az emlékezetbevésést a *csoportalkotás*. Az a körülmény, hogy az egyes tagok között bizonyos összefüggés van, vagy ha nincs, mi mesterségesen ilyen összefüggést hozunk létre, nagyon elősegíti a tanulást. Így pl. számsort könnyebb megtanulni, ha több: 2, 3, 4 tagú csoportot alkotunk. *Binet* említi a következő példát: Ha ezt a 7 szót:

kabát, pénz, vagyon, vad, madár, ház, asztal
be kell tanítani, nagyobb erőfeszítést kell tenni, mintha ezt a mondatba összefoglalt 7 szót kell megtanulni:

A trombitás lova megevett egy köteg szénát.
Az értelemmel bíró anyag megtanulása 9—10-szer gyorsabban megy végbe, mint az értelmetlené.

¹ *L. Steffens*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Zeitschrift für Psychologie. 1900. XXII. k.

² *E. Meumann*: Vorl. II. 94—97. 1.

Költői anyagnál általában kétféle csoport-alkotó tendenciát különböztethetünk meg: ütemező (ritmikai) és gondolat-alkotó (frázis-alkotó) tendenciát.

A *ritmusnak* ilyen bevéső ereje régóta ismeretes. Ezért foglaltak néha grammatikai szabályokat, sőt egész tankönyveket is versbe.

Ez utóbbi mindenestre túlzás, de fontos megjegyezni, hogy a ritmikus formábaöntése (pl. praeposíciók) ma is használható segédeszköz az emlékezet számára.

Nehezebben alkalmazhatók a mnemotechnikai segédeszközök, bár lényegében ugyanezen, t. i. az asszociáció-csoportalkotáson alapszanak. A *mnemotechnika* főképp a számadatok, különösen évszámok megjegyzését igyekszik megkönnyíteni, s ezért a betűknek számjelentést adnak, s e betűkből oly szót alkotnak, mely a megtartandóval értelmi kapcsolatban áll. Csak a mássalhangzókének van számértéke. Így: 1 - t, d; 2 - n, v; 3 - m, w; 4 - q, r; 5 - s, sch; 6 - b, p; 7 - f, ph, pf; 8 - h, j; 9 - g, k, eh; 0 - l, c, z.

Ha pl. *Rafael* halála évét, 1520-at akarjuk megjegyezni, ezt *Rafael* keresztnévvel (*Sanzio*) kapcsoljuk. Az l-ezret elhagyjuk, mert hozzáérhető. A *Sanzio* szóban előforduló mássalhangzók: Snz, számértéke 520, s így könnyű lesz az 1520-at megjegyezni.

Gyakorlatilag eddig nem sok hasznát lehetett venni a mnemotechnikának.

Sokkal eredményesebb az *anyag*nak áttekinthető csoportosítása. A külsőleg áttekinthető csoportokba rendezett anyag, az egyes elrendezés, mely a belső összefüggést is szemlélteti, a fontos dolgok kiemelése, grafikai módon való szemléltetés, mind hatalmas segítői a bevésésnek. A csoport-alkotással főképp *Pohlmann* végzett kísérleteket, melyek eredményeit a mellékelt grafikon mutatja.

Ezzel szemben vannak a bevésésnek gátló tényezői. Nem szólva a testi állapotról, mely szintén nagyon fontos (pl. fejfájás, rossz közérzet stb.), a lelki állapottól is igen sok függ. Jó vagy rossz hangulat, gondok, nyugtalanító érzelmek, mind nehezítik az emlékezetbe vésést.

De e szubjektív gátlásokon kívül vannak gátló asszociációk is. Így a homogén, azaz egymáshoz hasonló elemek gátolják egymást az emlékezetbe vésésnél. Ez a *homogén gátlás törvénye*, melyet *Ranschburg Pál* állapított meg és igazolt kísérleti úton, értelmes anyagon.¹

E szerint nem kívánatos hasonló elemeket egyidőben vagy rövid időközökben egymás után emlékezetbe vésni, mert egyik a másikat gátolja a megőrzésben. Ezért pl. az elemi iskolában a hasonló betűsalakokat nem egymás után, hanem csak hosszú idő elteltével tanítjuk, amikor már az egyik az emlékezetben jól megszilárdult. Pl. az π és m betűket nem egymás után tanítjuk, hanem előbb az *n-t*, s azután sok más betűt, melyek nagyon kü-

¹ *P. Ranschburg*: Über die Hemmung gleichzeitiger Reizwirkungen. Zeitschr. für Psychologie. 1902. — *Ranschburg Pál*: Pszichológiai tanulmányok II. k. 1914. 237. 1. A gátlási jelenségek látszólagos ellentmondó viselkedésére vonatkozó kísérletek. A homogén gátlás mesterséges erősítése a homogénnel szemben.

lönböznek az n -től, s csak nagy sokára, mikor az n jól megszilárdult az emlékezetben, vesszük sorra az m betűt. Ebben a példában a homogenitás kétszeres, t. i. az alak is, a hang is hasonló.

IRODALOM: Pékár: Károly: Melyik a könyv nélkül való tanulás leggazdaságosabb módja? *Népművelés*. 1906. II. — Révész Géza: A gazdaságos tanulási módszereiről. *Magyar Pedagógia*. 1908. (Külön is.) — Weszely Ódön: A szellemi képességek fejlesztése. Budapest, 1932. — Ranschburg Pál: Az emberi elme. II. k. Budapest, 1908. 88. 1. Hogyan tanuljunk? — Marx Lobsien: Die Lernweisen der Schiller. Leipzig, 1917. — Frank M. Thomas: Principles and Technique of Teaching, Houghton, 1924. — E. L. Thorndike: The Principles of Teaching. Base on Psychology. 1906.

243. A társítás. Az emlékezetbe-vésés lényegében társítás, asszociáció. A társítás elsősorban érzetek és képzetek olyan összekapcsolása, hogy egyik a másikat tudatunkba hozza. De nemcsak képzetek, hanem általában tudattartalmak kapcsolódnak ily módon össze, elsősorban oly tudattartalmak, melyek együtt kerülnek tudatunkba. Így a képzetekhez kapcsolódnak rendszeresen hangulati velejárók, érzelmek is, melyek azután újra tudatunkba felidézhetik a vele kapcsolatban tudatunkba jutott képzeteket. Egy-egy szín, egy-egy hang, egy-egy illat eszünkbe juttatja a tájat, ahol kedves órákat töltöttünk, aki ott volt, akinek hangját hallottuk.

Társulnak képzetek, gondolatok, érzelmek, cselekvések. De nemcsak egynemű tudattartalmak társulnak, hanem különbözők is. Például: szavak cselekvésekkel, színek érzelmekkel, gondolatok szavakkal s tettekkel, stb.

A társítás rendszeresen egy-egy egésznek az emlékezetben való megőrzése. Az egész a részekkel együtt jut a tudatba, így ez a legtermészetesebb társítás. Az oroszlán a sörényével, a kutya az ugatásával, s í. t. a legtermészetesebb társítás, s ezért gyermeknél ez a legkönnyebben fölbreszthető. A gyermek könnyebben társít egy és ugyanazon érzék körébe eső benyomásokat, mint különböző érzékekhez tartozókat. Legnehezebb ok és következményt, okozat és hatást összekapcsolni.

Két tudattartalom kapcsolata lassankint meglazul, s felejtésnek van alávetve. Annál kevésbé felejtünk el valamit, minél többször idéztük föl, minél többször ismételtük.

A tanulás társítások szándékos létesítése. Lényegében a visszaidézés gyakorlása, azaz azoknak az alapműködéseknek a gyakorlása, melyek a kívánt reprodukciók tendenciáit erősítik. A gyakori ismétlés és fölidézés bizonyos diszpozíciót teremt a fölidézésre. Némelyek ebben látják az emlékezet lényegét.

Ez valósággal mechanikus dolog. Minden tanulásban van valami mechanikus rész. A tanulás: 1. vagy ügyességek megtanulása, 2. vagy szellemi tartalmak-, 3. vagy összefüggéstelen szavak megtanulása.

Az ügyesség testi funkciók megtanulása, pl. az ugrás, úszás, korcsolyázás. De azért itt is van szellemi rész, s itt is szó van emlékezetben-tartásról. Itt mozgási emlékezetéről, kinesztétikus emlékezetéről van szó, s az illető testtartásnak — vagy pl. az írásnál a kéztartásnak — a kéz helyzetének emlékezetbentartásáról.



1. Képességvizsgálat a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban. Dulovits J. felvétele.



2. Emlékezet-vizsgálat a pécsi egyetem pedagógiai intézetében. Zsabokorszky Jenő mérnök felvétele.



3. Figyelem-vizsgálat a pécsi egyetem pedagógiai intézetében. Zsabokorszky Jenő mérnök felvétele.

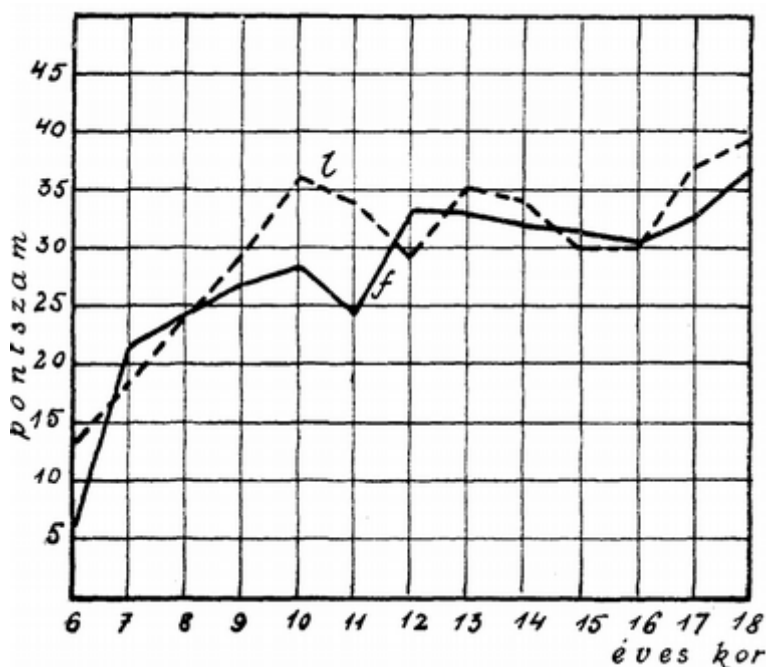
E helyzetek emléke kapcsolódik szavakkal, pl. vezényszavakkal, érzelmekkel, sőt gondolatokkal is.

A szellemi tartalmakat úgy tanuljuk meg, hogy az értelmes összefüggéseket igyekszünk fölfogni, s a struktúrát áttekinteni. Erre néha elég egyszeri olvasás is, de ha nem, akkor ismételten átgondoljuk az összefüggést. A mai iskola főképp ilyen tanulást kíván. A szellemi tartalmak lényeges mozzanatait kell reprodukálni, de úgy, hogy az összefűző alapgondolat (erkölcsi vagy lélektani tanulság, a cselekmény motívumai) kidomborodjék.

EMLÉKEZET-VIZSGALATOK.

I.

(E. Brunswick (mit L. Goldscheider und E. Pilek): Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig, A. Barth, 1932. 126. 1.)
összefüggéstelen anyag (értelmetlen szótagok, színek) emlékezetben tartása.



E. Brunswick, L. Goldscheider és E. Pilek vizsgálatai alapján megállapította a különböző anyag iránti emlékezet görbéjét fiúknál és leányoknál a 6—18 éves korig. Háromféle anyagot különböztet meg: 1. *összefüggéstelen anyagot* (értelmetlen szótagok, színek). 2. *Alakokat* (alak, rím, metrum). 3. *Értelmes anyagot*.

Itt az összefüggéstelen anyag emlékezetben tartásának a görbéje van megrajzolva. Ez azt mutatja, hogy ily anyag iránt gyorsan fejlődik az emlékezet 7 éves korig, azontúl kissé elmarad a másik kettő mögött. A 10 éves kor után mind a három fajta emlékezet fejlődése némi ingadozást, nyugtalanságot mutat. 10 éves korban a leányok emlékezetben tartása e téren jóval fölülmúlja a fiúkéét.

Végül az értelmetlen anyagot gépiesen kell ismétlésekkel begyakorolni, de ezen úgy igyekszünk könnyíteni, hogy az ily anyagot is megpróbáljuk tagolni, részlet-összefüggéseket teremtünk, s így csak kevés munka marad a mechanikus betanulás számára.

A társítás tehát összefüggések létesítése. Alapvető munkássága ez a léleknek, összefüggésrendszerek alakulnak így lelkünkben s ezek egymással ismét összefüggésbe kerülve, teszik a lelki struktúrát, mely oszthatatlan egész, s a maga egészében él és hat.

244. Emlékezetben-tartás és felejtés. Az emlékezetben annál jobban megőrizzük a tanulás útján szerzett tartalmakat, minél többször erősítettük meg őket időközönkénti ismétlések által. Másrészt azonban, különösen a megfigyelt élmények emlékezet-

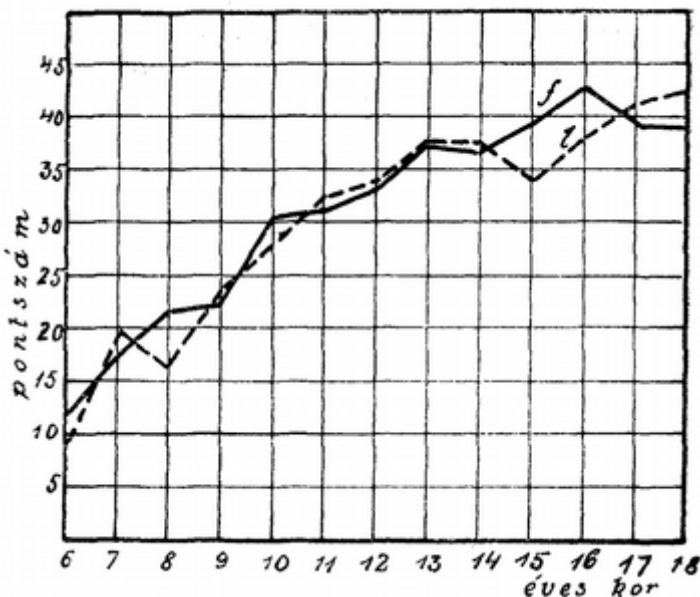
EMLÉKEZET- VIZSGÁLATOK.

II.

Alakok emlékezetben tartása.

Alakok emlékezetben tartása.

E.



Brunswick, L. Goldscheider es E. Pilek u. a. 126. I. vizsgálatai alapján megszerkesztette az emlékezet fejlődésének görbéjét különböző anyagra nézve, fiúknál és leányoknál 6—18 éves korban. Háromféle anyagot különböztet meg: 1. *összefüggéstelen anyagot* (értelmetlen szótagok, színek). 2. *Alakokat* (figurák, rím, metrum). 3. *Értelmes anyagot*. Ezeket 3 görbe mutatja. I., II. és III. grafikont itt az alakok emlékezetben tartásának görbéje van megrajzolva. Ez azt mutatja, hogy az alakok iránti emlékezet mintegy középen áll a másik kettő között. Az eltérés fiúk és leányok között csekély, 10 éves kortól 14-ig majdnem teljesen egyező. De 18 után, a serdülés éveiben, nagy kilengéseket és eltéréseket mutat.

ben való tartásánál, nagyon fontos tényező az érdekesség és az a benyomás, melyet az észrevett és megfigyelt jelenség kedé-
lvünkre gyakorol.

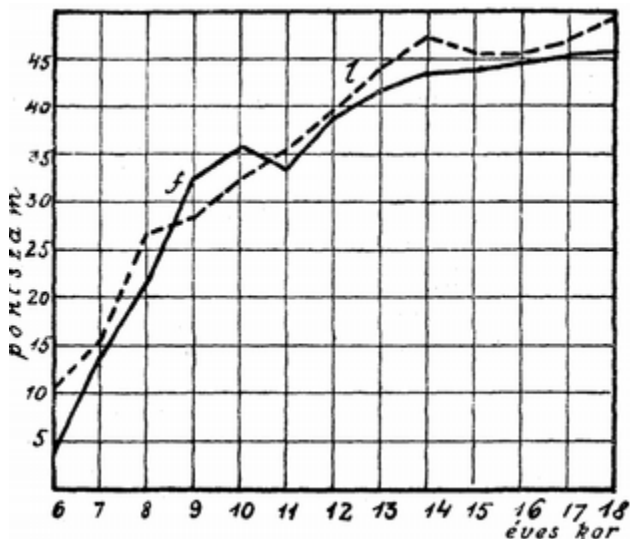
Általában azt mondhatjuk, hogy az emlékképek mindegyre halványulnak, s a képzettársítás az idővel mindegyre lazul. A társítás ereje kezdetben igen gyorsan, később mindig lassabban csökken. Ez a folyamat a feledés. *Ebbinghaus* vizsgálatai szerint a társítás ereje 1 óra múlva a felére, 9 óra múlva egyharmadára

akként Később lassúbb volt a csökkenés: 6 nap múlva még egynegyede, egy hónap múlva egyötöde van meg. De hogy a tar, fi+ás nem szűnt meg egészen, azaz hatása megvolt, ez abból lat. Srik hoöv az újratanulás könnyebben ment. Ebbinghaus a könyv félkül megtanult stanzákat egy nap múlva 50% időmegtakarítás-Sd tanulta meg újra; de még 22 év múlva is 7% időmegtakarítást lehetett megállapítani.

EMLÉKEZETWIZSGÁLATOK.

III.

Az értelmes anyag emlékezetben tartása.



E. Brunswick L. Goldscheider u. a. 126. 1. vizsgálatai alapján összeállította különböző anyag emlékezetben tartásának görbéjét a 6—18 éves kong.

Itt az értelmes anyag (összefüggő szavak költeményekben) görbéje van összeállítva 6—18 éves korig fiúknál (i) és leányoknál (1).

A háromféle emlékezetet (összefüggéstelen anyag; alak. β értelmes anyag iránt) Brunswick három különböző funkciónak tartja. E háromféle emlékezetnek másolás a virágzási ideje. Először az összefüggéstelen anyag iránti (mechanikus) emlékezet fejlődik ki. Azután az alakok iránti, s végül az értelmes anyag irántu. Az összefüggéstelen anyag (mechanikus emlékezet) 7 éves korban 23 PTM-«TM az értelmes anyag iránti csak 14-et mutat. Az alakok iránti 13 éves korban 37 pontot az összefüggéstelen anyag iránt 13 éves korban 33 pontot, az értelmes anyag iránti 42 pontot. Az értelmetlen anyag iránt 6-18 éves korban 46, az alakok iránti 38, az összefüggéstelen értelem 36 pontot.

Ez nemcsak szavak (szellemi tartalmak) társítására érvényes, hanem mozgások asszociációira is. Aki pl. a gépirásban gyorsaságra tett szert, de nem gyakorolja, annak, ha újabb gyakorlással akarja elérni ezt a gyorsaságot, már kevesebb gyakorlásra van szüksége. Így pl. aki 48 napi gyakorlással el tudta érni azt, hogy óránként 1900 szót tudjon lekopogtatni, annak, ha két évig szünetelt s ekkor fogott újra a gyakorláshoz, mar csak 10 napi

gyakorlatra volt szüksége ugyanilyen gyorsaság elérésére. Így tehát az időmegtakarítás 79%.¹

A feledést lassíthatjuk, ha a tanult anyagot újra bevessük. Ennek sokkal hosszabb ideig tartó erősítő hatása van emlékezeti diszpozícióra, mint az eredeti első benyomásnak. Egyforma erősségű társítások annál lassabban szűnnek meg, *minél régiebbek*, s *minél többször erősödtek* meg újabb bevésés vagy újabb földézés által.

A társításokat megerősíthetjük, ha szemléletes anyaggal hozzuk kapcsolatba. Így pl. ha megjegyezzük a könyv helyét, ahol a betanulni való anyag olvasható, a kéziratban a törlés helyét, mely után a szöveg következik. Sakkozók, kik szimultán játékot játszanak, elképzelik a két vagy három saktáblát a figurák állásával, s ezt tartják emlékezetben. Absztrakt fogalmakat konkrét ábrázolásokkal társítunk, pl. rajzokkal, geometriai alakokkal, összefüggéseket vonalakkal, skémákkal.

A gyermek megjegyző-képessége nagyobb, mint a felnőtté, náluk a feledés lassabban megy végbe.

A megtanulás képessége a kisdedkorban, esetleg a gyermekkorban nagyobb, s a 22 éves korban éri el tetőpontját. Az emlékezet hűsége és tartóssága azonban attól az időtől fogva csökken, mely időponttól kezdve a gondolkodás jobban fejlődik. A felnőtt alig képes valamit szószerint betanulni. Rá nézve fölösleges ballaszt a szószerinti tanulás, elég a tartalmat, az értelmet megjegyeznie.

Viszont nagyon fontos — mint *Tumlirz* mondja — a gyermekekre nézve, hogy gondolatbeli anyagot ne az összefüggés fel-fogása által, hanem szószerinti könyv nélküli tanulással véssenek emlékezetbe.² A gyermeknél még nagyon fejletlen a judiciózus emlékezet. A tulajdonképeni tanulás nyelvi anyag betanulása.

A gyermeknek még alig vannak saját kifejezései.

A feledés alapja az, hogy az emlékezet diszpozíciói nem változatlanok, hanem változók. Az emlékképek ugyanis mindig már az első benyomások alkalmával csak hiányosan, vázlatosan nyomódnak emlékezetünkbe. A visszaidézés alkalmával a hiányokat az ember önkénytelenül kiegészíti. Az ily kiegészítés természetesen meghamisítása a képnek. A visszaemlékezés általában nem pusztán az észrevétel megújítása, hanem változtatott megújítása.

Az emlékképek hézagait kitöltjük. De az emlékképeket be akarjuk iktatni a többi közé, társításokat akarunk létesíteni, s ebben a meglévő képzetkapcsolatoknak fontos szerepük van. Az ismétlések által megerősített társítások új kapcsolatokkal szemben előnyben vannak. Ha valamely a-képzet fe-vel áll kapcsolatban, akkor egy új társítás c-vel meg van nehezítve, mert ahányszor az a—c képzetkapcsolatot akarjuk földézeni, mindig az a—b kapcsolat is jelentkezik, s kész a följúlásra. Ez az asszociatív gátlás.

¹ L. *Komis Gyula*: A lelki élet. II. 244. 1.

² O. *Tumlirz*: Einführung in die Jugendkunde. II. 95. I.

A gyermek észrevételei még sokkal nagyobb mértékben határozatlanok, mint a felnőttéi, s így azok az emlékezetben még sokkal nagyobb mértékben alá vannak vetve a változásnak, jlogy az emlékezetbeli csalódások mily nagy mértékűek, azt bámulatraméltó módon mutatják *W. Stern* kísérletei a kijeién-résekre nézve. (*W. Stern: Beiträge zur Psychologie der Aussage.* 1908.) A gyermekek tanúvallomásai a bíróság előtt teljesen megbízhatatlanok.

A felejtést sietteti, ha a bevésés után közvetlenül más irányban foglalkoztatjuk az elmét társításokkal, mert ez meglazítja a már létesült társításokat. Ez a visszaható gátlás. Azok a társítások, melyeknek nincs idejük a megerősödére, nem sokáig maradnak meg. Ha egy képtárban sok képet nézünk meg, csak kevés tartós benyomással távozunk. A gyorsan bemagolt ismeretek nagyon gyorsan feledésbe mennek. A vizsgára való gyors tanulás a szellemi erőknél éppen nem gazdaságos felhasználása.

IRODALOM: *Vértes O. J.*: Az iskolás gyermek emlékezete. 1909. — *J. O. Vértes*: Behalten und Vergessen des Kindes. Zeitschr. für Psychologie. 1931. — *Krammer József*: Lecketanulás és szorgalom. Budapest, 1900. — *Korpás Ferenc*: Hogyan tanuljunk. Debrecen, 1930. — *Molnár Oszkár*: A tanítási módszer történeti fejlődése. Budapest, 1926. — *Ranschburg Pál*: Pszichológiai tanulmányok. Budapest, 1913. I. 33—70. 1. Miért nem jutnak eszünkbe nevek, adatok és egyéb tudott dolgok-

245. A képzetek fölidézése. A tudatunkban egyszer jelen volt élmények nyomot hagytak, sőt diszpozíciót teremtettek arra, hogy újra tudatosakká váljanak. Ha újra tudatosá válnak, ezt a folyamatot emlékezésnek nevezzük. Ami nem tud újra tudatosá válni — bár megvolt egyszer a tudatban — arra azt mondjuk: nem emlékszem rá, nem jut eszembe. „Tudtam, de elfelejtettem”, mondja a kis tanuló, s valóban így van. A társítás kapcsolatai meglazultak, más, erősebb kapcsolatok miatt nem tudja újra emlékezetbe idézni a szót, melyről tudja, hogy egyszer már jelen volt tudatában. Vagy esetleg most is megvan még a tudatban, de nem találja meg azt a képzetet, mellyel kapcsolatban áll, s mely ismét a tudat előterébe hívná a keresett szót. „Tudom, csak nem jut eszembe” — mondja ilyenkor.

Ha az ember visszaemlékezik, akkor az történik, hogy azok az élmények, melyek egyszer már tudatosak voltak, újra tudatosakká válnak. Ez történhetik önkénytelenül is, midőn egy-egy benyomás, tárgy, kép, szín, hangulat eszünkbe juttat valami élmélet, egy szó fölidéz egy vessort, egy mozdulat egy élményt.

Ez az emlékezésnek vagy visszaidézésnek egyik esete, amelyet *asszociatív visszaemlékezésnek* nevezünk.

Ám a visszaidézés történhetik szándékosan, midőn valamire vissza akarunk gondolni, valamint szándékosan emlékezetbe idézzük, a társítást irányítjuk. Ilyen visszaidézés az egyszer megtanult dolgok visszaidézése. Ha valamit tudatunkba bevéstünk, a visszaidézést is gyakorolnunk kell. Minél többször idézzük föl, annál jobban fogjuk tudni. A tanulás tehát nemcsak abban áll, hogy a képzeteket többszöri olvasással emlékezetbe vessük, hanem abban is, hogy azokat többször felidézzük. Szükséges tehát,

hogy a tanulás alkalmával minél előbb megkíséreljük a tanultak elmondását (hangos elmondását, előadását) s ezt is minél többször, mert ez még hathatósabb tényező, mint az egyszerű ismétlés a bevésés céljából.

Ha valamit szándékosan idézünk vissza, a fölidézést irányítjuk, a homályossá vált képzetet keressük, visszamegyünk emlékezetben azokra a külső körülményekre, melyek között azt az emlékképet szereztük, amivel akkor össze volt kapcsolva, ez a szándékos visszaidézés. Ez történik a vizsgálatok alkalmával, mikor a tanuló számot ad arról, amit megtanult.

Az emlékezet a képzetek egyszerű reprodukciója. Ettől különbözik a megismerés és a ráismerés. A ráismerés több, mint reprodukció, s több, mint a megismerés.

A megismerés alkalmával, midőn valamely tárgyat szemlélünk (pl. kalapot, virágot), fölmerül egy régebbi szemléleti aktus, s ezt a kettőt összehasonlítva mondjuk, hogy: ez kalap, ez ibolya, így tehát a jelenleg érzéki benyomások és a fölidézett képzetet összehasonlítva ítélünk. Így a megismerésben nemcsak képzetek fölismeréséről van szó, hanem ítéleti aktusról is.

A ráismerés alkalmával nincs szükség a régebbi képzet reprodukálására. Pl. itt egy fénykép. Kit ábrázol? Erről ráismerhetünk arra, akit ábrázol. Nem kell külön fölidézni annak a képét, akit ábrázol. Ha a tanár mutat egy virágot, s azt mondja: „Itt egy virág, mi ez?” — a növendék azt feleli: „Rózsa”, — ekkor megismerte a virágot. De más a növendék élménye, ha bizonyos jegyek alapján (pl. szín, nagyság, alakulás, szirmok, vagy sérülés, eltorzulás) folytán azonosnak tűnik föl azzal, amelyet tegnap a kertben látott, akkor ráismer. Itt a szemléleti aktus reprodukciója az átéltség tudatával kapcsolódik, s így ezt a most szemlélt rózsát a tegnappal azonosnak ítéli.

Mindebből látszik, hogy az emlékezettel kapcsolatos lelki folyamatok nem egyszerűek, hanem nagyon bonyolultak, s gyakran kapcsolatosak értelmi és érzelmi mozzanatokkal.

246. A fölidézés föltételei. A fölidezésnek is vannak kedvező és kedvezőtlen föltételei. Így elsősorban az érzelmi állapot fontos. A vidám állandóan kellemes dolgokra gondol, akit gond gyötör, fájdalom fogott el, annál nem az asszociáció törvényei szerint idéződnek fel a képzetek, hanem fájdalomával kapcsolatban.

Az indulatok, — melyek voltaképp erős és kitoró érzelmek — nagy hatással vannak a fölidezésre. Ilyenek: a meglepetés, a megijedés, a harag. Ezek a váratlan és kellemetlen izgalmak annyira hatnak a fölidezésre, hogy az teljesen megakadhat. Ha az ember előre attól fél, hogy nem fog valami eszébe jutni, akkor ez a félelem gátolja az emlékezet működését. „Minél bizalmatlanabb vagyok emlékezetemmel szemben, — írja *Montaigne* — annál könnyebben megzavarodik.” Éppen ezért fontos, hogy aki vizsgálatra leül, bizalommal üljön le, s azzal a gondolattal, hogy az okvetlenül sikerülni fog. Ha előre fél s attól tart, hogy nem fog tudni, akkor tényleg nem tud.

Hasonlóképp gátolja az emlékezetbeidézést a fáradtság. Ezért fontos, hogy vizsgálatra üdén és frissen üljön le az ember, nem kimerülten, fáradtan, ki nem aludva. A vizsgálat előtti napon végkimerülésig való tanulás inkább ártalmas, mint hasznos.

Nagy befolyással van a képzetek földidézésére az akarat.

A passzív fölmerüléssel szemben, — amely szinte automatikus emlékezeti tény — az akaratú aktus, tudatunk aktivitása, szabályozó, determináló s kiválasztó hatású. A cél, a föladat, melyet kitűzünk, a földidézésre kiválasztólag hat, csak azokat a képzeteket idézi föl, melyek a problémával összefüggnek s azt szolgálják.

A reprodukció nemcsak asszociáció alapján történik, hanem — mint azt G. E. Müller kimutatta — a képzetek perseveratiós tendenciája alapján is. A perseveratio a képzetnek az a töreke vése, hogy magától ismét a tudatba lépjen, s ez a törekvés minden képzetben megvan, erősebben azokban, melyek intenzívebben vésődtek a tudatba. Ilyen perseveratiós jelenség, midőn vaia mely melódiától nem tudunk megszabadulni, vagy valamely gondolat nyugtalanít s minduntalan eszünkbe jut anélkül, hogy akar nánk. A perseveratiós típusú egyénnek minduntalan eszébe jut & gondolat, mely foglalkoztatta, nehezeére esik figyelmét másra fordítani, ezért nem alkalmas oly pályára, hol a figyelmet hirtelenül kell új meg új gondolatokra irányítani. De alkalmas pl. a tudományos foglalkozásra. Az asszociációs típusú nem időzik tartósan egy gondolatnál, könnyen tér át egyik tárgyról a másikra.

247. Az emlékezet tipikus különbségei. Az emlékezet egyetem mesén érvényes törvények szerint működik, mint azt a nagy számban végzett kísérletek igazolják. De ennek az egyetemes törvényszerűségnek érvényessége mellett mégis sok egyéni különbség mutatkozik.

Ilyen különbségek mutatkoznak a bevézés erejére és gyorsaságára nézve. Vannak: 1. gyorsan tanulók és lassan tanulók. A gyorsan tanulók lehetnek: gyorsan tanulók és gyorsan felejtők, s gyorsan tanulók és lassan felejtők. Ezek a legjobb emlékezettel bírók.

A lassan tanulók is lehetnek: lassan tanulók és lassan felejtők, s lassan tanulók és gyorsan felejtők. Ez utóbbiak a legrosszabb emlékezettel bírók.

Minden embernek megvan a neki legmegfelelőbb tanulás-gyorsasága. De nem használ az, ha a lassan tanulót siettetni akarjuk, legfőllebb még nehezebben s még lassabban tanul.

2. A megtartás módjára nézve vannak: *mechanikus* emlékezettel bírók, kik főképp csak a külsőleg társított (asszociált) anyagot tudják *jól* földidézni, s *logikai* (judiciózus) emlékezettel bírók, akik a tartalmi vonatkozásban álló anyagot tudják jobban megőrizni.

3. A megtartott képzetek minősége szerint vannak: *vizuális*, *akusztikus* (auditív) és *motorikus* típusok. A vizuális típus a látás útján szerzett képzeteket tudja legjobban megőrizni, az akusztikus a hallás útján szerzettet, a motorikus pedig a mozgás

útján szerzettek. Így a vizuális típus könnyebben tanul, ha a szöveget nézi s úgy jegyzi meg a tanultakat, amint azok a könyvben vagy kéziratban el vannak helyezve. Az akusztikus típus könnyebben tanul, ha hangosan olvassa a szöveget. A helyesírást a vizuális típus könnyebben tanulja meg másolás útján, az akusztikus diktálás után. A motorikus a mozgásokat jegyzi meg legjobban, melyek az írást kísérik, vagy amelyek a hang kiejtéséhez szükségesek.

Az emlékezetbevézés kétféle módjának összehasonlítása.

(Csoportosítással és csoportosítás nélkül.)

I.

Akusztikus bemutatás.



A vastag vonal a csoportosított bemutatás eredményét mutatja.

A szakadozott vonal a csoportosítás nélküli bemutatás eredményét mutatja,

A. *Pohlmann* 12 szótagú sorokat mutatott be. 1. Csoportosítás nélkül egyenletes olvasással. 2. Csoportosítva úgy, hogy az elsőt erősebben, a másodikat gyöngébben hangsúlyozta s így tovább minden másodikat gyöngébben. (Ezzel a sort ritmizálta.) A grafikon mutatja az eredményt. A baloldalon levő számok jelzik, hogy a kísérleti személyek hány esetben jegyeztek meg valamely szótagot. Az alul levő számok mutatják hányadik a szótag a sorban. Az eredmény mindkét esetben a 7. szótagnál a legkedvezőtlenebb, ezt csak 29 esetben jegyezték meg, míg az 1-t s a 12-t 72—73 esetben. (Zeitschrift für Psychologie XLIV. 1906. A. Barth. Leipzig, O. Lipmann cikkéből, melyben A. *Pohlmann* könyvét ismerteti.)

Az akusztikus bemutatás alkalmával a figyelem egyformán fogja fel a sor elei és sorvégi szótagokat, de gyöngén a középsőket. A szóbeli előadás alkalmával tehát a tanárnak különösen a középsők bevéására kell súlyt helyezni.

A XIX. század végén *Charcot* fedezte föl a vizuális és akusztikus típusok különbségét. Ehhez utólag *Stricker* fedezte föl a motorikus típust. E típusnak eleinte túlzott jelentőséget tulajdonítottak. Tiszta típusok voltaképpen nincsenek is. A vizuális és akusztikus típus különbsége eléggé észrevehetően mutatkozik, de a motorikus képzeteknek távolról sincs oly nagy jelentőségük,

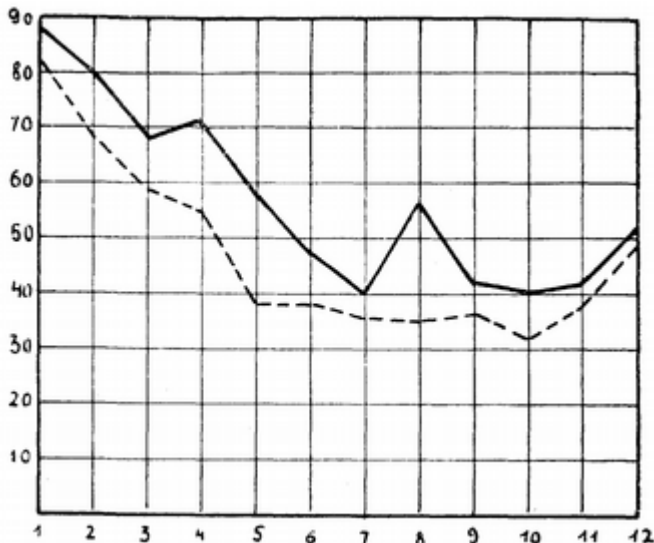
mint azt annakidején *Lay* hitte (Experimentelle Didaktik), ki az egész pedagógiát ezekre akarta alapítani. (Tatschule.)

Fiatalabb növendékeknél e típusok még élesebben megkülönböztethetők, de később a különbségek kiegyenlítődnek, s éppen az iskolázás következtében egyenletesen fejlődik ki a látás, hallás és motorikus benyomások iránti fogékonyság.

Az emlékezetbevésés kétféle módjának összehasonlítása.

II.

Vizuális bemutatás.



A szakadozott vonal mutatja az eredményt *csoportosítás nélkül*.

A vastag vonal mutatja az eredményt *csoportosítással*.

A. *Pohlmann* 12 szótagú sorokat szemléltetett. 1. Csoportosítás nélkül egy sorban a táblán. 2. Csoportosítva három sorban úgy, hogy minden sorban négy szótag volt. A csoportosított bemutatás eredményét mutatja a vastag vonal, a csoportosítás nélküli bemutatás eredményét a szakadozott vonal.

A számok oldalt jelzik, hány esetben jegyezték meg a kísérleti személyek valamely szótagot. Az alsó számsor jelzi a szótagok sorrendjét. Az eredmény a csoportosítással sokkal kedvezőbb. Különösen feltűnik ez a 8. szótagnál. Ezt a csoportosítás nélküli sorból csak 35 esetben, míg a csoportosított sorból 56 esetben jegyezték meg.

A két grafikon összehasonlítása alkalmával feltűnő, hogy míg az akusztikus bemutatásnál a sor elején és végén egyenlő a bevésés ereje, a vizuális bemutatásnál csak az elején erős, aztán folyton csökken. A tanárnak tehát a sor középei és végét erősebben kell gyakorolnia. (Zeitschrift für Psychologie. XLIV. 1906. A. Barth. Leipzig, O. Lipmann cikkéből, melyben A. *Pohlmann* könyvét ismerteti.)

4. Különbség van az emlékezet tekintetében aszerint, hogy *állandó* vagy *múló* megtartásra irányuké. Ha valamit csak egy alkalomra, pl. beszédet egyszeri elmondásra kell megtanulni, akkor ez másképp vésődik be emlékezetünkbe, mintha azzal a szándékkal tanuljuk, hogy állandóan megtartsuk. *Binet* vizsgálat taiban megállapította, hogyha a színész kénytelen egy szerepet

gyorsan egy-egy alkalomra megtanulni, el is játsza hiba nélkül, de el is felejtí, s ha egy év múlva újra kell játszania, újra meg is kell tanulnia.

5. Végül megkülönböztetik az emlékezet fajait a *tárgyak* szerint is, melyekre irányul.

Megkülönböztetünk először is érzéki emlékezetet, s ezen belül az érzéki területek szerint hang, szín stb. emlékezetet. <

Külön faja az emlékezetnek a térbeli és az időbeli emlékezet.

Ismét külön faja az emlékezetnek az elvont jelekre, szimbólumokra, számokra, absztrakt szó jelentésekre vonatkozó emlékezet. Ezek egyeseknél egészen elkülönítve jelenhetnek meg. Egyik embernek kitűnő hang-emlékezete van, másinak név-emlékezete, harmadiknak szám-emlékezete van.

A gyermeknek pl. számokra, elvont fogalmakra való emlékezete még igen fejletlen, midőn a szemléleti dolgokra nézve már nagyon jó az emlékezete.

Ilymódon voltaképp nem is csak egy emlékezet van, hanem emlékezetek. Egyiknek gyakorlása nem okvetlenül erősíti a többit.

Az emlékezet fejlesztése igen fontos föladat ma is, bár némelyek azt hiszik, hogy ma, mikor kitűnő segédeszközök, mint lexikonok, enciklopédiák, szakkönyvek stb. állanak rendelkezésre, már nincs nagy szükség rá. Ez azonban tévedés. Nem nézhetünk folyton a lexikonokba, szótárakba, jegyzetekbe, bizonyos törzsanyagnak kell az emlékezetben is lenni, s csak ennek kiegészítésére használhatjuk a segédeszközöket.

Igaz, hogy az emlékezetben” tudás maga még nem elég. Az emlékezet csak anyagot szállít a gondolkodás számára.

Az iskola ellen azt a panaszt hangoztatják, hogy túlterheli az emlékezetet, s túlsók adatot tanít. Természetes, hogy mértéket kell tartani. De bizonyos emlékezetbeli anyagra mindenkinek szüksége van.

Nincs gondolkodás a gondolkodás tárgya nélkül. Az emlékezetbeli tudás tehát alapja egész tudásunknak. Hogy ezt a növendék megszerezhesse, ehhez előfeltétel az, hogy tanítsuk meg őt arra, hogyan kell tanulni.

248. Az emlékezet fejlesztése. A jó emlékezet mindenkire nézve nagy kincs. Alig van foglalkozás, melyben ne volna szükség jó emlékezetre. Akinek kitűnő emlékezete van, az mindig minden téren előnyben van azzal szemben, aki feledékeny, aki nem tudja emlékezetében tartani mindazt, amire adott életkörülményei között szüksége van.

Az iskola nem taníthatja meg a tanulót mindarra, amire későbbi életében szüksége lehet. De épp ezért nagyon fontos, hogy a növendék emlékezetét fejlessze s képessé tegye arra, hogy majdan megtanulja mindazt, amire akkor, midőn már valamely pályán működik, szüksége van.

Természetesen mindig akadnak, akik az ilyen követelményt azzal utasítják el, hogy mindenre születni kell, s akinek nincs veleszületett képessége, az hiába fárad, akinek pedig van, azt nem

kell tanítani, az magától is megtanul mindent. Ez természetesen jiem áll. Ha vannak is különbségek az ember veleszületett képességei tekintetében, nincs oly képesség, melyet gyakorlással fejleszteni ne lehetne, s hiába van valakinek veleszületett képessége, sőt tehetsége, ha ezt nem fejleszti, nem fogja tudni érvényesíteni s értékesíteni.

A pedagógiának mindig egyik alaptétele volt az, hogy az emlékezet fejleszthető. De újabban pedagógusok és pszichológusok számos kísérlettel igazolták ezt a tételt, s a kísérleti lélektan és pedagógia éppen az emlékezetet vizsgálta legbehatóbban, ezen a téren rengeteg nagy a kísérletek száma. Ezek a kísérletek mind azt igazolták, hogy az emlékezet a gyakorlat által fejleszthető. Sőt a kísérleti vizsgálatok beigazolták azt is, hogy a csodaszámolók, sakkozók és más megcsodált emlékezetűek is gyakorlat által tökéletesítették emlékezetüket. Ha ezt nem teszik, képességük csökken. Nagyon jellemző *Hans Bülow*nak, a híres zongoraművésznek ez a kijelentése: „Ha csak egy napig nem gyakorlom magam, már észreveszem, hogy nem állok az előbbi színvonalon; két nap múlva észreveszi feleségem is, három nap múlva a közönség.”

Az emlékezet fejlesztésének a módja tehát a gyakorlás.

Ámde itt az újabb pszichológia a régi pedagógiának egy tévedését igazította helyre. A régebbi pedagógia ugyanis azt hitte, hogy az emlékezet egységes. Ennek folytán, aki verseket tanul be, az fejleszti emlékezetét. Latin szavak betanulása fejleszti az emlékezetet. De az újabb pszichológia — mint láttuk — bebizonyította, hogy az emlékezet ilyen értelemben nem egységes, hanem van szó-emlékezet, szám-emlékezet, tárgy-emlékezet, alak-, szín- és egyéb emlékezet. Aki nevekre jól emlékszik, nem ok vetlenül emlékszik számokra, s így tovább.

Ennélfogva a versek betanulása fejleszti ugyan az emlékezetet, de csak versek iránt; latin szavak betanulása fejleszti az emlékezetet latin szavakra nézve; a grammatikai paradigmák betanulása is fejleszti az emlékezetet, de csak grammatikai paradigmák megjegyzésére teszi alkalmasabbá, a zongora-gyakorlat a zongora-technikát tökéletesíti.

Így tehát az emlékezetet minden egyes téren külön kell gyakorolni.

Ebből kifolyólag azután az újabb pedagógusok az ellenkező végletbe estek. Egyáltalán nem helyeztek súlyt a verbális memóriára, sőt általában nem akartak semmit betanultatni.

Ezzel szemben *Ebért* és *Meumann* vizsgálatai beigazolták, hogy a speciális emlékezet gyakorlása együtt jár általában más emlékezetbeli képesség növekedésével, azaz van: együtt-gyakorlás. Ez a hatás ugyan némely területen csekély, de rokon területen (pl. általában szövegek betanulásánál) nem jelentéktelen. *Meumann* azt írja: „Látjuk, hogy egyik speciális gyakorlás sem marad anélkül, hogy az általánosat nem gyakorolná, de az általános gyakorlása nem hozza magával a speciális ügyességet. Min-

dig csak kedvező föltételeket teremtünk az egyik vagy a másik számára.”¹

Ezt az eredményt, hogy a speciális gyakorlás egyúttal az általános emlékezetet is gyakorolja, azaz más területen is könnyíti a begyakorlást, *F. Reuther* és *Braunshausen* annak tulajdonították, hogy a figyelem képessége fokozódik a tanulás által. Ez kétségtelenül helyes. Azt hiszem, valóban a figyelem megerőltetése fokozza a figyelni tudást, s ez csakugyan javára válik a begyakorlásnak más területén is.

De úgy vélem, hogy nemcsak a figyelem ereje fokozódik, hanem a betanulás technikája is tökéletesedik. Ez a technika abban áll, hogy az ember az emlékezet számára különböző támasztékokat vesz igénybe, s ezek igénybevétele által gyakorolja magát abban, hogy ilyen új és új támogatókat találjon ki. A jeles számológok pszichológiai elemzése kimutatta, hogy mind élnek ilyen támasztékokkal, mondjuk: fogásokkal, könnyítésekkel. Ilyeneket mindenki maga alkot magának, s saját egyéni hajlamai, képzet-típusa szerint. Ezek a támasztékok azután tökéletesítik az emlékezetbentartás technikáját.

Látjuk, hogy az emlékezet magában, mint képesség, nem gyakorolható, csak mindig megfelelő anyagon. De azért ezt az anyagot fölhasználhatjuk a képesség fejlesztésére. Mi nem kívánunk, mint némelyek, pl. *Biervliet*, külön emlékezetgyakorlatokat, az iskolai anyaggal együtt akarjuk az emlékezetet is gyakorolni. De meg kell szívlelnünk *Meumann* tanácsát, aki azt mondja: „Azt hiszem, jobban tennők, ha azt kívánnók, hogy az iskolai tanítás az adott tananyagot jobban használná fel formális képzésre, de külön formális gyakorlatok bevezetése nem kívánatos.”²

IRODALOM. *H. Ebbinghaus*: Über das Gedächtnis. Leipzig, 1885. — *M. Offner*: Das Gedächtnis. 3. Aufl. Berlin, 1913. — *M. Lobsien*: Das Gedächtnis. Osterwieck. 1913. — *Th. Ziehen*: Das Gedächtnis. Berlin, 1908. — *E. Hering*: Über das Gedächtnis als eine allgemeine Funktion der organischen Materie. Leipzig, 1905. — *I. J. van Biervliet*: La mémoire. Paris, 1902. — *G. E. Müller*: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungverlaufs. I. Bd. Leipzig, 1911. — *G. E. Müller—A. Pilzecker*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, I. Ergänzungsbd. der Zeitschr. f. Psychol. Leipzig, 1900. — *M. Lobsien*: Über Differenzierungen des Gedächtnisses, Zeitschr. f. päd. Psych. VIII. (1906.) — *F. Paulhan*: La fonction de la mémoire et le souvenir affectif. Paris, 1904. — *A. Pohlmann*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Berlin, 1906. — *P. Ranschburg*: Die Ergebnisse der experimentellen Psychopathologie des Gedächtnisses. Bericht über den 4. Kongress für Experimentelle Psychol. Leipzig, 1911. — *P. Ranschburg*: Neuere Untersuchungen über die Hemmung gleichzeitiger Reizwirkungen. 5. Kongr. f. exp. Psych., in Berlin (1912). — *F. Reuther*: Beiträge zur Gedächtnisforschung. Psychol. Studien, I. Bd. (1905.) — *F. Kemsies*: Gedächtnisuntersuchungen an Schülern. Zeitschr. f. päd. Psych. II., III., IV. (1900, 1902.) — *A. Netschajeff*: Experim. Untersuchungen über die Entwicklung des Gedächtnisses bei Schulkindern. Zeitschr. f. Psych. 24. Bd. 1900. — *Th. Ribot*: Les maladies de la mémoire. 19^e éd. Paris, 1906. — *S. Freud*: Psychopathologie des Alltagslebens. Berlin, 1910. — *P. Ranschburg*: Das Kranke Gedächtnis. Leipzig, 1911. — *A. Binet et V. Henri*: La mémoire des mots. Année Psychologique I. (1894.) — *A. Binet et V. Henri*: La mémoire des phrases u. o.

¹ *Meumann*: Intelligenz und Wille. Leipzig, 1908. 41. 1.

² *Meumann*: Vorl. I. 2. kiad., 466. 1.

— *W. Schoeneberger*: Psychologie u. Pädagogik des Gedächtnisses. Leipzig, 1911.
 — *W. A. Lay*: Experimentelle Didaktik. 3. Aufl. Leipzig, 1910. — *M. Lobsien*: Übung und Gedächtnis. Die exp. Päd. III. (1906.) — *M. Braunshausen*: Die experimentelle Gedächtnisforschung. Beiträge zur Kinderforschung. Heft. 109. Langenzalza, 1914. — *I. Sigmar*: Das Gedächtnis. Seine Psychologie u. Didaktik. Paderborn, 1924. — *H. Piéron*: L'Évolution de la mémoire. Paris, 1910. — *Ziehen*: Die Ideenassoziation des Kindes. Zwei Abhandl. Berlin, 1898. és 1900. — *Lobsien*: Experim. Untersuchungen über die Entwicklung des Gedächtnisses bei Schulkindern. Zeitschr. f. Psych. 27. Bd. Leipzig, 1902. — *M. Lobsien*: Über den Vorstellungstypus der Schulkinder. Langenzalza, 1911. — *Semi Mayer*: Übung und Gedächtnis. Wiesbaden, 1904. — *A. Netschajeff*: Über Memorien. Berlin, 1902. — *N. Kraemer*: Experimentelle Untersuchungen zur Erkenntnis des Lernprozesses. Leipzig, 1912. — *P. Radossawljewitsch*: Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen. Pädagogische Monographien, I. Band. Leipzig, 1906. — *V. Henri*: Éducation de la mémoire. Année psychologique VIII. (1912.) — *Larguier des Bancels*: Méthodes de mémorisation. Année Psychologique X. (1914.) — *Lottie Steffens*: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Zeitschr. f. Psych., 22. Bd. — *Stanley H. Watkins*: Beziehungen zwischen der Intelligenz und dem Lernen u. Behalten. — Veröffentlichungen des Leipziger Lehrervereins. 2. Bd. Leipzig, 1911. — *G. Klar*: Die Erziehung des Gedächtnisses. Päd. Psych. Stud. XIII. 1912. — *E. Meumann*: Ökonomie und Technik des Gedächtniss. 5. Aufl. 1920. — *J. J. van Biervliet*: Esquisse d'une éducation de la mémoire. Revue de Philos. III. 1903. — *K. M. Dallenbach*: The Measurement of Attention. Am. J. of Ps. Bd. XXIV. No. 4. Oct. 1913. — *Franz Fauth*: Das Gedächtnis. B. 1898. — *Laguier des Bancels*. Note sur les méthodes de mémorisation. L'Année psychol. X. 1904. — *M. Lobsien*: Memorieren. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. IV. 4. 1904. — *Ranschburg Pál*: Módszerem és készülékem az emlékező erő mérésére. Budapest, 1907. — *Ranschburg Pál*. A gyermek emlékezete. A Gyermek. 1908. — *P. Ranschbürg*: Über die Bedeutung der Ähnlichkeit für das Erlernen, Behalten und für die Reproduktion. Journal für Psych. und Neurol. 1905. — *Ranschburg Pál*: A gyermeki elme. II. kiad. Budapest. — *Ranschburg Pál*: Az emberi elme I. Az értelem. Budapest, 1922. — *Ranschburg Pál*: Pszichológiai tanulmányok. Budapest, 1913. (107—192. 1. A felfogás és emlékezet kísérletes vizsgálatának módszerei.) — *Wesely Ödön*: A szellemi képességek fejlesztése. Budapest, 1932. — *Vértes O. J.*: Az iskolás gyermek emlékezete. 1909. — *Krammer József*: A lecketanulás és szorgalom. Budapest, 1900. — *Molnár Oszkár*: A tanítási módszer történeti fejlődése Budapest, 1926.

A KÉPZELET.

„Mit tudtok ti hamar mulandó emberek,
 Ha lángképzelődés nem játszik veletek-”

Vörösmarty.

249. A gyermek képzelete. A képzeletnek az ember lelki életében nagy szerepe van. A képzelet összefügg az emlékezettel, mert a képzelt képek számára is az emlékezet szolgáltatja az anyagot. Az emlékezet híven idézi föl a szerzett képzeteket, a képzelet módosítva, kombinálva, szabadon átalakítva és a régiekből, vagy azok elemeiből újakat teremtve. Találóan mondja *Kornis Gyula*: „Az emlékezet a képzetek reprodukciója, a fantázia a képzetek produkciója.”

A kis gyermek sokszor nem is különbözteti meg a képzeteket az emlékezettől. Maga a pszichológia is sokáig egynek tartotta e kétféle működést, csak a XVIII. században *Wolff* választotta külön e két lelki tevékenységet. A kis gyermekre nézve a képzelt

kép épp oly valóság, mint az, melyre emlékeznek. A gyermeki hazugságok sokszor csak a képzelet hamisításai, nem pedig szándékos ferdtések. Épp ezért nem is erkölcsi szempontból kell őket megítélni.

A képzelet nagyon fontos tényezője a gyermek szellemi fejlődésének. *Groos* szerint a képzelet kétféle alakban működik: *illúzió* alakjában, vagy *képzettkombinációkkal*. A gyermeknél az előbbi a fontosabb, ő az illúziók világában él. A képzetek nála valóságot jelentenek. A gyermek nem igen vizsgálja, hogy a képzelet által alkotott képek valóságodé, hanem átengedi magát a valóság illúziójának, s ezért él a képzelet világában. Idővel kii fejlődik kritikája, s akkor már igyekszik a valót a képzelt képtől megkülönböztetni. De a kis gyermek lényéhez hozzátartozik az illuzionizmus. Az illúzióképességnek egyik formája az animizmus, minden tárgynak élettel való fölruházása. A gyermek mindenbe lelket visz bele. Ebben hasonlít a primitív emberhez. (Kornis: A lelki élet. II. 451. 1.) Mindent megelevenít, számára minden él és érez. *Sully* említi, hogy egy hároméves gyermek, nézve a nagy L betűt, egy kis kampót rajzolt hozzá, s azt mondta: *ül: L*,

A kis gyermek fantáziája azonban nem gazdag. Képes napokig ugyanazzal a képpel foglalkozni, pl. kocsit húzó lóval. A gyermek élénk képzelete nem a képzetek gazdagságában, hanem azok erősebb intenzitásában, s érzelmeinek könnyebb izgatóságában rejlik.

Kétféle fantáziát különböztetünk meg, egyik: a passzív, másik az aktív. Passzív a fantázia, ha átengedjük magunkat önkénytelenül jelentkező, rendezetlenül fölmerülő képzetek játékának. Aktív vagy teremtő fantázia az, mely valami célra irányul, s e célból bizonyos képzeteket kiválaszt s összekapcsol, hogy valamely érzelmet vagy törekvést szemléletes képben kifejezzen. Az ilyen fantázia hozza létre a művészi alkotásokat, de ez viszi előbbre a tudományt is, és ez alkot eszményképeket.¹

250. A játék. A játék a gyermeknek legfőbb foglalkozása. A játék nagy gyönyörűséget nyújt neki, s ezt a gyönyörűséget a fantázia hozza létre. Innen van a játék és művészet rokonsága, mindkettő a fantáziát foglalkoztatja, s illúziót kelt. Mindkettő gyönyörködtet.

A játéknak négyféle elmélete merült föl eddig a tudományos irodalomban.

1. *Az üdülési elmélet.* Ez a legrégebbi elmélet, s ma is azt vélik sokan, hogy a játék üdülés, a szervezet vagy a szellem pihentetésére szolgál. Méltán hozták fel ezzel az elmélettel szemben, hogy a gyermek akkor is játszik, ha nem fáradt, s ha fáradt, miért nem inkább pihen-

2. *Az erőfölösleg elmélete.* Már *Schiller*, a költő fölvetette ezt a gondolatot, de *Spencer* az, aki kifejtette. E szerint a játék a fölgülemlett erőfölösleg levezetése. De ez az elmélet sem egészen helytálló, mert hiszen a beteg gyermek is játszik, nála pedig nincs erőfölösleg.

¹ *Weszely Ödön*: Pedagógiai. II. kiadás. Budapest, Révai Testvérek, 1932.

3. *Az atavisztikus elmélet.* Ez *Stanley Halitól* származik (1904). Szerinte a játék csökevénye az elmúlt generációk tevékenységének.

4. *A begyakorlás elmélete.* Ez *Groos Károly* elmélete, mely szerint a játék előgyakorlat a komoly életre. A játék a növendékek serkentője, s a fejlődés előmozdítója. Groos elmélete ma általános elismerésnek örvend. De nem maga ez az elmélet teszi könyvét becsessé, hanem az a nagy anyag, melyet gyűjtött s annak sokoldalú rendezése és lélektani megvilágítása.

251. A játékok nemei. A játékok a gyermekek kora, neme és életviszonyai szerint sokfélék. Ezt a sokféle játékot könnyebb áttekintés kedvéért két nagy csoportba osztom. Egyik az érza és mozgató szervek begyakorlását szolgálja, a másik csoport a magasabb szellemű működéseket.

I. Vannak játékok, melyek az érzékszervek-, s vannak olyanok, amelyek a mozgató szervek gyakorlására szolgálnak. Az *érzékszervek* gyakorlására valók a következők: kicsi gyermeknek már maga az is öröm és játék, ha az érzékszerveit kipróbálhatja. Például mindenfélét kezébe fog, megízlel, színeket vizsgál (színes csigák, kaleidoszkóp, színes kockák), hangokat hallgat, vagy hangokat hoz létre mindenféle lármás hangszeren (sípokot fúj meg, dobol stb.).

A mozgató szervek gyakorlására rendkívül sok játék szolgál. Ilyenek: a tagok egyszerű mozgatása, ugrándozás, fogócska, labdajátékok, futás, kődobás, golyózás, falábakon való járás, hintázás stb. Ide tartoznak az alakító játékok, midőn valamit szét kell szedni vagy összerakni, például építőkövek stb. Ide számítjuk a nyelvgyakorló játékokat is. (Például: Mit sütsz kis szücs? Sós húst sütsz kis szücs?)

II. A *szellemi* játékok két csoportra oszthatók. Vannak olyanok, melyek a magasabb szellemi képességeket gyakorolják (érzelem, akarat, értelem, képzelet), ezekhez tartoznak: az elrejtett tárgy megkeresése, bujósdi, a nevetés visszatartása, az emlékezet-játékok, a rejtvények, a mesék kitalálása stb.

Vannak továbbá olyan játékok, melyekben az emberi társadalmi vonatkozások jutnak különösen kifejezésre, ezek a harci játékok, vadász játékok, gyűjtések, társasjátékok, családi játékok (mama-papa), s utánzó játékok.

Hogy a sok játék közül melyiket használjuk föl a gyermekek foglalkoztatására, ez a körülményektől függ. Kis gyermekeknek legjobb az olyan játék, amelyik tért enged a szabad önálló tevékenységnek, s a képzelet szárnyalásának. Kitűnő játékszer például a homok, az agyag, a víz, a hó, a papír, melyek mind alkalmat adnak az alakításra.

Ebből is látszik, hogy a játékban a gyönyör főtenyezője a fantázia. Minden játéknak voltaképp ez az alapja. Legtöbb játék, melyet a felnőttek játszanak, képzelt küzdelem, képzelt harc. (Két párt: futball, tenisz, kártya, sakk stb.)

De a kis gyermek magában is játszik. A vessző az ő számára paripa, de képzeletben ő maga is lehet ló, vagy vasút; vagy a szé-

keket tolja össze, s ezek vasúti kocsik; az első a mozdony stb. Agyagból, homokból százféle dolgot lehet alakítani. Ceruzát is adunk a gyermeknek, s eljátszik vele óráig. A babák közül nem a tökéletes porcellánbabát szereti, hanem a fadarabra csavart kis rongyot, mert ez jobban igénybe veszi képzeletét, mint a tökéletes kész játékszer. A játékban a gyönyör forrása tehát mindig a képzelet.¹

IRODALOM. *Nógrády László*: A gyermek és a játék. Budapest, 1912. — *Szemere Samu dr.*: A játék neveléstani jelentősége. Magyar Paedagogia. 1907. — *Kiss Áron és Kún Alajos*: Játéktanító vezérkönyv. Budapest, 1894. — *Colozza*: Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Altenburg, 1900. — *Karl Groos*: Die Spiele der Tiere. Jena, 1906. — Die Spiele der Menschen. Jena, 1899. — Der Lebenswert des Spiels. Jena, 1910. — *Herbert Hahn*: Vom Ernst des Spielens. Stuttgart, 1929. — *Ed. Staudinger*: Kind und Spielzeug. Leipzig, 1922. — *Lajtha László és Molnár Imre*: Játékkország. Budapest, 1929. — *ür. Szemere Samu*: Az esztétikai játékelmélet. Athenaeum, 1904—1905.

252. A teremtő fantázia. A képzelet szabadon csaponghat, ilyen szabadon csapongó a gyermek fantáziája vagy a primitív emberé, az álmodozóé, a lázas betegé. Ekkor képek merülnek fel a képzeletben minden rendező elv nélkül. Ettől a játékos képzelettől vagy képzelődéstől különbözik a teremtő képzelet. Ez a teremtő képzelet egy cél, egy feladat szolgálatában áll. Ez a célkitűzés korlátokat szab, az ember csak oly elemeket választ ki a fölmerülő képekből, melyek a célt szolgálják, s így kiválasztó tevékenységet végez.

A képzeletnek ez a teremtő ereje minden emberi munkában is megnyilatkozik. Az emberek rendszerint csak a művészi tevékenységre gondolnak, melynek főtényezője a képzelet, de a fantáziára éppúgy szükség van a tudományos gondolkodásban is. „Nagyon kétséges — mondja *Herbart* — Newtonnak vagy Shakespeare-nek volt-e több fantáziája?” (Lehrb. d. Psych. 325. 1.) A természetbúvár, a történetíró, a filozófus, mind a képzelet segítségét veszi igénybe munkájánál. Általában nélkülözhetetlen a fantázia mindenütt, ahol a szellem kombináló és alkotó erejére van szükség. De a fantázia itt mindenütt mindig már a tudományos gondolkodással párosul.

A gyermek fantáziája kezdetben a játékban nyilvánul, de később magasabbra fejlődik a mese által. A mese világa a gyermek igazi hazája. A mese fordulatai izgatók és érdekesek, a képzeletet fölgyújtják. A gyermek beleéli magát ebbe a világba, átéli hőseinek kalandjait, lelkiállapotait, érzelmeit. A mese szerkezete egyszerű, személyei típusok, igazságszolgáltatása megnyugtató, mert a bűnt büntetés követi.

A gyermek azután a mesét maga is továbbszövi, maga is talál ki meséket, s szereti ezeket elmondani. A mese korszaka a 4—8 éves életkor. Azután következnek a rabló- és indiántörténetek, végül a Robinson.

Épp így foglalkoztatják a gyermeki képzeletet a rajzok és képek. Maga is kezd rajzolni, s rajzát kiegészíti képzelete és

¹ *Weszely Ödön*: Pedagógia. II. kiadás. Budapest, Révai Testvérek, 1932.

érzése, amit belevisz. Mindebben megnyilvánul a gyermek törekvése a kifejezésre, s bizonyos aktivitás, ami arra adott alkalmat, hogy a gyermeket „művészeknek tekintsék, s már kis korában kultiválják a művészetet a gyermek életében.

Kétségtelen, hogy van hasonlatosság a gyermek és a művész fantáziája között, de megkülönbözteti a kettőt az, hogy a gyermek még nem törődik a tartalom és forma összhangjával, ez iránt semmi érveke nincs. Épp ezért nagyon helyesen foglal állást a korai esztéticizmus ellen úgy *W. Stem*, mint *Kornis Gyula*. A gyermeki fantázia inkább az illúzióképességben áll, s a „valóság kényszerének játékszerű legyőzésében.”¹

A gyermek képzeletének fejlődése figyelmének és akaratainak fejlődésével függ össze. Az akarat fejlődésével aktív alakot ölt, de az iskola és az élet csakhamar lecsökkenti szabad szárnyalását, érteimének fejlődésével fejlődik kritikája, s ezzel valóság-érzete is. Ezzel ellenkezik az illúziókora. De megmarad azért a képzelet közreműködése a kifejezésre való törekvésben és minden alkotó tevékenységben.

IRODALOM: *Nógrády László*: A mese. 1917. — *Lucka*: Die Phantasie. 1906. — *Ribot*: Essai sur L'imagination créatrice. 1901. Németül: Über die Schöpferkraft der Phantasie. Bonn, 1902. — *Szász Irén*: A gyermek képzelete. Bpest, 1912. — *Ch. Bühler*: Das Märchen u. die Phantasie des Kindes. 2. Aufl. Leipzig, 1925. — *M. Lobsien*: Die Phantasie des Kindes. 1910. — *M. Helmers*: Der schöpferische Gedanke im Anfangsunterricht. Leipzig, 1924. — *Th. Valentiner*: Die Phantasie im freien Aufsatz. 1916. — *Ph. Frank*: Das schaffende Kind. Berlin, 1928. — *O. Wulff*: Die Kunst des Kindes. Stuttgart, 1927. — *G. F. Hartlaub*: Der Genius im Kinde. Breslau, 1922. — *J. Segond*: L'imagination. Paris, 1922. — *K. Bröger*: Phantasie und Erziehung. Leipzig, 1923.

A GONDOLKODÁS.

„Was in den Tiefen der Struktur zusammenhängt, Welterkenntnis, Lebenserfahrung, Prinzipien des Handelns, das muss auch zu irgendeiner Vereinerung im denkenden Bewusstsein gebracht werden.”
Dilthey.

253. A gondolkodás műveletei. Az értelmi működések közül a legmagasabbrendű a gondolkodás.

A gondolkodást lehet ismeretelméleti, pszichológiai és logikai szempontból tárgyalni. A pszichológia azt állapítja meg, hogyan mennek végbe a gondolkodás műveletei a valóságban. A logika a gondolkodás érvényességével foglalkozik, s megállapítja a helyes gondolkodásnak, vagyis az igazság fölismerésének előfeltételeit.

A pedagógusnak ismernie kell úgy a gondolkodás pszichológiáját, valamint a logikai gondolkodást, mert célja a gondolkodást fejleszteni, s annak helyes irányba való fejlődését előmozdítani. A pszichológiából a tényleges gondolkodási folyamatot ismeri meg, amint az a valóságban végbemegy. A logika ideált állít szeme elé, azokat a föltételeket, melyek mellett a gondolatoknak érvénye van, s azok helyesek.

¹ *Weszely Ödön*: Pedagógia. II. kiadás. Budapest, Révai Testvérek, 1932.

A gondolkodás összetett művelet, mellyel elménk valamely feladatot akar megoldani.

A gondolkodás elemi műveletei: az ítélet, következtetés, fogalom. Az ítélet maga ítézés eredménye. Ez az ítézés ítéleti aktus, mely akkor jön létre, ha valami tartalmat egy tárgyra vonatkoztatunk, a két dolog viszonyát megállapítjuk, azaz elismerjük vagy elvetjük. PL: „A fa virágzik.” Vagy: „A fa nem virágzik.” Itt a fa és a virágzás közti viszonyt állapítjuk meg, s ez az ítézés. Ha csak látom, szemlélem a virágzó fát, ez szemlélet. De ha megállapítom, hogy a virágzás hozzá tartozik a fa szemléletéhez, ez már annak a viszonynak a megállapítása, mely a két fogalom között fennáll. Ennek a viszonynak szavakban való kifejezése azonban már ismét más: mondat, vagyis beszéd.

Az ítélet tehát lényegében viszonyító tevékenység, a viszonyítás pedig összehasonlítással kezdődik.

A megértés szintén értelmi művelet. De a megértés annak a viszonynak a fölismerése, mely két vagy több dolog közt fennáll.

A gondolkodás ítéleti aktusok sorozata, melyek azonban egymással összefüggésben állanak. Ennek az összefüggésnek egyik alakja a következtetés, mely lényegében szintén csak viszonyító tevékenység.

A fogalom az ítélet eredménye, mely úgy jön létre, hogy a képzeletben rejlő *nem-szemléletes* elem önállósul. A fogalom *pszichológiailag* a tudatnak valamely tárgyra való *nem-szemléletes* ráirányítása. A fogalom *logikai* szempontból valamely tárgy lényeges jegyeinek összege. De keletkezése szempontjából, azaz lélektanilag, absztrakció eredménye, azaz — mint láttuk — a képzet *nem-szemléletes* tartalmának a kiemelése s önállóvá tétele, absztrahálása a szemlélettől és annak tárgyától.

A gondolkodás lényege éppen az, hogy ilyen absztrakt fogalmakat alkot, s ezekkel dolgozik. Ez által magasabbrendű működés.

Ez a magasabbrendű működés csak lassan fejlődik ki a gyermeknél. Kezdetben a gyermeknek még képzeleti is nagyon tökéletlenek, vázlatosak, schematikusok. De éppen ez a vázlatosság az, ami lehetővé teszi, hogy a fogalmak kialakítása meginduljon.

Ezzel kapcsolatban *Kornis* kiemeli, hogy „az a régi tétel: a gyermek fejlődése a szemléletből a fogalom felé halad” ilyen általános fogalmazásban helytelen. (A lelki élet, III. 125. 1.)

Inkább az általános schemából halad a gyermek a világos és pontos szemlélet felé.

Az absztrakt gondolkodás szerintem a nyelvvel együtt fejlődik. Az állatoknál azért nem fejlődik ki az absztrakt gondolkodás, mert nem fejlődött ki a beszéd. A nyelvi fejlődés párhuzamos az absztrakt gondolkodás fejlődésével. A név-adás már maga absztrakció. A gondolkodásnak a nyelvvel való együttes fejlődését érdekesen írja le *Kornis*. (U. o. 124. 1.)

Ahhoz, hogy a gondolkodást fejleszthessük, bizonyos föltételekre van szükség.

A növendék már bizonyos adottságokkal jön az iskolába. Lelke nem üres lap, elég sok van reá írva. De a növendék hajlami és képességei azok, melyeket elsősorban figyelembe kell venni. Két dolgot kell figyelembe venni: 1. az értelmi képességet, 2. a képzettséget.

Valóban úgy kellene eljárni, mint az orvosok eljárnak a gyógyítás alkalmával. Először is diagnózist kell csinálni, azaz a helyzetet megismerni, s azután ennek figyelembevételével a fejlődés módját megállapítani.

A diagnózis megállapítására szolgálnak az értelem-vizsgálatok.

Binet érdeme, hogy az intelligencia-vizsgálatok számára dr. *Simonnal* együtt oly tesztsorozatot dolgozott ki, mely alkalmas arra, hogy az értelem fejlettségét a gyermeknél megállapíthassuk. Sok kísérletezés és próba után megállapított minden egyes év számára, a 3—15 éves korig, bizonyos próbafeladatokat, melyeket a növendékeknek meg kell oldaniok. Ez a Binet—Simon-féle intelligencia-skála, melyet a német viszonyokra *Bobertag*, az amerikai viszonyokra *Goddard*, a magyar viszonyokra *Éltes Mátyás* dolgozott át. (*Éltes Mátyás*: A gyermeki intelligencia vizsgálata. Binet—Simon és mások módszere alapján a magyar gyermekekre alkalmazva. Ranschburg Pál előszavával. Budapest, 1914.)

Ez az értelemvizsgálati módszer mindenütt bevált, s Amerikában általánosan használatos. Egyes próbákra nézve új meg új javaslatok merültek föl, de — mint *Fröbes* mondja — a módszer nagy mértékben megbízható. (*Fröbes*: Lehrbuch der experiment teilen Psychologie. Freiburg, Herder. 1922. IL 215. 1.)

Ezzel a módszerrel meg lehet állapítani, hogy a növendék értelmi színvonala melyik életévnek felel meg. Ez az intelligencia-kor. Aki például csak a 8 évesek számára való próbákat tudja megoldani, annak intelligencia-kora 8 év, legyen bár életkora 10 vagy 7 év. Ha 7 éves megoldja a 8 évesek számára szolgáló próbákat, akkor az intelligencia tekintetében, az értelmi fejlődésre nézve egy évvel előbbre van. Ha 10 éves, s csak a 8 évesek próbáit tudja megoldani, akkor intelligencia tekintetében két évvel hátra van.

Binet ezt az intelligencia-skálát gyermekek számára dolgozta ki, de megvizsgálta a munkásosztályhoz tartozó felnőtteket is, s azt találta, hogy ezek „az elvont megértés szempontjából nem haladják meg a 12 éves gyermek színvonalát.” (*A. Binet*: Az iskolás gyermek lélektana. Ford.: Dienes Valéria. Budapest, 1916. 128. 1.)

Nagy kár, hogy e próbák csak a 15 éves korig terjednek. A középiskolai növendékek szempontjából oly próbákra volna szükség, melyek a 18—19 éves korig terjednének. A magasabbrendű gondolkodás éppen ebben a korban fejlődik ki. Az ivarérett előtt produktív gondolkodásra a növendék ritkán, s csak kivételesen képes.

Egy másik módszer az értelmesség fokának a megállapítására a definíciós módszer. A definíció módja mutatja, hogy értelmileg milyen fejlett a növendék. Már *Binet* is észrevette ezt, s

tesztjei közé definíciókat vesz föl. De csak később Gregor, majd *Meumann* tett ilyen kísérleteket. A gyermekek definiáló-képessége jele az értelmi fejlettségnek. A fejlődés menete Meumann megállapítása szerint a következő: 1. Pusztá ismétlése a definiálandó szónak. Pl.: A szék szék. 2. Példák felsorolása. PL: *Gömbölyű*: a labda, óra, golyó. 3. Használat, cél megjelölése. Pl.: *bot*. Amivel ütni lehet. Kalapács, amivel szöveget vernek be. *Bühler* ezt a fokot a praktikus céltájékozódás korának nevezi. 4. A tárgy leírása. 5. Analógiák. 6. A főfogalom megnevezése. 7. A főfogalom megnevezése és néhány jellemző vonás. 8. A legközelebbi nemi fogalom megnevezése, s a faji különbségek.

Az utóbbi a szabatos tudományos definíció. Gyermekeknél nagyon ritkán, magasabb osztályú tanulóknál is csak kellő iskola^iázottság után fordul elő.

Earl Barnes amerikai pszichológus 2000 fiús és leánygyermek (6—14 éves korig) definícióit vizsgálta meg. Az adatok azt mutatják, hogy a célra vonatkozó definíciók gyakorisága a korrallal csökken. A 6 éves kortól fölfelé s következő százalékokat mutatják: 6. év - 79%, 7. év - 63%, 8. év - 67%, 9. év - 67%, 10. év 67%, 11. év - 44%, 12. év - 44%, 13. év - 34%, 14. év - 38%, 15. év - 31%.

A kísérleteknél mindenesetre hatással van a növendékre az is, hogy milyen fogalmakat választunk a kísérletezésre. Ha például szerszámok, eszközök neveit mondjuk, természetesen mindenki első sorban a használatra fog gondolni, vagy ha állatok, növények neveit mondjuk, leghamarabb a föléje vagy alája rendelt fogalom jut az ember eszébe, ha meg akarja határozni. Például: ló—állat, vagy megfordítva: állat—ló. Rózsa—virág. Virág—rózsa.

Érdekes, hogy az iskolás korban a fölé-, alá- és mellérendeltség viszonya sokkal gyorsabb fejlődést mutat, mint egyéb fogalmi viszonyok. De érdekes az is, hogy a definíciós kísérletek alkalmával, (*Vogel* kísérleteinél), az alárendelt fogalmak megnevezésének gyakorisága gyorsan emelkedik, a fölérendelt fogalmak közül azonban egyetlen egyszer sem nevezték meg a legközelebbi nemi fogalmat (a logikai definícióhoz szükséges *genus proximumot*), s még a legfelsőbb osztályban is csak a tanulóknak körülbelül fele nevezte meg azt. Szerintem ez a logikai gondolkodás lassú fejlődésére mutat, s nem arra, amire *Vogel* következtet, hogy az absztrakció fejlődése felülről lefelé történik. Hiszen még a felnőtteknél is igen gyakori a logikai kapcsolatok rendezetlensége.

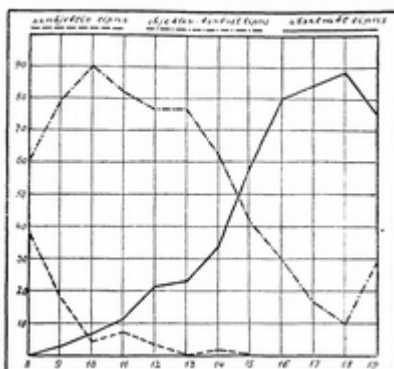
Nagy nehézséget okoz a gyermekeknek az álláspontbeli vonatkozások fölismerése, midőn azonos tárgyi tényállás mellett a beszélő álláspontja változó. Ilyenek például a rokonsági viszonyok, a személyes névmások, kor- és időmeghatározások. A viszony fogalmak megértése, különösen a rokonsági viszonyoké, *Pohlmann* vizsgálatai szerint, még a népiskolák legmagasabb osztályaiban is (14—15 éves korban) nagy nehézségeket okoz.

Végül legnehezebbek az absztrakt fogalmak. 6 éves kor előtt még egyáltalán nem, s később is csak lassan fejlődnek. Az ivarérés előtt a növendékek érdeklődése még egyáltalán nem irányul a saját lelki életükre. Ha ily fogalmakat ki is fejeznek, az inkább a lelki jelenség testi kísérője segítségével történik. (Például: fájdalom a könnyek.)

254. A gondolkodás különböző típusai. Mindennap tapasztalhatjuk, hogy ez emberek gondolkodása mennyire különböző. Ez a különbség egyrészt az emberek különböző képességeitől függ, másrészt azonban a különböző hatások eredménye, amelyek az embert az élet folyamán s foglalkozása közben érik, s a gondolkodás kialakulására befolyással van.

A gondolkodás különböző típusai.

Nagy László szerint.



(Nagy László: A háború és a gyermek lelke. Budapest, 1916. 51. l.)

Nagy László a háborúval kapcsolatos kérdésekre kapott feleletek alapján a gyermekeket gondolkodás tekintetében három típusba sorolja. Ezek: 1. a szubjektív típus, 2. az objektív-konkrét típus, 3. az absztrakt (elvontan gondolkodó) típus. Összesen 1661 feleletet dolgozott fel, melyek különböző életkorú (8—19 évesek) s különböző iskolákba járó tanulóktól származnak.

A vízszintes tengelyen az életkor van jelezve, a baloldali függőleges tengelyen a kapott feleletek száma.

1. A *szubjektív típus* a kisebb gyermekeknél található 8—15 éves korig. A nyolcéveseknél 40 százalék, de hirtelen csökken a 10 éves korban, már csak 4:3 százalék.

2. Az *objektív-konkrét típus* a nyolcéves korú gyermekeknél 69 százalék, tehát uralkodó. 10 éves korban kulminál 89:7 százalék s azután folyton csökken 18 éves korig, ekkor csak 10 százalék. 19 éves korban kissé emelkedik.

3. *Elvontan gondolkodók* nyolcéves korban még nem fordulnak elő. 9 éves korban 2:8 százalék, innen kezdve emelkedik, s 18 éves korban a csúcsponton áll 88:4 százalék. 19 éves korban visszaesés tapasztalható.

I. Egyik első feltűnő különbség az emberek gondolkodásában az, hogy vannak *gyakorlati* és *elméleti* emberek. A gyakorlati ember gondolkodásának az iránya más, mint az elméleti emberé. A gyakorlati gondolkodó arra tekint, vajjon mire jó, mire használható valami? Az elméleti ember ellenben azon gondolkodik, hogy miért van ez így, s miért nem másképp? Hogyan szolgálja

ez a dolog az ő tudását, hogyan segíti elő a dolgok megértését. A gyakorlati ember gondolkodása praktikus célt szolgál, az elméleti gondolkodó a dolgok megértésére vágyik.

II. Egy másik megkülönböztetés, amely ehhez közel áll: a *konkrét* és *absztrakt* gondolkodás. A konkrét típus képekben gondolkodik, az absztrakt fogalmakban. A konkrét típus inkább egyes esetekre gondol, az absztrakt általános schémákra, kategóriákra, tételekre. Konkrét gondolkodó a festő, absztrakt gondolkodó a geometriával foglalkozó. Konkrét gondolkodó a mechanikus, absztrakt gondolkodó a matematikus. Konkrét gondolkodó a zenész, absztrakt gondolkodó a zeneelmélettel foglalkozó, a zenetudós. Konkrét gondolkodó a történész és a regényíró, absztrakt gondolkodó a logikával foglalkozó.

Közel fekszik az a gondolat, hogy a gyakorlati típus azonos a konkrét típussal, s az elméleti az absztrakttal. De ha van is közöttük rokonság, a kettő mégsem egészen ugyanaz. Az előbbi megkülönböztetés inkább a gondolkodás irányára, az utóbbi a gondolkodásnak a módjára, a fogalmak megalkotására, szemléletes vagy elvont módjára, vonatkozik.

A gyermek gondolkodása konkrét, képzetekben, szemléletesen gondolkodik, csak később (10. éve után) fejlődnek ki az absztrakt fogalmak és az általánosítások. A konkrét gondolkodás a könnyebb, az absztrakt a nehezebb, de a magasabbrendű szellemi művelet.

Nagy László a gondolkodásnak három típusát különbözteti meg: 1—3. a szubjektív, 2. az objektív-konkrét és az absztrakt gondolkodást. A szubjektív gondolkodás az alogikus gondolkodás; ez más mint a felnőtté. A gyermek maga alakít magának egész sajátos logikát, melyet elsősorban az élvezet-elv, s azután az érzelmek irányítanak. Ugyanezen az alapon állanak a természeti népek is. *Nagy László* kísérleteinek eredményét a mellékelt grafikon mutatja. (390. 1.)

III. Egy harmadik megkülönböztetés, melyet a gondolkodás területén tapasztalunk, az, hogy vannak *elemző* (analitikus) és *összetevő* (szintetikus) elmék. Az elemző egyes tényeket figyel meg, a részeket szétválasztja, megkülönböztet, osztályoz. Az összetevő az egyes esetek közt összefüggéseket keres, kombinál, rendszerez. Az elemző megkülönböztet, az összetevő összehasonlít. Az elemző szétbont, az összetevő összerak. Az elemző kritikus, kételkedő, alkotó munkára kevésbé képes. Az összetevő nagy átfogó szempontok szerint rendszert alkot. Az előbbit az a veszély fenyegeti, hogy nem képes alkotni, csak bírálni, az utóbbit, hogy elcsúsztatja az összefoglalást, s kellő kritikai alap nélkül épít föl rendszert. E kétféle tevékenység: az elemzés és összetevés, analízis és szintézis tehát kiegészíti egymást.

IV. Különbözik egymástól továbbá az *ötletes* (aforisztikus) és a *rendszeres* (szisztematikus) gondolkodó. Az ötletes elme szellemes kapcsolatokban, fordulatokban, ötletekben nyilatkozik.

A rendszeres elme ezzel szemben összefüggő műveket alkot, egészet, melynek minden része egy főgondolatot szolgál, s egymással logikai összefüggésben áll.

V. Végül meg kell különböztetni az *utánzó* és *teremtő* gondolkodót. Az *utánzó* (reproduktív) ember a külső benyomásokkal dolgozik, új gondolatokat nem termel, csak azt mondja, amit már mások mondtak, azt tudja, amit tanult, csak olyat alkot, amihez van mintája.

A teremtő (produktív) nem a már régit ismétli, hanem újat teremt. Nem idegen gondolatokat vesz át és ad tovább, hanem új kapcsolatokat teremt, a régit tovább fejleszti, nem másol, hanem magából merít, újat alkot.

„A tudomány és művészet fejlődését valójában csak a produktív ember lendíti előre — mondja *Komis Gyula*, akinek nyomán e típusokat jellemeztük —, a művelődés története lényegében a produktív embereknek, s az ő szellemük másokra való kisugárzásának története.”¹

Mindezeknek a típusoknak a nyomait már a fejlődő fiatalságnál fölfedezhetjük. Ámde a három utóbbi típusnak még csak nagyon kevésbé mutatkoznak jellemvonásai. Ez természetes is, mert a fejlődés csak lassan indul meg, s lassan halad előre. A gyermek és ifjú nagyon kevésbé alkotó, jórészt utánzó. Az újabb reform-pedagógusok túlzó gyermek-dicsőítése a gyermeket lángelmének tünteti föl, a gyermek alkotó, sőt teremtő munkájáról beszél, a gyermeket művésznek nevezi, az ifjút költőnek tekinti. Az ilyen munkák, minők: *Hartlaub*: Der Genius im Kinde, *Wulff*: Das schaffende Kind, *Frank*: Das schaffende Kind, *Wulff*: Das Kind als Künstler, *Jode*: Das schaffende Kind in der Musik, *Giese*: Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen, stb. azt a véleményt ébresztik, mintha minden gyermek született alkotó tehetség volna.

A valóság azonban csak annyi, hogy minden normális gyermekben megvan az érdeklődés a művészi alkotás iránt, s minden normális gyermek tevékeny akar lenni, ki akar bontakozni, fejlődni, s képességeit érvényesíteni akarja. Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden ilyen gyermek egyúttal produktív. Ha az alkotásokat végignézzük, a képességek érdekes megnyilvánulásait látjuk úgy a művészeti, valamint a költői és irodalmi alkotásokban. De ilyen korban még a legnagyobb tehetségek is csak utánzók. Ezt látjuk pl. *Benczúr Gyula* gyermekkori rajzaiban, *Petőfi*, *Jókai* gyermekkori költeményeiben. De ezt látjuk *Giese* gyűjteményében is. Nagyon szép alkotások, de mindegyik csak utánzat, az eredetiség csak később fejlődik ki. Sokan már ifjú korukban igen ügyes ilyen utánzatokat produkálnak egyik-másik kiváló elme hatása alatt, ám ezeket nem szabad túlbecsülnünk, s meg kell várni a kifejlődést. A tehetséggel szemben szükséges a jóindulatú támogatás, de a túlzó imádat csak ártalmas lehet. A gyer-

¹ *Komis Gyula*: A lelki élet. III. 148. 1.

mek és ifjú mind egy-egy nagyszerű ígéret, de ne felejsük, hogy főfeladata a fejlődés.

255. A gondolkodás fejlesztése. A gondolkodás a tények kényszerének a hatása alatt fejlődik ki. A kapcsolatok közti összefüggést az értelem a valóság hatása alatt észreveszi, s a tényeknek a törvényszerű kapcsolódása lassankint kialakítja a gondolkodásbeli kapcsolatokat. A gyakorlati gondolkodás irányítói mindig a tapasztalati tények. De a tények magukban még nem fejlesztik ki a gondolkodást, szükséges ehhez az elme az a tévékenysége, melyet viszonyításnak neveznek. Ez a viszonyítás bármily sokféle, lényegében mindig kapcsolat létesítése, vagy összefüggések felismerése.

Ezt a gondolat-összefüggést a gyermek már jókor kezdi észrevenni a körébe eső tapasztalatokon. De már jókor mellette állnak nevelői: az apa, anya, dajka, környezetének személyei. Ők irányítják az első gondolat-összefüggéseket. Így alakul ki lassan az aszociáció-rendszer mellett egy másik összefüggés-rendszer, a gondolat-összefüggések rendszere. Ebben nagy tényező az ismétlődések fölismerése, az analógia. A felnőttektől különböző gondolkodásának gyakran ez az analógiák szerint való gondolkodás az alapja. Művelt körben a gyermek és ifjú gondolkodása gyorsan fejlődik és jól is fejlődik.

A gyermek átveszi környezetének gondolkodás-módját. Zavart gondolkodású emberek körében — fájdalom, elég ilyen van — a gyermek gondolkodása is zavaros, ugrándozó lesz. Ezt azután később is nagyon megsínyli. Az iskola sem képes ezt azután helyre igazítani. Ha meg éppen a tanárok közt akad ilyen gondolkodású, ez nagy csapás a szegény ifjúságra, mert nehezen tudnak az ily rendszertelenül gondolkodóhoz alkalmazkodni, ha pedig alkalmazkodnak, megromlik egészséges észjárásuk. A tanári pályára csak tiszta és világos elmék valók. Ez fontosabb a legnagyobb tudománynál, bár nem jár mindig együtt a legnagyobb tudománnyal.

Kétségtelen, hogy az ifjú elme kifejlődésére legnagyobb hatással a középiskola van. Itt kapja meg a legtöbb ember egész tudása alapjait, később csak a maga szakterületén gyarapszik tudománya, a többi területen jórészt egész életén át abból táplálkozik, amit a középiskolában szerzett. De nemcsak tudásának alapjait rakja le itt, hanem itt tanul meg helyesen, tudományosan és rendszeresen gondolkodni.

Igaz, hogy már az elemi iskola nagy súlyt helyez a gondolkodás kifejlesztésére. Hiszen külön tárgy szolgálja itt a formális képzést: a beszéd- és értelemgyakorlat. Ennek a tárgynak főcélja a helyes gondolkodásnak fejlesztése a helyes kifejezéssel kapcsolatban. De itt is a fődolog az, hogy maga a tanító gondolkodjék helyesen, logikusan, természetesen, világosan. Az, hogy osztálya hogyan fog gondolkodni, rajta fordul meg.

Valóban nagyon fontos volna a tanító- és tanárvizsgálatokon a rendes tanulmányi eredmény mellett annak a megállapítása is, hogy az illető alkalmas-e a tanítói és tanári pályára?

De a tanító és tanár személye mellett nagy jelentősége van annak a tananyagnak is, melyet az iskola a tanulók elméjének a fejlesztésére fölhasznál. A tantervek készítése és a tananyag kiszemelése alkalmával tehát nemcsak a tárgyi szempontot kell figyelembe venni, hanem a tárgy formális képző-erejét is. Gyakran említik a grammatika és a matematika formális képződerejét. Ez kétségtelen. De a többi tárgy is alkalmas arra, hogy a tanulót helyes gondolkodásra nevelje, természetesen a maga tárgykörében. Hiszen minden tárgynak megvan a maga sajátos logikája. Ezt a logikumot kívánja kiemelni *Pauler Ákos*, midőn párhuzamot állapít meg az appercepció-folyamat és a logikai struktúra között. Szerinte a három logikai módszernek a didaktikában három logikai művelet felel meg: 1. az analízis, 2. a szintézis és 3. a klasszifikáció.

De kétségtelen, hogy a tanár egyéni logikája és a tárgyban rejlő logikum mellett a gondolkodás kifejlesztésére legnagyobb hatással a tanítás módszere van. A tanítás módszere nem azonos a logika módszerével. Csak ott azonos, ahol már tisztán tudományos oktatásról van szó. A matematikában pl. a tárgyban rejlő logikum hat, mert hiszen nyilvánvaló: a matematika az emberi elme alkotása, s így benne az emberi elme logikuma tükröződik.

De a tanítás módszere akkor jó, ha igénybe veszi a tanulók elmesmunkáját.

Midőn a tanár csak előad, a tanítvány csak hallgat, s utólag emlékezetébe vési az anyagot, ez a módszer nem alkalmas a gondolkodás fejlesztésére. Lehet, hogy a betanulás fejleszti az emlékezetet, lehet, hogy a tanuló tud majd a szavakkal bánni, de talán a tárgy igazi tudása nélkül.

Az újabb módszerek arra törekszenek, hogy a tanuló ne maradjon passzív, ne csak tétlenül üljön, s ne csak szavakat tanuljon. Az amerikai pedagógusok jelszava: *learning by doing*, azaz: *cselekedve tanulni!* Ilyen módszer mellett a tanár arra törekszik, hogy a tanulók cselekvőleg részt vegyenek a munkában. A felvetett problémákat a tanulóknak maguknak kell megoldaniok, rendszerint laboratóriumban, hol segédeszközök, könyvek és eszközök rendelkezésükre állanak. A tanár csak mint tanácsadó, segítő áll mellettük.

Ez a cselekvő módszer azért jobb, mert jobban igénybe veszi a tanulók közreműködését, egész erejét, szellemi képességeit, különösen fölhasználóképeségét, s önálló gondolkodását, de azért is, mert ha cselekednie kell a tanulónak, jobban kifejlik a munka iránti érdeklődése; a cselekvését, önmunkásságát kísérő törekvés sikerének az öröme, az a becses érzelm új meg új ösztönzést ad a további öntevékenységre.

Ez a módszer — mint Binet mondja — a gyermeki elmét (s hozzátehetjük: ifjúi elmét) ugyanazokon az utakon viszi át, melyeken az emberiség elméje a fejlődés folyamán áthaladt.

A jó tanítási módszer tehát a gondolkodásnak s értelemnek legjobb fejlesztője.

IRODALOM. *J. Dewey*: A gondolkodás nevelése. Ford.: Kenyeres Elemér. Budapest, 1931. — *J. Dewey*: Comment nous pensons? Paris, Flammarion. — *Alfred Beyer*: Die Schulung des Denkens. Leipzig, 1928. — *Fr. Queyrat*: La logique chez l'enfant et sa culture. 3. éd. Paris, 1907. — *G. H. Betts*: The mind and its education. New-York, 1911. — *Jean Piaget*: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchatel—Paris, 1914. — *Kenyeres Elemér*: A gyermek gondolkodásának és világmegértésének fejlődése. J. Piaget vizsgálatai. Budapest, 1929. — *H. Eng*: Abstrakte Begriffe im Sprechen u. Denken. Leipzig, 1914. — *Fábri Károly Lajos*: Az értelemvizsgálat módszerei. Pécs, 1927. (Közlemények a m. kir. Erzsébet tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből.) — *W. Höper*: Über den objektiven Wert der Intelligenzprüfungen. Langensalza, 1919. — *O. Lipmann*: Begriff u. Formen der Intelligenz. Leipzig, 1929. — *Éltes Mátyás*: A gyermeki intelligencia vizsgálata. Budapest, 1914. — *A. Binet et V. Henry*: Le développement de l'intelligence chez les enfants, 1908. — *O. Bobertag*: Über Intelligenzprüfungen nach der Methode Binet und Simon. I. Afl. Leipzig, 1928. — *Henry Piéron*: Développement mental et l'intelligence. Paris, 1929. — *Loewenfeld*: Über die Dummheit. München, 1921. — *Szondi Lipót*: A fogyatékos értelem. Budapest, 1925. — *Cser János*: Az analógia-érzék kísérleti vizsgálata a 11-14 éves korban. *A Gyermek és az Ifjúság*. 1934. — *Boda István*: Az értelmi nevelés feladatairól. Budapest, 1934.

A NYELV ÉS A BESZÉD.

256. A nyelv és a beszéd jelentősége a szellemi élet szempontjából? A nyelv és a beszéd a szellemi fejlődés legfontosabb tényezői. Az ember gondolkodása a nyelvvel együtt fejlődik ki. Lehet ugyan gondolkodni anélkül, hogy a gondolatok szavakkal kapcsolódnának (ez az intuitív, szemléletes gondolkodás), de a legtöbb ember szavakban gondolkodik.

A nyelv ezért a legfőbb tényezője a fejlődésnek, mert a nyelv megtanulása az, mely a kis gyermeket a szemléletmentes tudattartalmakra rávezeti, s így az absztrakt gondolkodás fejlődését megindítja.

A szoros kapcsolat a nyelv és a lelki élet között nyilvánvaló. Hiszen a nyelv a lelki élet kifejezője, de oly tökéletes kifejezője, mely mögött minden más kifejező-eszköz elmarad. A nyelv nemcsak hangulatokat tud kifejezni, mint a dallam, a zene, s nemcsak vázlatos, vagy csak szimbolikus képet tud adni a dolgokról, mint a rajz, nemcsak tökéletlen jelekkel érteti meg az ember gondolatát, mint a taglejtés vagy az arcjáték, hanem tudományos pontossággal ki tudja fejezni a gondolatot, legszabatosabban tudja kifejezni az akaratot, s költői képekkel, szimbólumokkal, a fantázia igénybevételével megértetni s megéreztetni a lelki élet legszubtilisebb jelenségeit, s szavak zenéjével és dallamosságával hangulatot is tud ébreszteni.

A nyelv mellett a kifejezés minden más eszköze primitívnek tűnik föl. A nyelv olyan jelrendszer, mely a tudattartalmakat a legtökéletesebben fejezi ki.

A nyelv azáltal, hogy tudatosá teszi a lelki jelenségeket, tökéletesíti és magasra is fejleszti azokat. Lehetővé teszi a legmagasabb értelmi működésnek, az absztrakciónak a kifejlődését, s ezzel az ember magasra emelkedik az állatoknak. Méltán mondja tehát *Hermann Paul*, a kiváló nyelvész, hogy „nyelv nél-

kül az ember csak a legrimitívebb kifejlődéshez jutna, melyet a halál csakhamar megszakítana.”

De a nyelv teremti meg az ember szellemi közösségét embertársaival. A nyelv kifejező eszköz, s ezzel egyúttal az emberi érintkezés eszköze. A nyelv kapcsolja össze az egvüttlakó embereket törzsekké, s később nemzetekké. Itt rejlik” a nyelv nagy szociális és nemzeti jelentősége. Méltán mondja a költő: „Nyelvben él a nemzet”.

A nyelv szociális alkotás, magasabbrendű szellemi fejlődés terméke, mint más, kulturális alkotás, szintén, s önállóvá lesz, a legbecsesebb kultúrértékek egyike. A gyermek a nyelv megtanulásával veszi át a nemzeti kultúra alapelemeit; a nyelv formálja a gyermek gondolkodását, a nyelv ad egész felfogásának sajátos szint. A magyar nyelv magyarrá, a német nyelv németté teszi a gyermeket. De a nyelv segítségével emelkedik a növendék a magasabb kultúra légkörébe, s így a nyelv a szellemi kultúra alapja és legfőbb tényezője.

A beszéd egyéni aktus. A beszélő a beszédszervek mozgásai segítségével oly hangokat hoz létre, melyek a kulturális közösség fejlődése folyamán asszociatív kapcsolatba kerültek a megfelelő tudattartalmakkal.

257. A gyermek nyelvének fejlődése. A gyermek nyelvi fejlődése csak a legújabb időben lett a tudományos vizsgálódás tárgya. A németeknél *W. Stern, Gutzmann, Meumann, Busemann, Berthold, Schlag* stb., a franciáknál *Piaget, Descoedres* stb., nálunk *P. Tewrewk Emil* (1871 és 1905), *Balassa József* (1893), *Donner Lajos* (1888), *Jablonkay Géza* (1905), *Vértés O. József* (1905), *Endrei Gerzson* (1913), *Viktor Gabriella* (1917), *Kenyeres Elemér* (1926) vizsgálták a gyermek-nyelvet.

A gyermek a nyelvet aránylag könnyen tanulja meg. Előbb csak érti, s később már kísérleteket tesz a kifejezésre is. De előfordul az is, hogy előbb ejt a gyermek szavakat, mielőtt értené, s csak később fűz hozzá jelentést.

A környezet taglejtéseit és hozzá intézett beszédét megfigyelve, a gyermek az első év vége felé már kezdi érteni ezek jelentését. De ezt a jelentést előbb csak a hanglejtésből, a dallámból érti meg a gyermek. Az állatok is voltaképp nem a szavakat értik, hanem a hangsúlyból, a beszéd dallamából értik, mit akar a beszélő kifejezni. A gyermeknél kezdetben épp úgy, mint az állatnál, a megértés nem intellektuális, hanem csak affektív és asszociatív.

Csak akkor válik a nyelvtanulás intellektuálissá, amidőn a gyermek tapasztalja, hogy az ő szavai, amiket mond, másokban ugyanazt a gondolatot ébresztik, amely benne él, s így a szavak a gondolatközlésre valók. Így fedezi föl, hogy a szavaknak *szimbólumértékük* van. Erre a *szimbólumtudatra a gyermeknek magának kell rájönnie*. Ha ez világossá lett, akkor tudatosan tanulja és használja a nyelvet. Ekkor beáll a kérdezés korszaka, a gyermek minden dolognak tudni akarja a nevét.

Fröbes szerint (II. 2481. 1.) a beszédhez általában nem sok intelligenciára van szükség, amit az bizonyít, hogy a kis gyermek néhány év alatt jól megtanul beszélni. Ugyanezt igazolják *Binet* és *Simon* vizsgálatai, melyeket szellemileg hátramaradottaknál eszközöltek. Mindez azonban csak azt bizonyítja, hogy lehetséges egészen értelmesen, folyékonyan beszélni anélkül, hogy a beszélőnek tartalmas gondolatai volnának.

Ez azonban nem változtat azon a tényen, amit *Fröbes* is hangsúlyoz, hogy a nyelvnek nagy jelentősége van az emberi szellem kiművelésében.

Hogy az ember szellemi fejlődésében milyen nagy része van a beszédnek, azt legjobban igazolja a vak és siketnéma (háromérmékű gyermekek) szellemi fejlődése. Ilyenek például L. Bridgemann, Helen Keller, kik mielőtt a nyelvet nem tudták, egészen alacsony színvonalon állottak, de midőn sikerült a nyelvet megtanulniok, bámulatos haladást tettek. Helen Keller elvégezte az egyetemet is és író lett.

A gyermek első hangjai a gügyögések, a gőgicsélések, de ezek még nem beszédhangok, csak az ajkak és a nyelvnek, a beszéd-szerveknek a gyakorlása, innen van a hangok végnélküli ismétlése. Az első szavak, melyeket a gyermek kiejt, egyszavas mondatok, még pedig kívánságainak kifejezései. *Mama* annyit jelent: a mama jöjjön ide, vagy ehhez hasonlót.

Hogy az első szavak pusztán kívánságot fejeznek ki, ezt *Meumann* állapította meg. E szerint szó sem lehet arról, hogy fogalmat fejeznek ki. Fogalmakról csak akkor lehet szó, mikor már a gyermek tudatában van annak, hogy abból, amit megnevez, több példány is van. De ez még a harmadik évben is kétséges, mert a gyermek még ekkor sem fogja fel a többes számot.

Az első szavak legtöbbször főnevek, de ezek nemcsak főnevek, hanem egész mondatok. Jelentésük még nem határozott. Jelenthetnek mást is. Például *Kenyeres* szerint gyermekénél a *üti* szó jelentett kutyát, csirkét, szárnyas állatot, általában állatot. *Papi* ennivalót, de szalvétát is.

A gyermek nyelvének fejlődését legalaposabban tárgyalja a Stern-házaspár könyve: Clara und William Stern: Die Kindersprache. (Első kiadása 1907, 3. kiadása 1922.)

Stern a gyermek nyelvi fejlődését négy korszakra osztja. Ezt a négy korszakot azonban megelőzi a nyelvtanulásra való előkészület korszaka. A nyelvi fejlődésnek tehát a következő fokai vannak:

Előkészítő korszak (első életév): Gügyögés, hangok utánzása. Felszólítások primitív megértése.

Első korszak (1-től 1;6-ig): Az egy szavas mondatok kora.

Második korszak (1;6—2;0): Tárgy és név kapcsolata. Először önkényesen, később értelmesen.

Harmadik korszak (2;0—2;6): A szavak ragozása.

Negyedik korszak (2;6—3): Mellékmondat alkalmazása.

A negyedik évvel a nyelvnek fejlődése főbb vonásokban be van fejezve, de ahhoz, hogy valaki a nyelvet igazán tudja, s azzal helyesen bánni tudjon, még sok évre és hosszas gyakorlatra van szükség.¹

Amikor a gyermek az iskolába kerül, már tudja az anyanyelvet, de azért még nagyon is nagy szüksége van arra, hogy

¹ *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. II. kiadás. Budapest, 1932. 213 l.

nyelvtudása gyarapodjék és tökéletesedjék. Az iskola különösen oly tárgyi körben gyakorolja a nyelv használatát, melyet az otthon kevésbé karolt föl. Itt áll be azután az a veszély, hogy a magával hozott természetes beszéd megromlik, hogy helyet adjon egy sablonos iskolai stílusnak, mely nagy előszeretettel használja a definíció formáját, s bizonyos megszokott iskolai kifejezéseket, az „amely” vonatkozó névmást, a „nevezzük” igét.

Preyer 2 éves gyermekén végzett vizsgálatai szerint a gyermek összesen 489 szót tudott. Ezek közül 249 volt főnév, 119 ige, 46 névmás, 52 egyéb szó.

Jablonkay Géza 2 éves gyermeke összesen 459 szót tudott, ezek közül 225 főnév, 125 ige, 29 melléknév, 14 névmás, 31 határozó szó, 3 számnév, 32 egyéb szó. E szavakat helyesen használta, megkülönböztette az igeidőket, helyesen használta a ragokat s a birtokviszonyt.

Krause összeállította egy hatéves gyermek szóincsének a jegyzékét. összesen 1700 szót talált. Ebből 930 főnév volt, 520 ige, 100 melléknév, 4 névelő, 35 névmás, 6 kötőszó, 30 határozószó, 50 számnév, 20 névutó, 5 indulatszó.

A továbbfejlődésre nézve fontos a mondat szerkesztés. A későbbi fejlődésben sokáig nincs meg a mondat szerkezetbe való belátás, a melles és alárendelés fölismerése és helyes használata. Ezt főképp a kötőszók helyes használata bizonyítja, úgyhogy a kötőszók használata enged következtetni nemcsak a nyelvi, hanem az értelmi fejlettségre is.

Ezt különösen *J. Piaget* vizsgálta.¹ Főképp az oksági viszonyt jelölő kötőszók használatára terjed ki figyelme. Ilyen a *mert* kötőszó. Azt találja, hogy a *mert* kötőszó a 7—8 éves korig ritka, s akkor is inkább lélektani kapcsolatot fejez ki, mint logikait.

A *tehát* kötőszó, mely a deduktív következtetéssel kapcsolatos, csak a 11—12 éves korban jelenik meg a gyermek nyelvében.²

Az *akkor* kötőszó már 7 éves korban feltűnik a gyermek beszédében, de logikai viszony jelölésére csak 11—12 éves korban.

x\z ellentétes kötőszók közül a *de* jelenik meg legkorábban, 7—8 éves korban, azonban csak az ellentétes érzést fejezi ki vele, s nem a logikai ellentétet. Ez szintén csak a 11—12 éves korban jelenik meg.

A nyelv fejlődésére ebben a korban már nagy hatással van az iskolai munka, még pedig úgy a nyelv-elméleti (nyelvtani, stilisztikai, retorikai) tanulmányok, valamint a fogalmazás tanítása, az írásbeli dolgozatok, s az olvasmányok. Természetes állandó a környezet hatása, mert a környezet beszédét szinte észrevétlenül elsajátítja a növendék. Közönséges környezetben a durva, alantas kifejezések közkeletűek, a növendék megszokja, nem sértik ízlését még akkor sem, ha egyébként a legnemesebb irodalom mindennapi szellemi tápláléka.

2^8. A beszéd fejlesztése és a nyelvművelés. A beszéd tanítása már a csecsemőkorban kezdődik, mikor az édesanya becéző szavakat mond gyermekének, babusgatja, dédelgeti, altatgatja. De a környezet tagjai is beszélnek hozzá, s ezek az első benyomások adják meg a beszédtanulás alapját. Nagyon fontos, hogy ez a beszédtanulás már a helyes beszédre irányuljon. A kis gyermek kísérletei a beszédben a hangutánzó kísérletek, nem mindjárt

¹ *J. Piaget*: Le jugement et raisonnement chez l'enfant. Paris, 1924. 5—81. I. Magyar ismertetése *Kenyeres Elemértől*. Ugyancsak *J. Piaget*: Le langage et la pensée chez l'enfant. Ismertetése: Néptanítók *Lapja*. 1925 és 26. évf.

² Ugyancsak *J. Piaget*: Le langage et la pensée chez l'enfant. Ismertetése: Néptanítók *Lapja*. 1925 és 26. évf.

sikerülnek. Meg kell tanulnia gyakorlatból, próbálgatással a száj-tartást, a nyelv helyzetét, s ez a gügyögés korszaka. Legkönnyebben jönnek létre, szinte maguktól, az ajakhangok: az *m*, a *p*, s ezek ismételtetése adja ki majdnem minden nyelvben a *mama*, a *papa*, *papi*, s hasonló hangcsoportokat, melyekhez kezdetben nem is fűződik jelentés, csak idővel alakul ki, rendszerint az anya vagy más felnőttek közreműködésével, az a jelentés, melyet a felnőttek adnak neki: anya, apa, étel stb.

Ezeket az első szavakat a gyermek maga alkotja kényszerűségből, mert még nem tudja a hangokat mind helyesen kiejteni, így keletkeznek később is a gyermeknyelv szavai, melyek csak helyettesei a nyelv rendes szavainak. Ámde nem helyes, ha a felnőttek ilyenekre oktatják a gyermeket. A felnőtt csak beszéljen a maga nyelvén, mert hiszen a gyermek érti azt, csak még mindig nem tudja kiejteni a megfelelő hangokat. Jellemző mondása egy kis gyermeknek: „Mama, ne mondd nekem *zsizsi*, mert én már ki tudom mondani: *tűz*”.

A gyermeknyelv tehát csak átmeneti jelenség, fejlődési tünet. Helyes, ha I a gyermek maga alkotja magának, nem helyes, ha felnőttek tanítják rá a gyermeket. *Wundt* azt tartja, hogy a gyermek nem képes szavakat alkotni,¹ szerinte még a hangutánzó szavakat is a felnőttektől veszi át. Ám *Wundt* ebben téved, a tények ellent mondanak állításának. Vannak hangutánzó szavak, melyeket a környezettől vesz át a gyermek, de vannak olyanok is, melyeket önmaga alkot. Ám nemcsak akkor alkot szavakat, amikor a kiejtés nehézsége miatt a rendes nyelv szavait nem tudja alkalmazni, hanem akkor is, mikor valamit ki akar fejezni, amire nincsen szava. *D. Katz* fia a zsebkendőre azt mondta: orrtisztító (Nasenputzer). *Csapodi* fia azt mondta: aminek ilyen fölveszője (fölvevője) van. Fölvevő - edény füle. *Simonyi* fia 2½ éves korában azt mondta: Jaj, szemembe *csöppik* az eső. *Balassa* fia 3½ éves korában kérdezi: mikor lesz *déluta*- *Kenyeres* leánya 2 éves 8 hónapos korában azt mondja: *juj jászkodnak* a gyerekek. (Így kiáltanak: *juj, juj!*) Ezek mind önálló szóalkotások.²

A gyermek nyelvtanulásánál arra kell főképp ügyelni, hogy a környezet tisztán, szépen, helyesen beszéljen. A tanítás abban áll, hogy megmondjuk a gyermeknek, hogyan kell mondani helyesen azt, amit mondani akar. De legtöbbet a gyermek autonóm hatás alatt saját kívánsága, saját elhatározása alapján tanul. Meg akarja tanulni a nyelvet, ezért figyeli a felnőttek beszédét, s ezért végez önmaga nyelvgyakorlatokat, ismételt szavakat, sőt begyakorol nyelvi alakokat, mint pl. *Kenyeres E.* kis lánya 1 éves és 6 hónapos korában így mondja: szipó (cipő) papának. Utána azonban azt mondja: *mamának, papának, pipinek*. Tehát észrevette, hogy a ragot nem helyesen illesztette a *papa* szóhoz, s gyakorolja a *-nak, -nek* rag használatát.³

A lényeg az, hogy a gyermek meg *akar* tanulni beszélni, ez rá nézve szükséglet, ez valóban érdekli őt.

A környezet hatása itt döntő. Látjuk ennek hatását abban, hogy a gyermek felnőtt korában is azt a tájszólást beszéli, amelyet gyermekkori környezete beszélt.

¹ *Wundt*: *Völkerpsychologie*. I. 277. 1.

² *Kenyeres Elemér*: *A gyermek első szavai*. Budapest, 1926. 29. 1.

³ *Kenyeres Elemér*: u. o.

Az iskola gazdagítja szókincsét, grammatikai helyességre szoktatja, talán új formákat is tanít, a nyelv használatát tudatossá teszi, s megtanítja a nyelv írásbeli használatára. Az iskola megtanítja a helyesírást és a fogalmazást.

Már az eddigiekből is láttuk, milyen fontosak a nyelvi tanulmányok a gondolkodás szempontjából. Alapvető jelentőségük van. Ez valóban igazi bevezetés a tudományos gondolkodásba. A nyelvészkedő gyermek már bölcselkedő gyermek. A nyelvtani kategóriák tudatossá teszik és kifejlesztik a logikai kategóriákat. Ma ezt sokszor elfelejtik, nem tartják fontosnak. Pedig ez a grammatika tanításának egyik legfontosabb eredménye. Ez szabotosságra, pontosságra szoktat, de egyúttal erkölcsi hatása is. A kifejezés hűsége, a kifejezés megegyezése a gondolattal, az igazmondásra, az igazság tiszteletére nevel, s annak fölismerésére, hogy az igazság a mindenk fölött álló legnagyobb érték.

De ϵ mellett a nyelv esztétikai hatását is éreztetni kell. Szépen is kell beszélni. Művelt ember a maga anyanyelvének művésze is. Nagy előny az, ha valaki szépen tud beszélni. A beszéd a társas érintkezés eszköze. A szép beszéd mindenkire jól hat. Akinek emberekkel van dolga, annak legfőbb érdeke, hogy megtanuljon szépen beszélni. Minden szónak, minden hangnak nemcsak igazságértéke van, hanem esztétikai értéke is. Az élősónak nemcsak hatása, hanem hatalma is van. A közélet emberére, a vezető emberre nézve döntő fontosságú, hogy bánni tudjon a nyelvvel. Nemcsak az udvariassági formák, az illendőség szemeltartása, az alantas kifejezések kerülése a fontos, hanem a szavaknak, szólamoknak a helyzethez illő megválasztása, a célnak megfelelő jellemző, színes egyéni kifejezés.

Igaz, hogy lehet valaki akkor is értékes ember, ha nem mestere a beszédnek. Lehet nagy tudós, nagy művész, ha nem is tud bánni a szóval, vagy szófukar, hallgatag. De ez a tulajdonsága nem tökéletesség, hanem fogyatkozás. Az ember értéke csak emelkedik, ha a szónak is mestere, ha jó társalgó, s ha megtalálja mindenre a megfelelő nyelvi kifejezést is.

Igaz az is, hogy nem a beszéd a fontos, hanem a tett. De egyik nem pótolja a másikat. Tökéletesebb ember az, aki nemcsak helyesen cselekszik, hanem helyesen beszél is.

Minden pályán előnyt jelent az, ha helyesen, okosan és szépen tud az ember beszélni. Beszédéből kisugárzik lelkének gazdagsága. A kifejezés módjára nemcsak a logikának és grammatikának van hatása, hanem az ember egész lelki tartalmának, egész jellemének.

Így a nyelv a műveltség legfőbb ismertető jele. Elengedhetetlen, hogy minden ember legalább egy nyelven, az anyanyelvén, teljes biztonsággal uralkodjék.

IRODALOM. *Dr. Szabó Artúr*: A beszéd összes vonatkozásaiban, különös tekintettel a gyermekkorra. Budapest, 1906. — *Vértes O. József*: A gyermeknyelv hangtana. Budapest, 1906. — *Balassa József*: A gyermek nyelvének fejlődése. Budapest, 1893. — *Jablonkay Géza*: Adatok a 2 éves gyermek lélektanához.

Magyar Tanítóképző. XX. évf. 1905. — *Ranschburg Pál*: Az emberi elme. II. k. Budapest, 1908. — *Sárközy Istvánné*: A gyermek szókincsének gyarapítása. Budapest 1918. — *Kenyeres Elemér*: A gyermek első szavai és a szófajok felépése. Budapest, 1926. — *Kenyeres Elemér*: A gyermek beszédének fejlődése. Budapest. Szülők Könyvtára. 1928. — *W. Wundt*: Völkerpsychologie. I. Bd. Die Sprache. 2. Aufl. Leipzig, 1904. — *Clara und William Stern*: Die Kindersprache. Leipzig, 1899. — *H. Ament*: Die Entwicklung vom Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig, 1899. — *E. Meumann*: Die Sprache des Kindes. 2. Auflage. Zürich, 1911. — *Gutzmann*: Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig, 1894. — *Berthold Otto*: Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache. Leipzig, 1904. — *E. Meumann*: Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Leipzig, 1907. — *J. Schlag*: Grundsätzliches zu einem Häufigkeitswörterbuch der Kindersprache. Zeitschr. f. päd. Psych. 18. Jahrg. 1917.

259. Az idegen nyelvek. Egészen természetes, hogy mindenkinek legelső dolga anyanyelvét, a maga nemzetének a nyelvét, jól megtanulni, s a lehető legtökéletesebben tudni. Ez minden emberre nézve első szükséglet és első kötelesség.

De a kultúra magával hozta a más nemzetekkel való érintkezés szükségét, ami természetszerűleg együtt járt más nemzetek nyelvének a megtanulásával. Az európai kultúra a régi görög kultúrából sarjadzott ki, s már a művelt római is kénytelen volt görögül megtanulni. Még az Öreg *P. Cato* is — aki, mint ízig-vérig római hazafi, féltette a római kultúrát, sőt a régi római erkölcsöt is a görög befolyástól — kénytelen volt öreg napjaira görögül megtanulni.¹ Ám azóta Európában a nagy nemzetek (németek, franciák, angolok, olaszok) önálló nemzeti kultúrája olyan magaslatra emelkedett, mely hasonló a régi görög nyelv jelentőségéhez s nagy befolyást gyakorol egész Európára, sőt az egész világra, így már századok előtt szükségét érezték az egyes nemzetek a más nemzet nyelvének a megtanulásának, sőt egész kultúrájának ismeretének. A XVIII. században már a francia nyelv és kultúra uralkodott egész Európában. Ennek folytán a francia nyelv tudása a műveltség egyik ismertető jele volt.

Ma a helyzet az, hogy minden európai ország középiskoláiban legalább két idegen nyelvet tanítanak, ami azon a felfogáson alapszik, hogy nem tartozhatik a művelt osztályhoz (vagyis a vezető osztályhoz) az, aki legalább két idegen nyelvet nem tud.

De már előbb is, — és e mellett is, — a műveltségre törekvő körök mindig gondoskodtak arról, hogy gyermekeik idegen nyelveket is tanuljanak.

Miért tekintjük ma is az idegen nyelvek tudását a műveltség jelének-

Különbséget kell itt tennünk a *klasszikus* nyelvek és a *modern* nyelvek között. A klasszikus nyelvek: a görög és a latin, holt nyelvek, már csak a könyvekben élnek, élő nemzetek nem beszélnek. A modern nyelvek élő nyelvek, melyeket az illető nemzetek ma is beszélnek, de e mellett szintén élnek a könyvekben is, és egyúttal szintén közvetítői a kultúra értékes alkotásainak.

¹ *Fináczy Ernő*: Az újkori nevelés története. Budapest, 1906. 241. 1.

A klasszikus nyelvek közül a latin, mely a katolikus egyháznak is nyelve, a legújabb időkig a tudománynak nemzetközi nyelve volt, s a legtöbb országban, így nálunk is, a törvénykezés nyelve, ennél fogva már tisztán gyakorlati célból is szüksége volt rá mindenkinek, aki a vezető osztályhoz akart tartozni, vagy hivatalt betölteni, a közéletben akart résztvenni, vagy a tudományos pályán akart működni. Csak természetes, hogy már ez a gyakorlati szükséglet is megokolta tette azt, hogy mindenkinek, aki tanult ember akart lenni, első sorban a latin nyelvet kellett megtanulnia. Méltán mondja *Beöthy Zsolt*, hogy nálunk a latin nyelv tanulása valóságos nemzeti tárgy.

De ezen a gyakorlati szükségleten felül a latin, valamint a görög nyelv más okból is, magasabb műveltségbeli érdekekből is fontos volt a magasabb műveltségre törekvők előtt. A renaissance óta a római és görög irodalom a magasabb műveltségű ember szellemi értékei közé tartozott, melyben elmerült, melynek szépségeit élvezte, általa fölüdült, egy szebb, sőt ideálisnak feltűnő világ magasabb régióiba emelkedett. Így tehát a klasszikus nyelvek ismerete csak eszköz volt a klasszikus irodalom megismeréséhez, melynek feladata volt a léleknek kiművelése, s nemes tartalommal való eltöltése. A klasszikus irodalom követni való példákat szolgáltatott, az ott rajzolt világ eszménykép volt, az ott szereplő emberek nevelési eszmények voltak.

Hozzájárult a klasszikus tanulmányok fölvirágzásához az a tudat, hogy ez a latin, és főképp a görög műveltség, európai műveltségünk alapja. A görög műveltséget átvették a rómaiak, s ezt a műveltséget őrizte és fejlesztette tovább Európa. Természetesen a keresztény felfogás e mellett ezzel a klasszikus irodalommal a bírálat és válogatás álláspontjára helyezkedett.

A klasszikus nyelvek tanítása mellett azonban még más érvek is szólnak. Így elsősorban az, hogy a latin a legtöbb európai nyelvnek, a román nyelveknek, az őse. Méltán mondja *Corns pay ré*, a jeles francia pedagógus, „hiszen a latin nyelv a mi nyelvünk édesanyja!” Ugyanezt mondhatná az olasz is, a spanyol, sőt némi tekintetben az angol is.

Minthogy a latin, mint indogermán nyelv, a legtöbb európai nyelvvel rokon (a román nyelvekkel pedig igen közeli rokon) a latin grammatika tudása nagyon megkönnyíti a többi európai nyelv megtanulását.

De ettől eltekintve, a klasszikus nyelveknek éppen az az előnyük, hogy csak ősök, nem élő nyelvek, tehát már nincsenek álvette változásoknak. Grammatikájuk bámulatos fejlettséget mutat, s az ezzel való foglalkozás nagy mértékben élesíti az elmét, és teszi fogékonyá magasabb absztrakciókra és bonyolultabb vonatkozásoknak a fölismerésére. A latin nyelv barátai szerint a modern nyelvek erre kevésbé alkalmasak, mert hiányzik belőlük ez a magasabbrendű tökéletesség, és ez az állandó törvényszerűség.

Ennél fogva a klasszikus nyelveknek van legnagyobb elme-fejlesztő hatásuk és formális képzőerejük.

A latin nyelv azonban idővel nagyot veszített jelentőségéből, mert a hivatalos életben (törvénykezés, országgyűlés) uralma megszűnt, s helyébe a nemzeti öntudat fölbredésével a nemzeti nyelvek léptek. A klasszikus irodalom is elvesztette olvasóközönségének nagy zömét, midőn a nemzeti irodalmak fölvirágoztak, s amióta a modern költők és írók nagy alkotásait épp oly értékeknek tekintették, mint a régi klasszikusokat, sőt őket is klasszikusoknak nevezték.

Így aztán nem csoda, ha a klasszikus nyelvek oktatása mindinkább vesztett jelentőségéből, s lassankint háttérbe szorult. Ma is vannak még a humanisztikus gimnáziumnak törhetetlen barátái, bár a modern nyelvek és irodalmak térhódítása egyre növekszik.

A modern nyelveknek egészen más a jelentőségük. A modern nyelveknek ismerete három szempontból fontos: 1. gyakorlati, 2. kulturális, s 3. nevelő szempontból.

1. A modern nyelvek gyakorlati célja az, hogy az illető nyelven beszélni tudjunk, s lehetségessé váljék az idegenekkel való érintkezés. Erre az egymással való érintkezésre az európai nemzeteknek szükségük van, mert Európa világviszonylatban gazdasági és kulturális egységet képez. Sajnos, a világháború óta ennek az egységnek az egyensúlya fölborult, sőt az egyes államok, különösen gazdasági téren, elzárkóztak egymástól, s autarkiára, azaz önálló, önmagukban megélni tudó alakulatra, törekedtek, bár eddig ez nem járt kellő eredménnyel, mert még mindig vannak az egyes államok között gazdasági és politikai kapcsolatok. Ám mégis leg-erősebbek a kulturális kapcsolatok.

A tény az, hogy e kapcsolatok fönntartása szempontjából minden államnak van bizonyos idegenforgalma, melyet még emelni törekszik, s melynek a gazdasági hatáson kívül magasabb politikai, kulturális, sőt etikai hatása is van. Mindezeket a kapcsolatókat csak úgy lehet fönntartani és ápolni, ha vannak, akik tudnak idegen nyelveket. A politikai pályán, különösen a diplomáciai pályán, egyenesen nélkülözhetetlen az idegen nyelvek tudása. Kereskedelmi kapcsolatok sem lehetségesek idegen nyelvek tudása nélkül.

Mindezt megérezte a társadalom, megszorodott az idegennyelvi tanfolyamok és nyelviskolák száma nemcsak nálunk, hanem mindenütt Európában, s az iskola is nagy mértékben karolta föl az idegen nyelvek tanítását.

De a nemzetközi érintkezés fokozódása nyilvánvalóvá tette az idegen nyelveknek gyakorlati jelentőségét és világossá tette azt is, hogy vezető állásban lévő embernek két-három idegen nyelvet okvetlenül tudnia kell.

2. Ám az idegen nyelvek gyakorlati jelentőségén kívül nagy kulturális jelentőségük is van. Aki több nyelvet tud, az valóban több ember, mint aki csak egyet tud. A magyar kultúra kezdetétől fogva bele volt kapcsolva az európai szellemi áramlatokba, nem volt elszigetelten élő, rejtve, szinte üvegbura alatt viruló virág, hanem élénk kölcsönhatásban állott környező, sőt távo-

labbi nemzetek kultúrájával. A magyar művelődés története azt mutatja, hogy minden európai szellemi áramlat nálunk is éreztette hatását, de anélkül, hogy egyik vagy másik uralomra jutott volna, s elnyomta volna a magyar génusz önállóságát és eredetiségét. A magyar kultúra fejlődésének éppen az a jellemző vonása, hogy minden nagy nemzettől vett föl magába értékes hatásokat, de azokat önállóan, nemzeti sajátosságainak megfelelően dolgozta föl. Épp ezért nem kell félteni a magyarság eredetiségét, s a magyar kultúra önállóságát az idegen kultúra hatásától, s az idegen nyelvek tudásától, sőt ezek az idegen impulzusok mindig a magyar kultúra gazdagodását jelentik. Így tart lépést a magyar kultúra a világ haladásával. Mindig volt és lesz minden nemzetnél idegen-imádat, de nálunk sohasem állott az egész kultúra egyetlen idegen nemzet kizárólagos hatása alatt, hanem több forrásból merített, s mindig csak annyit, amennyi a fölfriülésre és föllendülésre szükséges volt.

Az idegen nyelvek tanulásának kulturális célja voltaképp az idegen kultúrák értékeinek a megismerése, érintkezés az idegen kultúrával. Ez a kultúra leginkább az irodalomban mutatkozik, az irodalomban él az illető nép szelleme, s így az idegen nyelvek tanításának kulturális célja az illető nemzeti irodalmának ismerete.

Aki ismeri az európai nagy nemzetek irodalmát, első sorban a német, francia, angol és olasz irodalmat, annak látóköre szélesebb, mintha csak a magyar szellemi világ körén belül marad.

Az idegen nyelvek iskolai tanításának célját tehát nem szabad a nyelv gyakorlati bírására korlátozni, mert az igazán művelt ember a nyelvet nemcsak a köznapi beszélgetés céljára akarja használni, hanem a nyelv segítségével be akar hatolni az idegen kultúra, az idegen nép, az idegen lélek ismeretébe, s ehhez első sorban az irodalom vezet.

A nyelvtudás, még pedig úgy a megérteni tudás, mint a beszélni tudás, csak eszköz ehhez a magasabbrendű célhoz.

3. De végül van még egy szempont: a nevelő szempont. Az idegen nyelv tanulásának szellemfejlesztő ereje van. Kétségtelen, hogy bármit is tanuljunk, az mind erősíti és fejleszti szellemi képességeinket. De mégsem közömbös, mivel foglalkoztatjuk a gyenge, fejlődő elmét. A nyelv azért oly értékes nevelő eszköz, mert lelki tartalmak kifejezője, mert nagy szellemek gondolatainak és érzelmeinek őrzője. Már szerkezetével, formájával hat az ember lelkére, nyomot hagy a lélekben, formálja azt.

Az anyanyelv már megadja ezt az első csiszolást és formálást, már megadja azt a képességet, hogy az ember valamit ember-társával közöljön, hogy lélek a lélekkel érintkezzék.

De az idegen nyelv megnyitja a távolibb világokat. Más emberek is közelebb jutnak így hozzánk. Az összehasonlítás élesíti az elmét, az új hatások gazdagítják a lelket.

Édes anyanyelvünket is jobban értjük, ha idegen nyelveket is tudunk. Jobban belelátunk szerkezetébe, jobban fölismeriük eredetiségét, jobban megérezzük szépségeit.

De megismerve az idegen nép szellemét, jobban megértjük őket, jobban megbecsüljük, s megcsodáljuk nagy, értékes gondolataikat, művészetüket és tudományukat. Éppen e téren találkoznak a szellemek, s érzik az emberi szolidaritást, az emberiség emelkedésén és haladásán való közös munka kötelességét és nagy értékét.

Ezt szolgálják a nemzetközi tudományos kongresszusok is. Ma nem is lehet elképzelni tudományos munkát idegen nyelvek ismerete nélkül. Nemcsak a nemzetek vezető politikusai, hanem tudósai is rendszerint több nyelvet tudnak, ami természetes, mert hiszen már iskoláikban több idegen nyelvet tanulnak.

Az idegen nyelvek tanulásának legkedvezőbb ideje a gyermekkor. A gyermek könnyen tanul nyelveket, míg később az már nagy nehézségeket okoz. A felnőttnek nyelvet tanulni már fáradtságos munka, míg a gyermekkorban a nyelvet a gyermek társaság útján tanulja, szinte észrevétlenül, mondhatni ajándékba kapja.

Am azért is jó a gyermekort fölhasználni a nyelvtanulásra, mert e kor magasabb tanulmányokra nem alkalmas.

De a későbbi években ismét megkönnyíti a nyelvek tanulását az, hogy a tanuló már több nyelvet ismer. De később sem olyan nagy dolog valamely nyelvet megtanulni, mint némelyek gondolják. A nyelvtelhetség, éppúgy mint más tehetség, szintén nem egyenlő az embereknel. Igaz, hogy a nyelvtanulás munka, de normális embernél nem nagy dolog, s nagyon jól megy, ha az illető valóban komolyan akarja.

Az idegen (második) nyelv megtanulása nem úgy történik, mint az anyanyelvé, az első nyelvé.

Két útja van: egyik a *gyakorlati*, az elbeszélgető, a másik az *elméleti*, azaz: grammatikai.

Gyakorlatilag a környezettől az érintkezés által tanulja meg az ember az idegen nyelvet. A grammatikai módszer természetesen az iskolában fejlődött ki. A latint, görögöt a grammatikai módszer szerint tanították, de ennek az volt a célja, hogy a tanulók egyúttal általában grammatikát tudjanak. A mai tanuló ezt az általános grammatikai tudást az anyanyelv tanításával kapcsolatban szerzi meg.

Az ily nyelvi szerkezetek és szabályok ismerete azután segítik az idegen nyelv megtanulását.

Így tanították eleinte az élő idegen nyelveket is. A grammatikai szabályok ismerete, szavak megtanulása, s fordítás, voltak az eszközök.

Emellett kezdettől fogva dívott a nyelvtanulás másik módja, a gyakorlati is. Így tanulta a nyelvet az, aki idegen környezetben élt, s kénytelen volt idegen nyelven beszélni, vagy az, aki mellé idegen nyelvmestert vagy nevelőnőt fogadtak.

Ez az utóbbi eredményesebbnek bizonyult a nyelv gyakorlati használata, az élőbeszéd megtanulása szempontjából. Ennek hatása alatt a fordítás módszere mellett helyet kapott a közvetlen (beszéltető, szemléltető) módszer az iskolában is. Már *Comenius*

kezdi alkalmazni ezt a módszert *Orbis Pictusában*. A jelenkor ezt a módszert újra fölfedezte, s „direkt” módszer néven számos változatban alkalmazta. Azért nevezik direktnek (közvetlen) a fordító módszerrel szemben, mert az anyanyelv közvetítését ki akarja zárni.

Ez a szemléltető módszer érdekesebb, s ezért látszik könnyebbnek, de éppoly fáradságos, mint a fordítással dolgozó.

Ám mindkét módszer alkalmas arra, hogy az idegen nyelvet megtanulhassuk, s határozottan ellene kell mondani annak a mostanában nagyon elterjedt téves jelszónak: az iskolában nem lehet idegen nyelvet megtanulni. Mindenesetre lehet, csak akarni kell, s fáradozni kell. A jó módszer megkönnyíti a nyelvtanulást, de nincs olyan módszer, mely a tanuló munkáját fölöslegessé tenné.

A középiskolában az alsó fokon inkább a beszéd tanulása legyen előtérben, a középső fokon a nyelvtan, a felső fokon pedig az olvasmány.

Az idegen nyelv tanulásának éppúgy van formális képző ereje, mint bármely más tárgy tanulásának. Fejleszti az emlékezetet, az ítélőképességet, az esztétikai érzéket. De egyúttal értékes tartalmat is közvetít, egy új világot nyit meg, egy új kultúrába visz bennünket, s nagy szellemek társaságába vezet. A könyvek útján társaloghatunk a világ legnagyobb embereivel.

IRODALOM. Dr. *Kornis Gyula*: A modern nyelvek tanulása. Budapest. 1910. Különnyomat a IV. ker. Kegyesrendi főgimn. értesítőjéből. — *Lux Gyula*: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc, 1925. — *Lux Gyula*: Modern nyelvoktatás. Előszóval ellátta Koszó János. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1932. — *Ph. Aronstein*: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Bd. 1—2. (1921—1922.) 2. verb. u. erw. Afl. Leipzig, 1926. — *Thomas Beach*: Modern language teaching and learning with gramophone and radio. Cambridge, 1930. — *François Gouin*: The art of teaching and study in languages. Trans. by Howard Swan and Victor Bétis. London, Philip, 1892. — *François Gouin*: L'art d'enseigner et d'étudier des langues. (1880.) VI. éd. Paris: Fischbacher, 1925. — *Helmár Ágost*: Gouin módszere. Pozsony, Stampfel Károly kiadása. — *Walter Hübner*: Didaktik der neueren Sprachen. Frankfurt a. M. Diesterweg, 1929. — *Hermann Kappert*: Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Nernich, 1915. — *Balassa Bruno*: A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány. Budapest, Sárkány-ny., 1930. — *Glósz János*: Latin nyelvtanítási kérdések. Budapest, Franklin, 1922. — *Révay József*: A gimnáziumi latin olvasmány. Budapest, Eggenberger, 1916. — *Tordai Ányos*: A Liber Sexti tanítása. Budapest, Szent István Társ., 1912. — *P. Dettweiler*: Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts (1894). 3. umgearb. Aufl. von Wilhelm Fries. München, Beck. 1914. — *Hans Fischl*: Sinn und Widersinn des deutsch-lateinischen Übersetzens. Wien, Deutscher Verlag für Jugend und Volk. 1924. — *Max Krüger*: Methodik des altsprachlichen Unterrichts. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1930. — *Max Walter*: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg a. L., 1931. — *O. Messmer*: Ζ,ητ Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Leipzig, 1904. — *F. Schumann*: Psychologie des Lesens. Bericht über den 2. Kongress experim. Psychologie. Leipzig, 1906. — *W. A. Lay*: Führer durch den Rechtschreibunterricht. 3. Auflage. Leipzig, 1904. — *Lobsien*: Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. Dresden, 1900. — *Staud János*: Latin nyelvtanításunk gyakorlatibbá tétele. Magyar Paedagogia. 1913. *Nagy József Béla*: A Pohlmann-féle nyelvtanítási módszer. Magyar Paedagogia, 1916. — *Kugel Sándor*: A modern nyelvtanítás újabb módszerei. 1905. — *Bleyer Jakab*:

Néhány szó a német nyelvi oktatáshoz. Magyar Paedagogia. 1899. — *Philipp Kálmán*: Az idegen kultúra a középiskolában. Magyar Paedagogia. 1914. — *Kosztó János*: Művelődésismeret (Kulturkunde), mint a nyelvtanítás alapja. Magyar Paedagogia. 1931.

A MUNKAKÉPESSÉG.

„A munkaerő az a tőke, melyen a nemzet politikai és gazdasági nagysága, valamint önállósága nyugszik. Amíg a nép munkaképes, addig meg fog állni a népek küzdelmei közt.”

W. Rein

260. A munkaképesség jelentősége. A munkaképesség nem külön képesség, hanem az összes testi és szellemi képességek olyan fejlettsége, mely lehetővé teszi, hogy azok valamely munka elvégzésének szolgálatába legyenek állíthatók.

Ehhez azonban nem elegendő minden egyes képesség kellő fejlettsége, hanem szükséges éppen az, ami ezeket a képességeket a cél szolgálatára egyesíti: a munkaakarat, a munkakészség, a munkakedv.

Az emberi munkának az a lényeges jellemvonása, hogy célja van, s minden tevékenység önkényt vagy önkénytelenül ennek a célnak a szolgálatában áll. Minden embernek szüksége van arra, hogy munkát végezzen. Aki erre nem képes, az szerencsétlen; aki pedig nem akarja, kirekeszti magát az emberi társadalomból, s esetleg nem is képes magát fönntartani, s emberi életföladatait megoldani.

A munkaképesség az emberre nézve sorsdöntő jelentőségű. Aki nem képes a munkára, annak nincs életcélja, az az emberiségre nézve értéktelen, sőt a társadalomnak terhe.

A munka az emberre nézve első sorban az életfönntartás eszköze. Mióta megszűnt az emberre nézve a paradicsomi állapot, dolgoznia kell, hogy magát fönntartsa. De ez nincs ártalmára, sőt ellenkezőleg, a munka fejleszti őt magasabbrendűvé. A munka kényszere alatt oly cselekvéseket végez, oly dolgokat talál föl, melyek csak javára szolgálnak. A munka teszi őt kultúrebberré.

De — ami talán a legfontosabb az ember számára — a munka egyúttal életföladat. A munka adja meg az ember földi életének célját. Ha ezt az életcélt megtalálta, úgy érzi, hogy feladatot teljesít az emberiség javára; alkot, hat, s ezzel előmozdítja úgy a maga tökéletesedését, mint nemzetének és az egész emberiségnek a haladását.

261. Miben áll a munkaképesség? A munkaképesség bizonyos testi és szellemi tulajdonságok összege. Ezek részben az emberrel veleszületett tulajdonságok, részben szerettek. A szerzett tulajdonságokkal lehetséges bizonyos veleszületett tulajdonságokat tökéletesíteni, vagy a konstitúció bizonyos hiányait kiegyenlíteni (kompenzálni), avagy a szervezet némely hiányait pótolni.

Mindenekelőtt azonban az a kérdés, milyen munkáról van szó? A munka ugyanis nagyon sokféle. Az ember az egyikre képes lehet, a másokra nem. Á normális ember, azaz olyan ember, aki testileg-lelkileg ép és egészséges, — általában munkaképes.

Akinek valamiféle fogyatkozása van, az mindenesetre csökkent munkaképességű, de azért nem munkaképtelen, mert azért esetleg lehet számára olyan munkát találni, melyet el tud végezni. Ez az illetőnek lelkiállapotára is nagyon jól hat, mert érzi, hogy ő nem értéktelen ember, hanem tud még használni az embereknek munkájával.

Henry Ford, a híres amerikai autógyáros írja: „Azok, akik testi erőben alatta állnak az átlagnak, alkalmas helyen ugyanazt végezhetik, amit az átlag felett állók. A vak például alkalmas arra, hogy a raktárban megszámlálja és dobozba rakja a csavarokat. Régebben erre a munkára két egészséges embert alkalmaztunk. Két nap múlva az üzemvezető átküldte az egészségeseket a felvételi irodába és kérte, hogy utaljanak ki számukra más munkát, mert a vak mindkettőt helyettesíti.”¹

A teljes értékű ember azonban mégis az, aki testileg-lelkileg ép. A testi állapot a munkaképesség szempontjából akkor is fontos, ha nem fizikai munkáról van szó. Ebből a szempontból is fontosak a testi tulajdonságok és képességek.

De épp oly fontos a lelki állapot is. Mindazok a képességek, melyeknek fejlesztését a nevelés szempontjából kívánatosnak tartjuk, — minő: az akarat, a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a szorgalom, a pontosság, — a munkaképesség jelei. De fontos az egész lelki állapot, mely általában befolyásolja, lehetővé teszi vagy gátolja az ember munkáját.

Az emberi munka különbözik a gépek, vagy az állatok munkájától. Ennélfogva más a munka fogalma a fizikában, illetve a mechanikában, s más a munka fogalma a biológiában, más a munka fogalma a közgazdaságban, ismét más a munka általában a társadalomban.

Az emberi munkát általában az jellemzi, hogy tudatos, s hogy célja van; ez a cél pedig valaminek a létrehozása, vagy valamely szükséglet kielégítése, ami ennek a létrehozásával közvetlenül vagy közvetve lehetséges.

Az emberi munka tehát nem egyszerűen energia átváltoztatása, pl. az energia átváltoztatása mozgássá, mint azt fizikai szempontból nézve kell definiálni, hanem tudatos működés szükségletek kielégítésére, s értéktermelésre.

De azért az ember végez fizikai munkát is: követ emel, földet ás, összezúz, stb. Ám ez a fizikai munka nem valami elszigetelt jelenség, ez egy távolabbi cél szolgálatában áll, valaminek a termelésére, építésére, létrehozására irányul, ami ismét az anyagi helyzetet javítja, jóllétet, pénzt, vagyont hoz létre. Íme, látjuk, hogy az emberi munka voltaképp értékek létrehozására irányul, tehát értéktermelés.

Az ember igazi célja csak ez lehet. A rombolás, pusztítás lehet a fizika szempontjából munka, kiindulhat az embertől, sőt végezheti is az ember, de a munka igazi célja nem lehet az értékek megsemmisítése, hanem az értékek védelme, az élet és életfeltételek védelme és újabb értékek termelése.

¹ *Henry Ford*: Életem és működésem. Ford. Ballá Antal. Budapest, 1926. 105. lap.

Az értéktermelő és szükséglet-kielégítő munka lehet testi (fizikai) munka és szellemi munka. A fizikai munkát a testi erő igénybevételével végzi az ember. De szerintem nem ez a lényeges különbség. Minden munka testi és szellemi munka egyaránt. A testi munka is szellemi munkával jár. Ha pl. fát vág valaki, s meg akarja állapítani, hogyan vágja szét. Ha ráteszi a bakra, s előveszi a fűrész, megállapítja, hová illessze a fűrész, már gondolat-munkát végez, ha elkezd fűrészelni, mozdulatait akarata elhatározása indítja meg, s mikor fűrész, állandóan figyel, mindaddig, míg végig fűrészeli. De még több szellemi munkát végez az, aki elhatározza, hogy egy madárkalitkát, egy asztalt, vagy egy szekrényt fog készíteni.

Épp így a szellemi munka alkalmával is végzünk testi munkát. Az író toll igénybevétele, vagy az írógépen való kopogtatás testi munka is, bár csekélyebb, de szintén fárasztó. A festő, a szobrász, az énekes, mind végez testi munkát is szellemi munkája alkalmával. A lényeg tehát nem az, hogy testi vagy szellemi erőt veszünk-e igénybe valamely munka alkalmával, hanem az, amit a munkával produkálunk, anyagi vagy szellemi érték-e. Természetes, hogy itt is nehéz a kettőt különválasztani, mert a szellemi munka értékelése is végeredményben a pénzben jut kifejezésre. A pénz ma az értékmérő. (Nem tartozik most ide annak a fejtegetése, hogy ez az értékmegállapítás általában legtöbbször nagyon helytelenül történik. Van túlértékelt, s túlfizetett munka, s van alacsonyra értékelt, s rosszul fizetett munka. Csak azt akarjuk itt jelezni, hogy végeredményben az anyagi értékek: a termelt búza, az elkészített bútor, a fölépített ház épp úgy, mint a szellemi értékek: az irodalmi alkotás, a zenei szerzemény, a művészi alkotások értéke végül szintén csak pénzben jutnak kifejezésre.)

Az emberi munka tehát végeredményben mindig értékek létrehozására irányul. Hogy a munka által létrehozott alkotást a társadalom hogyan értékeli, ez nagyon sok körülménytől függ. Nem pusztán attól, hogy mennyiben elégít ki szükségletet, s nem is pusztán attól, mennyi a kínálat és kereslet, hanem igen nagy mértékben az emberek szellemi tulajdonságaitól, műveltségüktől, divattól, hírtől, hangulattól, stb., s természetesen nagy mértékben a gazdasági rendszertől, s gazdasági szervezetektől.

De ebből látható egyúttal az is, hogy voltaképp munka az értékesítés is, az értékgyarapítás, de munka az értékesítés megszervezése, az állami rend fenntartása, az adminisztráció, ami mind a munka lehetőségét, az élet biztonságát fenntartani, s az élet föltételeit biztosítani segít.

Így természetesen más képet kapunk a munkáról, s másképp fogjuk fel a munkaképességet is. Nem lehet munka az, melynek nincsen célja, csak céltalan tevékenység, cselekvések gyakorlása, vagy szórakozás.

A munkának nagyon sokféle nemét különböző szempontból lehet felosztani. Már említettük azt az általánossá vált megkülönböztetést: testi és szellemi munka.

Egy másik megkülönböztetés: termelő munka és improduktív munka. A termelés körén belül ismét meg lehet különböztetni a részletmunkát az alkotó munkától, a tervezőmunkát a gyakorlati kivitteltől, a mechanikus munkát az önálló munkától, a tömegtermelést a minőségi termeléstől, végül az egyéni munkát a közös munkától.

Még ezenkívül is lehetne sokféle szempontot találni a munkanemek megkülönböztetésére.

Mindenki előtt világos, hogy nem mindenki alkalmas bármely munkára. A munkára való alkalmasság-vizsgálat a pszichotechnika újabb eredményeivel történik. Legelőször a vasúti szolgálatban vizsgálták ezt az alkalmasságot, majd később a repülőknél, s lassan kiterjesztették a legkülönbözőbb foglalkozási ágakra. Minden speciális munka speciális képességeket kíván. A pszichotechnikai laboratóriumok ezeket meg tudják pontosan állapítani, mert hiszen az alkalmasságvizsgálat nem egyéb, mint a képességvizsgálatoknak egy bizonyos foglalkozáshoz alkalmazott esete.

Ám ezektől a speciális képességektől eltekintve vannak oly tulajdonságok, melyek minden munkához okvetlenül szükségesek. Ilyenek pl. a figyelem, a megfigyelőképesség, az érzékek épsége, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás, az ügyesség, az alkalmazkodóképesség, az erő, az elhatározóképesség, a szorgalom, a kitartás, a munka szeretete, a munkakedv, s mindezek fölött a munka öröme.

A munka a cél kitűzésével, megragadásával kezdődik. A célt az embernek magáévá kell tenni, csak ekkor lesz a munka igazi élvezetté. A cél felébredése a problématudattal indul meg. Ennek a megoldása a cél, a munka elvégzése, az alkotás. Csak akkor érdekli a munka az embert, csak akkor izgatja, csak akkor élvezet, ha problémát lát benne, amelyet meg kell oldani.

Az a munka, mely nem rejt magában ilyen problémát, s amely csak mechanikus, — érdektelen, unalmas, terhes. Ezért az emberek nem szívesen végzik az ilyen munkát.

Nagyon érdekes azonban, amit erre vonatkozólag Ford ír: „A monoton munka, állandó ismétlődése ugyanannak a tevékenységnek, még hozzá ugyanazon a módon, némely ember számára egyenesen borzalmas... Másoknál viszont, sőt a legtöbb embernél a gondolkodás valósággal büntetés. Náluk az olyan munka az eszmény, melynél nincs szükség teremtő erőre. Nagyon kevesen vállalkoznak arra, hogy dolgozzanak, gondolkozzanak és még testi erejüket is igénybe vegyék és valósággal keresni kell az olyan embereket, akik éppen nehézsége miatt szeretnek valamit. Az átlagmunkás, sajnos, csak olyan munka után kívánczik, amellyel testileg és főképp szellemileg nem kell magát megterhelnie.”¹

„Én eddig nem tudtam megállapítani — írja továbbá Ford —, hogy a receptív munka ártana az embernek. A szalón-szakértők bizonyították, hogy az ismétlődő munka károsan hat a testre és a lélekre, de a mi megfigyeléseink ennek ellent mondanak.” ... „Valamennyi munka közül a legegységesebb az, hogy az ember egy tárgyat felvesz acélhoroggal, olajjal telt kádban megmártja és maga mellé helyezi egy kosárba. A mozgás állandóan ismétlődik, nincs szük-

¹ Ford i. m. 98. 1.

ség sem izomerőre, sem intelligenciára, alig tesz mást, minthogy kezeit kissé kinyújtja és odamozdítja, mivel az acélhorog igen könnyű. Ennek ellenére az az ember nyolc hosszú esztendeig ugyanazon a helyen maradt; megtakarított pénzét jól kamatoztatta, ma negyvenezer dollárja van és makacsul tiltakozik az ellen, hogy neki más munkakört adjanak.”

„A legalaposabb vizsgálatok sem mutatták ki egyetlen esetben sem, hogy a monoton munkának a testre vagy a lélekre deformáló hatása volna.”¹

A tapasztalat azt mutatja, hogy az oly munkát, mely önálló gondolkodást, állandó gondoskodást és figyelmet kíván, a legtöbb ember nehezebbnek tartja és kerüli. Ezt igazolja az a tény is, hogy nagyon sokan vannak, akik nem a szabad pályákat választják, nem szeretik az oly pályát, mely önálló iniciatívát, találékonyságot, gondolkodást, folytonosan új meg új helyzetekhez való igazodást kíván, inkább a sablonos munkát keresik. Olyan helyet, ahol az embernek nem kell sokat gondolkoznia, hanem napról-napra ugyanazt végzi, az irányítás, a gondolkodás és a felelősség a vezetőé.

Már maga ez az újabban forgalomba került kifejezés, hogy „elhelyezkedést keres”, szintén ezt a törekvést mutatja. Azelőtt így mondták: „állást keres”, „munkát keres”.

A mai ember mintha fáradtabb volna, mint a régi, sok a neuraszténiás. Az ilyen emberek eszményképe a biztos állás.

Ezzel kapcsolatos a felelősségtől való irtózás. Az ilyen ember nem is óhajtja a vezető állást sem. Főnök szívesen lesz, de csak olyan főnök, aki intézkedik, de nem vezet; hatalmat gyakorol, de nem felelős. A felelősséget lehetőleg testületekre, bizottságokra, tanácsokra ruházzák.

Már mindez csökkent munkaképességre vall. Ennek a csökkent munkaképességnek voltaképp az idegrendszer az oka, mely kimerült, vagy más okból gyöngé.

Természetes, hogy a csökkent munkaképességnek igen gyakran vannak testi okai. Így pl. gyöngé látóképesség, vakság, nagyot hallás, siketség, némaság, bénaság (kéz, kar ujjak, láb hiánya vagy csonkasága), stb.

Ám nem szabad azt hinnünk, hogy az ily fogyatkozások munkaképtelenné teszik az embert.

Ford autógyáros például a következőket írja:

„Az emberek általában azon a véleményen vannak, hogy a teljes testi erő alapfeltétele a nagyobb teljesítménynek. E téves felfogás tisztázására, illetőleg a tényállás megállapítására gyárunkban osztályoztattam az összes előforduló műveietekét, melyeknek száma 7882-re rúgott; amiből 949 munkálat a nehéz testi munka fogalma alá esik, tehát abszolút erős, egészséges férfimunkást kíván; 3338 pedig normális fejlettségű ép embert igényel, míg a fennmaradó 3995-höz semmiféle különös fizikai képesség nem szükséges. Végezhetik vézna, gyenge férfiak, nők, sőt gyermekek is. Ezeket a „könnyű munkákat” azután ismét osztályoztuk és rájöttünk, hogy 670 műveletet lábatlanok, 2637-et féllábúak, 2-öt kéznélküliek, 715-öt félkezűek, 10-et pedig vakok is elvégezhetnek. Tehát a 7882 különböző tevékenység közül 4034shez csak csekély testi erő szükséges. Következőleg a fejlett ipar abban a helyzetben van, hogy nagyszámú testi fogyatkozásban szenvedő embertársának adhat jól fizetett munkát, többnek, mint amennyi nyomorék a társadalomban található. Gazdasági szempontból a legnagyobb pazarlás, amikor

¹ Ford i. m. 101. és 102. 1.

a testileg kevésbé értékeseket a társadalom terhére írják és olyan apró-cseprő munkára tanítják meg őket, mint a kosárfonás, vagy valamely más negatív értékű kézimunka. Nem azért, hogy abból megélhessenek, hanem hogy a Kétségbeeséstől megmentsék őket.” (Henry Ford: Életem műve. Budapest, 1926.)

Sőt az ilyen fogyatkozások kevésbé teszik az embert munkaképtelenné, mint a szellemi defektusok. Nagyon fontos a munkaképesség szempontjából a figyelem. A legtöbb munkához állandó és kitartó figyelem szükséges. Például a szövőgyárban állandóan figyelni kell a fonal haladását, mert ha nem figyel, a fonal elszakad, s ekkor a gépet meg kell állítani. Ha ez gyakran ismétlődik, ez a gyárnak oly költségtöbbletet okoz, hogy azt nem képes behozni. De általában a legtöbb gép kezelése állandó figyelmet kíván. A szellemi munka mind olyan természetű, hogy megfeszített figyelmet kíván.

Igen sok munka van, melyben a megfigyelésnek jut nagy szerep. A tudományos munka mind ilyen, de más munka is van bőven, ahol a megfigyelőképességnek van nagy szerepe.

Nagyon fontos a jó emlékezet. Természetesen ez is inkább a szellemi munkánál fontos, de fontos minden más munkánál is. Például: jó emlékezetre van szüksége a pincérnek, a portásnak, a gazdának, a kereskedőnek, stb.

Természetes, hogy az önálló munkánál nagyon fontos a kombinálóképesség, amelyhez fantázia is szükséges, mert szükség van &z eseteknek, a lehetőségeknek előre való elképzelésére.

De minden munkánál szükség van pontosságra, rendszertételre, szorgalomra, kitartásra, gyors áttekintésre.

Ám ezeken kívül nagy jelentőségük van az erkölcsi tulajdonságoknak.

Első sorban a lelkiismeretesség az, ami nélkül jó munka el sem képzelhető. De ehhez járul a buzgóság, az odaadás, a becsületesség. Midőn Carnegie-t, a híres amerikai sokszoros milliomost megkérdezték, hogyan lett egyszerű gyufaárus fiúból dúsgazdag ember? Hogyan szerezte nagy vagyonát? — azt felelte: „minden munkámat, a legjelentéktelenebbet is úgy végeztem, mintha ettől függne sorsom.”

Ez annyit jelent, hogy voltaképp ettől a lelkiismeretességtől és odaadástól függ az ember boldogulása.

A munkaképesség nem mindig egyenlő. Változó ez a külső körülmények, egyéni sajátságok, az egyén állapota és közérzése szerint.

Az egyik kérdés itt az, melyik a munkára legalkalmasabb idő? Az erre vonatkozó vizsgálatok kimutatták, hogy a munkaképesség optimuma változó. Vannak reggeli munkások, kik jól tudnak dolgozni korán reggel, vagy általában a délelőtt folyamán, s vannak esteli munkások, különösen szellemi munkások közt, kikre nézve a legjobbak a késő délutáni vagy esti órák. A munka gátolja az emésztés folyamatát, s így evés után rögtön dolgozni kevésbé ajánlatos.¹

A hét különböző napjaira vonatkozó vizsgálatok szerint legnagyobb a munkaképesség kedden és szerdán, valamint minden szünet utáni második napon. Ezzel szemben *Lay* szerint a munkaképesség kedden már erősen csökken,

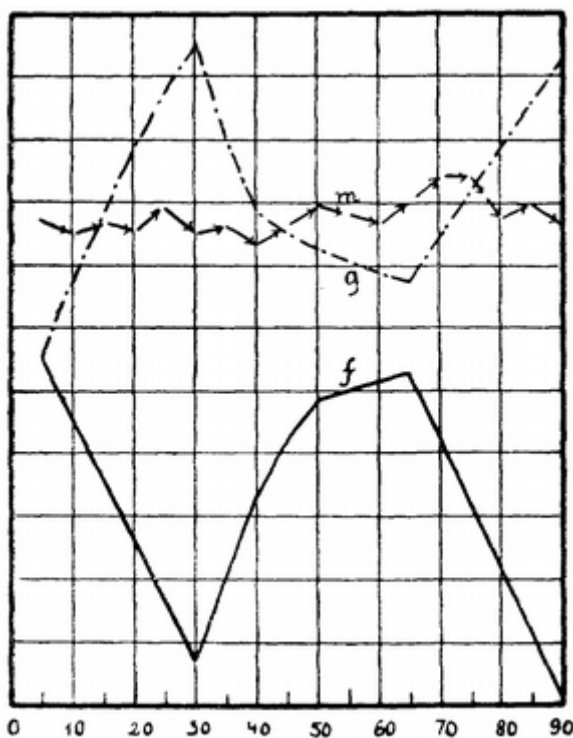
¹ *M. Lobsien: Die experimentelle Ermüdungsforschung. Langensalza. 1924. 142. lap.*

szerdán és csütörtökön kevésbé, pénteken erős emelkedés mutatkozik, szombaton ismét csökken.

Az esztendő folyamán nagyobb a munkaképesség a téli hónapokban, legcsekélyebb nyáron. A tavaszra nézve a vizsgálatok eltérő eredményeket mutatnak a szellemi és a pszichomotorikus munkára nézve. A szellemi munkára nézve az eredmény csökkenő, a pszichomotorikus munkaképesség azonban emelkedő.²

Schuyten és Lobsien vizsgálatai szerint a növendékek figyelmének koncentrációja és emlékezési tevékenysége különösen az októbertől januárig terjedő időben kedvező, januártól márciusig a testi és szellemi munkaképesség csökken. Innen kezdve a testi és szellemi munkaképesség nem párhuzamos. A nyári hónapokban növekszik az izommunka képessége, csökken a szellemi működés képessége.¹

A munka görbéje.



E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die exper. Pädagogik, 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. (1922. III. 52. 1.)

A munkaképességet a teljesítményekkel mérhetjük. Ezek a teljesítmények lehető legegyszerűbb műveletek, melyekből számszerű adatokat kaphatunk.

Ez a grafikon a Kraepelin-féle munkagörbét mutatja be (*m*), emellett a begyakorlás (*g*) és a fáradtság (*f*) görbéjét. Ezek mellett azonban a munkaeredménynek más tényezői is vannak. Ilyenek Kraepelin szerint még: a lendület, mely a munkafolyamat különböző pontjain változó, továbbá az akaratilag feszültségek. Ezeket ebbe az ábrába nem vettük fel, hogy könnyebben összehasonlítható

¹ M Lobsien: Die experimentelle Ermüdungsforschung. Langensalza, 1914. 139. lap.

² L. H. Münsterberg: Psychologie und Wirtschaftsleben. Leipzig, 1922. 134. lap.

legyen az újabbkeletű (1929) Döring-féle ábrával. *Kraepelin* görbáját élesen bírálták: *Meumann* (Vorl., III. 54.) s *Thorndike*.

Általában azonban áll *Meumann* az a megállapítása, hogy ha ezek a mérések bizonytalanok is, nagy gyakorlati jelentőségük van, mert nagyszámú kísérleti személynél történtek, s főeredményeikben egyeznek. (U. o.)

Ezeknek az adatoknak alapján meg lehet állapítani a *munkagörbét*, vagyis grafikus ábrázolásban a munkaképesség változásait egy bizonyos időn belül.

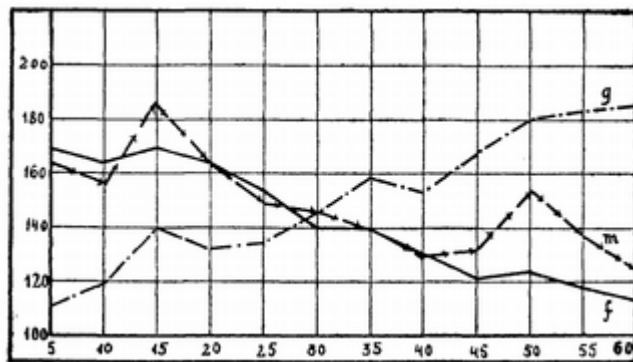
A munkaképességre azonban nagyon sok tényező van befolyással. *Kraepelin* volt az első, aki ily munkagörbét fölállított.

A munkateljesítményre főképp két egymással ellentétesen ható tényező van befolyással. Egyik a begyakorlottság, ez fokozó hatású, a másik az elfáradás, ez csökkenő hatású.

A munka pszichológiájával kivülről legbehatóbban *E. Meumann* és *Fr. Giese* foglalkoztak. *E. Meumann* főképp pedagógiai cézzal vizsgálja a munkát. A munkatan nála a pedagógia egyik része.

A munka görbéje.

(Összehasonlítva a begyakorlás és a fáradtság görbéjével.)



A mellékelt grafikonok világosan mutatják, hogy a két tényező hatása alatt hogyan módosul a *munkagörbe*, *a*, *b* a begyakorlottság görbéje, *a*, *c* az elfáradás görbéje. Ezek hatása alatt *a*, *d* a munka görbéje.

A munka, begyakorlás és fáradtság görbéjének megállapítása ötpercenként összeadási műveletekkel történt. A vízszintes tengely mutatja a percek ötperces időközökben. A merőleges tengelyen jelezve van a végzett műveletek száma.

M - a munka görbéje, *g* - a begyakorlás görbéje, *f* — *a* fáradtság görbéje. A munka görbéje hanyatló, a begyakorlás emeli a munkateljesítményt, vonala emelkedő. Az elfáradás csökkenti a munkateljesítményt, vonala hanyatló.

Mi okozza a munkagörbe emelkedését vagy esését? *Kraepelin* hát ilyen tényezőt állapított meg. Ezek: 1. A begyakorlás. 2. Az elfáradás. 3. A megszokás. 4. A föllendülés (például munka kezdetén). 5. A gyakorlottság csökkenése (például a túlhosszú szünet után). 6. A felüdülés.

E tényezőkön kívül is vannak azonban tényezők, melyek a munkaképesség befolyásolják.

Egyik ilyen fontos tényező, melyet a nevelőnek meg kell figyelnie: a növendék munkahajlama. Ez dönti el, hogyan állítja be magát a munkához, s hogyan viselkedik a munka folyamán. Ez a beállítás abban áll, hogy vajjon szívesen végzi azt- Ambíciója-e jó munkát végezni, vagy közömbös-e ránézve az?

Ide tartozik az, vajjon mennyire tud alkalmazkodni a munkához? Általában mennyire fogékony- Milyen munkatípushoz tartozik?

Ezek alapján kimondhatjuk, hogy voltaképpen ötféle munkatípus van: 1. erősen emelkedő, 2. egyenletesen dolgozó, 3. ingadozó, 4. csökkenő, 5. a maximumot a középben elérő.

A szellemi munka típusai.
(Nagy László kísérletei alapján.)

(A Gyermek. VII. 1913. 265. 1.)

Nagy *László* kísérleteit körülbelül egykorú (14—15 éves), jól képzett tanítónőképzőintézeti növendékekkel végezte, s így ellentétben Meumannal és Mossoval, csak emelkedő irányzatú munkatípusokat talált. Háromféle emelkedő típust talált: 1. erősen *emelkedő* típust, 2. *egyenletesen* dolgozó típust és 3. *ingatdozóan* dolgozót.

E. Meumann nagy művében (Vorlesungen zur Einführung in die expertmentelle Pädagogik, II. kiadás, III. kötet, 51. 1.) *Mosso* alapján a következő három típust különbözteti meg:

1. Azt a típust, melynél a munkateljesítőképeség a kezdetre esik, azután folyton csökken.

2. Azt a típust, melynél a kezdő munka alacsony, majd eléri a maximumot és azután újra csökken.

3. Végül olyant, melynél a kezdő érték alacsony, azután folyton emelkedő, a vége felé eléri a maximumot.

Poppelreuter a következő munkatípusokat különbözteti meg: A) a lassú, egyenletesen és pontosan dolgozó. B) a gyors, sietve és gondosság nélkül dolgozó. C) a kezdetben lendülettel dolgozó, de később hanyatló. D) az ingadozásokkal dolgozó. E) a munka szellemi részét fölkaroló. F) az utasítás szerint dolgozó, s szabályokhoz ragaszkodó. G) a cél által vezetett és a cél elérését önálló utakon

kereső. H) a kézügyességgel, de csekély szerkesztőképeséssel bíró. I) az ügyetlen, aki ezt szerkesztőképeségével pótolja. K) a nyugtalan munkás, kire nézve a benyomások változása szükséglet.¹

Ámde mindenek fölött nagyon fontos: a *munkakedv*. Ennek fölébresztése az igazi pedagógiai föladat.

Mindezekből látható, hogy a munkaképesség egészen egyéni dolog, s minthogy nagyon sok tényezője van, nem lehet általános törvényeket megállapítani. Az ember minőségileg és mennyiségileg akkor végzi a legjobb munkát, ha az egyéniségének legjobban megfelel.

262. Elfáradás és fölüdülés. Ha valamely munkát az ember hosszabb időn át folytat, akkor munkaképessége csökken, nem képes többé oly erőt kifejteni, mint kezdetben, figyelme csökken, s munkaképessége megfogyatkozik. Ezt a jelenséget elfáradásnak nevezik, az állapotot pedig fáradtságnak. A fáradtság a munkaképességet addig csökkentheti, míg végül az ember munkára egyáltalán nem képes. Ekkor beáll a *kimerülés állapota*.

A fáradtság azonban megszűnik, ha a szervezet hosszabb-rövidebb ideig pihen. A pihenés alatt a szervezet *felüdüül* s ismét munkaképes. Mindez testi és szellemi munkára egyaránt áll. Minél nagyobb a fáradtság, annál hosszabb időre van szükség, hogy az ember felüdüljön. Ezt a felüdülést *pihenéssel* érzük el. A pihenés a munkától való tartózkodás, a semmítetés. A legiökéletesebb pihenés az alvás.

Az elfáradás lehet általános, de korlátozódhatik csak egyes szervekre. Elfáradhat pl. csak a karizom, csak a szem, stb.

Az elfáradás oka az erőcsökkenés, mely a végzett munka által fölhasznált erők elfogyasztása következtében áll be. Ámde nem ez az egyetlen ok, mint újabb időben kimutatták. *Ranke, Lunz, Verworn, Mosso*, s leghatározottabban *Weichardt*, kimutatták, hogy az elfáradás nem csupán erőcsökkenés következménye, hanem az a körülmény, hogy az izmokban, de az idegrendszerben is, mérgező anyagok (toxin) halmozódnak fel, s ezek akadályai a munkának. De mindkét jelenség okozhat fáradtságot, az erők kimerülése épp úgy, mint a toxinok.

De befolyásolják a fáradtságot más tényezők is, melyek nem a munkában rejlenek. Így pl. az időjárás, a periodikus visszatérése bizonyos tényezőknek, stb.

A szellemi fáradtság abban mutatkozik hogy egyrészt csökken a munkateljesítmény mértéke, másrészt abban, hogy a hibák száma szaporodik.

Ez szolgál alapul a *fáradtságmérések* számára. A fáradtságmérésekre igen sok módszert dolgoztak ki. Ilyenek: 1. Az izomerő mérése (dinamometerrel, ergográfal, lábmozdulatokkal, számok írásával). 2. A küszöb-megállapítással (tapintáskörzővel, a nyomásméréssel, algesiométerrel, a szem alkalmazkodóképességei stb.). 3. Fiziológiai mérőeszközökkel (sphygmográf, pneumográf, villamos árammal, kinematometerrel, ütemező módszerrel,

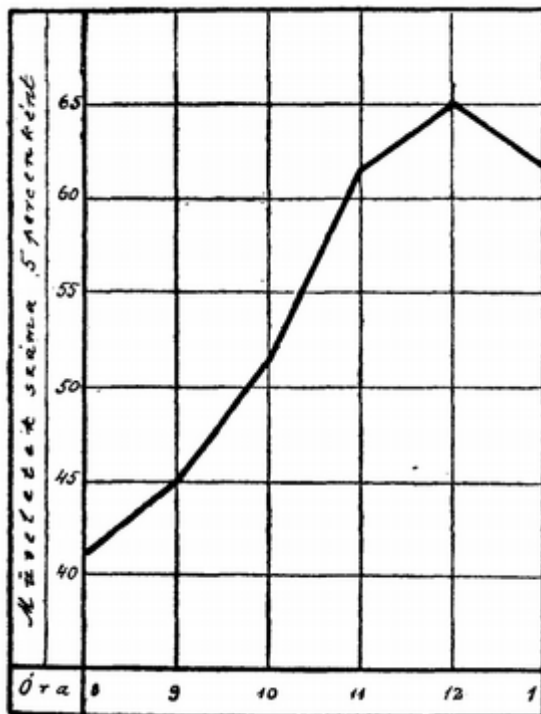
¹ *W. Poppelreuter: Allgemeine methodische Richtlinien der praktisch-psychologischen Begutachtung. Leipzig, 1923. 118—119. 1.*

biológiai módszerrel stb.) 4. Psychotechnikai módszerekkel (kombinációs módszerrel, emlékezetvizsgálatokkal, reakciós módszerrel, felfogásvizsgálatokkal). 5. Pedagógiai mérőmódszerekkel (betűáthúzással, betűszámlálással, számolómódszerekkel, tollbamondással stb.)

Igen sok fáradtságmérés történt, s nagy anyag gyűlt össze. Ennek legjobb összefoglalása *M. Lobsien* könyvében található. (Die experimentelle Ermüdungsforschung. Langensalza, 1914.)

A szellemi munka mennyisége.

Dél előtt 8—1 óráig.



Nagy László vizsgálata alapján. (A Gyermek, VIII. 1913. 258. 1.)

Nagy László kísérleteit a szellemi munkabírási vonatkozólag 28 I. oszti tányú tanítónőképzőintézetű növendékkel végezte (koruk átlag 15 év). A kísérleteket Nagy László a Kraepelin-féle számoszlopokkal végezte (Claparède módosításával). A helyesen végzett műveletek egy egységet, a hibásak egy fél egységet számítottak. A kísérletek minden tanítási óra végén történtek.

A tanórarend a következő volt: 8—9-ig számtan, 9—10-ig történelem, 10—11-ig természetrajz, 11—12-ig magyar nyelv, 12—1-ig kézimunka.

A munkateljesítmény legcsekélyebb volt 8—9-ig. (Ekkor még a nehézségekkel küzdenek.) 9-kor nekilendül s erősen emelkedik 11-ig. 11—12-ig az emelkedés csekély. 12—1-ig általános hanyatlás mutatkozik. De 1 órakor még mindig jóval magasabb, mint 8 vagy 9 órakor. „Ez alól egyetlen kivétel sincs” — jegyzi meg Nagy László. Az állandó emelkedést a begyakorlásnak tulajdonítjuk.

Az elfáradás és a felüdülés viszonya különösen érdeklik a nevelőt. Ezért kívánatos, hogy ismerje a munka egészségtanát, de különösen a szellemi munka egészségtanát.

Tudnia kell azt, hogy minél fiatalabb a növendék, annál könnyebben fárad el. Ám a gyermekeknél nagyobb a felüdülés



1. Oktatás a szabadban. *A gödöllői premontrai gimnázium növendékei.*



2. Munkáltató tanítás. *Munkaóra a VII. osztályban. A hűrok rezgése. A budapesti Berzsenyi-reálgimnázium növendékei. Tanár: Fraknóy József.*

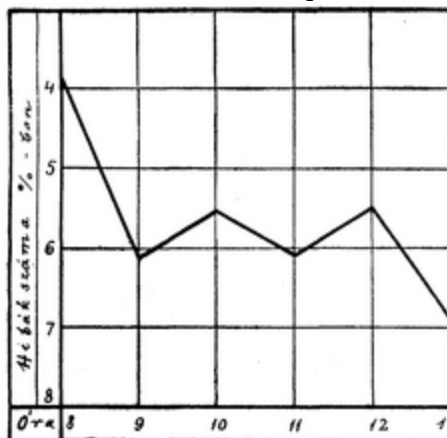
képessége, mint a felnőtténél. A fáradékonyságnak különböző típusai vannak. *Kemsies* pl. négyféle típust különböztet meg:

1. Olyanok, akik a teljesítőképesség maximumát rövid idő alatt érik el.

2. Nagy teljesítőképességgel kezdik, de a következő órák nagy fáradtságot okoznak. Az 1. csoportbeliek fáradtság-görbéje fölfelé haladó, a 2. csoportbelieké lefelé irányuló.

A szellemi munka minősége.

Délelőtt 8—1 óráig.



(Nagy László: *A Gyermekek*. 1913. 258. 1.)

Nagy László vizsgálatait a szellemi munka minőségére nézve tünteti föl ez a grafikon. A baloldalon meg van jelölve (százalékokban) a hibák száma, melyeket a tanulók egy-egy óra után elkövettek. De itt a számok fölül kezdődnek, s lefelé mennek, tehát a kezdeti 4% (reggel 8 órakor) a legcsekélyebb, míg végső 0 órakor) 7% a legmagasabb.

Ez a grafikon mutatja, hogy a szellemi munka minőségének értéke 8-tól 1-ig csökkenő irányzatú. Ha figyelembe vesszük azt is, minő tantárgyak következtek egymásután: 8—9-ig számtan, 9—10-ig történelem, 10—11-ig természetrajz, 11—12-ig magyar nyelv, 12—1-ig kézimunka, — azt látjuk, hogy a munka minőségében értékcsökkenés állt be a számtani (8—9-ig) és a természetrajzi órák után, s értékelkedés a történelmi és a magyar óra után. Összehasonlítva ezt a grafikont a munka mennyiségét mutatóval, azt látjuk, hogy a kettő ellentétes vonalat mutat. A begyakorlás csak a munka mennyiségét emeli, minőségét nem.

3. Olyanok, akiknél a munkaképesség kezdetben emelkedik, s a maximum elérése után ismét csökken.

4. Olyanok, kiknél a munkaidő közepe táján mutatkoznak depressziók.

A fáradtságokat pihenéssel, szünetekkel ellensúlyozzuk. Fontos kérdés ezeknek a szüneteknek a helyes elrendezése.

A szünetek általában fölűdítők. De a szüneteknek elegendő hosszúaknak kell lenniök. A túlhosszú szünetek azonban szintén hátrányosan hatnak.

Általában a szünetek felűdítő hatása függ a munka minőségétől és tartamától. De függ attól is, milyen állapotban van a növendék.

Lindley a szünetek hosszát attól a viszonytól teszi függővé, melyben a szünet három alapvető hatása egymással áll; ez a három hatás a következő: 1. A fáradtság-megszüntetés. 2. A serkentés-csökkenés. 3. A gyakorlottság csökkenése.

Az iskola számára, kísérleti vizsgálatai alapján, a következő beosztást tartja célszerűnek. 1. Rövid és könnyű munka után ne legyen szünet, mert különben az idővesztésen kívül elvész a serkentő lendület hatása. 2. Hosszabb ideig tartó könnyű munkát lehetőleg kevés szünettel kell megszakítani, de nem szabad azért szünet nélkül folytatni. 3. Rövid ideig tartó nehéz munkát, minő például a könnyűnélküli tanulás, csak csekélyebb szünettel szakítunk meg. 4. Hosszabb ideig tartó nehéz munkát ajánlatos egyes, nem túlrövid szünetekkel megszakítani.

Általában a szünetek üdítőleg hatnak. De a déli szünet, *Vannod* kísérletei szerint, nem volt kielégítő arra, hogy a tanulók a délelőtti fáradtságot kipihenjék. *Baade* vizsgálatai szerint a délután végzett számolás mindig a délelőtti alatt maradt. *Lobsien* vizsgálatai szerint a 9, 10, 11 és 12 órakor tartott szünetek kedvezően hatottak a tanulókra, a legkedvezőbbben a 10 órai. A déli szünet felűdítette a tanulókat, de sohasem lehetett a reggeli eredményt elérni.¹

E vizsgálatok azt mutatják, hogy célszerűbb a délelőtti tanítás.

Kemsies kísérletei szerint az iskolai tanításra legalkalmasabb a délelőtti két első óra.

A hét napjai közül szerinte legjobb *hétfő* és *kedd*. A vasárnapi pihenés hatása csak *kedd* délutánig tart. A vizsgákra nézve tehát legcélszerűbb idő a *hétfő* és a *kedd*, illetve minden szünet utáni két nap.

Az esztendő nagyobb szüneteit is a munkaképesség emelkedése és csökkenése szerint kellene rendezni. Így a fizikai munkaképességre nézve *Van Schuyten* négy szakaszt különböztet meg: I. Januártól márciusig a testi erő gyarapszik, a fizikai munkaképesség növekvő. II. Áprilistől júniusig a testi munkaképesség csökken. III. Júniustól szeptemberig ismét csökken. IV. Októbertől decemberig emelkedik.

A szellemi munkaképességre nézve *Schuyten*, a saját, valamint mások vizsgálataival azt állapította meg, hogy az októbertől márciusig növekszik, márciusban legnagyobb, innen kezdve csökken.

Ennek alapján kívánatos, hogy az év folyamán két nagyobb szünet legyen, egyik márciusban, ez rövidebb lehet, s egy hosszabb a nyári hónapokban. De a márciustól júniusig terjedő időt sűrűbben kell rövidebb szünetekkel megszakítani. A test márciusban és áprilisban szorul kíméletre, júniusban és júliusban képes a legnagyobb teljesítményre.

Míthogy ezek a vizsgálati adatok Belgiumra és Németországra vonatkoznak, kívánatos volna nálunk is ilyen vizsgálatokat eszközölni a munkaképesség évi ingadozásának megállapítására. Szükséges volna ez azért, mert a klímánk különböző ezeknek az országoknak a klímájától, a klimatikus viszonyok, a földrajzi és geológiai helyzet pedig nagy befolyással van a szellemi munkaképességre, elfáradásra és felűdülésre, mint azt *Willy Hellpach* megállapította. (Die

¹ *M. Lobsien: Die experimentelle Ermüdungsforschung. 149. 1.*

geistigen Kräfte der Wirtschaft, 1921. Psychologie der Umwelt.) Abderhalden, Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. (Berlin—Wien, 1923. Die geopsychischen Erscheinungen. 3. Aufl. 1923.)

Meg kell még emlitenünk azt a népszerű és elterjedt felfogást, mely szerint a *munkamem változtatása* emeli a munkaképességet. Ám az újabb vizsgálatok ezt a felfogást nem találták helytállóknak. Ezt a kérdést *Weygandt* vizsgálta (Über den Einfluss des Arbeitswechsels auf fortlaufende geistige Arbeit, Kraepelin: Psychologische Arbeiten. II. 1899.).

Azt találta, hogy a munkanem változtatása *nem jár* minden körülmények között a munkaképesség emelkedésével, sőt lényeges javulásról szó sem lehet. Nem a munkaváltoztatás, vagy a munka neme van hatással az eredményre, hanem pusztán a *munka nehézsége*. A munka nehéz vagy könnyű volta azonban a növendék egyéniségétől is függ. Így érthető, hogy ha nehezebb munka folyamán könnyebbet iktatunk közbe, az eredmény kedvezőbb. De ezt főképp a változás serkentő hatásának kell tulajdonítani. A nehéz és talán nem kedves munka után a változás örömet és új munkakedvet ébreszt, s ennek van serkentő hatása, de ezzel a fáradtság voltaképpen nem szűnik meg. Ezt megerősítették *Mosso* és *Schulte* vizsgálatai is.

Megvizsgálták továbbá, hogy milyen fárasztók az egyes iskolai tantárgyak. Először *Ebbinghaus*, majd utána *Griesbach*, később *Kemsies*, majd utána *Lobsien* s mások is vizsgálták, mely tárgyak milyen fárasztók. *Griesbach* azt találta, hogy a matematika és könyv nélküli tanulás fárasztóbb, mint a földrajz és a rajz. *Vannod* és *Vaschide* azt találták, hogy a matematika és a klasszikus nyelvek fárasztóbbak, mint a földrajz és a francia, de a rajznak igen magas a fáradtsági együtthatója.

Kemsies az egyes tárgyakat fárasztó voltuk szerint a következő sorrendbe állította: 1. Torna. 2. Matematika. 3. Idegen nyelvek. 4. Vallástan. 5. Német nyelv. 6. Természettudományok és földrajz. 7. Történelem. 8. Ének és rajz.

M. Lobsien pedig a következő sorrendet állapította meg: 1. Számolás. 2. Történelem. 3. Német. 4. Vallástan. 5. Természettan. 6. Természettan. 7. Földrajz. 8. Mértan.

Meg kell itt emlitenünk azt a téves felfogást, hogy a testgyakorlat pihentető és felüdítő, s így kívánatos a nehéz tárgyak közé iktatni. Ezt *Mosso* mérései megcáfolták. A testgyakorlás fárasztó és pedig nemcsak a testre, hanem a szellemre is. Csak az óráközi szünetekbe iktatott 2—10 perces gyakorlatok üdítők.

Már ezek a nagy eltérések is mutatják, hogy a nehézséget nem is csak a tárgy természete okozza, hanem nagy szerepe van más tényezőknek is. Így elsősorban a tanítás módszerének, a tanár egyéniségének és azoknak a követelményeknek, melyeket a tanulókkal szemben támaszt, s végül a tanulók egyéni tulajdonságainak.

Összefügg ezzel a kérdéssel a túlterhelés kérdése.

Az iskola ellen sokszor emelték azt a panaszt, hogy túlterheli a növendékeket. Az előadottakból kitűnik, hogy mi az, ami túlterhelést okozhat. Ez főképp didaktikai kérdés. A túlterhelés oka nemcsak a tanítás anyaga lehet, hanem a tanítás módszere, a tanuló munkabírása, s általában egyéni tulajdonságai, pl. buzgó-

sága, illetőleg túlbuzgósága, a mellékfoglalkozások, stb. E kérdéssel behatóan foglalkozott *Kornis Gyula* „Kultúra és túlterhelés” című értekezésében. (Kultúra és nemzet, Budapest, 1930. 122—142. lap.)

Szerencsére nem szokott komolyabb testi vagy idegrendszerbéli bajokat okozni a túlterhelés, mert a tanuló fölszabadítja magát a túlfárasztó munka alól. Ez mindenesetre baj, de inkább a jellemfejlődésre káros, mert a növendék hozzászokik a kötelességek laza teljesítéséhez, s így lassankint elszokik a komoly munkától és kötelességteljesítéstől.

263. A munkaképesség fokozása. A munkaképesség fokozása azt jelenti, hogy fokozni kell mindazokat a képességeket, melyek a munkánál igénybe vannak véve. De láttuk, hogy ez nem elég. A munkaképesség nem egyszerűen ezek összege, hanem ezen felül még legfőképpen az embernek az a törekvése, hogy a kitűzött cél érdekében ezeket az egyes működéseket egyesíteni és fokozni tudja. Ehhez pedig az kell, hogy a munka célját magáévá tegye, s a célhoz vezető munkát és erőfeszítést akarja és vállalja.

A munkaképességhez tehát első sorban akarat kell, elhatározás, s így a munkaképesség fejlesztése első sorban az akarat nevelése.

Vannak, akik éppen akaratgyöngeség miatt nem képesek dolgozni, mert nem képesek a munkához hozzáfogni. Ehhez kell nekik ösztönt adni. Ez az ambíció fölébresztésével, a versengés vágyának fölkeltésével történhetik legcélszerűbben.

Némelyek azért nem szeretik a munkát, mert téves a felfogtsuk a munkáról. Az a felfogásuk, hogy a legfőbb élvezet: nem dolgozni. Vannak ilyen ödöngő, lusta természetek, akik csak heverni szeretnek, semmittevással töltik napjaikat. A lustaság jórészt idegállapot.

Ámde — mint *Kornis Gyula* megállapítja — „a világháború óta egyetemes európai jelenség a munkakedv hanyatlása”. (Kultúra és nemzet. 82. 1.)

A segítséget itt serkentő, ösztönző gondolatok s vágyak ébresztésével kell kezdeni. Azután fokozatosan munkához szoktatni a növendéket. Előbb könnyű munkát kell adni, mely sikerrel jár, azután lassú fokozatossággal mind nehezebbet, de úgy, hogy ne értsék kudarcok. A sikerek ébresztik az ambíciót, ezért lelkesíteni kell a növendéket, hogy lendületbe jöjjön, s azután a sikerek nyomán megérezze a munka örömét.

Munkakedvet ily örömezzésekkel lehet fokozni. Az öröm és élvezet kedvéért nagy erőfeszítésekre képes az ember. Hisz a szórakozás is munka, sőt néha fáradságosabb, mint az igazi munka. Minthogy azonban célja az élvezet, melyet az ember a siker nyomán érez, szívesen megfeszíti minden erejét, s ez az erőfeszítés még nagy élvezetet is szerez. Így munka: a futball, vagy a tennisz, vagy a lovaglás; a vadászat pedig már egészen az, itt munka és szórakozás között csak az a különbség, hogy emezt kedvtelésből űzi, amazt a hasznos cél kedvéért.

A munka és élvezet egybeeshetik. Arra kell törekedni, hogy a növendék a munkát élvezetnek találja. Ha látja, hogy más is annak találja, akkor ez reá is serkentőleg hat. Ha a célt akarja, szívesen végez érte erőfeszítéseket is, s szívesen tűr el érte kelle, metlensegeket is. Látjuk, mire képes a sportoló, pl. a turista, a futballt játszó, a víyo minő kellemetlenségeket visel el mennyit tűr, s mennyit farad. Ezek jó előiskolái lehetnek a munkának.

Azért fontosak a pszichikus hatások. A munkát meg kell kedveltetni. Az élvezetet, mellyel együtt jár, kell éreztetni.

A munka legjobb fejlesztője az akaratnak. De egyúttal legi jobb fejlesztője a munkával járó szellemi működéseknek, főkép a figyelemnek, az emlékezetnek, az alkalmazkodóképességnek, ügyességnek.

Azonban a munkára nevelés egyúttal legjobb iskolája az erkölcsi tulajdonságoknak. Az iskolai munkának legértékesebb eredménye az, hogy ily tulajdonságokat fejleszt: pontosságra, rendre, céltudatos erőfeszítésre, kitartásra szoktatja az embert.

A munkaképesség nevelése voltakép azért oly fontos, mert hiszen egész életünk munka. A munkaképesség így alapja az életben való boldogulásunknak.

IRODALOM. *Komis Gyula*: Munka és pihenés. (Kultúra és nemzet. Budapest, 1930. 150. 1.) — *Komis Gyula*: Kultúra és túlterhelés. (Kultúra és Nemzet. Budapest, 1930. 122. 1.) — *E. Amberg*: Über den Einfluss von Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit. Psychol. Arb. I. 1895. — *W. Baade*: Exp. u. kritische Beiträge zur Frage nach den sekundären Wirkungen des Unterrichts etc. Päd. Mon. III. 1907. L. Nernich. — *Karl Bücher*: Arbeit und Rhythmus. 4. Aufl. L. 1908. — *E. Kraepelin*: Die Arbeitskurve. Philos. Studien. Bd. 19. 1902. — *F. Kemsies*: Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. B. Reuter u. Reichard. — *E. H. Lindley*: Über Arbeit und Ruhe. Psychol. Arb. III. 1900. — *L. Pfeiffer*: Eine Methode zur Feststellung qualitativer Arbeitstypen in der Schule. Bericht über den 2. Kongress für experim. Psychol. in Würzburg. L. 1907. — *W. H. R. Rivers u. Kraepelin*: Über Ermüdung und Erholung. Psychol. Arb. I. 1896. — *H. Schiller*: Der Stundenplan. B. 1897. Reuter u. Reichard. — *G. v. Voss*: Über Schwankungen der geistigen Arbeitsleistung. Ps. A. II. 3. 1898. — *W. Weygandt*: Über den Einfluss des Arbeitswechsels auf fortlaufende geistige Arbeit. Psychol. Arb. II. 1897.—*Binet et Henri*: La fatigue intellectuelle. Paris. 1898. — *E. Bischoff*: Untersuchungen über Übungsfähigkeit u. Ermüdbarkeit bei geist. u. körperl. Arbeit. Zeitschr. f. g. Ps. XXII. 4. 1912. — *Leo Burgerstein*: Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Z. f. Psych. IV. 1891. — *E. Dornherger*: Arbeit und Erholung an den höheren Lehranstalten. D. M. Pr. 13. 1904. — *Dornhliüh*: Sollen die Schüler ihre Turnstunde zwischen den anderen Unterrichtsstunden aufgeben? Jahrb. f. Kinderheilkunde u. phys. Erz. 43. 1896. — *F. éré*: Travail et plaisir. Paris, 1904. — *Joh. Friedrich*: Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Z. f. Psychol. d. Sinnesorg. XIII. 1897. — *Paul Hasse*: Die Überbürdung unserer Jugend. Braunschweig, 1880. — *Th. Heller*: Überbürdungspsychosen bei minderwertigen Kindern. Z. 1905. Nr. 10. — *G. Heumann*: Über die Beziehung zwischen Arbeitsdauer und Pausenwirkung. Ps. A. IV. 1904. — *Ferd. Kemsies*: Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. B. 1898. — *Ferd. Kemsies*: Zur Frage der Überbürdung. D. M. W. 22. 1896. — *Axel Key*: Schulhygienische Untersuchungen. 1889. — *Kraepelin*: Über Ermüdung und Erholung. Psychol. Arbeiten. I. 4. — *Kraepelin*: Geistige Arbeit. 4. Aufl. 1903. — *Kraepelin*: Zur Hygiene der Arbeit. 1896. — *Kraepelin*: Zur Überbür-

dungsfrage. 1897. — *Kraepelin*: Über die Messung der geist. Leistungsfähigkeit und Ermüdbarkeit. Düsseldorf, 1897. II. 1. — *Kraepelin*: Über Ermüdungsmessungen. A. f. d. g. s. Ps. I. 1903. — *Mosso*: Die Ermüdung. Leipzig, 1892. Deutsch von Glinzer. — *Netschajeff*: Veränderungen der Aufmerksamkeitsschwankungen als Kennzeichen geistiger Ermüdung. Paedag.spsychol. Stud. III. 1902. — *Gustav Richter*: Unterricht und geistige Ermüdung. Lehrproben und Lehrgänge. 45. 1895. — *M. C. Schuyten*: Sur les méthodes de Mensuration de la fatigue des Écoliers. Arch. de Psychol. II. Oct. 1903. — *Th. Vannod*: La fatigue intellectuelle et son influence sur la sensibilité cutanée. Genève, 1896. — *Vaschide*: Les récrier«ches expérimentales sur la fatigue intellectuelle. Revue. Philos. V. 4. 1905. — *Ludwig Wagner*: Unterricht und Ermüdung. B. Reuther und Reichard. 1898. — *W. Weichardt*: Ermüdungs- und Übermüdungsmethoden. D. Vierteljahrshr. f. off. Ges. Pfl. 39. — *Weiler*: Über die Muskelarbeit des Menschen. Kraepl. Psychol. Arb. V. — *F. Giese*: Psychologie der Arbeitshand. S. B. Berlin—Wien, 1928. — *G. Ker scheust einer*: Begriff der Arbeitsschule. 6. Aufl. Leipzig, 1925. — *G. Kerschensteiner*: Die Geistige Arbeit als Bildungsverfahren. Erziehung I. S., 417 ff. — *Alfred Lehmann und R. H. Pedersen*: Das Wetter und unsere Arbeit. Leipzig, 1907. — *A. Kotelecky*: Beobachtungen über den Einfluss der Witterung auf die Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Lehrerbücherei. 1922. Nr. 19. S. 95 ff. — *W. Hellpach*: Die geopsychischen Erscheinungen. 1. Afl. Leipzig, 1911. — *W. Hellpach*: Geopsychische Wirkungen in der Arbeit, Joh. Riedel Arbeitskunde c. művének 148. s köv. lapjain. Leipzig, 1925.

A FORMÁLIS KÉPZÉS EREDMÉNYE.

264. A formális képzés eredménye a képességek kifejlődése és a szellemi működések fokozódása. A képességek itt nemcsak azt jelentik, amit a szó mindennapi értelmében képességnek neveznek, a képességeken itt általában a szellemi élet egészét értjük, a lelki élet minden megnyilvánulását. Így tehát, amikor a képességek fejlesztéséről szólunk, voltaképp az egész lelki élet magasabbra emelésére, magasabbrendűvé tételére gondolunk.

Az egyes szellemi működések mind kapcsolatban állanak egymással, s akkor is, ha egyik vagy másik uralkodik és működik, ezer láthatatlan szállal van odafűzve a lélek gyökeréhez. De bármelyiket látjuk is előtérben, s bármely szellemi működés van is igénybe véve, mindig az egész ember hat a maga összes tulajdonságaival.

Minden szellemi működés azáltal, hogy igénybe van véve, azáltal, hogy gyakoroljuk, fejlődik. Az akarat, az érzelmek, a figyelem, az emlékezet, a képzelet, a gondolkodás, a beszéd tökéletesedik, s ezzel az ember intelligenciája, érzelmi élete, akarata magasabbrendűvé válik, munkaképessége és alkotóképessége fokozódik, s az így kiművelt ember értékesebb emberré lesz, s életfeladatainak teljesítésére alkalmassá válik.

A lelki működéseknek ez a kiművelt volta ismertető jele a műveltségnek.

A külső jelek, melyekről a művelt embert fölismerjük, mind formális természetűek. Ezek árulják el az ő belsejét, az ő lelki életét, alacsonyabb vagy magasabb műveltségét.

Melyek ezek a szembeötlő jellemző vonások?

Az *első* mindenesetre a külső megjelenés. Az *ápoltság*, a gondozottság, a művelt mozdulatok, amiket nem lehet *ad hoc* be tanulni, a művelt lélek külső megnyilvánulásai.

A *második a beszéd*. A műveltség foka mutatkozik a beszédben. Amint néhány szót szól valaki, rögtön látjuk, mennyire műveit. Nemcsak az anyanyelv hibátlan és szabatos használata árulja el őt. Sokkal inkább kifejezései, melyeket használ, mondatai, melyekbe gondolatait foglalja, a hanghordozás, a hangsúly s a kísérő gesztus, mind árulói az ő lelkének. A témák, melyekről beszél s az, amit ezekről mond, természetesen még inkább tájékoztatnak szellemi színvonaláról, sőt jelleméről is.

A mai viszonyok, a nemzetek közötti kulturális és gazdasági kapcsolatok megkívánják, hogy a művelt középosztályhoz tartozók valamely élő idegen nyelvet is tudjanak, így bizonyos tekintetben ez is jele és következménye a műveltségnek.

A *harmadik jellemző vonás az a magatartás*, melyet valaki az emberekkel való érintkezésben tanúsít. A jó modor a legjobb ajánlólevél. Ez sem pusztán külsőség, ez is összefügg a belsővel, a lélek gyöngédségével és figyelmével, a szociális érzéssel.

A *műveltség negyedik jele az érzékenység*, a hatásokra való megfelelő reakció. Az érzelmek kifinomult volta, a lelki nemeség, szinte kisugárzik az emberből s aki ilyen művelt lelkű emberrel beszél, érzi annak magasabbrendűségét.

A *műveltség ötödik jele az önuralom*. Az önuralom annyit tesz, hogy az ember képes érzelmei fölé emelkedni, magát mérsékelni, tetteit irányítani, akaratát értelmének vezetése alá helyezni.

A *műveltség hatodik tulajdonsága a megfontolás és logikus gondolkodás képessége*.

A *műveltség hetedik ismertető jele a munkaképesség*. Ez annyit jelent, hogy az ember képes összes testi és szellemi képességeit egy cél szolgálatába állítani, egy kitűzött feladatot megoldani, valamit alkotni, ami kulturális szükségletet elégít ki. Aki munkára nem képes, az használhatatlan, magát még föntartani sem tudja, s legyenek bármily fejlett speciális képességei, voltaképp igazán műveltnek nem tekinthetjük.

A *nyolcadik pedig a tette való készség*, az akarat határozottsága, szilárdsága, állhatatossága, az életbátorság, a munkakedv, a tetterő, ami mind egy forrásból ered: az akarat kialakult voltából, a magasra fejlődött erkölcsi jellemből, a személyiségből.

Mindezek együttvéve jelentik az ember képességeinek és értékes tulajdonságainak a kiművelt voltát.¹

Ámde nincs kiműveltség műveltség tartalom nélkül. A műveltség nemcsak üres formákból áll, hanem tartalomból is. A lélek ezzel a tartalommal telik el, a kultúrértékek kincsei az emberiség-

¹ Nickolas Murray *Buttler* amerikai professzor, midőn a műveltség jeleit állítja össze, csupa formális jegyet sorol fel. A műveltség öt jegyének a következőket nevezi: 1. Helyesség és pontosság az anyanyelv használatában. 2. Finom-szelíd modor. 3. Az elmélyedés szokása. 4. A fejlődés képessége. 5. A cselekedni tudás képessége. (*N. M. Buttler: A műveltség öt jegye. Ford.: Loczka Alajos. Magyar Paedagogia. 1931. 1291. 1.*)

nek, s javai az egyénnek. De nem is lehet a képességeket fejleszteni önmagukban tárgy és tartalom nélkül, s nem lehet tulajdon-
Ságokat fejleszteni elvonatkoztatva a konkrét összefüggésektől.

A képességeket értékes tartalommal akarjuk kiművelni, s ezért a kultúra egészéből ki kell szemelnünk azt, amit értéknek tartunk, amit előző nemzedékek egész sora megteremtett, s mint drága örökséget ránk hagyott.

Csak úgy lesz képes a következő nemzedék beleilleszkedve a kultúra folyamatába, ebben a kultúrában életfeladatait helyesen megoldani, s közreműködni abban, hogy ezt a munkát folytathassa, s így nemcsak a maga rendeltetését betöltse, hanem nemzetének, s ezzel az egész emberiségnek hivatását betölteni segítsen.

VIII. A KULTÚRÉRTÉKEK TOVÁBBSZÁRMAZTATÁSA.

„A kultúra eszménye, mint az abszolút értékek rendszere, formális természetű: az egyes egyének, nemzetek, korok töltik ki konkrét tartalommal”.

Kornis Gyula.

1. A MAI MŰVELTSÉG FŐBB JELLEMVONÁSAI.

265. Korunk az átértékelés kora. Ha ki akarjuk szemelni a kultúra értékes kincseiből azokat, melyeket a jövő nemzedék számára szükségeseknek tartunk, előzetesen szemlét kell tartanunk a mai kultúra egész területén, s megismerni a mai műveltség főbb vonásait, melyekből láthatjuk egyúttal a fejlődés irányát, rámutatva arra, ami különösen fontos és értékes, de rámutatva arra is, amit a jövő fejlődés, úgy az ifjúság, valamint nemzeti kultúránk szempontjából károsnak tartunk.

Nem könnyű feladat valamely kor jellemvonásait, a kor szükségleteit és a továbbfejlődés irányát megállapítani. De aki a mai kultúrában, mint annak egyik munkása, tevékenyen részt akar venni, annak nemcsak azt kell ismernie, ami a múltból öröklött változatlan érték, a kultúra „örökbecsű kincse”, hanem a kor „ütőerén kell tartania kezét” s mindig éreznie, mi „a mai nap követelménye”, mi az, amit a jelen pillanat kíván-

Korunk a nyugtalanság korszaka, világháború utáni, szenvedésekkel teli, váratlan fordulatokban bővelkedő gazdasági és szellemi válságokkal küzködő kor. Olyan kor, melyet mindenki átmenetinek tekint, s mely után egy jobb, egy szebb jövőt vár, remél, sőt követel.

A válságot a világháborúnak tulajdonítja a közvélemény. Kétségtelen, hogy a világháború úgy összekuszálta a világ továbbfejlődésének s az egész életnek amúgy is szövevényes folyamatát, hogy nagyon nehéz a sok ezer szálat különválasztva vizsgálni, ismét rendet teremteni, s helyreállítani a nyugodt, békés fejlődés föltételeit.

De nem lehetetlen, hogy már maga a világháború is csak eredménye volt egy már előbb megindult bomlási folyamatnak, tudatos vagy tudattalan szellemi áramlatoknak, lelki válságnak, mely a világot hatalmába kerítette. Ennek a kiderítése még a jövő feladata. Erre vall az a körülmény, hogy a háború után ugyanazok az erők és eszmék érvényesültek s ugyanazok a szellemi áramlatok működnek tovább, melyek már a háború előtt meg-

indultak. Így a racionalizálás, a szocializálás, a szövetkezés és szolidaritásra való törekvés, a nacionalizmus és szociáldemokrácia harca és a nacionalizmus és szocializmus továbbfejlesztése és tökéletesítése, a világgazdaság rendezése racionális alapon.

Mindez nyugtalanságot kelt, mert bizonytalanná teszi az emberi életet, fenyegeti a nyugodt, békés munkát, bizonytalanná teszi a jelent és a jövőt.

A gazdasági válság magával hozta az *értékelés* változását, a helyzet folytonos bizonytalansága az értékelést is bizonytalanná s ingadozóvá tette. Az értékelésben a materiális értékek lettek uralkodókká, mert az élet anyagi feltételeinek a biztosítása elsőrendű, primitív szükséglet, s ma ez nagyon nehéz feladat. Így az ideális javak mindjobban vesztek értékükből.

Bekövetkezett, amit *Nietzsche* már jóval a háború előtt megindított és megjósolt: az értékek átértékelése.

De, az átértékelés nem oly irányban történt, mint ő óhajtotta az „emberfölötti ember” irányában, hanem inkább a nyájember irányában.

Az értékelés általában relatív lett, s az értékmérő változó. A relativizmus megingatta a világnézet szilárd alapjait s ingadozóvá tette az embert. A bizonytalanság, melyet az értékelés relativizálódása okozott, az egész kort világnézetnélküli korrá avatta.

Minthogy az értékelés változó és ingadozó lett, nem alakult ki oly szilárd értékrendszer, mely az értékek rangsorát főbb vonásokban egységesen megállapítaná. Az emberek különböző értékeket helyeztek első helyre legfőbb érték gyanánt s így nemcsak a világnézetnélküliek voltak nagy számban, hanem sokféle világnézetűek és változó világnézetűek.

Ezért nem lehet korunk műveltségét egy fő eszme által egységesen jellemezni, mint pl. a görögségét, a középkor vagy a fölvilágosodás korának a műveltségét.

266. Korunk műveltségének főbb jellemvonásai. Az elmondottak alapján láthatjuk, hogy korunk műveltségének főbb jellemvonásait összeállítani a legnehezebb feladatok egyike. Nincsen jellemvonás, amelyet általánosítani lehetne. A felsorolt jellemvonások tehát csak egyes rétegekre illenek, melyek mellett más rétegek a régebbi idők értékelése alapján, más-más jellemvonásokat mutatnak. De itt éppen az új vonásokat, a változottakat akarjuk kiemelni. Nem állíthatjuk, hogy a mai kor embere mind ilyen, de a mai kutúrának ezek a kiemelkedő sajátosságai nem maradnak hatástalanok, s így tudomásul kell vennie annak, aki nevelni akar, s aki a fejlődést a fölállított eszménykép irányába akarja terelni.

A mai kor modern műveltségének főbb jellemvonásait a következőkben állíthatjuk össze:

1. A technika.

Korunk műveltségének legfőbb jellemvonása a technika óriási haladása, mely az egész életnek új szintet adott, de egyúttal megváltoztatta az egész életberendezést, életmódot, társadalmi helyzetet, s a gazdasági viszonyokat. A technika csodái: az autó, a repülőgép, a telefon, a villamosság különböző felhasználása, a rádió, annyira megváltoztatták a kultúra külső képét, hogy korunk valóban

különbözik minden más korszaktól. Az emberek hajlandók a kultúra lényegét abban látni, mennyire haladt a technika, s az emberek mennyire sajátították el, s tették magukévá a technika vívmányait. A technika vívmányaival szokták jellemezni a kort: a gép korszaka, az autók korszaka, a repülőgép korszaka, a villamosság korszaka, a rádió korszaka stb.

A technikai találmányok egész sora tökéletesítette az életberendezést, s hozzáférhetővé tette az emberi kényelmet szolgáló eszközöket nagy tömegek számára.

A technika voltaképp a tudomány alkalmazása gyakorlati föladatak megoldására. Alapja tehát a tudomány, de végső gyökere a ráció, az emberi értelem, mely megkeresi a megoldások leghelyesebb útját.

A ráció uralma. A gépben, s általában minden technikai eljárásban a ráció uralkodik. De az ember nemcsak a gépet szerkeszti meg úgy, hogy az racionális módon a lehető legkisebb energiafogyasztással érje el a lehető legnagyobb munkateljesítményt, hanem magát az emberi munkát is. Ezt a munka helyes megszervezésével éri el, oly munkarend és oly munkamódszer segítségével, mely a lehető legkevesebb idő- és erőfogyasztással jár.

De a modern ember ezt a törekvést azután gyakran átviszi minden egyéb dolgára is. Mindenben érdekeinek rideg megfontolása vezet, szinte matematikai számításal intézi dolgait, s a számításba beleviszi a tárgyalás alkalmával az embereknel jelentkező érzelmeket, s lelki mozzanatokot anélkül, hogy ő maga átengedné magát érzelmeknek, hideg értelmi megfontolás vezet, s lelki kontaktus helyett élettaktikát, s élettechnikát fejleszt ki magában.

A mai ember mindent racionalizálni szeretne.

A mennyiség uralma. A technika maga mennyiségi viszonyokon alapszik, s előnyei is mennyiségi természetűek. A számok uralkodnak, nem pedig kvalitásbéli finomságok. A technika gépekkel és apparátusokkal dolgozik, melyek tömegtermelésre vannak berendezve. A technika haladása szinte megszüntette az egyéni alkotást. A termelés mechanikusan történik, a cél: minél nagyobb mennyiséget produkálni. Nincs többé egyéni produkció, nincs műhely, csak nagy üzem, mely tömegcikkeket produkál tömegek számára.

A nagy szám uralkodik a termelésben és fogyasztásban egyaránt. Minél többet produkálni minél rövidebb idő alatt, ez a cél.

A gép uralma. A nagy mennyiség produkálása gépek segítségével történik. A gép a modern ember eszményképe, sőt *Gründet* szerint a mai ifjúság bálványa. De bálványa a bolszevizmusnak. A szovjet a legnagyobb tiszteletben részesíti. Miért lett azzá? A mai zúr-zavaros időkben, midőn minden megbízhatatlanná vált, a gép megbízható munkája az, ami mérhető eredményeket tudott felmutatni. Ez a pozitív siker az, ami az ifjúság lelkét megragadja. De az új és újabb technikai találmányok nemcsak bálmatba ejtik az embert, hanem magukkal ragadják es a fantáziára és érzelmekre hatnak, nagy vonzóerejüknel fogva a tömegben lelkesedést ébresztenek.

2. A szociális gondolat.

A mai kultúrának a technika mellett egy másik jellemvonása az, hogy *szociális*. A szociális gondolat, mint új fölfedezés hatott, szembeállították a kor individualizmusával, s uralkodó gondolattá, sőt jelszóvá lett. A szociális szempont a dolgoknak új felfogására vezetett, s a szociális szempont uralma alatt megváltozott az emberek egymáshoz való viszonya, s új társadalmi, politikai és gazdasági követelmények léptek föl. De a szociális szempontok érvényesültek mondhatni minden tudományban és művészetben is és külön tudomány is keletkezett magának a társadalmi jelenségeknek a vizsgálatára: a szociológia.

Szociális jelenségek gyanánt fogták fel a történelmet, az irodalmat, a művészeteket; mindezeket mint társadalmi produktumokat tekintették.

Különösen három tényben nyilvánult meg a szociális felfogás hatása. Egyik a tömeg uralma, a másik a közgazdasági kérdések uralma, harmadik a politika uralma.

A tömeg uralma. A tömeg ma uralkodik az egyén felett. A tömeg ma nem amorf tömeg, mely szerte húz és szerte hull, hanem *szervezett* tömeg. Kisebb^ nagyobb csoportok szervezeteket, szövetkezeteket, szövetségeket alkotnak, melyek valamelyikébe bele kell tartoznia mindenkinek, ha élni, illetve túrható egzisztenciát akar biztosítani magának. „Míg azelőtt az uralkodókat és diplomátákat kellett ismerni, hogy az ember tudhassa, mire számíthat, ma a tömeg tulajdonságait kell ismerni. Életföltétellé lett oly működést teljesíteni, mely valamiképp a tömeget szolgálja”, — mondja Jaspers.

Az állam, melynek demokratikus szervezete a többségi elv alapján áll, szintén a tömegtől függő. Az ily tagozott tömegben az egyenlőség fikciója uralkodik. Ez az elv az embereket nivellálja, de a nivellálás nem fölfelé történik, hanem lefelé. A tömegben az átlag uralkodik, a közepszerűség, az egyes nem számít.

A tömeg jellemvonásait *Gustave Le Bon* állapította meg először.¹ Azt találta legfőbb jellemvonásának, hogy a tömeg értelme és erkölcsi színvonala alacsonyabb, mint külön-külön az egyes egyéneké, melyekből a tömeg áll. Ezenkívül mint a tömeg jellemző tulajdonságait jelöli meg: az impulzivitást, szuggérálhatóságot, türelmetlenséget és állhatatlanságot. Ezekhez *Jaspers* a következőket adja hozzá: „A tagolt tömeg is szellemtelen és embertelen. Itt-létel (Dasein) egzisztencia nélkül, babona hit nélkül. Mindent eltíporhat, hajlandósága van arra, hogy semmi nagyságot és semmi önállóságot ne tűrjön”.²

A tömegben elvész a felelősség és ezért fokozódik a bátorság. Senki sem érzi magát felelősnek a történektért.

A mai ember érdeklődése a tömegek felé fordul. Az ember tömegben él és a tömeget szolgálja. Aki szellemi tevékenysége által akar élni, annak ez csak úgy látszik lehetségesnek, ha közreműködik valamely tömeg kielégítésében. Azt kell érvényre juttatnia, amit a tömeg szívesen fogad. Ez pedig kielégülést kíván a táplálkozásban, az erotikában, az érvényesülésben.³

Minthogy a tömeg hatalmát szervezett alakban gyakorolja, *vezetőre* van szüksége. A tömeg vezetetni akar, de oly módon, hogy azt higgye: ő vezet. Nem akar szabad lenni, de szabadnak akar látszani. A tömeget minden ponton vezető irányítja, de ez a vezető ma nem a nagy ember, hanem az *alkalmas* ember. A tömeg hatása a szervezetekben nyilvánul, a többségekben a közönségben & közvéleményben a nagy embertömegek tényleges magatartásában.⁴

De a vezető csak akkor lehet vezető, ha azt teszi, ami mintegy visszhangja az átlagos tömegakaratsnak, különben a tömeg elhagyja őt. Az átlagos vezető érzi is, hogy ereje attól függ, mily tömeg áll mögötte. Ha nem követik, el van veszve. A tömeg egyébként is szeszélyes és állhatatlan, véleménye könnyen *xàU* tozik. Fölemeli azt, aki a neki megfelelő mondja, de éppoly könnyen el is ejti. Nem ismer állandó nagyságot. A tömegnek tehát nincs is igazi vezetője, mert az, aki új gondolatot kezdeményez, s amit helyesnek tart, azért a tömeg ellenére is küzd, elbukik, elmerül. Így a dolgok csak folynak, alakulnak, de voltaképp senki sem alakítja őket, legföljebb utólag állást foglalt velük szemben.

A tömegben az ember társnak érzi magát a többi emberrel szemben. Az egyenlőség fikciója rejlik e mögött. Épp azért a törekvés az, hogy az egyenlőtlenség megszűnjék, a nagy különbségek vagyon és jövedelem tekintetében kiegyenlítődjének. Ez a gondolat az, amelyet ma szociális gondolatnak neveznek. Ez a szociális gondolat a mai kor uralkodó eszméje. Megvalósítását másképp

¹ *Gustav Le Bon*: Psychologie des foules. Paris, Alcan. Magyarul: A tömegek lélektana. Ford. Dr. Ballá Antal. Budapest, 1913.

² *Jaspers*: Die geistige Situation der Zeit. Sammlung, Göschen, Berlin, 1931.,

³ U. o.

⁴ U. o. 63. 1.

fogja fel a szociáldemokrácia, másképp a keresztényszocializmus és másképp a fasizmus. De az alapgondolat: *az egyenlőtlenségek kiegyenlítése*. A szocializmus a magántulajdon megszüntetésével, a keresztényszocializmus a nagy vagyon kötelességeinek a teljesítése által, a fasizmus pedig a nagy vagyon és nagy jövedelem állami korlátozása által akarja elérni az egyenlőtlenségben rejlő igazságtalanságok megszüntetését.

3. A gazdasági eszmék.

A gazdasági eszmék uralma. Így felfogva, a szociális gondolat alapja gazdasági természetű. Korunkat épp ezért általában a *gazdasági eszmék uralma* jellemzi. Soha ennyit közgazdasági kérdésekkel és elméletekkel nem foglalkoztak, mint jelenleg. A történelmi materializmus szerint az egész történelem nem egyéb, mint gazdasági érdekek harca. Az erkölcsi fogalmak gazdasági érdekek védelmére szolgálnak. Míg tehát a kereszténység alapgondolata a felebaráti szeretet, a szocializmus alapgondolata a gazdasági kérdés. A nagy vagyonnak vannak erkölcsi és gazdasági kötelezettségei, s a szociális áramlatok ezt a gondolatot helyezték előtérbe. A háború okozta gazdasági krízis természetesen csak fokozta a gazdasági kérdések iránti érdeklődést.

De ma már mondhatni minden párt kívánja a kapitalizmus által okozott bajok megszüntetését. A szocializmus a termelő eszközök és üzemek köztulajdonba való vételét veszi programjába. Némelyek a tőkeképződés korlátozását, mások általában a magántulajdon korlátozását kívánják, s vannak, akik a tőkét erkölcsi kötelességeinek teljesítésére s a közösség javára való fölhasználását óhajtják biztosítani. A gazdasági kérdések tehát szoros összefüggésben állanak a társadalmi kérdésekkel, s így a szociális reformok voltaképp gazdasági reformokat jelentenek.

4. A politika.

A politika. Mindez azonban végeredményben már politika, s így természetesen összefüggnek a szociális és gazdasági kérdések a politikával annyira, hogy voltaképp leglényegesebb részét teszik minden politikai programnak.

Ezzel függ össze a politika iránti érdeklődés fokozódása. A gazdasági bajokon az emberek helyes politikával akarnak segíteni. De különösen azok a nemzetek, melyeket a világháború utáni béke tönkresilányított. A politika feladata a nemzet számára kedvező életfeltételeket teremteni, hogy sajátos kulturális életét élhesse, s nemzeti értékeit kifejtthesse. Ennélfogva a politika természetesen szükséges és hasznos. De meg kell különböztetnünk a politikát a politizálástól, az ideális politikust a hatalomra önző célből törekvőtől, aki természetesen szintén azt hangsúlyozza, hogy a hatalomra azért törekszik, hogy a nemzetet, a népet boldogítsa, holott voltaképp ő szeretne boldogulni. Meg kell különböztetnünk tehát az ideális nemzetboldogítást az önző hatalmi és pozíció-vágytól.

A baj nem a politika iránti érdeklődés, — mint némelyek hiszik, — hanem a politizálás, mely a bajok forrásául rendszerint azt jelöli meg, ami ellen a maga érdekében küzdeni szükségesnek tartja. Az ily politizálás okozati összefüggést keres oly dolgok között, melyek között ilyen kapcsolat a valóságban nincs. „An Politisierung, nicht an Politik leidet Europa und ganz Deutschland”, — mondja *Fr. Giese*. — A politizálás valóságos szenvedélylyé növekedik.

Nyilvánvaló, hogy az ily politizálás uralma a kedvezőtlen helyzettel függ össze, melybe hazánk, de talán egész Európa jutott.

A politikában már a háború előtt is a demokratikus eszmék uralkodtak. Ezeknek az eszméknek az ereje és hatalma a francia forradalom óta nőttön nő. Amit Petőfi Arany Jánoshoz intézett levelében ír: „Ha a nép uralkodni fog a költészetben, közel áll ahhoz, hogy a politikában is uralkodjék, s ez a század földadata” — meggyőződésévé válik minden európai nemzetnek. A háború után még inkább elterjedt az a felfogás, hogy a politikában a demokratikus eszme-nek kell érvényesülni, ezt mint alaptételt minden párt elfogadta. A politika állandóan balfelé tolódik.

5. A nemzeti gondolat.

A nemzeti gondolat a háború után minden népnél megerősödött, sőt hatalmasabb tényezője lett a politikának és kultúrának, mint amilyen a háború előtt volt. A szocializmus nemzetköziségével szemben minden nemzet a maga sajátos igényeit, érdekeit és értékeit helyezte előtérbe. Megújhodni vágyott a nagy katasztrófa után minden nép, s ehhez erőt a nemzeti érzésből merített.

Nemzeti gondolon alapszik a fasizmus, a német nemzeti szocializmus, de a nemzeti gondolat uralkodik a francia, s az angol politikában, s az utód-államok politikájában is. Nálunk is ez a gondolat jutott uralomra a háború után. Sajnos, még nem elég erős ahhoz, hogy egy érzelemben egyesítse a haza minden polgárát.

Ez a nemzeti gondolat egyúttal a demokratikus felfogással is érintkezik, sőt lassankint szoros kapcsolatba jut vele. A nemzeti az, ami népi. A demokrácia is népi. A népi (völkisch) gondolat vezet azután a faji gondolathoz. Minden nép és nemzet magát különbnek tartja a többinél, jobb fajnak, nemesebb fajnak. Ebből következik, hogy a maga fáját tisztán akarja tartani, sőt minél tökéletesebbé tenni. Ennélfogv hivatottnak is tartja a világhatalomra.

Valóban világhatalomra is tör szinte valamennyi nagy nemzet, nyugaton éppúgy, mint keleten. A francia éppúgy, mint az angol. Az olasz fasizmus előtt a régi Róma világhatalma áll eszménykép gyanánt, s újabban a német fajbiológia kimutatja, hogy az árja faj a legtökéletesebb, a többi faj alsóbbrendű, s a világ kultúráját árják teremtették meg.

Mint látjuk, ez a nemzeti gondolat más, mint a háború előtti. Nemcsak érzésseli magyarságot követel, hanem aktívabb magyarságot, cselekvő hazafiságot, s elsősorban a magyar kultúra magyarrá tételét népi alapon. Méltán mondja *Szekfü Gyula*: „Magyar testvériség, nemzeti szolidaritás és kollektivitás, mindez, amit a politika annyiszor és annyi szóval követel, a legmagasabb, irányadó szellemi atmoszférában csak ezen az úton valósítható meg: a néptől még ma is fenntartott értékeknek az egész nemzettestbe átvételével, s ezen az új, mindenkiben megvalósítandó kultúrán fölépülő nemzeti közösséggel.”¹

Ez rövid és szabatos meghatározása a nemzeti gondolat érvényesítésének.

6. A test kultusza.

A test kultusza. A technika és a szociális eszmék uralma mellett egy harmadik főjellemvonása mai kultúránknak a *test* kultusza.

A mai ember sokat törődik testével. Az az érzése, hogy ebben a bizonytalan világban, midőn a vagyon ingadozó alap, s minden érték relatív lett, szinte az egyetlen érték, s egyetlen biztos alap teste, a testi erő és egészség, épp azért ezt ápolni, ezt gondozni első és legfontosabb feladata.

A testkultusz különösen három dologban nyilvánul: 1. A testápolásban. 2. A sportban. 3. A testi élvezetek túlbecsülésében.

7. Az értékelés változása.

Az értékelés változása. Mindezek a vonások azt mutatják, hogy a leglényesebb különbség a mai kor és az elmúlt korok kultúrája között az értékelés különbsége, s ezzel együtt a magatartás, a dolgokhoz és emberekhez való beállítottság különbsége, s minthogy ebben mutatkozik leginkább az ember erkölcsé, ennélfogva ez végső elemzésben az erkölcsök különbsége.

A reális értékek túlbecsülése. Az értékelésben a legfontosabb változás a reális értékek túlbecsülése szemben az ideális értékekkel. A szükséges- hasznos és élvezetes értékei nemcsak uralkodnak a mai kultúrában, hanem magasabbrendű értékeknek vannak elismerve, mint a jó, az igaz és szép.

A hangsúly az elismerésen van és annak nyílt bevallásán. Kétségtelen, hogy a gyakorlatban más korszakokban sem érvényesültek az erkölcsi jó, az igaz

¹ *Szekfü Gyula*: Három nemzedék és ami utána következik. 1934. 494. 1.

és szép értékei mindenkor, s minden korszak panaszkodott e miatt, de ha akár egyén, akár közösség nem is cselekedett mindig a jó, igaz és szép normái szerint, s a tettekben inkább vezette őket a szükséges, a hasznos és az élvezetes, de nem tekintették az ily cselekvést megengedhetőnek és helyesnek. A modern ember az ideális értékeket nem tartja igazi értékeknek, hanem naiv lelkek számára való fikcióknak. Azokat, akik még ragaszkodnak az ideális értékek felsőbbrendűségéhez, elmaradt embereknek, a régi hamis ideológiában élő, alsóbb rendű, kisebb értékű, hasznavehetetlen, s nem a mai világba való embereknek tartják.

Természetes ezek alapján az, hogy az emberek egy részét óriási szakadék választja el a másik résztől. Ezt a világnézetek különbségének, s a nemzedékek különbségének mondják. S természetes az is, hogy a kor jellegét a hangos és előtérbe került fanatikusok adják meg, az ifjúság pedig nagyrészt az új eszmékhez csatlakozik, mert hiszen az ifjúság természetében rejlik, hogy mint a haladás képviselője, örömmel üdvözől minden újat.

tyg tehát a kultúra elemei közül jelenleg a technikai, gazdasági és szociális elemek és a testi kultúra uralkodnak, míg az ideális elemeket: az erkölcs, a tudomány, művészetek, vallás, kevesebb értékűnek tekintik. Ámde természetes, hogy a nevelésnek éppen az a feladata, hogy az ideális elemeket tegye uralkodóvá. Látunk kell azt, mi van, s megteremteni azt, aminek lennie kellene.

5. Az erkölcsi felfogás változása.

Az erkölcsi felfogás a mai kor embereinek nagy részénél nagyon megváltozott. Megrendült az igazságban és erkölcsi értékekben való hit. Ehhez nagyban hozzájárult az a körülmény, hogy a politikában úgy egyes államok, mint egyes egyének minden igazság és erkölcs megcsúfolásával érvényesítették érdekeiket, vagy vélt érdekeiket. Az egyszerű ember ezt látva, méltán gondolhatta: Ha az emberiség vezetői így cselekszenek, miért ne tennék én is így-

Az erkölcs körét nagyon megsűkíti a mai ember. A cselekvések egy nagy részét nem sorolja az erkölcs körébe tartozónak. Így például a hazugság a politikában megengedett fegyver, a nemi élet nem tartozik az erkölcs körébe, a művészetiben nincsen erkölstelenség, stb. Nyilvánvaló, hogy az oly erkölcsstanok, melyek alapelve az érdek, a haszon, vagy az élvezet, tehát az egoisztikus, utilitarisztikus vagy hedonisztikus erkölcsstan, a társadalom fölbomlására vezetnek. A pedagógus tehát, ki a jobb jövőért dolgozik, nem helyezkedhetik erre az álláspontra.

9. A tudomány új értékelése.

A tudomány értékelése. A relativitás elvének az értékelméletben való uralmát előmozdította az is, hogy az újabb tudományban is a relativizmus óriási jelentőséget kapott.

Az értékelésnek általános változása, mely nem ismer abszolút értékeket, csak relatív értékeket, uralkodóvá tette a relativitás fogalmát, amivel együtt jár a tudományban való bizalom megrendülése.

A mai ifjabb nemzedék a tudományt nem becsüli sokra. Jobban bízik az intuícióban, a megérzésben, az ösztönben, mint a tudományos módszerben. A tudós-
nak ma nincs meg az a tekintélye, mint régebben volt. A mai kor szereti az új felfedezéseket, de ezeket nem tartja a tudományos kutatás eredményeinek, hanem inkább a szerencsés megérzés, a véletlen, a zseniális intuíció következményeinek. A mai kor a tudomány értékét hajlandó általában csak gyakorlati fölhasználhatóságuk szerint megítélni. A tudomány a mai közvélemény szerint nem áll legmagasabban az értékek rangsorában, mint ahogyan még a XIX. században állt.

10. A művészetek új irányai.

A művészetek. Korunk művészete is tükrözteti a kor nyugtalanságát és válságát. Új utak keresése jellemzi a mai kor művészetének minden ágát. A mai ember keresi önmagát, s keres új formákat a maga lelki tartalmának a kifeje-

zésére. Ezt tapasztalhatjuk az építészetben, szobrászatban, festészetben, zenében, táncban éppen úgy, mint a költészetben és irodalomban.

Az új utak néha az extravagánshoz, szokatlanhoz és merészhez vezetnek, máskor pedig az érzéki élvezet fokozásához.

A *tánc kedvelésének* és a mozgásművészet kifejlődésének is az élvezetkeresés a forrása, mégpedig érzéki élvezetkeresés, amely nagyon közel áll a sexuális élvezethez.

Ebből magyarázható, hogy a színművészet terén a modern kornak az ope-rette, sőt ennek felfokozott formája: a revü, a kedvelt műfaja. A napi munka fáradalmi után a megnehezült élet gondjainak az elűzésére könnyű zenét, táncot kíván s vidámságot. Az értelem itt nem fontos.

11. Az irodalom és költészet változásai.

Az *irodalom* is a mai kor emberének lelki szükségleteit elégíti ki. Messze vezetne elemezni, hogy a detektívregény miért oly népszerű, vagy a háborús regényben mi ragadta meg a mai embert, de mindenesetre jellemző a mai műveltségre, hogy mi az, ami az irodalom termékei közül tetszik. Az irodalom a kor tükré. A témák, a problémák, a szereplő személyek, a kifejezés módja mind jellemzők a korra. Az új irodalomnak mások a problémái, mint a régié, az új író mást lát meg, mint a régi, mert az új író a mai kor embere, s a mai élet és mai műveltség hatása alatt áll. A mai költő más nyelven beszél, mint az elmúlt korok költői. A nyelvekben más szépségeket fedez föl. Új formákat keres, s új formái látszólag formátlanságok. De az ő számára ebben új ritmus van, új kifejezésbeli értékek.

A közönség egy része azonban nem is veszi komolyan a költészetet. A reális élet embere könnyen elzárja lelkének kapuit az ily képzelgések elől. De vannak olyanok, kik viszont ellensúly gyanánt elmerülnek ennek az új költészetnek a szépségeibe, s halálos komolysággal élvezik az extravagáns írók merész fantáziájának termékeit, szokatlan témáit és merész kifejezéseit is. Az igazi költészet csak egy szűkebb körű elit számára marad fenn.

12. A vallás sajátos jelentősége.

A mai kor műveltségében a vallás egészen sajátos szerepet tölt be. A mai kor nem vallásos korszak. Az emberek nagy része teljesen közömbös a vallással szemben, számukra nem lelki szükséglet a hit. Freud szerint a hit narkotikum, mely vigasztalást nyújthat az embernek, aki tehetetlen a természet erőivel szemben. Amint az ember uralma a természet fölött gyarapodik, a vallás fölöslegessé váló illúzió.¹

Ugyanezt vallják a szocialisták és a kommunisták is.

Korunk vallástalanságát konstatálja Jaspers is. „Heute scheint die Glaubenslosigkeit in breitem Strome das der Zeit zugehörende sein.”²

Jellemző, hogy az amerikai filozófia (maga James is) a vallást szükségesnek tartja, mert hasznos, életet előmozdító (Lebensfördernd). De nyilvánvaló, hogy akik ezt vallják, maguk nem hisznek.

E jelenségekkel szemben úgy látszik, mintha azért a vallásosság mégis új életre ébredne. A felekezetek igyekeznek híveiket tömöríteni, vallásos egyesületek keletkeznek nagy számmal, sőt politikai pártok is beleviszik a vallást a programjukba, mint alapvető elvet. Vallásosnak lenni ilyen szempontból nagyon fontos, sőt szükséges az életben való boldogulás céljából is. Ám azok, akik így vallásosak, nagyrészt csak mutatják a vallásosságot, sőt tüntetnek vele, a vallásos élmény, a hit távol áll tőlük.

A vallásos érzésekbe való elmélyedés egy kisebbség tulajdonsága. Olyanok, akik benső vallásos életet élnek, kevesen vannak. Ezek közül is némelyek

¹ Freud: *Zukunft einer Illusion*. 1907. 25. és 47. 1.

² Jaspers i. m. 127. 1.

egészen sajátos utakon járnak. A hitetlenség ellenhatásaképp a spiritizmus, az asztrológia, babona, különböző új szekták tanítása hódít közöttük.

Az úgynevezett modern kultúrában nem áll a hit az értékek csúcspontján, mint legfőbb érték. Pedig csak az az igazi vallásosság, mely a vallásos értékeket helyezi legmagasabbra.

Áttekintve a mai kultúra jellemző vonásait, azt látjuk, hogy az értékek eltolódtak, s folyton változnak. A modern kultúrában nincsenek is állandó értékek. Nemcsak az értékek lettek relatívek, hanem az értéktábla, azaz az értékek rangsora is folyton változik. Ezért nyugtalan az ember. Nincsenek fix pontok, semmi sem áll szilárdan, mi több: minden állandóan mozog. A régi kultúrák statikus kultúrák voltak, a mai kultúra dinamikus. A kultúra folytonos haladás, nincs is befejezett műveltség, csak állandó művelődés van.

A mai műveltségben nagyon ellentétes és nagyon különböző áramlatok haladnak egymás mellett. De nemcsak egymás raeli lett, hanem sokszor egymással érintkezve, összefonódva, sőt összekuszálva is.

A pedagógusoknak és kultúrpolitikusoknak látniuk kell ezt a sokféle irányt és törekvést, hogy a helyesnek fölismert cél- felé irányíthassák a fejlődést.

A régi értékeket meg kell őriznünk, az új értékeket el kell fogadnunk.

A relatív értékeket föl kell használnunk az abszolút értékek megvalósítására.

De az embernek ebben a folytonos haladásban is szüksége van állandó irányítóra, kellenek eszmék, melyek vezessenek, kellenek állócsillagok, melyek útba igazítsanak.

Az eszmék halhatatlanok, mert a dolgok lényegét tartalmazzák, újra és újra föltámadnak. Megvalósulásuk új formát ölt, s az új formákban újaknak látjuk őket. A nevelésnek meg kell tdnia az örök eszméket a magasabbrendű lelki élet számára, de meg kell mutatnia a folyton változó új formákat is, az eszmék megvalósulásának új útjait.

IRODALOM *Dr. Karl Jaspers*: Die geistige Situation der Zeit. Berlin-Leipzig, 1931. Sammlung Göschen. — *Broder Christiansen*: Das Gesicht unserer Zeit. Buchenbach in Baden. Felsen-Verlag, 1929. — *E. Utitz*: Die Kultur der Gegenwart. Stuttgart, 1921. — *Luden Romier*: Der Mensch von heute. Freiburg in Br. Niels Kampmann, 1930. — *K. Scheffler*: Der neue Mensch. Leipzig, 1932. — *β. H. Bürger*: Die Weltanschauung des modernen Menschen. 1932. — *Dr. Hans Hartmann*: Die junge Generation in Europa. Der neue Geist-Verlag in Berlin, 1930. — *E. Günther Gründet*: Die Sendung der jungen Generation. München, 1932. — *Fr. Giese*: Bildungsideale im Maschinenzeitalter. Halle, S. C. Marhold, 1931. — *Coudenhove—Kalergi*: Apologie der Technik. Leipzig, 1922. — *Dessauer*: Philosophie der Technik. Bonn. — *Zschimmer*: Philosophie der Technik. Jena, 1919. — *O. Spengler*: Der Mensch und die Technik. München, C. H. Beck, 1931. Magyarul: A gép és az ember. Budapest, 1932. — *Rauscher*: Rationalisierung »Is Kulturfaktor. Berlin, 1928. — *Schürholz*: Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. Erfurt, 1928. — *H. Gans*: Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik. Halle, 1930. — *Komis Gyula*: Kultúra és nemzet. Budapest, 1930. (A ma-

gyar kultúra fejlődése. Nemzeti megújulás.) — *Magyary Zoltán*: A magyar tudománypolitika alapvetése. Budapest, 1927. — *Mihelics Vid*: Technika és gép a társadalom szolgálatában. Magyar Szemle, 1932. XV. — *Papp Jenő*: A mai magyarság erkölcsrajza. Budapest, 1934. — *Szekfü Gyula*: Három nemzedék és ami utána következik. Budapest, 1934. (ötödik könyv. Trianon óta. 379—499. I.)

A KULTÚRÉRTÉKEK KISZEMELÉSE.

267. A kultúrértékek kiszemelése. A neveléstudomány egyik legfontosabb feladata kiszemelni azokat a kultúrértékeket, melyeket a jövő nemzedéknek át akar adni, mint olyanokat, melyek egyrészt becses tartalommal töltik el lelkét, s őket ezzel a kultúra folyamatába bekapcsolja, másrészt alkalmasak arra, hogy értékes képességeiket fejlessze, s ezzel őket a nemzeti kultúra keretében való önálló munkára alkalmassá tegye.

A kultúrértékeknek három olyan csoportja van, amely egyrészt alkalmas a képességek fejlesztésére, másrészt oly tartalommal tölti el a növendék lelkét, melynek állandó értéke van, mely segíti őt életfeladatai megoldásában, s fölemeli őt a kultúra magasabb régióiba. Ez a három csoport: a realizisztikus, a szociális és az ideális kultúrértékek csoportja.

A realizisztikus értékek: a testi kultúra, a technika és gazdasági kultúra, első sorban az önfenntartás feladatának megoldásában segítik az embert, általuk a vegetatív életfeladatokat tudja az ember legjobban megoldani.

A szociális kultúrértékek: a társadalmi műveltség, az állampolgári műveltség, s az erkölcsi műveltség már magasabbrendű feladatoknak megoldásában van segítségére. Ezek a feladatok túlemelkednek az önfenntartás szükségletein. Ezek talán kezdetben csak kellemesebbé teszik az életet, lehetővé, sőt kellemessé a társas együttélést, túlemelkedve a hedonisztikus állásponton, eudamonizmussá nemesednek, s egy magasabb erkölcsi világba visznek: segítenek az ember társadalmi, főképp erkölcsi feladatait megoldani. Lényegükben már ezek is ideális értékek, de azért mégis elkülöníthetők a többitől, mert főképp a szociális életre vonatkoznak, s ezzel az elkülönítéssel az értékek nagy száma áttekinthetőbbé válik.

A harmadik csoport az ideális kultúrértékek csoportja: a valósi, esztétikai és tudományos értékek. Ezek a legmagasabbrendűek, s áthatják, s megneemesítik a többit. A kultúra minden ága ide nyúlik föl, s minden kiindulás oda vezetheti az embert az ideálisához.

Mindezek az értékek összefüggő egységben alkotják a kultúrát, s összefüggő egységben élnek az emberi lélekben. Mindegyik érték, bár különböző természetű. De nem az egymásután sorrendjében kerülnek a növekedő ember lelkébe, hanem már az eszmeletes élet kezdetétől fogva valamennyi területről jutnak be értékes elemek, s ezek egymással kapcsolatban fejlődnek, hol az egyikből van több, hol a másikból, de egyenletesen fejlődnek, úgy a realizisztikus, mint a szocialisztikus, valamint az ideális értékek. Mind-

egyik terület mindegyre gyarapodik, míg végre az ember eltelve ezekkel a nagy értékekkel ideális magasságokba emelkedik.

A kultúrértékek megítélésében a középpontban az erkölcs áll. Minden az erkölcsi élet tökéletesítését célozza, s mindenre ennek a fénye sugárzik ki.

De az értékek megítélésében s kiszemelésében mértékünk változó. Az erkölcsi mérték mellett más értékskálákat is alkalmazunk. Vannak dolgok, melyek erkölcsi szempontból közömbösek, de vegetatív szempontból nagyon fontosak. Vannak olyanok, melyeket a célszerűség szempontjából ítélünk meg. De a kiszemelés nem történhetik pusztán racionalista alapon, szem előtt kell tartanunk a történeti fejlődést, mely elhatározó fontosságú az értékelésre nézve is. Ha a fejlődés folyamán az értékelés változik is, a változó és relatív értékek mellett ott állnak változatlanul és szilárdan az örök értékek, melyeknek megvalósulása az ember lelkében örök eszménykép és a legnagyobb boldogság.

IRODALOM, *A. Hoffmann—Erfurt: Kulturgut und Schule. Erfurt, 1925. — Bruno Bauch: Die Erzieherische Bedeutung der Kulturgüter. Leipzig, 1930.*

1. A TESTI KULTÚRA.

„A szépség nyílt ajánlólevél, mely a szíveket előre megnyeri számunkra.”

Schopenhauer

268. A testi kultúra értelme. A testi kultúra több, mint a testi képességek fejlesztése, nem pusztán testgyakorlás és a testi ügyesség fokozása. A testi kultúra a testi értékek bekapcsolása a szellemi értékekbe, a test értékeinek a magasabbra emelése, a testnek a magasabbrendű lelki élet szolgálatába való beállítása. A test ápolása, gondozása, gyakorlása, erősítése, növesztése, fejlesztése, szépítése, tökéletesítése nem öncél, hanem a tökéletesebb életre való előkészület, az egész ember fölemelése magasabb színvonalra, magasabb légkörbe.

A mai kultúrában a testi kultúrának jelentékeny szerepe van. A test nemcsak hordozója a léleknek, nemcsak eszköze és engedelmes szolgája, hanem több ennél. A test értékei oda csatlakoznak a szellemi értékek mellé, s így már nem egyszerűen materialis értékek, hanem kultúrértékek. Mindaz, ami kultúrérték, **már** több mint a természet: az tökéletesített természet.

269. Testnevelés és testi kultúra. A testnevelés fogalma magában foglalja a testi kultúrát is. De a testi képességek fejlesztése még nem testkultúra. Mint már kifejtettük, az ember egységes egész, test és lélek szoros egysége és összefüggése. Az egyes testi működések sem különálló, egymástól független működések, s a szellemi működések is összefüggnek egymással, s egyazon forrásból, az emberi lélekből, fakadnak. A testgyakorlatok tehát nemcsak egy-egy szervnek a tökéletesítésére szolgálnak, s nem is csak egy működés tökéletesítésére valók, hanem az illető szerv és működés gyakorlásával és fejlesztésével egyúttal az egész testre jótékonyan hatnak, sőt a lélekre is, s az egész emberre serkentő és fejlesztő hatásúak.

Ha mégis külön tárgyaljuk a testgyakorlást (1. 219—243. lapon), s külön tárgyaljuk a testkultúrát, ez nem jelenti azt, hogy a kettő egymástól független, mint ahogy a szellemi képességek fejlesztése és a szellemi kultúra tartalma is szoros összefüggésben van. De a testi kultúra fogalmát nem meríti ki a testgyakorlás maga, sőt általában nem a testi élet gondozása, a testkultúra több ezeknél: a lélek, s a magasabbrendű szellemi élet szolgálata.

270. A testi kultúra kezdete. A testi kultúra a test gondozásával kezdődik. A gondozott, ápolt test külső jele e kultúrának. A kultúremler gondozott („soigné”, „gepflegt”); a gondozatlan, elhanyagolt nem tarthat számot arra, hogy művelt embernek tekintsék.

A gondozás kezdődik a tisztasággal. A művelt ember tiszta. A tisztaság kultúremler számára életszükséglet, sőt több: élvezet. A mosakodás, fürdés nemcsak az egészség előmozdítója, hanem sajátos életérzéssel jár. Ez azonban talán nincs is meg eredetileg, csak kifejlődik. A tisztaság nemcsak az egészség szempontjából, hanem esztétikai szempontból is nagyjelentőségű. A tisztaság szép, de mint ahogyan nincs meg mindenkiben a szépérzék, éppúgy hiányzik némelyeknél a tisztaságérzék, úgyszintén a rendérzék. Ezeket azonban a nevelés kifejlesztheti. Arc, baj, fog, kéz, köröm, s általában az egész test legyen mindig tiszta és gondozott. Ez a gondozás tartozzék a mindennapi tennivalók közé, amiket fölébredés után mindig el kell végezni.

A tisztaság azonban ne szorítkozzék a testre, hanem terjedjék ki a ruházatra, tárgyakra, ételekre, eszközökre, munkára, lakásra, szóval mindenre, amivel az ember érintkezésbe jut. Az ily tisztaság tiszta, üde légkört teremt az ember számára; a tiszta ing, a tiszta ruha nemcsak üdítő, hanem fölemelő hatású a lélekre, s elősegíti a lelki tisztaság érzelmének a keletkezését.

De nemcsak a tisztaság, hanem általában a test gondozása a testi kultúra szolgálatában áll. Ezt a primitív népeknél is tapasztalhatjuk. A hajviselet, a test beolajozása, tetoválása, a szépítőszerek, ékszerk stb. mind esztétikai célokat szolgálnak. A műveit embernél természetesen más módon történik ez, de ugyanazzal a céllal: a test szépségének előmozdítására.

271. A test szépsége. A testi kultúra egyik legfőbb célja a test szépségének a fejlesztése. Az egészséges test szép, de az egészség maga még nem a szépség, az egészség és épség csak föltétele a szépségnek. A görögök a testi szépséget nagy értéknek tartották, ma is nagy érték az, de nem mehetünk ennek az értéknek a megbecsülésében annyira, mint ők, mert ők a testi szépségből következtetést vontak a lélek szépségére is. A test esztétikai értékeinek kifejlesztése a modern testkultúrának egyik fontos feladata.

Ez a feladat nem pusztán kozmetikai természetű, bár bizonyos mértékben az is. A kozmetika is testi gondozás; a fontos az, hogy ez a jó ízlés határain belül történjék. A haj, a bőr, a körömök ápolása, elsősorban az egészség szempontjából történik, de egyúttal emeli a test esztétikai értékét is.

A modern ember e tekintetben kissé másképp vélekedik, mint az elmúlt kor emberei. Szerinte mindez hozzátartozik a jól nevelt ember műveltségéhez. A gyermekeket korán meg kell tanítani és rá kell szoktatni a fésű, hajkefe, körömkefe és fogkefe használatára. Montessori ezt már a kisdedóvóban megtanítja.

Ide csatlakozik a ruházat kérdése is. A ruházat legyen higiénikus, célszerű és ízléses. Ezt persze csak gyakorlatból lehet

megtanulni, de férfinál és nőnél egyaránt fontos. A ruházat kiválasztása, gondozása, tisztasága, rendben tartása szintén jele a műveltségnek.

Így ezek is hozzájárulnak ahhoz, hogy az emberi élet kellemesebb legyen, hozzájárulnak ahhoz, hogy az ember az életben megfelelően helyt állhasson, érvényesüljön, sikerekhez jusson, mert embertársaink a külső jelek után ítélik meg a belsőt, a jellemet, a jó ízlést, a gondosságot, rendszereteket, s mindazt, amit a külső jelek elárulnak.

272. A sport és az egészség. A sport is szolgálja a testi egészséget, de a mai ember számára a sport sokkal többet jelent. Számára a sport levezetése bizonyos feszültségnek, melyet mindennapi foglalkozása, vagy a túlzott szellemi munka okoz. A sport élvezet, a testi erő és ügyesség kifejtése, a modern életrend szükséges kiegészítése. A test fölfedezése egy új érzéket fejlesztett ki: a testiséget, a test megérzését és átélését. „A tegnapelőtt túlzott szellemiségére túlzott testiséggel reagáltunk” — írja *Gründel*.¹ Ez több volt, mint a test fölszabadítása, ez a test öncélúsága, a test kultusza. Ezzel más lelkiesség is jár együtt, s más beállítás a dolgokkal és az emberekkel szemben. A szabad levegő szeretete, a szabadtéri sportok föllendülése, a meztelen testnek más szemmel való szemlélése, a testi jelenségek más értékelése, az erő, az izom, a testi teljesítmény megbecsülése, a verseny és a rekord kívánása. A test engedelmes eszköze életfeladatok elvégzésének, de egyúttal erőforrás, életöröm és önérték is.

273. A testi élvezetek. Ezzel az új életfelfogással függ össze a *testi élvezetek* keresése és fokozottabb megbecsülése. A primitív érzéki élvezetet és vegetatív örömöket ez az új felfogás fölfokozza, s ezzel ezek keresése és kultiválása az értelem előtt egyúttal igazolttá válik. A testi élvezetek száma megszorodik, de nemcsak önkénytelenül, hanem éppen a keresés által és újabb és raffináltabb módosítása által a régibb élvezeteknek. Már a napon fekvés, a testnek a szabad levegővel való érintkezése is élvezetté válik. A mindennapi reggeli fürdés vagy hideg tuss, a mozgásszervek különböző gyakorlatai, a hullámfürdő, a ritmikus torna, s a táncok. Ezzel az érzéssel áll összefüggésben a természetérzés változása. A tegnapi ifjúság is szerette a természetet, a mai is szereti. De a tegnapi ifjúság úgy szerette mint testvérét, úgy szerette, mint Szent Ferenc. Ezzel szemben a mai ember számára az eleven természet nem stílszerű, a nagyváros neki stílszerűbb. A természet az ő számára racionális, ő azt kilométerekkel méri. az ő számára a természet elengedhetetlen pálya az autó és sí és minden sport számára; s a szél és a hegyi napsugár számára; a vidámságnak és fiatallá levésnek eszköze, s mint iivent, szívesen fogadja. Ezek mind megbecsülni valók, de korunk könnyen túlbecsüli őket. Mindezek aztán könnyen jutnak kapcsolatba az erotikummal.

¹ *Gründel*: Die Sendung der jungen Generation. München, 1932. 132. 1.

274. Az erotikum. Az erotikum a modern ember életében nagy szerepet játszik. Kétségtelen, hogy régebben is mindig megvolt. De van egy nagy különbség, s ez az, hogy az erotikum nem nyilvánult meg ily szabadon, elvi elismerés és helyeslés mellett. A mai ember az erotikumot, mint a legfőbb életösztön természetes megnyilvánulását, nem akarja elnyomni, annak kielégítését nemcsak jogosnak, hanem szükségesnek tartja, s ezt nem akarja titkolni, hanem nyíltan teszi, őszintén bevallja. Ez a felfogás mutatkozik az irodalomban és művészetben is. Megnyilvánul a mindennapi társalgásban, oly dolgokról beszélnek ma nyíltan és leplezetlenül az emberek, minőkről azelőtt csak bizalmas körben, de művelt hölgyek és urak közt egyáltalán nem esett szó. De mutatkozik a ruházatban, a magatartásban, s a mindennapi élet ezer vonatkozásában. Freud elmélete óta az erotikum kerülése szinte ártalmasnak tűnik fel némely ember előtt. Freud szerint az irodalom, művészet, tudomány csak szublimálódása a szexualitásnak, csak természetes, hogy az emberek egy részére nézve az esztétikum — erotikum. Freud könyveit olvasóközönségének nagy része nem tudományos érdeklődésből, hanem a szexualitás iránti vonzódásból olvassa. A mai ifjúság egyik vezetője: *Grandel*, írja: „Uns ist das Geschlechtliche nichts Verbotenes mehr, nichts Heimlich-Sündig-Reizvolles, sondern natürlich und selbstverständlich.”¹ Ez a mai ember álláspontja.

Talán nem érdemtelen fölvetni a kérdést: mi a sport és erotikum viszonya?

A sportnak helyesen gyakorolva kétségtelenül jó hatása van az egészségre, s általában az egész testi életre. Az így űzött sport megszabadítja a testet oly feszültségektől, s kellemetlen nyugtalanságtól, melyeket a szexuális izgalmak okoznak. Ennélfogva a sport jó ellenszere s levezetője a szexualitásban nyilvánuló erőfölöslegeknek és nyugtalanító izgalmaknak. A sport így levezető és fölszabadító hatású. De kétségtelen az is, hogy nem mindenki gyakorolja a sportot sportszerűleg, a sportetikának és „Fair play”-nak megfelelő módon, s ekkor igenis alkalmas lehet a sport is erotikus érzelmek ébresztésére.

Felfogásunk szerint az erotikum minden mesterséges fölébresztése, fejlesztése és ápolása káros, ártalmas az idegrendszerre, zavaró hatású a gondolkodásra, hajlamossá teszi az embert aljaságokra, káros hatású a jellemfejlődésre, ezért kerülni való.

275. A ritmus. A ritmus alapvető jelentőségű az emberi életben, sőt talán az egész természetben. Az élet lényegében nem is más, mint állandó ritmikus mozgás. A ritmus szabályos időközökben való ismétlődés. Így szabályszerű ismétlődésekből áll a szív lüktetése, a legfontosabb élet jelenség. Már maga a szívdobogás ritmikus szabályozza az emberi életet, s természetesen az állati életet is. De tovább menve, a többi életfolyamat is, például a táplálkozás, lélegzés, gyomorműködés, kiválasztás, vérkeringés stb. mind ritmikus módon megy végbe, s ennélfogva periódikusan, bizonyos időközökhez kötve, mutatkoznak az összes élet-

¹ *Grandel*: i. m. 135. 1.

jelenségek. Periodikus az alvás, evés, munka és pihenés, az élet fejlődése stb. De periodikus az egész természet működése, az évszakok változása, az égitestek mozgása, s ritmikusak a rezgések, melyeken a fény, a hang, s az egész élet alapszik.

Ritmikus tehát az ember egész életműködése, mozgása, munkája, művészete. Jól csak akkor végezheti munkáját az ember, ha azt úgy végzi, hogy egyezik munkatempójával, ha beleilleszkedik életritmusába.

Az élet ritmusát érezni, ez életkedvet, életvidámságot, munkakedvet és munkaképességet jelent! Ehhez segít az a testgyakorlás, mely a ritmikus gyakorlatokat is felveszi a maga nevelő eszközei közé.

L. Klages szerint az egész kozmikus történet két alapelve megy vissza. Ezek: a *polaritás* és a *ritmus*. A poláris életműködések időbeli rendezésének alapelve a ritmus, Klages meghatározása szerint a *ritmus a hasonlónak hasonló visszatérése*. (L. Klages: Die Grundlegungen der Charakterkunde. 4. Auflage. Leipzig, 1926.) Meg kell itt említenem, hogy Klages a maga rendszerét egy magyar gondolkodónak, *Palágyi Menyhértnek* gondolataira alapítja, kire hivatkozik is, s kinek alapvető művét „Naturphilosophische Vorlesungen” legmelegebben ajánlja. (L. Klages i. m. 221. 1.)

276. A mozdulatművészet. A testi kultúra megmutatkozik nemcsak az ember külső megjelenésében, hanem minden mozdulatában. Ahogyan valaki kiáll, odaáll, megy, gesztikulál, mozog, fut, ugrik, táncol, ez mind elárulja az ő belső életét, az ő jellemét, az ő lelkének rezzenéseit, gyengeségét vagy erejét, ízlését vagy ízléstelenségét, gondosságát vagy hanyagságát, nagylelkűségét vagy kicsinyességet, a természetességét vagy tettetését, pózolását vagy affektáltságát, nyíltságát vagy zárkózottságát, alacsonyrendű vagy magasabbrendű lelki életét.

A test esztétikája a mozdulatokban mutatkozik. Ezért már a kis gyermeket a helyes mozdulatokra, s a rendes magatartásra kell szoktatni, de később is nagy súlyt kell helyezni a mozdulatok nevelésére. Ez a törekvés szülte a testnevelésnek azt az újabb irányát, melyet mozdulatművészetnek neveznek. Ez az irány a test szépségeit akarja érvényre juttatni, a művészi mozdulatokat, melyek különösen zenével és táncsal kapcsolatban mutatkoznak. Lényegében a tánc is mozdulatművészet, de a mozdulatművészet több, mert lelki tartalmat is akar kifejezni, továbbá rendszeres. Különböző oldalról indult ki ez a mozgalom. Előbb csak ritmikus torna néven szerepel, mint például *J aquestDalcrozeméX*, ki Genfben mint zenetanár működött, s tanításában a ritmus *érzékítésére* és begyakorlására a testmozgásokat vette igénybe, majd a ritmust, zenei érzéket és testmozgást együttesen óhajtotta művelni. Németországban, *Hellerauban*, külön intézetet nyitott a ritmikus torna számára (1911). Ez az intézet ma is működik. Hasonló törekvéseket látunk másoknál. Ilyenek: dr. *Rudolf Bode*, ki tudományos megalapozottsággal, s magasabb szempontokból vizsgálta a mozdulatokat, s *Isidore Duncan* (1905) táncosnő, a táncból kiindulva jut ugyancsak a ritmikus testgyakorlatokhoz, *Bess M. Mensendieck*, amerikai impressziók, s a test anatómiai tanulmányozása alapján új módszert dolgozott ki a test harmo-

nikus kiképzésére, mellyel a testet nemcsak egészségessé, hanem a mindennapi mozgásokat is szépekké teszi. Iskolája Münchenben van. Ugyanezek a célok lebegnek mindazok előtt, kik a művészi testképzést hangsúlyozzák: *Laban, Mary Wigmann, Gertrud Hammer, Luserke*; nálunk: *Madzsarné Jászi Alice, Dienes Valéria, Szentpál Olga* (s mások is) külön rendszereket dolgoztak ki, s mozgásművészeti iskolákat alapítottak. A testkultúra eszerint nemcsak egészségvédelem és erőgyarapítás, hanem több ennél: örömforrás, esztétikum, a test és lélek megnevesítése.

A mozdulatművészet egyik jellemző vonása, hogy a mozdulatokat lelki tartalommal akarja összekapcsolni, s a mozgásokat, mint kifejező mozgásokat fogja föl. Ez még Dalcrozenál kevésbé van meg, mert ő a mozgásoknak csak a ritmusára volt tekintettel, de nem tudott a lelkiállapotnak és a hangulatnak megfelelő mozgásokat létrehozni, amire a későbbi mozdulatművészeti iskolák törekedtek.

Egy másik fontos mozzanata a mozdulatművészetnek, hogy a mozgásokat mindig ritmikusakká igyekezett tenni, s így erről a tulajdonságáról a mozdulatművészetet ritmikus tornának is szokták nevezni. A ritmus kétségtelenül nagyon fontos tényező, s valóban hiánya volt a modern kultúrának, hogy azt elhanyagolták. Igaza van *Karl Büchernek*, aki a figyelmet alapvető nagy munkájával, „Arbeit und Rhythmus”, a ritmus nagy jelentőségére ráterelte: „In unserer Erziehung spielt der Rhythmus keine Rolle mehr; bei Körperbewegungen wird er kaum beachtet, und selbst in der Tonkunst ist er so hinter Melodie und Harmonie zurückgetreten, dass sogar Musikgelehrte Mine machen ihn nur eine Nebenrolle anzuerkennen.”¹

IRODALOM: *H. Möckelmann*: Körperbildung und Persönlichkeit. Langensalza, 1933. — *Heinz Döpp—Vorwald*: Lebendige Bewegung und Menschenbildung. Weimar, 1919. — *L. Vallat* u. *Fr. Hilker*: Künstlerische Körperschulung. Breslau, F. Hirth, 1926. — *B. Bode*: Das Lebendige in der Leibeserziehung. München, 1925. — *H. Pudor*: Gesetze der Schönheit bei Sport, Spiel und Tanz. Langensalza, 1931. — *F. A. Schmidt*: Körperschönheit durch Leibesübung. Leipzig. Voigtländer, 1906. — *Giese—Hagemann*: Weibliche Körperbildung u. Bewegungskunst. München, Delphin Verlag. — *H. Kalimeyer*: Künstlerische Gymnastik. Schlachtensee, 1910. — *D. Menzler*: Die Schönheit deines Körpers. Stuttgart, 1924. — Methode *Jaques—Dalcroze* in 6. Abteilungen. Paris, London, Lausanne, Leipzig. — *G. Stebbius*: Delsarte System of Expression. 6. kiadás. New-York, 1902. — *Isidora Duncan*: Der Tanz der Zukunft. Jena, Diederich, 1903. — *R. von Laban*: Gymnastik und Tanz. Oldenburg, 1926. — *M. Luserke*: Tanzkunst. — *M. Wigmann*: Sieben Tänze des Lebens. 1922. — *Szentpál Olga*: A tánc. A mozgásművészet könyve. Budapest, 1928. — *Madzsarné Jászi Alice*: A testkultúra új útjai. Budapest, Athenaeum. — *E. Matthias*: Entwicklungsrythmus u. Körpererziehung. München, O. Gmelin, 1926. — *K. Bücher*: Arbeit u. Rythmus. 3. Aufl. Renicke. Leipzig, 1902. — *L. Schleich*: Der Rythmus des Lebendigen. Diederich, Jena. — *F. H. Winter*: Der rythmische Mensch. Rudolf-Stadt, Gerifen Verlag, 1922. — *R. Bode*: Rythmus und Körpererziehung. Diederich, Jena, 1923. — *Kovács Rezső*: A testgyakorlatok hatása az egész emberre. M. Paed. 1907. — *Kovács Rezső*: újabb problémák a testnevelés terén. (Testnevelés, 1932.) — *Szentpál Olga*: A serdülő kor mozgáskultúrájáról. (*A Gyermekek és az Ifjúság*. 1934, 4—6. sz.)

¹ I. m. 4. kiadás. Leipzig, 1909, 418. 1.

2. A TECHNIKAI NEVELÉS.

„Technik, als Kulturfunktion, ist schöpferische, produktive Arbeit um des sinnerfüllten Lebens willen.“

M. Schröter.

277. A technikai műveltség. A legutóbbi száz esztendő a technika óriási haladása jellemzi. Ennélfogva a mai műveltségnek a technikai műveltség lényeges részét teszi. Aki a mai korban él, lépten-nyomon érintkezésbe jut a technika olyan vívmányaival, amelyek még néhány évtizeddel előbb ismeretlenek voltak.

Nyilvánvaló, hogy a mai nevelés egyik fontos feladatává lett a technika eredményeinek a megismerését a nevelésbe is bevinni, megfelelő technikai műveltséget adni s a technika módszereit a nevelésben is értékesíteni.

A természettudományok fellendülése fejleszti ki a technikát s a technika segítségével lesz az ember úrrá a természet fölött s lesz mindegyre függetlenebbé a természettől, sőt néha el is fordul tőle.

De felmerül a kétség, vájjon a technika kultúra-e? A technikát sokszor szembe is állítják a kultúrával. Így *Fr. W. Foerstev* egy időben éppen ezzel a gondolattal vált népszerűvé. „A technika csak a külső kultúra” — mondotta *Prohászka Ottokár* is. De hozzátette: „Mi kombinálni szeretnők a külső kultúra követelményeit a belső kultúra követelményeivel, s azt hirdetjük, hogy e kettő együtt alkotja meg a kultúra programját.”

A technika első sorban csak civilizáció. De ez a civilizáció azért nagyjelentőségű, mert hatással van nemcsak a külsőre, hanem az egész élet stílusára, az élet berendezésén túl a lelkiiségre; megszabja az élet ritmusát, a cselekvésnek irányát s ennek folytán hat a gondolatra, felfogásra, sőt az egész technika, mely azelőtt csak alárendelt segéderő volt, magasra emelkedik, magasabb értelmet kap, megnemesedik. Művészet és filozófia emelik föl a technikát a szellemi élet magasabb régióiba s helyezik a szép, jó és igaz birodalma mellé, mint negyediket.¹

Ezzel a technika még nagyobb jelentőséget kapott a modern kultúrában. A gazdasági helyzettel való szoros kapcsolata természetszerűleg maga után vont a gazdasági állapotok erős megváltozását. Óriási haladás mutatkozik az emberek ellátásában. A nyugati kultúrában az emberek sokkal jobban vannak ellátva, mint évszázadokkal, vagy évezredekkel ezelőtt. A termelés mechanizálása az egész életrendet mechanizálta, s a gazdasági élet az államrenddel együtt apparátussá fejlődött ki, melybe az embernek belle kell illeszkednie, s szinte részévé lesz az egész gépezetnek. Ennek a teljesítményapparátusnak a politikai szerkezete a demokrácia valamely formája. Ezzel szemben azután az ember úgy el van látva, „mint ahogyan a történelem folyamán embertömegek még soha ellátva nem voltak”. Még a XIX. század elején Európában gyakori volt az éhhiál, (s

¹ L. Broder *Christiansen*: Das Gesicht unser Zeit. 1929. 42. 1.

Ázsiában ma is az,) míg ma békeidőben igazi éhhalál kizártnak tekinthető. A jólét emelkedett, s ezzel az igények is emelkedtek. Nemcsak a politikai jogok demokratizálódtak, hanem az igények is. Valaha (még a középkorban is) az emberek sokat szénvédték a hidegtől, sötétségtől. A mai ember néhány filléért fényes termekben, minők hajdan a tróntermek lehettek, zuzmarás időben is kellemes melegben, párnázott pamlagon, ragyogó világosságban élvezheti a kávéházban, akár egy velencei dogé, a keletről importált illatos kávé.

Ámde a gép, melyet az ember alkotott, csakhamar úrrá lett fölötte. A gépnek ma többé nem ura az ember, hanem szolgája. Mindenki bele van kényszerítve a modern élet nagy mechanizmusába. Ebben a mechanizmusban nincs megállás, aki megáll, azt menthetetlenül elsodorja a gép. A gép tönkreteszi az egyént, az eredetit, az önállóságot, az iniciatívát. A gép csak tömegcikkeket gyárt, nagy tömegben egyforma produktumot, a gép mindent nivellál, nem a minőség, a mennyiség uralkodik.

Beállítva a gép szolgálatába, az ember elveszti az alkotó munka örömét. Az egyén mindig csak egy részt lát, nem látja az egész munka összefüggését. A gép csak átlagképeket kíván, az alkotó munkát elvégezte a gép feltalálója és szerkesztője. A gép így nivellálja az embereket, de lefelé^

Spengler is azt mondja, hogy a természetet legyőzte a gép, de a természet fölkel legyőzője ellen, s bosszút áll. „A civilizáció maga is géppé vált, mindent gépszerűen tesz és gépszerűvé akar tenni”. A technika vívmányainak szaporodásával mind nagyobb lesz a munkamegosztás, s egyre csökken az egyén önállósága, aminek következtében mind jobban növekedik az emberek kölcsönös függése. „Ebben a kölcsönös függésben rejlik a természet csendes és mély bosszúja azon a lényen, aki elszakította tőle az alkotás előjogát. A természet ellenére eljáró kicsiny teremtő erő, az élet világának ez a forradalmára a saját alkotásának rabszolgája lett. A kultúra, a mesterséges, személyes, magaalkotta életformáknak ez a foglalat, szűkrácsú ketreccé válik a fékezhetetlen lélek számára”.¹

Ugyanerre a veszélyre mutat rá *Eugen Diesel* is. Az általános mechanizálás szerinte végül minden szellemi érték megsemmisüléséhez vezet, úgy, hogy idővel gépeink szellemnélküli rabszolgáivá leszünk.²

Ám ez a felfogás nem egészen helytálló. A technika nem pusztán mechanikai tevékenység, hanem több is ennél: alkotó munka és termelő munka. Igaz, hogy általánosságban a technika — mint *Schröter* is mondja —, sajátos, önálló, mindig egynemű munka, az emberiséggel egyidős, őseredeti mesterséges alkotó munka. De a technika ma már nemcsak technikai munkát jelent, hanem kulturális működést is, célszerű működést, mű-alkotás létrehozását.

¹ *O. Spengler: Der Mensch und die Technik.* 30—45. Tausend. München. Beck. 1931. Magyarul: A gép és az ember. Ford.: Dr. Mátrai Sándor. Bevezetése: Nagy Józseftől. Budapest, 1932.

² *Eugen Diesel: Völkerschicksal und Technik.* Cotta, Berlin—Leipzig, 1931.

Ezenkívül van egy másik értelme is. Jelent munkamódszert is, még pedig úgy ipari, mint szellemi munkamódszert. (Pl. a dráma technikája.) A legtökéletesebb munkamódszer természetesen az, mely tökéletesen működő gépekkel dolgozik. De hiába állítják a gépet szembe az emberrel, a gépbe az ember a maga szellemi munkáját fektette bele.

Az ember a gépet mégis csak a maga javára használja, s mégis csak ura és nem rabszolgája a gépnek. A gép nem kerekedhetik felül soha az emberen, mert a gépben is csak az emberi értelem dolgozik, ez van beleszerveve. Az ártalmak, melyeket a gép okoz, csak olyanok, mint minden más dolognak ártalmai, mert hiszen minden a világon válhatik ártalmassá, ha bizonyos kedvezőtlen föltételek állanak be. A nagy természet is megsemmisíthet emberi életet, vagy járhat ártalmakkal az ember egészségére. Az ember az ily ártalmak ellen igyekszik védekezni, s oly beérendezéseket szerkeszt, melyek ezeket az ártalmakat megelőzik vagy ellensúlyozzák. Valamely dolog értékét nem a szerint ítéljük meg, hogy milyen következményekkel járhat a legkedvezőtlenebb föltételek mellett, hanem az összeredmény alapján, melyet létrehoz. A gép pedig végeredményben mégis csak az élet tökéletesítését mozdítja elő.

278. A technikai nevelés. A technikai nevelésnek három földata van. Egyik bizonyos technikai ismeretek megadása; a másik: a technika eredményeinek alkalmazása, azaz a gépek fölhasználása, s azokkal való bánni tudás; a harmadik pedig a technikai munkára való nevelés.

A technikai ismeretek megszerzése a mai műveltségnek elengedhetetlen része. A technika a természettudományok alkalmazása gyakorlati célokra. E szerint a technikai ismeretek természettudományi ismereteken alapszanak. Így tehát első sorban a természettudományok terén kell a növendéknek bizonyos jártasságot szereznie. De ez nem elég, ez csak alap. Mert például hiába ismeri valaki a villamosság alapelveit, mégsem tudja, hogyan s miért jár a villamos vasút. A természettudományi törvények alkalmazása külön feladat, sőt egészen más képességeket s más gondolkodást kíván, mint a természettudományi kutatás.

Nem elég, ha ismerjük a telefont, rádiót, villamos vasutat, autót, stb. s használjuk, tudnunk kell, min alapszik ezek működése. Hogyan jár a villamos vasút. Mi indítja meg, hogyan s miért forog a kerék, mi mozgatja- stb. A technika csodáit értenünk kell. Bár holt anyagból vannak készítve, még is az emberi szellem alkotta őket, s voltaképp az emberi gondolat az, mely bennük a munkát elvégzi. Az emberi szellem belemerevítette az anyagba a maga számításait és elgondolásait, s az anyag engedelmesen ismétli az emberi gondolat erőfeszítéseivel létrehozott mozgásokat. „Die Technik hat den Sinn der Arbeit vertieft; — mondja *M. Schröter*, a technika kiváló filozófusa, — aus dem Arbeiten ist ein Schaffen geworden. Der Schaffenswille lenkt das bloße Erkennen in die Tat über und bringt so zwei verschiedene Seiten unseres Geistes zu harmonischen Ausgleich, dabei ein tiefes Glücksgefühl verleihend.”¹

Aki gépeket ismer meg, az az emberi elme alkotó munkásságának csodálatos útjait ismeri meg.

¹ *Manfred Schröter*: Philosophie der Technik. München, 1934. 26. 1.

A másik feladat a technika eredményeinek a felhasználása. Mondhatni minden emberre nézve, akármilyen pályán akar működni, elengedhetetlen ez a feladat.

A mai technikai eszközök, a gépek, s újabb találmányok (telefon, rádió, porszívó, villanyvasaló stb.) felhasználásának, s kezelésének ismerete szükséges, hogy a gépeket bárki használhassa, de ezzel egyúttal más és újabb találmányok kezelését is könnyen megtanulhassa.

A gép tökéletesíti az emberi életet, s megsokszorozítja, meggyorsítja, megkönnyíti a termelést, legyőzi az időt és távolságot, szolgálja az embert, könnyíti munkáját, kényelmessé és kellemesse teszi az ember életét. A gép így az embernek jó barátja és segítője.

A gép ma oly nagy szerepet játszik az ember életében, hogy nélküle a modern élet el sem képzelhető. Az ember mindennapi életében lépten-nyomon gépekkel jut érintkezésbe, sőt kénytelen igénybe venni azok működését, mert nélkülük ma le sem bonyolíthatja munkáját.

A gép nélkülözhetetlen, mert általa uralkodik az ember a természet erőin. A gépben a természet erői dolgoznak, de az emberi elme rendezte módon.

279. A munka. A technikai nevelés lényegben mindig munkára nevelés.

A technikai munka abban különbözik az állat egyszerű életfenntartó tevékenységétől, hogy az ember eszközöket használ. Némelyek szerint a kultúra az eszközkészítéssel kezdődik.

A technika különösen az újabb időben kapott mind nagyobb jelentőséget, mert az eszközök mindegyre tökéletesebbek lettek, s a gépek föltalálásával a technika óriási haladást mutat. Így a technikai haladás átalakította az emberi munkát és gazdasági viszonyokat.

Sokáig, a legújabb időkig, a technikai munka köréből az iskola nem vett föl semmit a tanítás tárgyai közé. Habár már *Comenius*, s utána *Rousseau* is fölismerte a munka nagy jelentőségét, s mindketten kívánták, hogy az iskola vegye föl a technikai munkát is a maga nevelő eszközei közé, erre nézve nem történt semmi.

Pestalozzi az, aki leginkább át van hatva attól a gondolattól, hogy a népiskolának, mint a nép nevelő intézetének, egyúttal a munka iskolájának kell lennie. A maga neuhofi nevelőintézetében gyakorlatilag is megkísérlette, hogy a munkát a nép gyermekei nevelésének leglényegesebb alkotó részévé tegye. Ámde e törekvésekre csak a legújabb időben irányult a figyelem, mikor a nemzetgazdák és államférfiak éppen a gazdasági viszonyok változása, s a technikai munkának az életben való mind nagyobb jelentősége miatt rámutattak az így irányú nevelés szükségességére.

280. A kézimunka mint tantárgy. Finnország volt az első, mely a fiúkézimunkát (szlőjd) 1866-ban tantervébe kötelező tárgy gyanánt felvette. Finnország e nagyjelentőségű pedagógiai reformját *Uno Cygnatius* kezdeményezte, ki eredetileg lelkész volt, s 1860-ban a népiskolák felügyelője lett.

Dániában *Clausom-Kaas* kezdeményezője a kézügyességi oktatásnak. Clauson-Kaast a nép szorgalmának és háziiparának a fokozása vezette. Az volt a célja, hogy főképp a falusi népet nevelje munkára, hogy ez a téli időben háziiparral foglalkozva, ne töltsé az időt tétlenséggel és káros szórakozással.

Az ő tevékenysége Németországba is áterjedt, s az ő agitációjának hatása alatt alakult 1881-ben egy központi bizottság a kézi ügyesség és házi szorgalom emelésére. (Zentralkomitee für Handfertigkeiten und Hausfleiss). Ebből lett később a „Deutscher Verein für Knabenhandarbeit”. (Német egyesület a fiúkézimunka számára, 1886.) Ez az egyesület alapított Lipcsében 1887-ben kézimunka-tanítóképzőt.

Ennek hatása alatt alakult nálunk is a „Kézimunkára Nevelő Országos Egyesület” gróf *Teleki Sándor* elnöklete és *Guttenberg Pál* igazgatása alatt. Ez az egyesület sokat tett a kézimunka érdekében s munkásságának hatása alatt a mi 1905. évi tantervünk is felvette a fiúkézimunkát a népiskola kötelező tárgyai sorába.

Németországon kívül főképp Amerika az, mely a munkaoktatást fölkarolta, itt *Dewey* apostola annak az eszmének, hogy a népiskolába be kell vinni a munkaoktatást, s hogy általában az iskola célja a munkára való nevelés.¹

Ma Németországban többféle felfogás és irány küzd egymás mellett a „munkaiskola” jelszava alatt.

Kerscheustainer György, München város iskolaügyi tanácsos, ki München iskolaügyét átszervezte, a népiskolát teljesen a növendék jövődjé hivatása szolgálatába állította. A népiskola feladata — mondja — használható állampolgárok nevelése. Az állam polgárainak nagy része kézfoglalkozásokat üzőkből áll s így a népiskolának feladata a kéz ügyességének a kifejlesztése. Nála a népiskola kapcsolatban áll műhelyekkel, melyekben a tanulók egyszerű fa- és fémmunkában kapnak oktatást mesteremberektől. Ez az oktatás nem szakszerű iparoktatás, ez csak annyit ad, amennyi ipari készsége minden pályán szüksége van az embernek (hogy pl. szeget tudjon beverni, fát faragni vagy meggyalulni).

Némelyek azután még tovább mennek, a kézimunkát nemcsak tantárgyul akarják bevinni az iskolába, hanem külön műhelyekben szakszerűen képzett iparosok által akarják taníttatni. Különösen a fa-, fém- s könyvkötőmunkákat. Különböző játékszereket, használati tárgyakat, gazdasági eszközöket és az iskolai oktatás számára szemléltető taneszközöket szoktak készíteni. Ez már a műhelyi munka teljes felszereléssel. Az ily szakoktatás azonban nem lehet a nevelőiskola célja, legfeljebb a továbbképző iskolaké.

Még tovább mentek a német gyökeres újítások hívei, ők termelő iskolákat (Produktionsschule) akartak szervezni, melyben a tanulók használati tárgyakat készítenek, s az ezek eladásából befolyó jövedelemből tartják fenn magukat. Ezt a gondolatot az orosz szovjet meg is valósította. Ám az iskola még sem gyár, vagy műhely, hanem első sorban nevelő intézmény, s a szellemi kiképzés helye.

281. A munka mint módszertani elv. A munkaiskolát többféleképp lehet felfogni.

¹ L. *Dewey*: Az iskola és a társadalom. Néptanítók Könyvtára. 45. sz. 446

Lényegét némelyek abban találják, hogy a tanuló önálló tevékenységet fejtsen ki, mindegy milyen tárggyal foglalkozik. Igyekeznek tehát minden tárgy tanításába bevinni az önálló tevékenységet, hogy a tanuló ne csak elfogadó (receptív) legyen, hanem egyúttal alkotó (produktív).

Ily módon felfogva, a munkára nevelés inkább módszertani elv, s így bármely iskolában megvalósítható. Lényege az, hogy a tanulók a maguk munkájával szerezzenek tapasztalatokat és képzeteket, s önálló tevékenységhez szokva, képesek legyenek a maguk eszközeivel s a maguk lelkivilágának körén belül alkotni is.

E célból igyekeztek az egyes tantárgyakat mind valami kézimunkával kapcsolatba hozni. Így már az első szemléltetés alkalmával a tanulók agyagból vagy plasztilinből maguk csinálják a tárgyakat, mikről tanulnak. A természetrajzban készítsék el a tanult állatot vagy növényt, a földrajzban alakítsák ki homokból vagy agyagból a térképet. A számtanban maguk csináljanak a szemléltetés céljára színes papírokból korongokat. Az olvasmányt illusztrálják rajzzal vagy festett képekkel. A természettanban a tanulók maguk készítsék el a szemléltetéshez szükséges eszközöket.

Ez mindenesetre a gyermek cselekvő kedvének a helyes felhasználása.

De a tárgyak elkészítése, valaminek a megalkotása, tehát a munka, így tökéletesebb megismerését szolgálja, egyúttal ellenőrzése az ismeret helyes voltának.

Másrészt azonban az ily munka, különböző anyagnak különböző alakítása, agyagmunka, papírkivágás, rajzolás, mind egyúttal kifejező mód s így a szóbeli kifejezés mellett a tanuló a kifejezésnek más és újabb eszközeihez jut (a beszélő kéz, amely rajzolni és mintázni tud), ami emeli az ő produktivitásának a képességét, alkalmat ad belső élményeinek, képzeletalkotta világának s érzelmeinek kifejezésére. Ez tehát azt jelenti, hogy a munka egyúttal kifejező eszköz is.

De mindezek mélyén egy még fontosabb elv lakik, s ez az, hogy minden munka cselekvés, tehát a növendék a maga erejei, a maga tevékenységével alkot, szerez ismeretet s fejez ki valamit. *Csak az igazán sajátunk, amit a magunk munkájával, cselekvésével szereztünk meg.* Az ily iskola, melynek alapelve az öntevékenység, más, mint a munka iskolája, ez a cselekvés iskolája (Tatschule).

Az öntevékenység már a legkisebb gyermeknél is megnyílna, s a nevelés ezt akarja fölhasználni. Csak az öntevékenységre alapított nevelés és tanítás lehet igazán hatásos. A tudatos öntevékenység vezet az önmagunk tökéletesítéséhez minden téren s így ezt az elvet minden jó nevelőnek mindig szem előtt kell tartania.

De ennek az öntevékenységnek a lelki gyökere: az *autonóm hatás*.¹ A lényeg nem a külső mozdulat, a kéz munkája, hanem

¹ L e könyv 162. lapján: A nevelő hatás törvényei.

a lelki mozzanat: az elhatározás, a célgondolat elfogadása, magáévá tétele, akarata, mely a munkát megindítja, folyamatban tartja, s a cél eléréséig mindvégig kíséri.

282. A munka mint életföladat. Az iskola a munkát mint nevelő eszközt használja föl. De azzal, hogy a munkát beviszi a nevelésbe, egyúttal segíti a munkáról való helyesebb felfogás kialakulását, érezteti a munka gyönyörűségét, munkaszeretetre és a munka megbecsülésére nevel.

De a munka nemcsak nevelő eszköz, hanem az ember egyik életföladata is. Munka segítségével tartjuk fön magunkat, de a munka, mely kezdetben csak a létfönntartásra való, lassankint lelki szükségletté válik, mert önmagunk, tehetségeink kifejtésére és érvényesítésére szolgál; nemcsak fönntartónk az élet küzdelmeiben, hanem megmentönk és vigasztalönk a bánat óráiban, érzelmeink nemesítője, akaratumk megacélozó ja, erőnk kifejtője, sikereink és örömeink létrehozója.

A munka eredetileg az élet nyomasztó szükségének hatása alatt született meg s a primitív életszükségletek kielégítésére szolgált, minök: a táplálkozást ruházat, lakás. A szükség kényszerítette az embert a munkára, s így az kezdetben nem volt kedves az ember előtt. Ma is úgy van, hogy a kényszerített munka nem kellemes, csak az a munka szerez örömet, melyet önként és szívesen vállalunk.

A műveltség fejlődésével a munka tüemelkedett a primitív szükségletek kielégítésének a szük körén. Mindig több és több terület kínálkozott a munka számára, céljai megsokasodtak s magasabbrendűek lettek. Az ember nemcsak a szükségletek kielégítése céljából dolgozott, hanem magasabb célokat tűzött ki maga elé. Ezek elérése lelki gyönyörűséget szerzett, mely kárpótolta a munkával járó fáradságért. A művelt lélek így a munkát nemcsak megszokja, hanem meg is szereti, többé nem kín neki az, hanem életszükséglet és öröm.

A primitív ember legföb gyönyörűsége nem dolgozni; a műveit lélek legföb öröme a munka; mert a munka egyúttal önkifejtés, a képességek érvényesítése, alkotás, megismerésnek a cselekvésre való átvitele, célok kitzzése és célok elérése.

A munkára való nevelésnél ezt a felfogást és ezt az érzést kell meggyökereztetnünk, hogy mindenki betölthesse élethivatását e földön, megtalálhassa a neki való munkakört, s beleilleszkedhessék a társadalom életébe, mint e hivatás betöltője.

Boldog ember csak az lehet, aki megtalálta a neki való munkát, s azt szívesen, jó kedvvel s örömmel végzi a maga és szerettei javára, szemé előtt tartva mindenkor egy magasabb életeszményt.

IRODALOM. *Manfred Schröter*: Philosophie der Technik. München, 1934. (Handbuch d. Philosophie. Hgb. vom A. Baumler und M. Schröter.) — *W. Engelhardt*: Weltanschauung und Technik. Leipzig, 1922. — *Augusztin Imre*: Nevelő kézimunka. I—III. k. Budapest, 1914. — *Jovicza Ignác*: A munka iskolája. Budapest. — *Ed. Burger*: Arbeitspädagogik. 1923. — *G. Kerschensteiner*: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig, 1917. — *O. Scheibner*: Zwanzig Jahre Arbeitsschule. 1930. — *P. P. Blonskij*: Die Arbeit-Schule. Berlin—Fichtenau, 1921. — *E. Heywang*: Was ist Arbeitsschule- Langensalza, 1927. — *A. Wolff*: Wörterbuch der Arbeits?



1—2. Kémiai munkáltató tanítás a budapesti VI. ker. áll. reáliskolában. Tanár: Dr. Csengő Nándor.

erziehung. 1931. — *R. Frankel*: Werkzeugkunde. Leipzig, 1925. — *L. Pallet*: Werkarbeit für Schule und Leben. Breslau, 1926. — *Beke Manó*: A technika világa. Budapest, 1929. — *A. Meyer*: Das Wunderbuch der Technik. Stuttgart, 1928. — *R. N. Coudenhove—Kalergi*: Apologie der Technik. Leipzig, 1922. — *H. Luft*: iCulturformung durch Technik und Wirtschaft. Stuttgart, Cotta. — *P. Oestreich*: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Stuttgart, Cotta. — *Oswald Spengler*: Der Mensch und die Technik. München, 1931. Magyarul is: Az ember és technika. Budapest, 1931. Egyetemi nyomda. — *Magyar Miklós*: Az ember és a gép harca. Budapest, Egyetemi Nyomda. — *W. Neter*: Flucht aus der Technik. Dresden, 1933. — *Kemény Ferenc*: A technika és a pedagógia. Magyar Paedagogia. 1929.

3. A GAZDASÁGI NEVELÉS.

»... A pénz s a vagyon körüli gond, s rend, bármely szűkkeblűnek láttassék is, s bármily unalmas, sőt gúny és nevetség tárgya lenne is, egyenesen lelkünkre van kötve.»

Széchenyi.

283. A gazdasági nevelés jelentősége. A gazdaság alapvető eszméje a hasznosság. A hasznosság reális érték és relatív érték, s így az ideális eszmék körében élő filozófus előtt az értékek rangsorában alacsonyabb fokon áll, mint az ideális értékek és az abszolút értékek. Ámde a hasznosság az életnek egyik alapvető értéke, mely nélkül az élet nem fejlődhetik magasabbrendűvé, mert az élet fenntartása, s a szükségletek kielégítése nélküle lehetetlen. A kultúra fejlődése a gazdálkodással indul meg.

Midőn gazdasági nevelésről szólunk, ez voltaképen gazdálkodásra való nevelés. Gazdálkodáson értik általában azt a tevékenységet, mely az anyagi szükségletek kielégítésére szolgáló javak termelésére, s a termelésnek és felhasználásnak hasznossága és mennyiségének figyelembevételével való célszerű lebonyolítására irányul. *Széchenyi* jelszava: „*gondolkozva gazdálkodni!*” (Hitel, 108. lap.)

Mint ebből látható, a gazdasági élet már fejlett intelligenciát tételez fel, s ezért némelyek a gazdálkodást, szorosabban véve a földművelést, tekintik a kultúra kezdetének.

A föld művelése ugyanis az ember öntudatra ébredésével kezdődik. Növényi táplálékot az állatok is gyűjtenek, de az emberi tökéletesedés nagyobb készletek hosszabb időre való gyűjtésében áll. A gyűjtés azután termeléssé lesz. (Gr. Teleki Pál.)

A gazdaság anyagi javakkal foglalkozik. De ezek az anyagi javak alapjai a létfenntartásnak. A gazdaság lehet magángazdaság vagy közgazdaság. A magángazdaságban főleg az önérdék érvényesül, természetesen enyhítve a részvét, jótékonyág és szociális érzelmek által. A közgazdaságban, mely eleinte csak törzsgazdaság, később nemzetgazdaság (s lassankint talán világ-gazdasággá fejlődik), a közérdek érvényesül, de természetesen amennyire azt a vezetők érdeke a köz rovására ki nem játssza.

Nyilvánvaló, hogy minden emberre nézve alapvető fontosságú, hogy tájékozott legyen a gazdálkodás terén, mert hiszen

a jó gazdálkodás egyenesen létkérdés egyesekre, s a nemzetekre nézve egyaránt. Aki munkájával képtelen annyit szerezni, hogy önmagát és családját fönntartsa, az tönkremegy úgy anyagilag, mint erkölcsileg. Viszont akinek egyetlen gondja az anyagiakra irányul, s akit csak az anyagi érdek, a haszon vezet, az lehet, hogy vagyont szerez, de kárt szenved lelkiekben, s nem tud a magasabbrendű szellemi világba emelkedni.

Ámde kétségtelen, hogy az ember egyik első életfeladata létét és megélhetését, biztosítani. A magasabb kultúra csak bizonyos anyagi jólét mellett fejlődik ki, mert az anyagi jólét teremt kultúrigényeket.

A gazdasági nevelésnek tehát nemcsak az a feladata, hogy az életfönntartás primitív funkcióit kifejlessze és tökéletesítse, hanem hogy módot adjon arra, hogy az élet anyagi föltételeinek biztosításán felül, egyúttal megteremtse a kedvező föltételeket a magasabb műveltség számára.

De aki primitív szükségleteket sem képes munkájával, testi és szellemi tulajdonságaival kielégíteni, az nem képes a magasabb kultúra régióiba emelkedni. Sokszor ez nemcsak a képességek, fogyatékosságán múlik, hanem az akarat gyöngeségén. Okai: a rossz sorsba való belenyugvás, a töprengésbe és keserőségbe való elmerülés, a saját képességeinek a föl nem ismerése, vagy saját értékeinek a meg nem becslése, az idő elpocsékolása, a kábítószerek (különösen alkohol) élvezete a gond és szomorúság csillapítására, az önbizalom hiánya. Ezekkel szemben a szilárd elhatározásra, csüggedetlen és szakadatlan fáradozásra, törhetetlen akaratra van szükség, de egyúttal a gazdasági élet tényezőinek ismeretére, az értékelés és a helyes értékesítés módjának ismeretére van szükség.

Szegény családoknál épp ezeknek a hiányát tapasztalhatjuk. Az életmód egészségtelen, az akarat gyöngye, a gondolkodás primitív, s a gazdálkodásnak még legegyszerűbb nyomain sincsenek meg, sőt gyakran az erre való törekvés is egészen hiányzik. Nem tudnak azzal a kevés pénzzel bánni, amelyet nagy nehezen szereznek. De ha sokat szereznének, azzal sem tudnának bánni, mert hiányzik erre való neveltségük. Hiszen nevelésüket hasonló viszonyok közt, s hasonló gondolkodással előktől kapták, az iskola pedig nem egészítette ki a hiányokat, s nem igazította helyre a helytelen felfogást.

A mai élet igen komplikált viszonyokat teremtett. Ezek között nagyon nehéz még a tanult és művelt embereknek is eligazodni. Ehhez nem elég — mint sokszor mondják — számolni tudni. Itt *számítani* kell tudni, ami azt jelenti, hogy a gazdasági viszonyokba való belátás kell, s a különböző tényezőknek, melyek a gazdasági életet mozgatják, a fölismerése és az ezekhez való igazodás.

A gazdasági elméletnek az a megállapítása, hogy van: *csere-, pénz- és hiteligazdaság, zárt és megosztott* gazdálkodás, nem sokban segíti az embernek a gyakorlati életben való boldogulását. Főképp a mindennapi élet viszonyait kell megismertetni: hogyan

ossza be az ember a maga pénzét, hogyan csináljon háztartása számára költségvetést, hogyan érhet el nagyobb jövedelmet, hogyan tudja jobban értékesíteni munkaerejét, javait, termékeit, mikép érhet el megtakarítást, hogyan bánjon a hitellel, váltókkal stb. s hogyan tud a maga és családja számára kedvezőbb munkai és életfeltételeket teremteni.

A gazdaság történetében a legfontosabb a pénznek, mint értékmérőnek és fizetési eszköznek a megjelenése. A pénz szükségszerűleg jött létre, midőn a cserekereskedelem oly láncolatossá és nehézé vált, hogy annak lebonyolítása szinte lehetlenné tette a forgalmat. Kellett ekkor egy közvetítő eszköz, melyet bármely áru bármikor be lehetett cserélni. Ez a pénz. Kezdetben fémből készült különböző értékű érem, később egyszerűen papíraltvány. A pénz csak addig érték, míg megvan a lehetősége annak, hogy bármikor becserélhető áru.

Ám a pénz, mely kezdetben csak eszköz volt, csakhamar önállósult, önálló értékévé vált, mely összegyűjthető, s jövedelmezővé tehető. Az ily pénz a tőke (capital) s a tőkével való gazdálkodás a kapitalizmus. Ez a gazdálkodási rendszer kezdetben nagy szolgálatot tett a termelésnek, föllendítette az ipart és kereskedelmet, egyes osztályokat, egyes embereket és egyes országokat magas virágzásra emelt, gazdaggá tett.

De a pénz önállóvá tétele által a pénz hatalommá, s uralkodóvá lett. Pénzért minden kaphatónak látszott, s így a pénzszerezés lett minden ember vágya. Lelkiismeretlen emberek számára a visszaélések beláthatatlan sora nyílt meg ezzel. Így a pénz mindenható ura lett az embernek. Minthogy a visszaélések a tőkeképződéssel voltak kapcsolatosak, a tőke lett tipikus képviselője a gazdasági bajoknak, s így a kapitalizmus ellen foglalt állást az, aki a gazdasági bajokon óhajtott segíteni.

Ám a kapitalizmus alatt nem értik mindig ugyanazt az embereket. Akik védelmezik, azok a kapitalizmust mint gazdálkodási rendszert védik. Akik támadják, azok annak társadalmi káros hatásaira gondolnak, s a kapitalizmust társadalmi rendszer gyanánt fogják fel.

Általános lett a vélemény, hogy a kapitalizmus hibáit orvosolni kell. Erre különböző módokat ajánlanak.

A legradikálisabb a kommunizmus állásfoglalása, mely minden magántulajdon eltörlését kívánja, ami végeredményben azt jelenti, hogy senkinek se lesz semmije. Hogy a közösből jegyekre kinek mi és mennyi fog jutni, nehéz előre megmondani. A termelés rendjét a tervgazdálkodással óhajtják biztosítani.

A mai gazdasági élet zűrzavarában mindenkinek szüksége van gazdasági ismeretekre. A gazdasági élet válságban van. Ez annyit jelent, hogy a régi rend átalakul. A válság azt jelenti, hogy a régi rend megbomlott, s az új még nem alakult ki. Ezért nehéz az eligazodás. Az államok is ingadoznak a különböző rendszerek töredékei között. Szabad versenyt engedjenek-e, vagy zárt gazdálkodási rendszert honosítsanak-e meg? Egyiket sem képesek a maga teljességében megvalósítani. A közlekedés nagyarányú

fejlődése következtében az egész világ egy gazdasági terület lett, s ezt csak közös akarattal lehetne szabályozni. De ehelyett egymás ellen gazdasági téren nagy küzdelem folyik. A vámokkal küzdenek az államok egymás ellen. A gazdaságilag nem eléggé képzett ember ebben a küzdelemben nehezen tud megállni.

Nagyon kérdéses, be tudnának-e az egyes államok autarkióra rendezkedni? Ez azt jelentené, hogy minden állam a maga terményeiből igyekezzék megélni, hogy ne szoruljon semmiben behozatalra. Egyelőre ez nem sikerült. Az államok versenye és küzdelme ma gazdasági téren folyik. Az államok vezetői igyekeznek intézkedéseikkel a maguk terveit saját országukban keresztülvinni. Némelyik kényszerrel, némelyik irányítással. Erre az irányításra valóban szükség van, mert hiszen e nélkül a gazdálkodás nem lehet tervszerű, s nem lehet célszerű.

De a gazdálkodást csak úgy lehet irányítani, ha az állam polgárai megértik a kormány intencióit, s azokat a közjó érdekében igyekeznek elősegíteni.

Ehhez szükséges, hogy minden embernek meg legyenek a szükséges gazdasági ismeretei. Ezek az ismeretek részben a termelésre vonatkoznak, részben a termelt cikkek értékesítésére.

A gazdasági nevelés tehát magában foglalja a termelésre való nevelést és az értékesítésre és fölhasználásának módjára való nevelést egyaránt.

Eszerint gazdasági nevelés elsősorban földművelésre, s állattenyésztésre való nevelés. Ez az, amit a magyar általában a gazdálkodás szóval megjelöl.

De a gazdálkodáson nemcsak ezt értjük, hanem a meglévő javakkal való bánni tudást, a vagyon megtartását, a jövedelem fokozását, a jövedelem okos beosztását, a kiadásoknak a bevétel lelkkel való arányba hozatalát.

A gazdasági nevelés azonban nemcsak a terményekkel való gazdálkodásra vonatkozik. Gazdasági nevelés az iparágakban való kiképzés is, és mindaz, ami ezzel összefügg. Az iparcikkek előállítása minden téren mindinkább a gyárak kezébe ment át. A gyárak termelése tömegtermelés, más eljárasmódokat kíván, s a gyárvezetés másféle szakképzettséget, mint egy-egy műhely vezetése.

De jelenleg minden téren az egyéni munka helyébe lássamkint a kollektív munka lép. Nemcsak iparcikkeket, hanem élelmicikkeket is nagyüzemek termelnek, s a kis gazdaságok is bizonyos tekintetben, például a vajtermelés tekintetében, közös kollektív munkát fejtenek ki.

A primitív gazdálkodást a tervszerű tudományos gazdálkodás váltotta fel.

O. *Spann* felfogása szerint: „Die Wirtschaft ist im Gesamtganzen der Gesellschaft ein Teilganzes, welches das Gebäude der Mittel für Ziele enthält.” (Gesellschaftsphilosophie. München, 1928. Handbuch der Phil. 186. 1.)

Hozzáteszi azután, hogy a gazdaság ilyen fogalma filozófiailag egyénfölötti szellemre utal, szellemire, mert a célok szellemiek,

egyénfölöttire, mert egészet, a célok világát képezik. A gazdaság így felfogva, az eszközök rendszere célok számára. (Gliederbau von Mitteln für Ziele. U. o.)

284. A gazdasági nevelés módjai. A gazdasági nevelés szorosan összefügg a szociális neveléssel. Könnyű belátni a gazdasági viszonyoknak a társadalmi étellel való szoros összefüggését.

A gazdasági nevelés — mint általában az egész nevelés — szintén értékek megvalósítása. Első sorban az anyagi értékekre irányul, de ezek kapcsolatban állanak a szellemi értékekkel. A szellemi értékek (képességek, ismeretek, erkölcsi tulajdonságok) vannak hivatva arra, hogy anyagi értékeket termeljenek.

A gazdasági viszonyok változása a nevelési eszmény változásával jár együtt. A gazdaságilag fejlett államok már régebben nagyra becsülték a gazdasági ismereteket, s arra törekedtek, hogy polgárai helyesen gazdálkodjanak, meggazdagodjanak, s így az állam is gazdag és erős legyen. E téren különösen Anglia mutatott példát. Polgárainak nagy része vállalkozó és kereskedő volt. *Széchenyi* ott látta a gazdasági műveltség nagy jelentőségét, s ezért volt politikájának alapelve a gazdasági megerősödés. A „Hitel”-ben megállapítja, hogy: 1. A magyar birtokos szegényebb, mint birtokához képest lennie kellene. 2. A magyar nem bírja magát oly jól, mint körülményei megengednék. 3. A magyar gazda ma nem viheti mezeit a lehető legmagasabb virágzásra. 4. Magyarországnak kereskedése nincs.

Elmondja azután *Széchenyi* azt is, mit kell tenni, s min kell kezdeni- Első helyre a hitelt teszi, de felsorolja az ehhez szükséges föltételeket. Végül azonban kimondja, hogy „minden kifejlődés, előmenetel, erő, érték és szerencsénk legmélyebb sarkalata a kiművelt emberfő”. „Ennél mélyebbre nem bocsájtkozhatunk.”

Amerika óriási fejlődését gazdasági hatalmának köszönheti. Amerika eszményképe az üzletember, a „businessman”. Angliának azelőtt a „gentleman” volt eszményképe, akit Oxford vagy Cambridge nevelt, de ma már szintén az üzletember az eszményképe: a kereskedő. Ezt az érdekes fordulatot mutatja az is, hogy hogy a walesi herceg is beállt ennek a gondolatnak a hirdetőjévé.¹

A változott gazdasági viszonyok hatása alatt némelyeknek eszményképe tisztán a gazdasági ember. A gazdasági kérdéseknek ezt az előtérbe nyomulását, a világnak ezt a megváltozását *Boroivási Nagy Sándor* így fejezi ki: „a hadvezértől a bankvezérig”. Ebben „benne van az érvényesülés irányának, élettartalmának és célkitűzésének teljes fordulata”.²

De a gazdasági viszonyoknak nagy változása, a rossz béke káros hatásai, a világgazdaság komplikációi oly nehézzé tették a létfenntartást, hogy nagyon igaz *Borotvás Nagy Sándornak* az

¹ L. *The Times*: 1930 december 17. „The princes appeal.” Magyarul méltatta *Komis Gyula*: A walesi herceg kultúrpolitikája. Budapesti Hírlap. 1931 január 1. és *Komis Gyula*: A kultúra válsága. Budapest, 1934. (186. 1. Gazdaságpolitika és kultúrpolitika. A walesi herceg.)

² *Borotvás Nagy Sándor*: Az angol nevelés fordulata. Budapest, 1934. (Különnyomat a Kereskedelmi Szakoktatás XXXIX. 9—10. és LX. 7—8. és 10 sz.)

a megállapítása: *Ma kicsinyben mindenki bankvezér és pénzügy-miniszter.*

Mi nem mondjuk azt, hogy az üzletember legyen a nevelés eszményképe. Éppoly kevésbé tartjuk alkalmas eszményképnek, mint bármely más kulturális jelenség egyoldalú kiemelését. Mi a harmonikus, kiegyensúlyozott embert állítjuk oda eszményképül. De ebben benne foglaltatik az is, hogy bizonyos tekintetben mindenki jó üzletember legyen, mert az anyagi boldogulás alapja az életfönntartásnak. Az anyagi javak azonban nem szolgálhatnak öncélul, ezek csak eszközök ahhoz, hogy ideális életfeladatainkat megoldhassuk.

Csodálatos, hogy erre a föladataira mennyire nem készül föl az ember. Figyelmét szinte csak akkor irányítja ezekre a kérdésekre, mikor a helyzet kényszeríti rá. Pedig a mai nevelés egyik alapvető feladata, hogy a gazdasági kérdések megoldásához kellő felkészültséggel foghasson mindenki.

Az öfenntartás az ember első életfeladata, ez az öfenntartás pedig gazdasági ismeretek nélkül lehetetlen.

A kis gyermek gazdasági nevelése akkor kezdődik, mikor már saját tulajdona van, mely fölött rendelkezik, melyet őriz, gondoz, magának tart, vagy társaival megoszt.

Még inkább gazdasági nevelés az, midőn a növendéket pénzzenek önálló fölhasználására neveljük. Itt szokott kezdődni a későbbi ember romlása, ha nem vigyázunk arra, hogyan bánik a növendék a pénzzel. Bizonyos önállóságot kell itt engedni, mert ha mindig mi tartjuk őt járószalagon, sohasem tanul meg önállóan járni. Zsebpénzenek, keresetének beosztása, gyűjtése, szükségleteivel való arányba hozása, ezer alkalmat ad a gazdálkodásra, s a helyes gazdasági érzék kifejlődésére.

De ehhez járul a szükséges gazdasági ismeretek közlése. A családban élő gyermek rendszerint külön tanítás nélkül is elsajátítja szülőinek gazdasági felfogását és nézeteit. Ezek — sajnos — nem mindig helyesek. Sok ember szerencsétlen sorsának ez az oka.

De igen gyakran nem is képesek a szülők a helyes gazdasági ismeretek megadására. Ezért az iskolának kell megadnia ezeket az ismereteket, melyek ma éppúgy részei az ember műveltségének, mint a többi ága a kultúrának.

Meg kell ismertetni a mai gazdasági és szociális viszonyokat, hogy a felnövekvő ifjúnak érzéke legyen a gazdasági és szociális áramlatok iránt, melyekkel szemben — sajnos — néha még művelt emberek is megértés nélkül állanak.

Ám mindezekhez bizonyos szakképzettség kell. Ezt a szakképzettséget kétféleképp lehet megszerezni: 1. a gyakorlatban, 2. szakiskolákban.

A gyakorlatban szerzi meg az, aki beáll valamely gazdaságba, s ott segédkezve megtanulja a gazdálkodást, vagy beáll iparosinasnak, s így tanulja meg az illető iparágat.

A tanulásnak ez a módja valóban ideális volna, ha mindenütt megvolnának hozzá a tanulás megfelelő feltételei. De sajnos, ezek

sokszor hiányoznak, s tanulás helyett az iparosinas csak ingyenes segédmunkás.

Ehhez járul az ily iparostanuló kedvezőtlen helyzete, mely sok szülőt visszatart attól, hogy gyermekét gazdasági vagy ipari pályára adja.

Az ily szakképzés másik módja a szakiskolában való tanulás. Vannak már — bár talán nem kellő számban — gazdasági és ipariskoláink. Ezek mellé újabban tanonc-otthonokat létesítettek, hogy így megkönnyítsék és kellemesebbé tegyék az ifjúságnak az ipari és gazdasági pályára való lépését. Ezekben az iskolákban a tanulók kellő elméleti és gyakorlati kiképzésben részesülnek.

Régebben az volt a panasz az ily iskolákkal szemben, hogy túlságosan elméletiek. Jelenleg azonban ez az állapot már megszűnt. A tanulók kellő gyakorlati kiképzésben részesülnek, s mind-egyiküknek bőven van alkalmja a választott szakmát munka közben megtanulni, mert a gazdasági iskoláknak saját gazdaságuk, s az ipariskoláknak saját műhelyeik vannak.

Ám a gazdasági téren működőknek ezenkívül szükségük van bizonyos kereskedelmi ismeretekre is, mert hiszen természetnyeiük értékesítése éppoly fontos kérdések rájuk nézve, mint azok létrehozása. Sajnos, nagyon sok kitűnő iparos és kiváló gazda épp az ily ismeretek hiánya miatt megy tönkre. Amit termel, az kitűnő, de nem tudja a módját annak, hogyan kell azt értékesíteni, s így nem képes üzemét rentábilissá tenni.

De a szakképzésen kívül vannak oly gazdasági ismeretek, melyeket voltaképp minden embernek tudnia kell, mert hiszen mindannyian benne élünk egy gazdasági rendszerben, melynek nemcsak szervezetét, de sok csínját-bínját is ismernie kell annak, aki a mai komplikált, s néha minden elméletet is megcáfoló gazdasági válságban boldogulni akar. Ma minden művelt embernek ismernie kell a gazdasági világrendet, az ennek megváltoztatás sara irányuló törekvéseket, sőt állást is kell foglalnia ezekben a kérdésekben, mert hiszen a mai politika leginkább ezeknek a kérdéseknek a rendezésével foglalkozik, s ezeknek helyes vagy helytelen rendezésétől függ a nemzetek sorsa, s a kultúra fönnmaradása vagy pusztulása.

IRODALOM: *H. Freyer*: Die Bewertung der Wirtschaft im psychologischen Denken des 19. Jahrhunderts. 1921. — *W. Hellpach*: Prägung. (Die geistigen Kräfte der Wirtschaft. — Wirtschaft und Schule.) Leipzig, 1928. — *F. Schurholz*: Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik. 1928. — *J. Wiethof*: Wirtschaft und Schule. Pädagogisches Zentralblatt. VIII. Jhrg. 1928. — *F. Oldenburg*: Wirtschaft und Schule. Die Erziehung. I. Jhrg. 1926. 449—456. 1. — *BorotvástNagy Sándor*: Fordulat az angol nevelésben. Budapest, 1934. — úr. *H. Wild*: Über wirtschaftlich-soziale Jugendbildung. Langensalza, 1915. — *H. Schmidt*: Lebenswirtschaftliche Erziehung. Leipzig, 1925. — *Dr. Maria Maresch*: Die Lebens-erziehung der Jugend. Wien, 1929. — *Lord Rustal Perey*: Education for Industry and Commerce. London, 1928. — *Othmar Spann*: Gesellschaftsphilosophie. Die philosophischen Voraussetzungen der Volkswirtschaftslehre. München, 1928. (Handbuch d. Philosophie.) 169. s. köv. lap. — *John Haynes*: Economics in the secondary school. H. Mifflin Co. Boston, New-York, Chicago.

1. A TÁRSADALMI MŰVELTSÉG.

„Sollen überhaupt Menschen sein, so müssen mehrere sein ...”

Fichte.

„Jókor szokjál e gondolatho»: A társaságban született ember nem önmagáé.”

Kölcsey.

285. A társadalmi műveltség jelentősége. A társadalmi műveltség lényegében arra vonatkozik, hogy az ember a társadalomba beleilleszkedjék, s életfeladatait ebben a keretben megoldja. Ennélfogva a társadalmi műveltség alapvető fontosságú. Aki társadalomban él, annak bele kell illeszkednie ebbe a társadalomba, ismernie kell jól ezt a társadalmat, ennek szervezetét, szellemét, s hozzá kell a maga cselekvéseit alkalmazni, hozzá kell idomulnia, alkalmazkodnia, mert — mint már Kölcsey mondta — a társadalomban élő ember nem önmagáé. Amely társadalomnak tagja valaki, annak a társadalomnak szokásait, fölfogását, szellemét magáévá kell tennie, nem állhat vele szemben, mert akkor kirekeszti magát ebből a társadalomból.

A nemzet maga nagy szociális egység. De a nemzeteken belül társadalmi rétegződés mutatkozik. Ennek a rétegződésnek eredménye társadalmi osztályok alakulása. Osztálynak csak akkor tekinthetjük az ily társadalmi réteget, ha egy műveltségi színvonalon bizonyos közös érdekek tudatossá válnak, s osztályöntudat keletkezik. A rétegződés maga inkább színvonalkülönbség, elsősorban a műveltség tekintetében, de nemcsak a műveltség okozhat ilyen színvonalkülönbségeket, hanem a vagyoni helyzet, a származás stb. Természetes törekvése az embernek mindig magasabb színvonalra emelkedni, s magasabb társadalmi osztályba jutni. Ez az úgynevezett társadalmi kapillaritás.¹

A műveltség kétségtelenül nagy segítséget nyújt ehhez a föl-emelkedéshez. A műveltség magasabb foka, mely az ember szellemi képességeit jobban kifejleszti, képessé teszi az embert arra, hogy az ily emelkedéshez szükséges eszközöket megszerezze. Pl. kitűnjék képességeivel, teljesítményeivel, alkotásaival, tudomá-

¹ Erről a kérdésről érdekes fejtegetések találhatók *dr. Vida Imre* könyvében: *Das Problem des Aufstieges*. München, 1933.

nyával, művészetével, szónoklataival stb. Így pozíciót teremthet magának, vagyont szerezhet, vagy egyéb előnyöket biztosíthat magának.

Mindezekhez nagy segítséget nyújt az embernek az, amit társadalmi műveltségnek neveznek, ami azonban még nem a társadalom ismerete, s nem társadalomtudomány.

A társadalmi műveltség ilyen értelemben nem egyéb, mint azoknak a társadalmi formáknak, szokásoknak, annak a magatartásnak, viselkedésnek és beszédmódnak az ismerete, és gyakorlati tudása, mely a művelt társaságban uralkodik. Ezek jórészt külsőségek, de kapcsolatban állnak a belsővel s nem maradnak hatás nélkül a lélekre.

Ezek a külső formák a műveltség külső ismertető jelei. Ezek a legszembetűnőbbek, s ezért ezek azok, miket legelőször kell elsajátítani. Ezekből szokták az emberek megítélni az embert. Ezek teszik azt, amit udvariasságnak, jó modornak, illemnek neveznek.

Az udvariassági formák arra valók, hogy az egymással való érintkezést kellemessé tegyék. Így az érintkezés az emberekkel könnyebbé válik, az udvariassági formák néha nagy nehézségekkel segítik át az embert. A cél az, hogy így az együttélés kellemesse legyen. Az udvariassági és illemszabályok azt akarják kifejezésre juttatni, hogy embertársainkkal jó viszonyban akarunk lenni, hogy nem ellenségünknek, hanem valóban felebarátunknak akarjuk tekinteni.

Ezek az udvariassági és illemszabályok nem törvények, de azért kötelezők, kötelezők akár az erkölcsi törvények, melyek voltaképp és lényegükben alapjukat teszik.

Alapjuk voltaképp ez az erkölcsi szabály: Amit nem kívánsz magadnak, azt ne tedd embertársadnak. Alapjuk tehát az embertársaink iránti jóindulat, a felebaráti szeretet, a szociális érzés.

286. A szociális nevelés kérdése. Ez a szó „szociális” magyarul annyit jelent, mint társadalmi. Mégis más értelmet kapott, mert nagyon sokféle vonatkozásban és sokféle értelemben használták. A *szociális* a tágabb értelmű, a *társadalmi* a szűkebb értelmű kifejezés.

A társadalmi jelenségek vizsgálata már *Saint-Simon* (1820) munkásságával kezdődik, s így őt kell úgy a szocializmus, valamint a szociológia előfutárának tekinteni, ámde a szociológiának, mint tudománynak igazi megalapítója *Aug. Comte* (1798—1857). Tőle származik e tudomány neve, valamint az az alapgondolata, hogy a társadalom olyan, mint az élő organizmus, minő például a növény, vagy az emberi test, sejtekből áll, melyek mind összefüggnek egymással, s élnek. Ez a gondolat azért fontos, mert új felfogást honosított meg. Comte nem tekinti a társadalmat egyének önkéntes társulásának, mint az individualisztikus felfogás, mely legelőször *Rousseau* „Társadalmi szerződésében (Contrat sociale) nyilatkozik meg, hanem szerves egésznek, mely alá van vetve a fejlődés törvényeinek, s melyet így nem lehet önkényes beavatkozással megváltoztatni.

Ez az alapgondolat azután uralkodóvá vált a szociológiában.

Ez a gondolat alapja *Herbert Spencer* szociológiájának is. H. Spencer saját kijelentése szerint Comte-tól függetlenül alkotta meg szociológiai rendszerét, de ugyanazon az alapon, kiegészítve a *fejlődés* gondolatával, mely egészen filozófiájának alapeszméje.

A társadalomnak ilyen új felfogása óriási hatással volt a tudományra, de nemcsak a tudományra, hanem a politikára, a világnézetre, s ezzel kapcsolatban a pedagógiára is.

A társadalmi kérdések vizsgálata már Saint-Simonnál is a gazdasági kérdésekkel függ össze. De még szorosabban kapcsolta össze e kettőt *K. Marx* „Das Kapital” című munkájában, melyben lerakja a szocializmus alapelveit. Fejtegetve a tőke és munka viszonyát, arra a gondolatra jut, hogy az emberiség egész történetét gazdasági kérdések irányítják, melyek az egyes osztályokat egymással szembe állítják. A történelem nem egyéb, mint osztályharc, s az egész történelmet a gazdasági helyzet irányítja. Ma már voltaképp csak két osztály van: a polgári osztály (bourgeoise) és a munkásosztály. A tőke szerinte a munkást kiszorolja, s elnyomja, azért állandó harc folyik a társadalmi osztályok közt, s a nagy átalakulások voltaképp mindig az osztályharcok eredményei. Ez a történelmi materializmus.

Mindezekből *K. Marx* levonta a gyakorlati következtetéseket, s *Fr. Engels*: szel együtt megírta „Kommunista kiáltvány” címen 1847-ben a szocializmus politikai programját. A német szociáldemokrata pártot azonban nem ő szervezte meg, hanem *Ferd. Lassale*. (1825—1864.) Míg *Marx* és *Engels* nemzetközi, *Lassale* nemzeti alapon áll. A mai szociáldemokrata párt azonban nem *Lassale*-t követi, hanem *Marxista*-alapra helyezkedett. Ilyen fejlemények után a „szociális” szó rendszerint a szociáldemokrácia, a szocialista párt, képzetét idézi föl, holott szociális vagy társadalmi lehet valamely gondolat, vagy mozgalom politikai színezet nélkül is.

Természetes, hogy a szocializmus propagandája nagy hatással volt minien téren. Az emberek kezdték a dolgokat szociális szemmel nézni, azaz a jelenségeket társadalmi szempontból vizsgálni.

A politikában a szociális eszmék bizonyos szociális intézkedésekre bírták a kormányokat. Ilyenek voltak: a munkásbiztosítás, a munkásvédelem, a gyermekmunka megtiltása, stb.

A pedagógiában a szociális eszmék hatása két irányban mutatkozik. Először is a gyakorlat terén, másodsor a pedagógiai elmélet terén. A pedagógiai gyakorlatban szociálpedagógiai intézmények alapítása volt az eredmény. Ilyenek: a gyermekmenedékhelyek, a napközi otthonok, szünidei gyermektelepek, könyvtárak, szabad egyetemek, stb.

A pedagógiai gyakorlatra való hatás nem mindenütt mutatkozott egyformán. Ez a pártállás szerint különböző volt. A szociáldemokrata párt hívei természetesen azt követelték, hogy vitessék be az iskolába és a tankönyvekbe a szocializmus. A történelmet tanítsák a *Marx*-féle történelmi materializmus felfogása szerint, a többi tárgyba pedig vigyék be a szocialista felfogást és világnézetet. Vallást az iskolák ne tanítsanak, ez magánügy.

Ezzel szemben mások, kik nem álltak a szocialista világnézet alapján, éppen ellenkezőleg azt követelték, hogy az iskola küzdjön a szocialista tanok terjedése ellen, melyeknek két nagyon veszedelmes elve van: egyik az, hogy vallásellenes; a másik az, hogy nemzetközi.

„Az egész radikálszocialista pedagógia — írja *Nazareno Padellaro*, — a közösségben látja az élet súlypontját, mert az összeség valóság, az egyén mellékes, a társadalom terméke”.¹

Hogy a politika mai alakulásában mind kevesebb szerep jut az egyénnek, s mindegyre nagyobb a jelentősége a tömegnek, ezt senki sem tagadja.

¹ *Nazareno Padellaro*: Scuola e rivoluzione. Firenze, 1933. III. 24. 1. E sorok olvasásánál mindenki érezheti a logikai kisiklást. Ha azt mondja P., hogy „az összeség valóság”, logikusan az következik (amit más szocialista pedagógusok, sőt Natorp is, hangsúlyoz), hogy az egyén nem valóság, hanem absztrakció.

Ezzel szemben azt az egyszerű tapasztalatot kell felemlítenünk, hogy egyének élnek, ismerjük őket, mindennap érintkezünk velük, sőt mi is egyének vagyunk, s élünk s *Padellaro* úr is egyén. Az egyén is valóság.

De ezzel még mindig nem szűnik meg az egyén szerepe. Sokkal helyesebb ben látja a problémát *C. H. Becker*, midőn azt írja:

„Bár az egyén és közösség problémája oly régi, mint maga az emberiség, mégis egészen új aktualitást kap a tömeg mai döntő problémájával szemben, az emberi életnek, az emberi üzemeknek a tömegszerűségével szemben. A művelődési folyamat számára az eddigi műveltség alapjainak és tartalmának Összeomlásában való új tájékozódás mellett a tömeg tagozódása és alakítása a tulajdonképeni legfőbb probléma. (Kernproblem)”.¹

Kétségtelen, hogy mai kultúránk egyik fő jellemvonása a tömegek jelentőségének óriási megnövekedése. Ezért nagyjelentőségű a tömegek vezetése és irányítása, bizonyos egységes műveltség megadása. A tömegek ilyen vezetése nemcsak politikai, hanem egyúttal nevelési feladat. Igazi szociális pedagógia.

Erre vonatkozólag nagyon érdekes fejtegetéseket ír *A. Hitler* „Mein Kampf” c. könyvében. A tömegek fölvilágosításának, megnyerésének és irányításának valóságos pedagógiáját adja.

Nem szabad azonban a fogalmakat összetéveszteni. Az egyénnel nem a társadalom áll szemben, hanem a tömeg. A tömegre a tömegpszichológia törvényei érvényesek, melyek legszebben vannak fogalmazva *G. Le Bon* könyvében.²

A tömeg nem társadalom. A társadalom is egyénekből áll, a tömeg is. De a társadalom állandó közösség, melyet közös érdekek, érzelmek, hagyományok fűznek össze.

A tömeg változó hangulataival szemben a társadalomnak van kialakult, s bizonyos fokig állandósult szelleme.

De az is túlzás, ha a társadalmat tartjuk — mint Padellaro, — elsődlegesnek, lényegesnek és alkotónak.

Helyesen mondja *C. H. Becker* idézett munkájában: „Alles Schöpferische ist Individuelleistung, eine Gemeinschaft ist nur schöpferisch in der Gefolgschaft eines führenden Individuums, wenn sich auch der Führer nur als Ausführender eines kollektiven Willens vorkommt”. (*C. H. Becker: Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. Leipzig, 1930. 28—29. 1.*)

Minden szellemi alkotás egyéni, a közösség csak mint a nagy egyéniségnek, a vezetőnek a követője, alkotó. Ezért oly végtelenül fontos a vezető egyénisége.

Ámde a szocialista felfogás hatott a pedagógiai elméletre is. A szociális pedagógiát szembe állították az individuális pedagógiával. A nevelést a társadalom egyik funkciójának tekintették, s az egész pedagógiában a társadalmi szempontot akarták uralkodóvá tenni, mely szerint voltaképpen egyén nincs is, az egyén csak a társadalom egy része, mint ilyen absztrakció. A nevelésben a társadalmat kell szem előtt tartani, az egyén a társadalom kedvéért van, csak a társadalom céljait kell szolgálnia, a társadalom számára kell őt nevelni.

A szociálpedagógia első elméletirője *P. Natorp*. Könyve: „Sozialpädagogik”, melynek első kiadása 1889-ben jelent meg, túlságosan elméleti, s túlságosan elvont. Nem is lett igazán népszerű, s voltaképpen csak az alap gondolat, & cím, hatott. Új irányt jelentett, de elmékedéseit az olvasók nagy része nem tudta követni. Alap gondolata: „Az ember csak az emberi társaságban lesz emberré.” Az embert a közösség számára akarja nevelni a közösség által. De csak ez az elv az, ami őt a szocializmus pedagógiájával összekapcsolja. Natorp ugyanis az erkölcsi célt tartja szem előtt, vezető szempontja tehát nem az, ami a szociálpedagógusoké mind e mai napig, t. i., hogy az egyént csak mint a közösség egy tagját kell értékelni, s az egyént csak a társadalom számára kell nevelni. E szempont szerint a közösségért kell élnie minden egyénnek, s az egyéni életnek Aines jogsultsága.

¹ *C. H. Becker: Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. Leipzig, 1930. 29. 1.*

² *G. Le Bon: A tömegek lélektana. Ford. Ballá Antal. Budapest, 1913.*

Natorp ezt az egyoldalúságot szemére is veti a szocializmusnak. „Im Ideal des „Sozialismus“ wird zu einseitig der Faktor der Generalisation (Zentralisation) der sozialen Funktionen betont”, — mondja. — (Sozialpädagogik, 172. 1.)

Natorp nem is lett népszerű a szocialistáknál sem. Őt csak „Kathedersozialist”-nak tekintették. A szocialisták igazi elméletírói: Rühle, Kawerau, Müller—Lyer, Bionskij, stb.

A szociálpedagógia fogalma körül nagy harcok indultak meg, s a vita zavarát főképp az okozta, hogy szociálpedagógián nem mindenki értette ugyanazt.

A kérdést tisztázni igyekeztem „A szociálpedagógia fogalma” c. tanulmányomban,¹ melyben kifejtettem, hogy ennek a szónak: szociálpedagógia, négyféle értelme van. Ezek a következők: 1. Szociálpedagógia, a társadalomból, mint emberi közösségből kiinduló s a célokat és eszközöket erre alapító pedagógia, minő pl. Natorp szociálpedagógiája. 2. A társadalom pedagógiai tevékenysége, a szociális pedagógia (pl. gyermekmenhelyek, napközi otthonok, előadások, stb.). 3. Az a pedagógia, mely a nevelést mint társadalmi funkciót tekinti és vizsgálja „a *szociológiai* pedagógia (Müller—Lyer, Barth, Kawerau, újabban: Lochner, Weiss). 4. A *szocialista* párt pedagógiája, a szocialista pedagógia (Rühle, Schulz). Ehhez csatlakozik újabban a kommunista«pedagógia vagy szovjetspedagógia.²

Hogy a „szociálpedagógia” szónak négyféle értelme van, ez ma már átment a köztudatba, s ma már névben is meg szokás különböztetni ezt a négyféle szociálpedagógiát.

Ezek mind megegyeznek abban, hogy a nevelés és társadalom viszonyából indulnak ki, de mégis nagy a különbség a különböző irányok között.

Mindegyik egyoldalú. „Mert az olyan pedagógiai elmélet, mely akár *csak* az egyén, akár *csak* a társadalom szempontjából vizsgálja a kultúra, illetve a nevelés kérdéseit, egyoldalú.” „Pedagógia, mint tudomány csak egyféle lehet; olyan, mely egyik szempontot sem teszi uralkodóvá, hanem felülemelkedve vizsgálat alá vesz minden tényezőt, tehát úgy az egyénben, mint a társadalomban található tényezőket egyaránt.”³

Ma már ez általánosan elismert és elterjedt álláspont. Nem helyeseljük az individualpedagógia és szociálpedagógia szembeállítását. A viták ma más problémák körül forognak. Ám eredménye a vitáknak mégis volt, és pedig az, hogy a pedagógia mind nagyobb figyelemre méltatta a szociális szempontokat.⁴

Mi tehát a mai szociális pedagógia?

A pedagógiának az a része, mely a társadalom követeiméneit tartja szemelőtt, társadalmi lényé neveli az embert. A szociális nevelés tehát első sorban erkölcsi nevelés, mert az erkölcs szabályozza az emberek együttélését. De a legfontosabb szociális közösség, melyben élünk, az állam. E szerint az állam keretébe kell beleilleszteni az embert, s így a szociális nevelés

¹ *Weszely Ödön*: A szociálpedagógia fogalma. Budapest, 1904. (Lampel R.), továbbá: A modern pedagógia útjain. Budapest, 1909. III. kiad. 1917. (Franklin-Társulat) 30. 1.

² Ezeknek a különböző nevelési irányoknak behatóbb ismertetését 1. *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. II. kiad. Eggenberger-féle könyvkereskedés. 1932.

³ *Weszely Ödön*: A szociálpedagógia mai állása. Népoktatási Szemle, I. évi. II. füzet, 49—56. lap.

⁴ L. *Weszely Ödön*: A szociológia tanítása a tanítóképzőintézetekben. Népművelés.

állampolgári nevelés is. De az állam keretén belül vannak más formái is a társas közösségnek. Így: az egyház, melynek tagja az ember; a község, ahol lakik, az egyesületek, melyekhez tartozik; a család, melynek tagja. Ennélfogva a szociális nevelés egyúttal vallásos nevelés és családi nevelés is. De az ember a szociális közösségben csak úgy élhet, ha munkát fejt ki. A munka az ember egyik életfeladata, az önfenntartás eszköze és a maga képességeinek érvényesítése és értékesítése. A szociális nevelés tehát egyúttal munkára nevelés is. Ám a munkával és a társadalomban való éléssel kapcsolatban szükség van a gazdasági rend ismeretére s a helyes gazdálkodás megismerésére. Ez, mondhatni, létkérdés. A szociális nevelés tehát egyúttal gazdasági nevelés is.

Ebből következik, hogy voltaképp az egész nevelés szociális nevelés, mert az ember társadalomban él és a társadalomban fog élni. Ezzel visszatérünk a kiinduló ponthoz, hogy nincs oly pedagógia, mely ne a társadalom számára nevelne. Hogy ezt a társadalmi nevelést külön hangsúlyozzuk, ez kétségtelenül a szociológia és -a szocializmus kifejlődésének hatása.

Ha különösen akarjuk hangsúlyozni a nevelésnek a szociális részét, akkor a következő feladatokat jelölhetjük ki számára: 1. a jelenlegi társadalom ismerete. Ide kell vennünk a társas együttélés feltételeinek az ismeretét, a társadalom szerkezetének az ismeretét, a társadalmi rétegeződést. 2. A társas együttélés által kifejtett szokások ismerete. Idetartozik az illem, a jó modor, az udvariasság. 3. Az erkölcstan ismerete, s különösen a társas erények, minők a felebaráti szeretet, a szolidaritás kifejlesztése, a hatalmi törekvések szabályozása, a versengés meg; nemesítése, a mások jogainak tiszteletbentartása, a szociális igazságtalanságok ellen való küzdelem, a vagyonnak kötelességei. A felelősségérzet kifejlesztése. 4. A gazdasági rend, a gazdálkodás és a közgazdaság szervezetének ismerete. 5. Az állam szervezetének, a polgári jogok és kötelességek ismerete.

Mi ezek közül itt az első két feladatot nevezzük társadalmi nevelésnek. A többi hármat külön-külön tárgyaljuk, erkölcsi, gazdasági és állampolgári nevelés címen.

Ha azonban mindezeket a külön feladatokat össze akarjuk foglalni egy gondolatba, akkor azt mondhatjuk, hogy a szociális nevelés igazi problémája az egyén és társadalom ellentétének a feloldása.

287. A társadalmi nevelés. Az ember mindig valamely társadalomba születik bele. Ez a társadalom szab irányt az ő viselkedése számára. Neki ehhez a társadalomhoz kell illeszkednie, ha meg akar élni és boldogulni akar. A társadalom korlátozza az egyén önzését, s így az önző egyén kezdettől fogva szemben találja magát a társadalommal.

Az igazi társadalmi nevelés az önzetlenségre való nevelés, a közösség számára való nevelés. Ez a közérdek szem előtt tartását, az egyéni érdek fölé való helyezését jelenti. „A közérdek a legfőbb egyéni érdek,” — mondja Hitler.

A társadalmi nevelés már a kis gyermeknél kezdődik. Szülői megtanítják őt arra, hogyan kell viselkednie: állni, ülni, menni, enni, köszönni, beszélni, föllépni, szeretetreméltónak lenni. Az első szoktatások ezekre vonatkoznak, s már akkor rakjuk le a jó modor, a biztos föllépés, a helyes magatartás, a szeretetreméltó figyelem s mások megbecsülésének alapjait.

Az amerikai gyermeket ezzel a jelszóval nevelik: „Keep smiling!” Légy mosolygó! Így rászoktatják arra, hogy víg arcot mutasson mindenkinek. Mint láttuk az akarat nevelésének tárgyalásánál, a gesztusok, magatartás, bizonyos érzelmeket kifejező beállítás lassankint meghozza a valódi érzelmet hozzá. Így, ha a gyermek megszokja, hogy mindig nyájas legyen és víg arcot mutason, ez nemcsak azzal jár, hogy arcának barátságos kifejezése állandóvá válik, hanem lelkében is állandóvá lesz a derűlt-ség, az optimizmus, ez őt kedvessé teszi az emberek előtt. Nagyon érdekes, hogy a szigorú Kant is azt mondja: „Kinder, vornehmlich Mädchen, müssen früh zum freimütigen ungezwungenen lächeln gewöhnt werden; denn die Erheiterung der Gesichtszüge drückt sich nach und nach auch im Innern ab und begründet eine Disposition zur Fröhlichkeit, Freundlichkeit und Geselligkeit, welche diese Annäherung zur Tugend und des Wohlwollens frühzeitig vorbereitet.”

288. Az udvariasság. Az udvariasság bizonyos illemszabályok betartása, melyek a társaságban élő emberre nézve kötelezők.

Ezek a szokások, udvariassági vagy illemszabályok bizonyos életformát állapítanak meg, melyek a társaságban élő emberre nézve fontosak. Még a legprimitívebb közösségekben élők közt is kialakultak ilyen formák, de a művelt népek között ma meglehetősen egyöntetűen uralkodnak az egész világon.

Az udvariassági formákban, az illemben, a jó modorban az ember lelki finomsága, önuralma, lelki nemessége jut kifejezésre. A jó modor az életben való boldogulás első feltétele. Aki emberi társadalomban él, az csak úgy boldogulhat, ha embertársai őt megbecsülik. Ám az udvariatlan, illetlen embert senki sem szereti, nem is óhajt vele együtt működni, s így hiányzik majd a kölcsönös megbecsülés s kölcsönös segítség, tehát az igazi szociális érzés.

Nem utasíthatja el magától az ember a társadalmi formákat azzal, hogy ezek üres formák, alakoskodások, vagy éppen hazugságok. A durvaság, a gorombaság lehet őszinteség, de mindenestre szomorú dolog, ha valaki durva lelkületét őszintén feltárja. Arra kell tehát a növendéket nevelni, hogy az udvariasság és illem ne csak arra szolgáljon, hogy a lelke mélyén levő durvaságot csupán elleplezze, hanem arra, hogy azt a hosszas gyakorlat kiirtsa, s ezekben az érintkezési formákban az ő valódi lelkülete, nemessége, finomsága, magasrendűsége mutatkozzék.

Az illedelmes és udvarias magatartásban mutatkozik tehát első sorban az ember műveltsége, mert lényegében egyik legfontosabb erénynek, az önuralomnak, a megnyilvánulása.

Az illemszabályokat azonban állandóan gyakorolni kell, hogy a gyermeknek vérévé váljék, s ne fölvetett alkalomszerű maga-

tartás legyen, hanem természetes megnyilatkozása belső lényének. Ezért ennek az illendőségnek és udvariasságnak kell uralkodnia az egész házban. De azonkívül is: az iskolában, hivatalban, közéletben. A családnak a gyermek kedvéért meg kell szoknia azt, hogy mindenki mindig illendően és udvariassan viselkedjék, s ha az a veszély fenyegeti a gyermeket, hogy rá nézve ártalmas dolgokat hallhat vagy láthat, akkor el kell őt távolítani vagy oda nem vinni, ahol ilyesminek ki lehet téve.

A szülői ház ilyen nevelését folytatja az iskola. A tanítás mellett az iskola sem hanyagolhatja el a társadalmi nevelést, ott is be kell tartani a művelt társaság formáit, az érintkezésnek a tanuló társak közt, de a tanuló és tanár közt is olyannak kell lenni, hogy mintát adjon az udvariasság, illem és jó modor számára.

289. A szociális érzés. A szociális érzés az az érzelem, amely a társadalmat összetartja: az együvé tartozásnak az érzése, az egymás megbecsülése, az egymás támogatása, segítése, az egymás szeretete. A kereszténység ezt felebaráti szeretetnek nevezi, a politika szolidaritásnak, összefogásnak, kölcsönös támogatásnak.

Annak, amit ma szociális érzésnek neveznek, lényege: *a szolidaritás*, azaz: az összetartás, a helytállás, amit a szocializmus így fejez ki: mindnyájan egyért, egy mindnyájunkért.

Am ha összetartást, szolidaritást, összefogást, vagy kölcsönös támogatást emlegetünk, akkor mindig kiérezhető ebből, hogy érdekekről van szó, sőt néha az is, hogy az összefogás mások ellen irányul. Magában véve helyes a közös érdekek szolgálata is, de mennyivel magasabbrendű a szociális érzés, ha nem az érdek a mozgatója, hanem az önzetlenség s nem irányul mások ellen. Ilyen: a felebaráti szeretet, az emberbaráti érzés, az az érzés, hogy mindannyian összetartozunk, mint egy atyának gyermekei, s minden emberben meg kell becsülnünk az embert, azaz: azt, ami emberi érték.

Ez a szociális érzés az önzés ellensúlyozója, s ebből fakadnak a legbecsesebb erkölcsi érzések: a részvét, a segítség, a szolidaritás, az egy célra törekvés, az önzetlenség, a közösségbe való beilleszkedés, a köz szolgálata, az ideális együttélésre való törekvés, a humanitás, az eszmények szolgálata.

Az igazi szociális érzés nem pusztán a szolidaritás érzése, hanem az az érzés, mely az életet embertársainkra nézve kellemsen igyekszik tenni. Ne tegyük az életet, mely úgyis oly nehéz, még nehezebbé; ne gátoljuk a más boldogulását, a más örömet, hanem igyekezzünk azt elősegíteni, fokozni, akkor is, ha ez nekünk nem használ, önzetlenül szerezzünk örömet, s hozzunk áldozatot is másokért.

Általában a szolgálat a közösség érdekében, az áldozatos élet a szociális nevelés igazi föladata.

290. A szociológiai ismeretek. A gyakorlati szociális nevelés mellett szükség van bizonyos elméleti fölvilágosításra is a társadalomról, annak összetételéről, rétegződéséről, az egyes részek egymáshoz való viszonyáról, kinek-kinek helyéről és feladatáról a társadalomban.

A szociológiai ismeretek azért fontosak, mert az embernek ismernie kell a társadalmat, melyben él. Ez a mai társadalom nem oly egyszerű, mint a primitív társadalom. Hosszú fejlődés eredménye, melynek szerkezetét, rétegződését, egymásra való vonatkozásait, egész életét tudományos vizsgálódásnak vetették alá. Egyrészt a szociográfia, mely leírja a jelenségeket, másrészt a szociológia, mely a törvényszerűségeket igyekszik megállapítani, foglalkozik ezekkel. Ezeket az ismereteket a szocializmus a maga álláspontjának támogatására óhajtotta felhasználni, s párttagjait ebben az irányban képezte ki. A polgári társadalom ezeket a tanításokat nem ismerte, s így vagy elfogadta a fölállított tételeket, vagy tájékozatlanságánál fogva képtelen volt állást foglalni.

Ezért sürgették mind több oldalról ezeknek az ismereteknek az iskolában való tanítását. Nem szükséges, hogy ezek az ismeretek külön tantárgy gyanánt szerepeljenek, lehet más tárgyak keretében is tanítani. A Hóman-féle középiskolai reform tervbe is vette ezeknek az ismereteknek a középiskolákba való bevitelét. De szükség van ezeknek tanítására a tanítóképző-intézetekben is, amit már a háború előtti években is sürgették a szakemberek.¹

Az ily oktatás elő fogja mozdítani, hogy mindenki fölismerje helyét és feladatait a társadalomban, s igyekezzen ne csak a maga érdekeit, hanem a közösségét is szolgálni, e ezzel a haladást az ideális állapotok felé előmozdítani.

291. Élettechnika. A mai társadalom sokkal komplikáltabb, mintsem hogy az ember könnyen eligazodhatnék benne. Ahhoz, hogy az ember a mai társadalomban helyét megállja, s képes legyen nehéz viszonyok között, az emberek önző törekvései ellenére is erkölcsi alapon az eszményi célok felé törekedni, s azokat elérni, vagy legalább megközelíteni, bizonyos élettechnikára van szüksége.

Ezt az élettechnikát némely ember, kinek erre veleszületett diszpozíciói vannak, könnyen, szinte ösztönszerűen elsajátítja. De tudjuk mindannyian, hogy ezek mellett nagyon gyakran találhatunk az életben boldogulni nem tudó, két balkezes, ügyetlen embereket, kik balfogást balfogásra halmoznak, az emberekkel bánni nem tudnak, maguktól mindenkit elidegenítenek, s így bár kiváló tulajdonságokkal rendelkező tehetséges, becsületes és értékes emberek, mégsem képesek érvényesíteni azt, amit tudnak, az embereket maguktól nemcsak elidegenítik, hanem lassankint mindenkivel ellentétbe kerülnek, s végül is kudarcok sorozata után magukra hagyatva, s magukba vonulva, mint világ- és embergyűlölők, különcök, szinte a társadalmon kívül tengődnek, sőt néha tehetetlenül elmerülnek.

Az emberek átlaga lassankint a természetes következmények kényszere alatt azonban megtanul bizonyos élettechnikát. Ám azok, akiknek az átlagosnál magasabb fejlettségű értelmi képességeik vannak, s jó megfigyelők, csakhamar fölülemelkednek az átlagon

¹ L. Weszety Ödön: A szociológia tanítása a tanítóképzőintézetekben. Népművelés.

s könnyen megtanulják, hogyan lehet az életben az adott körök menyek között céljaikat elérni. Ennek a boldogulni tudásnak, s fölülkerekedésnek a titka az, hogy elsajátítottak bizonyos élettechnikát. Ezt nevezik életrevalóságnak. Akik az életre való nevelést követelik, voltaképp azt kívánják, hogy a növendékek sajátítsanak el bizonyos élettechnikát.

Sajnos, ez az élettechnika nem mindig igazodik a jó erkölcs elveihez. Sőt, talán néha valóban erkölcstelen, mert hiszen embertársaink gyöngeségeinek kihasználása voitaképpen ellenkezik jó erkölccsel, a felebaráti szeretettel, a szociális érzéssel. Már pedig csak az lehet sikeres élettechnika, mely ismerve az emberek fogyatkozásait, azokat is az eszményi cél szolgálatába állítja.

Az erkölcsi nevelés feladata éppen azt a finom erkölcsi érzéket kifejleszteni, mely a helytelen célt szolgáló élettechnika alkalmazását meg nem engedi.

Azonban az életben nem találkozunk csupa erkölcsi jellemű mel. Elég gyakori eset az, hogy éppen magasabbrendű céljaink elérését, önzetlen törekvéseinket gátolják az éppen nem erkölcsi alapon állók s velük szemben működők. Ezekkel szemben mindenesetre ki kell fejlesztenünk magunkban bizonyos élettechnikát. Első sorban bizonyos emberismeret kell hozzá. Bele kell látnunk az emberi cselekvés rugóiba. Érténünk kell a beszédjüket, meglátni szavaik mögött igazi gondolataikat, fölismerni érdekeiket és céljaikat. A mai felvilágosult ember már sokkal jobb pszichológus, mint a régi kor naiv idealistája, s beelát az emberekbe. De ha nem lát bele, néhány ügyes kérdéssel kianalizálja mi van ott bent a lélek mélyén, s rögtön állási tud foglalni vele szemben.

Nyissuk-e fel tanítványaink szemét, hogy így lássanak-Tegyük tönkre illúzióikat? öljük meg idealizmusukat? Nem fogse az ifjú így kiábrándulni az emberiségből? Nem lesz-e belőle sivárlelkű, cinikus, önző, érvényesülni törekvő, mindenkit kihasználó törtető?

Ez a veszély valóban megvan. Meg is történt, hogy éppen az újabb fejlemények hatása alatt ilyenné vált némely ifjú. De mi nem ezt akarjuk.

Azt akarjuk, hogy az ifjúság föl legyen vértézve éppen az ilyenekkel szemben. Ne legyen kiszolgáltatva az ilyen cinikusoknak, hogy azok az ő nemes lelkének virágait letépjék, s a maguk őrlő malmában kisajtolják. Lássák az ifjak, hogy vannak ilyen emberek is: legyenek képesek beléjük látni, szavaikból azt kiolvasni, ami lelkük mélyén rejtőzik. De ifjaink maradjanak a nemes ideál szolgálatában, haladjanak mindig a becsület útján az ember legmagasabb céljai felé. Ám ismerjék ennek a haladásnak útjába gördülő nehézségeket, s legyenek készek ellensúlyozni az ezt akadályozó önző törekvésük mesterfogásait.

Ez az élettechnika szorosan összefügg az ember egész műveltségével, de első sorban jellemével. A műveltségnek minél magasabb fokán fog állni az ifjú, annál könnyebben tanulja meg azt: az élettechnikát, melyre szüksége van.

Itt csak néhány ilyen pontot érintünk.

Az első az, hogy igyekezzék az emberek rokonszenvét megnyerni. Vannak, akiknek erre nézve semmit sem kell tenniük, mert természetből fogva rokonszenvesek. De van ember, akinek ezt magában fejlesztenie kell.

Ennek pedig legjobb útja az udvariasság. Ezért helyezzünk súlyt arra, hogy növendékeinket udvariasságra neveljük.

Egy másik igen fontos mozzanat: a magatartás. Már ifjúkorban meg kell tanulni bizonyos magatartást, mely a megfelelő helyzetben szinte mint önkéntelen reakció jelentkezik. Vannak stereotíp mozdulatok, melyeket azonos helyzetekben azonosan alkalmazunk, gesztusok, testtartás, beállítás, arckifejezés, stb., mind mechanizálódik s ez könnyűvé és kellemessé teszi az életet. Ilyen pl. a nők állandó mosolya, a barátságos arc, melyet a fotográfus kíván. Ezek olyanok, mint a külsőségek, kalap, nyakendő, amikkel a világ előtt állandóan megjelenünk. A műkedvelő színíelőadásoknak éppen az a nevelő jelentőségük (példa az iskolai színjáték), hogy megtanílják az ifjút a föllépésre, viselkedésre, magatartásra, gesztusra, stb. Az ember többé-kevésbé (bár öntudatlanul is) mindig szerepet játszik, mikor a világ előtt megjelenik.

Egy harmadik igen fontos mozzanat a beszéd. Nem elég a nyelvet tudni. Meg kell tanulni azt is, mikor mit mondjon az ember, sőt azt is, hogyan? Tanácsos-e megmondani azt, amit most gondol, ami véletlenül eszébe jutott? Nem jobb-e hallgatni? Hogyan mondjon meg valamit valakinek? Attól függ, milyen az illető. Nem fogja-e bántani? Mi lesz szavainak a hatása? Kíváncos-e ez a hatás? stb.

Mindehhez kell bizonyos emberismeret. Ezt a gyakorlatból lehet megtanulni, de ez keserű iskola: a csalódások iskolája. Kevesebb csalódás árán tanulunk, ha előzőleg az irodalomból tanultunk emberismeretet. Így pl. Shakespeare az emberismeret igazi nagymestere.

Nem áztatjuk magunkat azzal, hogy a felnövekvő ifjút tényleg meg tudjuk tanítani az élettechnikára. De egyet mégis megtehetünk, s ez az, hogy megmutatjuk, hogyan szerezheti majd meg ő maga ezt az élettechnikát.

IRODALOM: C. Weiss: Pädagogische Soziologie. Leipzig, 1929. — *Ereky Károly*: Az emberi együttélés feltételei. Budapest, é. n. — *Az Új Idők illemkódexe*. Budapest, 1930. — *Lieszkovszky A.* és *Diliinger Nándor*: Modor és jellem. Pécs, 1927. — *W. S. Monroe*: Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder. Berlin, 1900. — *Max Rehm*: Das Kind in der Gesellschaft. München, 1925. — *J. Delville*: La vie sociale et l'éducation. Paris, 1907 (Bibl. Phil Contemp.) — *K. Muthesius*: Schule und soziale Erziehung. München, 1912. — *Dr. Imre Vida*: Das Problem des Aufstieges. Gesellschaftsphilosophische Untersuchung. München, 1933. (Verlag R. Oldenburg.) — *W. Durkheim*: Education et sociologie. Paris, 1926. — *Alice Salamon*: Soziale Frauenbildung. Leipzig, 1908. — *E. Hering*: Vom sozialen Sinn der Schule. Breslau, 1927. — *P. Luchtemberg*: Soziologie und Pädagogik. Kölner Vierteljahrsschrift für Soziologie. — *Weszely Ödön*: A szociálpedagógia fogalma. Budapest, 1904. (A modern pedagógia útjain. Budapest, 1909.) — *Weszely Ödön*: A szociológia a tanítóképzőben. Népművelés. 1910. V. évf. 450—454. 1. — *Tóth Tihamér*: A művelt ifjú. Budapest, a szerző kiadása. 4—5. kiadás.

2. A NEMZETNEVELÉS.

„Mi a haza, mint a legszentebb kapcsolatokkal egybefoglalt emberek társasága-”

Kölcsey.

Lényegében az egész nevelés nemzetnevelés, mert mindenki egy nemzet fiává születik, s mindenkit ebbe a nemzeti egységbe kell belenevelni.

Szűkebb értelemben a nemzetnevelés magában foglalja az állampolgári nevelést, a jogállamba való beillesztést, politikai nevelést, hazafias nevelést, nemzetté nevelést, azaz nemzeti egységre való nevelést.

292. Az állampolgári nevelés fogalma és célja. Az állampolgári nevelés a szociális nevelés egyik neme. Az állam szociális szervezet. Szervezett alakja annak a társadalomnak, melyben élünk, s amelybe a felnövekvő új nemzedéket belenevelni óhajtjuk. A gyermek beleszületik ebbe a társadalomba, de felnövekedve tudatos tagja lesz, az állam keretébe beleilleszkedve, s polgártársaival az összetartozandóság és a szolidaritás érzelmei által összekapcsolva igyekszik majd a nagy közös nemzeti célokat szolgálni, s a nemzeti eszményeket megvalósítani.

Minden állam arra törekszik, hogy polgárai híven szolgálják ezt a kitűzött célt. Az állam a közösség, az egyén mindig csak egy tagja ennek. De az egyén a maga egyéni feladatait is csak az állam keretében oldhatja meg.

Az állam hatalmi szervezet, egyik fő jellemvonása a hatalom, de ezt a hatalmat az állam polgárainak javára akarja használni, általa jólétüket, munkájukat biztosítani, őket védeni, az összességet magasabb színvonalra emelni, hogy minden nemzeti érték, azaz: a nemzet kultúrája kifejlődhessék. A társadalom az együttélők olyan közössége, melyet nem a hatalom, hanem inkább a hagyomány, közös törekvések, érdekek és érzelmek tartanak össze. De az állam alapjai is ugyanezek, mert ha tisztán a hatalom, a kényszer, tartja együtt az állam tagjait, akkor az állam nem nyugszik szilárd alapokon. Az állampolgári nevelésnek egyik feladata éppen az, hogy az államnak erkölcsi alapjait a lelkekben lerakja, hogy oly nemzeti közszellemet teremtsen, mely az állam összes tagjait a nemzeti érzésben, az állam iránti hűségben, s áldozatos odaadásban egyesítse. Az állam minden tagjának éreznie kell, hogy az államnak ő is tevékeny része, atomja, melyet a nemzet többi tagjaival egy szent érzelm: a haza« szeretet egyesít. Ami az államnak jó, az mindenkinek jó, ami az államnak árt, az mindenkinek árt. Ne akarjon senki külön úton érvényesülni, a többi rovására, illeszkedjék bele mint egy tag a nagy egészbe, s azzal együtt igyekezzék emelkedni, s boldoggá lenni. Boldog ország annyit jelent, mint: boldog polgárok. Mindenkinek éreznie kell, hogy az ország érdeke az „én” érdeke is. A közérdek a legfőbb magánérdek.

Az állam, mint minden társadalom, erkölcsi közösség. A társadalmi életet a szokás, illem, udvariasság szabályozzák, az állami életet a jog, mely a törvényekben jut kifejezésre. De mindkettőnek alapja végső gyökerében az erkölcs. Az állam polgárai élvezik az állampolgári jogokat, de kötelesek teljesíteni ezzel szemben állampolgári köteleességeiket.

Mindenki valamely állam kötelékében éli le életét, ennélfogva ismernie kell a maga államának szervezetét (alkotmánytan), hogy öntudatosan részt vehessen a közügyekben, érdeklődjék irántuk; de ismernie kell a maga és polgártársai jogait és köteleességeit (mert a törvény nem tudása nem mentség), de ezenfelül oly érzülettel kell élnie, mely az állam fönntartását és rendjét előmozdítja, mert az állam lényegében az ő védenie és az ő javát szolgálja, életföladatainak teljesítésére a föltételeket hatalmával megteremti és fönntartja.

Az állampolgári nevelés leelőször ott fejlődött ki, ahol az életfeltételek biztosítása nagy nehézségekkel járt, ahol ez létkérdés volt, Spártában, melynek szakadatlan harcokat kellett folytatnia fennmaradásáért. Spárta megvalósította a maga állampolgári nevelését, állami nevelést adott mindenkinek, s minden férfit a haza védelmére, katonának nevelt. De az athéni nevelésben is élénken élt az állampolgár eszményképe, mert hiszen csak a szabad görög élt kulturális életet, csak az vehetett részt az állam, a polis, életében. Mikor Platon a maga Államában az eszményi állam képét megrajzolja, ebben a nevelés állami nevelés és állampolgárrá nevelés. Az ő felfogása szerint is a gyermek az államé, s azt az állam számára kell nevelni. Az állam polgárai azonban nála már nemcsak katonák, hanem kézművesek is.

Rómában a római polgár fogalma még jobban előtérben áll, mint a görögöknél a szabad görög. A polgárság fogalmának mai értelme voltaképp itt alaskult ki, innen vettük a civis, s a civilizáció szavakat, amik világosan jelzik, hogy polgárrá lenni annyit jelentett és sok nyelvben ma is annyit jelent, mint műveltté lenni. A római polgárnak jogai voltak, a jog a római szellem par excellence alkotása, a római jognak részesévé tenni az ifjút, ambíciója minden apának. A nevelés aktusának ünnepélyes befejezése volt az, midőn a római apa felcseréltette fiával az eddig viselt szegélyes tógát, a gyermekruhát, a tóga virilis<szel, a római polgár öltönyével, s elvezette fiát a fórumra, hogy részt vegyen a köz dolgainak intézésében.

Úgy Rómában, mint a görögöknél, az ifjú a polgárrá avatás előtt az állam törvényeiről megfelelő oktatásban részesült.

A kereszténység elterjedésével elhalványult az állampolgár eszménye, s a polgárrá nevelés gondolata. A kereszténységben egy más ország számára való nevelés lett a fontosabb. Az Isten országa számára akartak nevelni, s ez az ország nem erről a földről való. A kereszténynek ugyan jó polgárnak kell lennie, megadni a császárnak, ami a császáré, de fontosabb, hogy megadja Istennek, ami Istené. A kereszténységnek az a jellemvonása, hogy nem tett különbséget ember és ember között — oly módon, mint az állam, mely csak némelyeket ruházott föl a polgár jogaival —, hanem minden emberben a lelket nézte, s egyformán fölvette az egyház tagjává, ez adta meg a humánus, egyetemes jelleget. Krisztusnak a zsidó írástudók fölfogásával ellentétben az volt a nagy cselekedete, hogy nem korlátozta Isten törvényeit csak a választott nép tagjaira, hanem kiterjesztette az egész emberiségre, hogy annak áldásaiban mindenki részesülhessen, ha lelkének új beállítással erre méltónak mutatkozik

Mínthogy a nevelés ezentúl az egyház ügye, nyilvánvalóan többé nem az állampolgár eszményképe áll előtérben, hanem a lélek gondozása. Az állampolgár

nevelésének gondolata újra csak akkor lép az érdeklődés előterébe, mikor a nevelés ismét állami ügygé lesz. Ez a felvilágosodás hatása alatt történik a XVIII. században. Már a XVII. század nagy didaktikusai előkészítik erre a talajt, s igyekeznek a kormányférfiak figyelmét a közoktatásügyre fordítani. De csak Nagy Frigyes mondja ki, hogy a közoktatásügy politikum, s az ő hatása alatt foglalkozik Mária Terézia is, s utána fia, II. József, a közoktatásügy szervezésével. A „fölvilágosult abszolútizmus” eszményképe a jó honpolgár, akire a kormányzat nyugodtan számíthat, aki „*gutgesinnt*”, a fölforgató eszmékkel szemben hozzáférhetetlen. Így az állam mentes lesz minden megrázkódtatástól. De nemcsak erre gondolnak a fölvilágosodás kormányférfiai, őket valóban hevíti az a meggyőződés, hogy ily módon boldoggá teszik az általuk kormányzott országok népét. Azért akarják, hogy a nép is fölvilágosult legyen, mert a fölvilágosult ember megbízható támasza lesz a kormányzatnak. Ime, a racionalizmus hatása a kormányzatra. A fölvilágosodás híve Nagy Frigyes, ki Voltaire barátja és II. József, ki nem respektálva a történeti fejlődést, racionális alapon akarja szervezni országát. Mária Terézia és II. József kormányférfiai a fölvilágosodás hívei, a XVIII. században nagy számmal keletkezett titkos társaságok, (a számadkóművesség is) a fölvilágosodás terjesztői. Míg ezek a társaságok a fölvilágosodást éppen a zsarnoksággal és elnyomatással szemben való védekezés eszköze gyanánt akarják terjeszteni, a kormányok éppen a fölforgatással szemben való védekezésül szervezik a közoktatásügyet, mert az a jó honpolgár, aki ismeri kötelességeit. A Ratio educationis is ismerteti ezeket a kötelességeket, s ezeket a következő csoportokba osztja: kötelességek önmagunk iránt, társaink iránt, idősebbek és ifjabbak iránt, a társadalom iránt, a fejedelem iránt, Isten iránt. A Ratio befejezése pedig egyenesen kimondja: „Ha az állam boldogsága az a főcél, mely felé az összes polgároknak lépteiket irányozniuk kell, akkor mindenestre ez legyen az az alap, melyre a nemzetnevelés egész épülete támaszkodik.”¹

Az állampolgári nevelés gondolata jut nálunk kifejezésre az 1868. XXVIII. törvénycikkben is, mely az elemi népiskola tantárgyai közé fölveszi a polgári jogok és kötelességek ismertetését.

Az állampolgári nevelés szükségét az újabb időben, a demokratikus államban a választójog teszi szükségessé. Minél jobban kiterjesztik a választói jogosultságot, annál fontosabbá válik, hogy a polgárok az állam eszméjét értsek, ismerjék az állam szervezetét és át legyenek hatva attól a gondolatától, hogy ők az államnak, mint erkölcsi közösségnek tagjai, s ennek a közösségnek érdeke az ő egyéni érdekük is.

Németországban az állampolgári nevelés gondolatát II. Vilmos német császárnak egy 1889-ben kiadott rendelete vitte a köztudatba. Erre a rendeletre a szocialista pártnak nagy mértékben elterjedt agitációja adott okot, melynek terjedését a császár a birodalomra s a császárságra nézve veszélyesnek találta. Nagy viták indultak meg, melyeknek tárgya az volt, hogyan kellene az állampolgári nevelést szervezni. Hogy a kérdés tisztáztassék, az erfurti akadémia 1900-ban pályadíjat tűzött ki a kérdés megoldására, melyen Kerschensteiner György munkája nyerte el a pálmát. (G. Kerschensteiner: Staatsbürgerliche Erziehung. Erfurt, K. Villaret, 1901., azóta VII. kiadásban, 1921.)

Ez a munka alapvető az állampolgári nevelésre nézve. Kerschensteiner nem azt tartja állampolgári nevelésnek, ha az ifjút a polgári jogokra és kötelességekre kioktatjuk. Az állampolgári nevelés ennél sokkal több. Az állam a maga céljaiban és intézményeiben az ő felfogása szerint megtestesítője az erkölcsi eszmének, s az emberi törekvés és tevékenység legfőbb céljai a kultúrállamnak és jogállamnak, mint erkölcsi közösségnek, a megvalósítása. Az állampolgári nevelés így nála erkölcsi neveléssé lesz. Minthogy ő az államot mint az erkölcsi közösség eszményét fogja föl, a nevelés legfőbb céljául az állampolgári nevelést tűzi ki, mert ez magában foglalja az erkölcsi nevelést is. Így a nyilvános iskola célja

¹ Az 1777-iki Ratio Educationis. Ford.: dr. Friml Aladár. 255. 1. Pedagógiai Könyvtár, I. Budapest, 1913.

használható állampolgárt nevelni. Minél inkább éri el az iskola ezt a célt, annál inkább fogja megközelíteni az állam is az erkölcsi közösség eszményét. El kell tehát terjeszteni annak fölismerését, hogy az erkölcsi jó, a belső jó, összefüggésben áll a külső jóval. Az államszervezetben mindenkinek hivatást kell betöltenie, s ezt jól kell betöltenie, amilyen jól csak lehet. Arra kell szoktatni a növendéket, hogy ezt a hivatást oly tisztségnak tekintse, melynek betöltése nemcsak a saját életének főntartása, hanem a rendezett államkötelék főntartása érdekében is szükséges.¹

Az újabb idők politikai változásai hozták magukkal, hogy az állampolgári nevelés mindinkább politikai neveléssé lett. Már a háború előtti korszak kedvelt pedagógusa Fr. W. Foerster, az állampolgári nevelésről szóló könyvének (Staatsbürgerliche Erziehung. II. Aufl. Leipzig, Teubner, 1910.) a könyv III. kiadásában, mely 1920-ban jelent meg, azt a címet adta: „Politische Ethik u. politische Pädagogik.” (München. E. Reinhardt.)

De a politikai nevelés fontosságát különösen a folytonos politikai zavarok és a forradalmak mutatták meg. Ehhez járult a nemzeti gondolatnak az a hatalmas megnyilatkozása, mely Olaszországban a fasizmust, Németországban a nemzeti szocializmust juttatta uralomra. Ez ellenhatás volt a szocializmus internationalizmusával szemben. A politikai nevelést a szocializmus kezdetétől fogva programjába vette, s az orosz szovjet a legmesszebbmenőleg meg is valósította, természetesen a maga politikai eszményének megfelelően.

Ma különösen két országban látjuk a politikai nevelés gondolatának a vég-sokig való keresztülvitelét. Az egyik Olaszország, a másik Németország.

Olaszországban a fasizmus lényegében nemzetnevelés. A fasizmus maga az ifjúsághoz fordul, de a felnőtteket is bevonja a fasiszta gondolat szolgálatába.

Németországban a nemzeti szocialista párt uralomra jutásával minden tevékenységnek, tehát a nevelésnek is, a német nemzeti gondolat szolgálatában kell állnia.

Nálunk is ráeszméltek a vezető férfiak arra, hogy mily nagy jelentősége van a politikai nevelésnek. *Wesselényi Miklós* báró már 1831-ben követeli „Balítéletek” című könyvében az állampolgári nevelést, s a haza iránti kötelességek tanítását

Szögyény László 1845-ben országgyűlési beszédében kívánja, hogy „a tanító kezei közül kikerülő növendékek ne csak elegendő tudománnyal, de kivált a legjózanabb politikai gondolkozással, a legtisztább jellemmel bírjanak.”

Széchenyi már 1825. országgyűlésen azt indítványozza: „Szaporítsuk azon emberek számát, akik polgári erényekkel ékeskednek.” *Széchenyi* nemcsak „a legnagyobb magyar — mint Kossuth nevezte —, hanem egyúttal „a leghívebb magyar”, mint *Kemény Zsigmond* írta, s újabban különösen *Székfü Gyula* hangsúlyozza: „Mindenek előtt áll előttem a hűség fajtámhoz”, — írta *Széchenyi* a „Világiban.

Széchenyi hangsúlyozza a politikusok közül legjobban a nemzeti egység szükségességét is. „Ha nem vagyunk is egy véleményűek — mondja — magyarok maradunk azért mégis mindnyájan, mit sohasem kellene felednünk.” újabb időben gróf *Klebeisberg Kunó* ismerte föl a politikai nevelés szükségességét. Úgy látta, hogy hazánkat lesújtott állapotában csak a kultúra mentheti meg a megsemmisüléstől. Ezért minden erejével azon volt, hogy kultúránk színvonalát minél magasabbra emelje. De szükségesnek tartotta azt is, hogy a magyarság eszményképét a kor szükségleteinek megfelelően átalakítsa. Ezért egy új nacionalizmust tartott szükségesnek, s ezt neonacionalizmusnak nevezte.

Kornis Gyula a nemzeti megújodást sürgeti. (Nemzeti megújodás. Kultúra és politika. 1930. 41—108. 1.)

¹ *Wesely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. II. kiadás. Budapest, 1932. 382—386. 1

Hóman Bálint miniszter új középiskolai reformterveiben az állampolgári nevelés hathatósbab felkarolását kívánja.

Az állampolgári nevelés kérdése a mai Európában uralkodó probléma. A legtöbb állam valósággal lét vagy nemlét kérdésének tekinti.

293. A jogállamba való beillesztés. A jogállamba való beillesztés az által történik, hogy megismertetjük a növendéket a jogélettel, s ráneveljük a jogrend szerint való életre. Ezzel jó honpolgárrá neveljük a növendéket. Ez nálunk nem új kívánság, már a *Ratio educationis* (1777) is ezt tűzte ki célul. A magyar emberben erősen kifejlett jogérzet él, s természetes, hogy „a jussát nem hagyja”. Ez a fejlett jogi érzélem az, mely a sok perlekedésre visz. Ez vezetett nálunk a jog fejlődésére, a jogi tanulmányok kedvelésére, amiért a magyart gyakran jogász nemzetnek nevezik.

Ezt a jogi nevelést nálunk már *Széchenyi* követeli. „Az egész közönség nevelésére semmi sem hathat erősebben a törvényeknél”, — mondja a Hítelben.

Érdekes, hogy *Fichte* államtanában (1820) azon ismeretek között, melyeket az általános népnevelésben mindenkire nézve kötelezőknek mond, első helyre a *jog egyetemes megismerés sét* teszi.

Ez a jogi nevelés azért szükséges, hogy mindenki ismerje a maga jogait és kötelességeit. „Polgári jogok és kötelességek” s „alkotmánytan” címen szerepelnek nálunk ezek az ismeretek a különböző iskolákban. Így az elemi iskolák V. osztályában, a tanítóképző-intézetek V. évfolyamában, a felsőkereskedelmi iskolák II. és III. évfolyamában, s a középiskolákban a VII. osztályban a történelem befejező tanulmánya gyanánt. De ha nem is önálló tárgy gyanánt, más tárgyak keretében okvetlenül előfordulnak. A történelmet nem is lehet tanítani másként, mint hogy ha ezeket az alapfogalmakat segítségül vesszük. Az olvasmányok magyarázatánál okvetlenül szükség van arra, hogy az ott előforduló állampolgári vonatkozásokat megmagyarázzuk.

De nagyon fontosak az alkalmi magyarázatok. Például: képviselőválasztás van. Okvetlenül meg kell magyarázni, mit jelent ez, miért van ez. Miniszteri látogatást várunk, okvetlenül szükséges tudni, mit jelent az: miniszter, mi az, hogy látogatást tesz, s mi a kötelességünk. Hová kell fordulnunk egy-egy ügyünk elintézése céljából? Száz meg száz alkalom nyílik a főnnálló jogrend alkalmoszerű s gyakorlati megismertetésére.

294. A politikai nevelés. De nem elégedhetünk meg azzal, hogy az állam szervezetét megismertetjük, hanem arra kell törekednünk, hogy az állampolgárok az állam életében tevékeny részt vegyenek, s a maguk jogait a közösség érdekében valamennyiünk boldogulására, az állam fölvirágzásának előmozdítására igyekezzenek felhasználni. Ehhez szükség van arra, hogy ismerjék a maguk helyzetét az államban, tudják szavazatuk horderejét, a következményeit, szóval tudjanak állást foglalni a politikai kérdésekben. Ennek különösen nagy jelentősége van ott, ahol a szavazati jog széleskörű kiterjesztéséről van szó. Ez politikai nevelés.

Politikai nevelés az aktuális államhatalmi erők szempontjából való nevelés. Állampolgári nevelés az állam érdekei szempontjából való nevelés általában.

Régebben a pedagógia nem győzte eléggé hangsúlyozni, hogy a politikát nem szabad bevinni az iskolába. Attól tartottak, hogy a politikával a pártpolitikát viszik be az iskolába, s nem tartották megengedhetőnek, hogy az iskolában toborozhasson bármely párt is tagokat.

Ha az ifjúság nem kap politikai nevelést, felnőve hogyan gyakorolhatja majd alkotmányos jogait? Hogy azonban ne lehessen ez a nevelés pártpolitikai, annak legjobb kezessége, a politikai nevelésben is az, ha az elfogulatlan, önzetlen tudomány az irányadó.

Első ízben a szociáldemokraták követelték, hogy az iskolába vigyék be a pártpolitikát, azaz a szociáldemokrata eszméket. Ezt a követelést ott, ahol uralomra jutottak, meg is valósították. Legkövetkezetesebben Szovjet-Oroszországban.

Ám ma szinte általánossá vált az a gondolat, hogy a felnövekvő ifjúságnak politikai nevelést kell adni, hogy helyét abban az államban, ahol élni akar, megállhassa.

Különösen két ország valósította meg ezt a gondolatot a maga teljességében: Olaszország és Németország.

Ma már nem állampolgári nevelést kívánnak, nem hazafias nevelést, nem nemzeti nevelést, ma a jelszó: politikai nevelést!

Az ifjabb olasz pedagógusok egyik legkiválóbbja, *Nazareno Padellaro*, akinek része van az újabb fasiszta reformokban, ezt írja: „Abban a véleményben vagyok, hogy hiába keressük a neveléstudomány ideális tűzét, míg föltétlenül el nem ismerjük, hogy a pedagógia a politika szolgáltatója.”¹

Klebensberg Kuno gróf a következőket írja a fasiszta nevelésről:

„A faszizmus kíméletlen őszinteséggel tárja fel az olasz népnek a korábbi századok szenvedéseiből és nyomorúságaiból kiburjánzott hibáit, most ezeket a hibákat kíméletlen erővel kigyomlálják, a nemzet jó tulajdonságait pedig az erény tökéletességéig igyekeznek fokozni. És ezen felül világosan kitűzve az olasz neonacionalizmus új céljait, a felsarjadó új nemzedéket egyenesen rá akarják nevelni ezekre az új feladatokra. Már a gyermekekben egészen öntudatosan főképen azokat a tulajdonságokat igyekeznek kifejleszteni, amely tulajdonságokra az új nemzeti feladatok utalnak rá.” (Klebensberg: Neonacionalizmus. 141. lap.)

Németország ma minden tevékenységét a nemzeti ügy szolgálatába állítja. Tudósai és pedagógusai versenyt hirdetnek, hogy új embertípust kell nevelni, új embereket kell formálni, kik nem-

¹ *Nazareno Padellaro: Scuola e rivoluzione. Terza edizione. Firenze. G. C. Sanzoni. 1933. 19. 1. „Ma io credo che si cercherà invano il tuocon ideale della scienza educativa, finché si rinoscerà senza ambagi che la pedagogia è l'ancella della politica.”*

csak a harmadik birodalomnak, hanem egy új jövőnek lesznek hordozói.

Az új pedagógia legfőbb előharcosa *E. Kriech* (Nationalpolitische Erziehung, 1933). Egy másik elméletírója a politikai pedagógiának *Dr. W. Hehlmann*.

A politikai pedagógiának Hehlmann szerint három feladata van: tanítani, nevelni és politikáivá tenni. („Politisch machen” — mondja.)¹

E. Kriech szerint a nevelés feladata a föld és a vérségben gyökerező összefüggésből és életvalóságokból kiindulva, az ezzel szervesen összefüggő művelődésben” javakkal fölemelkedni a népi politikai közös világhoz.

Ennek az útnak programja is ki van építve: „Durch die Zusammenfassung der Vielheit freigewachsener Jugendbünde in der Einheit der Hitlerjugend ist nunmehr die gesamte öffentliche Erziehungsorganisation auf eine neue Grundlage gestellt: Es ersteht vor uns die deutsche Staatsjugend, also ein einheitliches System der öffentlichen Jugenderziehung im Dienste einer einheitlichen politischen Willenszucht.”²

Maga *Adolf Hitler*, a nemzeti szocializmus vezető férfia, kidolgozta a nevelés programját is, sőt ez fontos része nemzetépítő munkájának.

Hitler nevelési programjában első helyen a testi nevelés áll. A német nemzeti állam az élet középpontjába a népet és fajt (Rasse) helyezi. Csak egy szent emberi jog van — mondja *Hitler* —, s ez a jog egyúttal a legszentebb kötelesség, t. i. gondoskodni arról, hogy a vér tiszta maradjon. Gondoskodni kell a faj tiszta fönntartásáról. A gyermeket a nép legdrágább kincsének kell nyilvánítani. Gondoskodnia kell az államnak arról, hogy csak az nemzzen gyermeket, aki egészséges. Aki valamikép beteg, vagy öröklés által terhelt, azt a továbbszaporításra alkalmatlanná kell tenni.

De nemcsak fölismerni kell a legjobb faj fejlődésének elemeit, fönntartásának és ápolásának módját, hanem gondoskodni arról, hogy az ifjú sarjból későbbi továbbszaporításra értékes tagot neveljünk.

¹ *W. Hehlmann*: Politische Pädagogik. Berlin, 1933. 8. 1. — Felfogását jellemzi a következő idézet: „Diese politische Erziehung im weiteren Sinne, die Durchformung des ganzen Menschen unter dem Gesichtspunkt seiner völkischen und politischen Wirklichkeit meint man gemeinhin, wenn man heute von politischer Pädagogik spricht. Die politische Pädagogik umfasst das Ganze erzieherischer Wirkungsmöglichkeiten. Politische Pädagogik ist nicht blosses Anliegen der Schule. Politische Pädagogik ist überall da, wo planmässig formender Wille auf Volk und politische Notwendigkeiten ausrichtet. Politische Pädagogik reicht von den „zufälligen” Einflüssen der Alltäglichkeit bis zur planvollen Schulung und Hochzüchtung der Führer. Politische Pädagogik ist nicht nur eine Sache der „Politiker”; sie soll das Medium sein, durch das jeder Volksbürger hindurch muss, und in welchem jeder zu stehen hat.”

² *E. Kriech*: Völkische Erziehung aus Blut und Boden. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Dritter Jahrg. 1933/34. Drittes Heft. 308. 1.

Ebben a nevelésben első helyen áll a testi nevelés és csak második helyen a szellemi képességek fejlesztése. A szellemi nevelés élén pedig a jellem fejlesztése áll, különösen az akarat és az elhatározás képessége, egybekötve a felelősség öröme való neveléssel és csak utolsó sorban a tudományos iskolázás.¹

Az államnak azonban a nevelésről nemcsak az iskolai évek alatt kell gondoskodnia, hanem azontúl is. Az iskolai évek után következik az előkészítés a katonai szolgálatra. Erről is állami intézkedésekkel kell gondoskodni. A katonai kiképzés pedig nemcsak a szolgálati szabályzat megtanítására, a járni és állni tanulásra vonatkozik, hanem az legyen egyúttal a *hazafias nevelés legmagasabb iskolája*.

A katonai szolgálat befejezése után mindenki két okiratot kap: egy *állampolgári oklevelet*, mely őt nyilvános tevékenységre jogosítja, s egy *egészségi bizonyítványt*, mint a házasságra való testi egészség bizonyítékát.

A fiúkéhoz hasonló szempontok szerint történik a leányok nevelése a népi államban (völkischer Staat). Nekik is első sorban a testi nevelésre kell a súlyt helyezni, csak azután a lelkiekre, s végül a szellemi képességekre. A nőnevelés célja kétségbevonhatatlanul: a leendő *anya*.²

Mindenesetre érdekes, hogy *W. Dilthey* neveléstörténeti vizsgálódásainak eredményeképp szintén arra az eredményre jut, hogy a pedagógiai igazságok a politikai igazságok függvényei. „Die Wahrheiten der Pädagogik — mondja — sind abhängig von den Wahrheiten der Politik”.³ A múltban ez talán önkéntelenül vagy be nem vallottan így volt. Most tudatosan hangsúlyozzák.

Nálunk már *Klebelsberg Kunó* gróf foglalkozott a politikai nevelés kérdésével, s elméletét a „Neonacionalizmus” című könyvben dolgozta ki. Ennek a könyvnek alap gondolata az, hogy új nacionalizmusra van szükség. A nemzeti gondolat új értelmet kap.

„Meg vagyok róla győződve — írja —, hogy a magyarságnak is sok tekintetben át kell alakulnia, ha a teljesen megváltozott viszonyok között, Európának ezen az exponált pontján, redukált területen, megfogyott népességgel, elszegényedve mégis meg akarunk állni, sőt a puszta létfenntartáson túlmenve, területi épségünket is helyre akarjuk állítani.

Ezért a neonacionalizmus főfeladata egy új magyar eszmenynek, egy új magyar embertípusnak a kimunkálása: aki keveset beszél és szónokol, de annál többet dolgozik és alkot. Aki olyan nyomatékkal tud akarni, mint ahogy az újfajta acél-fúrók könnyűszerrel áthatnak a legerősebb páncélfalon. Aki nem meríti ki erejét vitákban, perpatvarokban, feleselésben, hanem aki minden energiáját öntudatosan a kitűzött célokra koncentrálni tudja. Ha a magyar iskola, a magyar templom és a nemzetnevelés többi tényezői nem tudják az aktív magyar em-

¹ *A. Hitler*: Mein Kampf. 73. kiadás. München. 1933. 444—453. 1.

² *A. Hitler*: Mein Kampf. 73. kiadás. München, 1933. 458—459. 1

³ *W. Dilthey*: Pädagogik. Leipzig, 1934. B. G. Teubner. 236. 1.

bernek ezt az új típusát megteremteni, akkor veszve vagyunk.” (Klebensberg: Neonacionalizmus. 142. lap.)

Kornis Gyula Klebensberg Kunó gróf könyvéhez fűzve megjegyzéseit, szintén programot ad a nemzetnevelésre „Nemzeti megújulás” címen. Klebensberg gróf négy baloldali és három jobboldali típust különböztet meg. Ezek: 1. a passzív típus (a Pató Pál-típus), 2. a negatív ember (a tagadó, az állandó ellenzéki), 3. a szónokló hazafias, 4. a destruktív, aki előtt minden rossz, ami régi és minden jó, ami új. Ezekkel szemben állnak a pozitív típusok. Ilyen: 1. az aktív ember, 2. a pozitív ember, s 3. a produktív ember. Kornis Gyula ezeket a típusokat behatóan jellemzi. Azután arra az eredményre jut, hogy az új magyar nacionalizmusnak szegletköve csakis a magyar munka termékenysége és teremtő ereje lehet. „A munka az igazi élő magyar hazafiság”, — mondja Kornis Gyula.¹

Gömbös Gyula miniszterelnök is új embertípus nevelését tartja szükségesnek. Ezt számos beszédében hangsúlyozta. „Sokszór hangoztattam már — mondotta a miniszterelnök a cserkészekhez intézett beszédében, — hogy új embertípusra van nemzetünknek szüksége és ha a cserkészmozgalom nevelési irányát nézem, azt mondom: érzésem szerint a ti nevelő munkátok eredménye lesz az új embertípus, az önzetlen, a munkabíró és a munkára kész magyar ember típusa. Az az új világ, amelyben ma élünk, új embert kíván: szorgalmas, dolgozó, a közért áldozni tudó, önzetlen magyart. Olyan magyart, aki akkor, amikor nemzetéről van szó, bármilyen legyen is társadalmi rangja, ha kell, azonnal beáll közembernek. Az önálló független magyarság a Kárpátok medencéjében olyan embertípust követel, amely hallgatagon állandó apostoli munkát végez a magyarság jelleme és jövője érdekében. Csak olyan ember viszi előre az ország sorsát, aki kemény magyar, mint amilyenek az ősök voltak, aki szorgalmas, mint a magyar szántó-vető és lelkes, mint mindannyian azok a nagy magyarok, akik a magyar ügyért harcoltak.”

Látjuk, hogy a politikai nevelés számára a különböző országokban szilárd elvi alapokat kerestek. Ezt az alapot Hitler a népi és faji gondolatban, a fasizmus a fokozott közösségtudatban (jelképe a fascio, a római liktorok vesszőkötege, mely csak részekre szedve törhető össze). Nálunk egy a mi sajátos körülményeinknek megfelelő új embertípus kialakítását sürgetik vezető pedagógusaink és politikusaink.

Mindez azt mutatja, hogy politikai nevelésre feltétlenül szükség van. Bár a magyar nép általában elég józanul ítéli meg a politikai eseményeket, mégis nagyon szükséges, hogy bizonyos politikai iskolázottsága legyen. Nem akarjuk azt, hogy politikai vitákban merüljön ki minden ereje, de kell, hogy világosan lássa a politikai törekvéseket, s tájékozott legyen a különböző politikai irányokról is. De különösen szükséges a külpolitikai tájékozott

¹ Kultúra és nemzet. Budapest, 1930. 41—108. 1.

ság. Szükséges ez azért is, hogy bizonyos kérdésekben kifelé egységes legyen minden magyar ember álláspontja. Szükséges, hogy minden polgára a hazának ismerje az ország helyzetét kifelé, a maga helyzetét az országban, s tudja mindig, mit kíván tőle a haza érdeke.

Semmiesetre sem kívánatos a pártoskodás. Minden párton felül és túl ott van a nagy magyar érdek, a közös magyar eszmény. Ha nem is tudunk mindig teljesen elfogulatlanok, teljesen pártatlanok lenni, mégis nagy kérdésekben felül kell emelkednünk pártokon és érdekeken, s pártfölötti összetartással és egyetértéssel szolgálni a hazát.

295. A hazaszeretet. De ez a politikai nevelés természet-szerűen csak hazafias lehet. Szinte képtelenségnek látszik, hogy valamely állam polgára a saját hazájának érdekei ellen foglaljon állást. Mindenesetre megértőnek és igazságosnak kell lenni más állampolgárokkal szemben, de természetes érzelmeinket nem tagadhatjuk meg. Hiszen hazáját, azt a területet, melyen született és él, melyen boldogulni akar, amelyhez ezer szál köti, mindenkinek szeretnie kell. Az emberek közül is az ő nemzetének tagjai, polgártársai, természetszerűleg közelebb állnak szívéhez, mint az idegenek. Hiszen velük szellemi, kulturális és politikai közös-ségben él.

Az emberiséghez csak a nemzeti gondolon át emelkednünk fel. A polgártársak, az embertársak megbecsülését és szeretését kiterjeszthetjük az egész emberiségre.

De viszont a humánus gondolat ismét visszavezet a nemzeti gondolathoz. Érdekeseen mondja C. H. Becker: „Der Wunsch, den internationalen Gedanken zu pflegen, führt an die Basis der nationalen Erziehung überhaupt. Nur von hier aus kann, so utopisch es zunächst erscheinen mag, etwas wirklich Fruchtbare geschaffen werden.”¹

„Szép csillag a honszeretet, gyönyörűségesen ragyog” — mondja Petőfi. Költőink el vannak telve hazaszeretettel. Egész lírai költészetünk kezdettől a legújabb korig izzó hazaszeretet érzelmétől van áthatva. „Hazádnak rendületlenül légy híve oh magyar!” — éneкли Vörösmarty. „Hallottad a szót: rendületle-mii” — kérdi Arany. Ezeket az érzelmeket kell ápolnunk.

296. A nemzeti szellem. Az állampolgári nevelés magyar vonatkozásában a növendéket a magyar nemzet tagjává kell nevelnünk, mert ebben az országban, ebben a társadalomban, ebben a környezetben, ebben a kultúrában fog élni. Az iskola egész tanításának tehát nemzeti szellemtől kell áthatva lennie.

Ez a nemzeti szellem van hivatva arra, hogy a nemzet fiait összefűzze, a nemzetet igazán nemzetté tegye. Tüzes, erős magyarság, lángoló honszeretet biztosítja csak nemzetünk fön-maradását és fölvirágzását. Minden nemzet a magáét becsüli meg első sorban, nekünk is a magyarság értékes tulajdonságait kell kifejlesztenünk, ezzel teszünk szolgálatot az egész emberiségnek.

¹ C. H. Becker: Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. Leipzig, 1930. 31. 1.

A nemzeti szellem már a *tanítás anyagának kiszemelésében* mutatkozik. Ez az anyag a magyar nemzeti műveltség kincseiből van merítve. A tanítás nyelve s a tanítás főtárgya a magyar nyelv. Olvasmányul a magyar irodalom termékei szolgálnak, a magyar írók és a részletesen ismertett magyar történelem irányítják a tanuló gondolkodását és felfogását. A hazai történelem nagy alakjai szolgálnak példakul. A nemzeti fejlődés menetének ismerete tanulságul szolgál, hogy a nemzeti kultúra munkáját a maga körében — mint a haza egyik polgára — ebben a szellemben folytathassa. Ezt kiegészíti az alkotmánytan ismerete, mely a magyar állam szervezetét ismerteti. Ezek az úgynevezett nemzeti tárgyak.

De a nemzeti nevelés szolgálatában állhat a többi tárgy is. A földrajz elsősorban a haza földjét ismerteti meg, a természetrajzban a haza állat- és növényvilága, a hazai föld terményei szolgáltatják az első anyagot. A számtani példák számára az anyagot a hazai viszonyok statisztikai adatai szolgáltatják. Végül ehhez járulnak a magyar művészet alkotásai (ének, zene, rajz), melyek mind nemzeti tartalommal töltik el az ifjú lelkét.

De a *földolgozás módjában* is érvényesülhet a nemzeti szellem. A tanító szeretettel tárgyalhatja mindazt, ami magyar, ami a mienk. Minden alkalommal igyekeznie kell érzelmi mozzanatokot fűzni tanításához, hogy a tanuló szeresse mindazt, ami magyar. Tiszteletet, ragaszkodást, lelkesedést ébreszthet az ifjú lélekben aszerint, amint a tárgy magával hozza.

Végül a hazafias ünnepélyek oly alkalmak, melyek egészen a hazafias érzésnek vannak szentelve; ezek csak fokozhatják, megerősítik a már élő érzést s egyúttal alkalmat szolgáltatnak arra, hogy ez az érzés kifejezésre is jusson.

297. A nemzetnevelés.¹ Az állampolgárrá való nevelés még nem igazi nemzetnevelés.

Bár úgy az állampolgári nevelés, valamint a nemzeti szellemi tol áthatott tanítás is nagyban hozzájárul a hazafiság érzésének a fejlesztéséhez, ám a kettő együttvéve sem biztosíthatja azt, hogy a magyar ifjú majdan érezze azt az összetartozandóságot a nemzet többi tagjaival, mely az állam polgárait nemzetté fűzi össze. *Széchenyi* úgy véli, hogy a *törvények* hatása alatt lesz a nép nemzetté. A „Világiban (278. 1.) ezt írja:

„... Így érezni, 's azokat becsülni, kik így éreznek, isteni sugár 's ihlés által azok lelkébe lesz öntve, reméllem, kiknek a' törvényjavítás kezeikben 's hatalmokban áll, 's 'a törvények csak akkor fognak valódi áldást 's halhatatlan hírt ruházni hazánkra, ha az erényt és sajátot mindenkiben egyenlőn pártolni, — a' vétket pedig mindenkiben egyenlőn sújtani, valamint az álsajátot senki birtokában szenvedni nem fogják. Csak illy törvények magasíthatnak népet *nemzetté* ...”

Ám ehhez érzelmi kapcsolat is kell, az kell, hogy mindenki elteljék a szolidaritásnak és az összetartásnak, az egy célra való törekvésnek az érzésével. Ne csak azt érezze, hogy a magyar

¹ Ez a szó „nemzetnevelés” *Imre Sándor* alkotása; ő használta először a nemzetté nevelés gondolatának a kifejezésére. Azóta átment a köztudatba.

államnak polgára, hanem azt is, hogy a magyar nemzetnek tagja. Egynek kell lenni érzésben minden magyarral, bármily társadalmi osztályhoz, bármily felekezethez, bármily foglalkozási ághoz tartozzék. Ez az érzés az igazi szociális érzés, mely társnak és barátnak érez minden magyart, segíteni törekszik, s egybeolvad vele a magyar haza szeretetében, hagyományainak ápolásában, s ideális törekvéseiben.

Sok magyar együtt még nem nemzet. Valóban úgy van. A népet a közös eredet, a nyelv, az együttélés folyamán kifejlett közös szokások, s a hagyomány tartják össze, de nemzetté csak a közös érzelmek, a történelmi múlt, a tudatos közös törekvések teszik. Ezek bírják rá, hogy a közös nemzeti célok és eszmények érdekében áldozatokat is tudjon hozni, önzetlen legyen, s alá tudja rendelni egyéni vágyait, törekvéseit, hiúságát az összesség, az egész nemzet céljainak.

Ezt a gondolatot már a gyermekben tudatossá kell tennünk. Értelmének és érzésének e magasztos célokra való irányításával leszünk csak képesek az együtt élő és együtt dolgozó polgárok sokaságát nemzetté nevelni. A nép hagyományok megőrzője, a nemzet kultúratermelő.

A nemzetnevelés kitűnő betetőzője a nemzeti hadseregben való katonai szolgálat. A nemzeti hadsereg a nemzeti öntudat és erő képviselője, a nemzeti aspirációk sugalmazója és védő kardja, ezért igen nagy jelentősége van a nemzetnevelésben.¹

298. Nemzeti egység.² A nemzeti egység nagy gondolatát, az egyetértés és összetartás szükségét államférfiaink, gondolkodóink és költőink mindenkor erősen hangsúlyozták, főképp a pártoskodással és a széthúzással szemben. Különösen *Széchenyi* hirdette lelkesen a nemzeti egység szükségességét. „Honunk felfelmerkedése végett az erők egyesülését legfontosabbnak tartanám minden időben”, írja a „Világiban (240. 1.). Valóban ez a gondolat az, mely a magyarságot, mint nemzetet, föntharthatja. Ennek oly összefogó gondolatnak kell lennie, minő a fasizmus Olaszországban, vagy a nemzeti szocializmus Németországban. De emellett nem szabad sem fasizmusnak, sem nemzeti szocializmusnak lennie, hanem sajátos nemzeti jellemünknek megfelelő eszménynek. Mint *Imre Sándor* mondja: „a nemzet azok összessége, kik a földrajzi viszonyok, s a közös múlt erejénél fogva az egyetemes körén belül együtt egységet alkotnak más, hasonló egységek mellett elkülönült szervezettel.” S azután hozzáteszi: „A nevelésnek ezt az egységhez tartozást kell tudatossá tennie.”⁸

De reánk nézve most életkérdéssé is vált a nemzeti egység. „Trianon óta — mondja Szekfü Gyula — a Nemzeti Egység az, melynek szükségességéről talán legtöbbet és legőszintebben szokás beszélni. — Szomszédságunkban mindenütt egységes nemzeti

¹ *L. Weszely Ödön*: A modern pedagógia útjain. III. Kiad. Bpest, 1917.(77—78.1.)

² Hangsúlyozni kívánjuk, hogy midőn a „nemzeti egység” szükségéről szölvünk, nem egy párt mellett vagy ellen akarunk állása foglalni, hanem a nemzeti eszmény mellett, mert a pártpolitika távol áll könyvünk rendeltetésétől.

³ *L. Imre Sándor*: Nemzetnevelés. 1912. 63. és 64. 1.

akaratok emelkednek fel előttünk fenyegetőleg, lehetetlenség tehát továbbra is egység nélkül maradnunk...”¹

S mi teremti meg ezt az egységet?

Megteremti első sorban *a nemzeti érzés*, a haza szeretete.

A nemzeti érzés szellemi hatalom, nem az egyes ember szívében keletkezik, az összességnek a felbuzdulása, kollektív erő. Nincs is objektív léte, de hatás-valóság.

A másik fontos tényezője a nemzeti egységnek a nemzeti eszme. *A nemzeti eszme* a nemzet tagjainak öntudatra ébredése. Tudata a közösséghez való tartozásnak, tudata a történelmi folytonosságnak, tudata a nemzeti értékeknek, a nemzet önfelvartási vágya, az a vágy, hogy a nemzet méltó helyet foglaljon el a népek tengerében, s hogy utódaiban tovább éljen, örökké éljen.

A nemzeti értéktudatból fakad az a törekvés, hogy a nemzet *önálló és független* akar lenni. Ez a vágy adott erőt a nemzet függetlenségi törekvéseinek, a Rákóczi szabadságharcának, Kossuth függetlenségi harcának, s később is a függetlenségi politikának.

Ma — bár függetlenek lettünk — az önálló nemzeti lét eszményképének mégis ott kell lenni minden magyar szívében. *Gömbös Gyula* miniszterelnök öncélúságnak nevezi ezt az eszmenyi célt. Ebben a célkitűzésben egyesülhet minden magyar.

A másik gondolat, melyben mindannyian egyesülhetünk, a revízió gondolata: igazságot Magyarországnak! A harmadik pedig *nemzeti értékeinknek, nemzeti kultúránknak a megbecsülése*, fönntartása és továbbfejlesztése.

Népnek csak úgy van létjogosultsága, ha érték és értéktermelő. Népnek csak úgy van ereje a továbbéléshez, ha nemzet, s megvannak a maga értékes sajátságai. Mint Széchenyi mondja: „A magyar népnek nincs csekélyebb hivatása, mint képviselni — Európában heterogén sarjadék — ázsiai bölcsőjében rejtőző, eddig soha ki nem fejtett, sehol érettségre nem virult sajátságait.” „Sajátságait egy törzsök fának — teszi hozzá —, mely bizonyosan annyi jót és nemeset rejt magában, mint az emberi nemnek bármely lelkes családja.” (Kelet népe. 15. 1.)

Mi az, amiben a nemzet értékes sajátságai legszebben s legjellemzőbben megnyilvánulnak? A mi felfogásunk szerint a nemzeti kultúra. Ez a *nemzeti kultúra* az, mely legjobban összekapcsolja a lelkeket. Aki ebben a nemzeti kultúrában él, az ma«gyár, azt eltéphetetlen kötelékek fűzik a nemzethez, bárhol éljen is, Núbia homokján vagy Grönland havasmezőin.

A nemzetnevelés célja a nemzeti egység. A nemzetet — mint a szó mutatja — kezdetben vérségi kötelékek fűzték egybe. Ma már, felfogásunk szerint, nem a közös származás a nemzeteket összetartó kötelék, hanem a kultúra közössége, a közös nyelv, a közös szokások, a történelem, a közös sors.

Ezek tartsák össze hazánk fiait. Ezek az összetartó láthatárlan vonzóerők. De ezeket a tudat alatt működő erőket tudatosan is táplálnunk kell. A nemzeti öntudat, a szolidaritás gondolata,

¹ *Szekfü Gyula*: Három nemzedék és ami utána következik. Budapest, 1934. 456 l.

az összetartás tudatos ápolása hatalmassá és erőssé teszi a nemzetet. Méltán mondja Arany János:

„Élni fog a nemzet, amely összetart.”

A magyarság legfőbb problémája, mely nagy költőinket, Berzsenyit, Kölcseyt, Vörösmartyt állandóan gyötörte, a nemzeti lét kérdése, a „lenni vagy nem lenni” kérdése. Ezt a kérdést szíve mélyén a legnagyobb pesszimista is úgy dönti el: „*lenni, örökké lenni!*...” A Szózat költője még legsötétebb órájában is hirdeti:

„Mert még neked virulni kell, óh hon,
Túl és innen sok késő századon!”

IRODALOM: *F. W. Jerusalem*: Über den Begriff der Nation. Jena, 1932. — *Dewey—Hylla*: Demokratie und Erziehung. Breslau, 1930. — *Fr. Kunkel*: Grundzüge der politischen Charakterkunde. Berlin, 1934. — *G. Kerschensteiner*: Staatsbürgerliche Erziehung. Erfurt. 7. kiadás, 1921. — *Fr. W. Foerster*: Politische Ethik und politische Pädagogik. München, 1920. E. Reinhardt. — *A. Matthias*: Staatsbürgerliche Erziehung vor und nach dem Kriege. Leipzig, 1916. — *E. Linde*: Wesen und Wege der staatsbürgerlichen Erziehung. (Pädagogische Streitfragen der Gegenwart.) Otto Nemnich, Leipzig—München. II. Aufl. 1922. I. 44. — *A. Messer*: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig, 1912. — *M. Schilling*: Über Wesen, Aufgabe und Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung. Dresden, 1910. — *B. B. Seidenberger*: Staatsbürgerliche Erziehung im Geschichtsunterricht der höheren Schulen. Leipzig, Teubner, 1914. — *Marczinkó Ferenc*: Az állampolgári nevelés irodalmából. Magyar Paedagogia. 1913. XXII. 345. 1. — *Krisztics Sándor*: Az állampolgári nevelés. Magyar Társadalomtudományi Szemle, 1913. — *Balanyi György*: Az állampolgári nevelés, különös tekintettel a középiskolákra. Szeged, 1917. — *Kemény Gábor*: Rousseau és az állampolgári nevelés. 1921. — *Dr. O. Leuze*: Erziehung z. Staatsbürger. — *E. Meumann*: Zeitfragen der deutschen Nationalerziehung. Leipzig, 1917. — *D. S. Sneelden*: Civic education. Sociological foundations and courses. 1922. — *Gróf Klebeisberg Kunó*: Neonacionalizmus. Budapest, 1928. — *Kornis Gyula*: Kultúra és politika. Budapest, 1928. — *Weszely Ödön*: Nemzeti hivatásunk és kulturális feladataink. Budapest, 1922. — *Gróf Széchenyi István*: Világ. Kelet népe. Gróf Széchenyi István munkái. II. sorozat. Budapest, M. Tud. Akadémia. — *Imre Sándor*: A nemzet fogalma a nevelésben. Népmívelés, 1911. — *Imre Sándor*: A nemzet és az iskola. Magyar Paedagogia, 1902. — *Olay Ferenc*: A magyar kultúra válságos évei. 1927. — *Kornis Gyula*: Az elszakított magyarság közoktatásügye. 1927. — *Imre Sándor*: Nemzetnevelés. Budapest, 1912. — *Miklóssy István*: Nemzetnevelés. Budapest, 1919. j — *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1923. (83. 1. — A nevelés mint nemzeti föladat. 382. 1. — Állampolgári nevelés.) — *Th. Litt*: Nationale Erziehung und Internationalismus. Berlin, 1920. — *Kornis Gyula*: Kultúra és nemzet. Budapest, 1930. — *Szekfü Gyula*: Három nemzedék és ami utána következik. 1934. — *Dobos László*: A magyar nemzeti öntudat kifejlesztése az ifjúság lelkében. Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1934.

3. AZ ERKÖLCSI NEVELÉS.

Akkor élünk legjobban, ha az erény gyakorlásában élünk és halunk. *Platon*.

298. Az erkölcsi nevelés fogalma és célja. Az erkölcsi nevelés erkölcsi értékek fejlesztése. Az erkölcsi neveléssel azt akarjuk elérni, hogy az ember erkölcsi értékek hordozója és megvalósítója legyen.

Az erkölcsnek is lehet szűkebb és tágabb értelme. Szűkebb értelemben az erkölcs ugyanis az az érzület és magatartás, melyet

az ember az életben embertársaival szemben és a világgal szemben tanúsít. Ez a magatartás kezdetben természetes reakció, ösztönszerű, csak lassan-lassan fejlődik ki tudatos és megfontolt cselekvéssé, erkölcsi akarattá. A nem tudatos, nem akaratlan gnos cselekvések nem esnek erkölcsi beszámítás alá. A cél azonban az, hogy az ember cselekvéseit a megfontolás, az értelem, az értelem által fölismert erkölcsi elvek, a normák irányítsák, s az önkénytelen és ösztönszerű reakciók helyébe, az értelem által elfogadott, az etika által szentesített cselekvésmód lépjen. A természeti adottságból így lesz fokozatosan erkölcsi jellem, a „természeti én”-ből a „történelmi én”-en keresztül „erkölcsi én”, mint ahogyan *Schneller István* kifejezi.

Kétségtelen, hogy az erkölcsi cselekvés akaratlagos cselekvés, s így az erkölcsi nevelés voltaképp az akarat nevelése. De az erkölcsi nevelés mégsem általában az akarat nevelése. Az akaratot lehet erőssé tenni anélkül is, hogy az erkölcsi irányt venne, s az erkölcsi „én” nem pusztán az akarat eredménye, mert az akaraton kívül szükséges az összes testi és szellemi képességek támogatása, s így az erkölcs nem pusztán az akaratnak, s nem is csupán az érzelemnek vagy érzületnek, hanem az egész egyéniségnek, a testi és lelki életnek a megnyilvánulása.

Az erkölcsi nevelés eszerint kiterjed nemcsak az akaratra, hanem az egész emberre. Az erkölcsi nevelés a pedagógia centralis problémája, mert az embert első sorban erkölcsi értéke szerint ítéljük meg. Tudós ember nem lehet mindenki, de mindenkittől elvárjuk, hogy erkölcsös ember legyen. Ezért tüzték ki a nevelés elmélkedői Platónától Herbartig mindig az erkölcsösséget, az erényt, a nevelés céljául s ma is ha általában nevelésről beszélünk, első sorban az erkölcsi nevelést értjük rajta.

Az erkölcsi nevelés céljául az erkölcsi eszményt tűzzük ki. Ez az eszmény az erkölcsstan által megállapított normák teljes megvalósítása. Az életben az eszmény megvalósulása rendszeren csak tökéletlen. Az erkölcs mint valóság, mint tény, nem egyezik az eszménnyel. A valóság tökéletlen, a kellőség az, ami tökéletes. De a cél az eszmény, s a nevelés föladata az eszmények megvalósítása.

299. Az etika és pedagógia viszonya. Az erkölcsi nevelésnek etikai céljai vannak, s így nem csoda, hogy voltak, akik a pedagógiát az etika egy részének, mondhatni függelékének, tekintették. Az etika az a tudomány, mely az erkölcs elveit állapítja meg, a pedagógia pedig az etika átvitele a valóságba, ennél fogva a pedagógia voltaképp az etika végső fejezete.

De a dolog nem egészen így áll. Igaz ugyan, hogy az erkölcsi elveket az etika állapítja meg, s így célokat jelöl meg a pedagógia számára, de a pedagógiai föladat éppen annak megállapítása, *hogyan* lehet az erkölcsi célokat megvalósítani? Eszerint a pedagógia nem egyszerűen alkalmazott erkölcsstan, inkább magatartástan, cselekvéstan az erkölcsi elvek irányítása mellett.

De a nevelésben nemcsak az erkölcsi értékek megvalósításának módjáról van szó, hanem sok más értékről is: a reális, szociális és ideális értékek nagy sokaságáról.

Így célokat a pedagógia nemcsak az etikából vesz, hanem a többi értéktudományból is. Igaz, hogy az erkölcsi értékek középonti jellegüknél fogva áthatnak minden más területre is, minden cselekvés egyúttal erkölcsi jellegűvé is lehet, s egynek sem szabad ellenkeznie a jó erkölccsel. De az ember életfeladatainak megoldásához nemcsak erkölcsi elvekre van szükség, hanem sok másra is. Ennélfogva a pedagógia sok más célt is tűz ki, s a célok egész rendszerét építi föl. Az etika csak egyike a célokat szolgáló tudományoknak.

Ámde nemcsak egyféle etikai rendszer lehetséges. Minthogy különböző etikai rendszerek vannak, melyik álláspontra helyezkedjék a nevelő? Minden erkölcs eredetileg vallási alapon fejlődött ki. A vallásos ember az erkölcsi törvényeket isteni parancs gyanánt fogja föl, s a jót azért cselekszi, mert ez Istennek tetsző cselekedet, melyet Isten megjutalmaz, a rosszat pedig azért kerüli, mert azt az Isten megbünteti, néha már itt a földön, de ha itt nem, akkor a túlvilágon.

Az ilyen erkölcsstan alapja tehát az Istenben való hit, s ez a hit erőt ad az embernek arra, hogy nehéz küzdelmek között is a jó úton maradjon.

De van a vallástól független erkölcsstan is. Az ember a maga értelmével is megállapíthat erkölcsi elveket, melyek az emberi együttélést szabályozzák, s lehetővé teszik. A filozófiának egyik ága az etika, melynek tételei a filozófia alapjául szolgáló világnézetből következnek.

Az ilyen erkölcsstant autonóm erkölcsstannak nevezik, mert az ember a maga értelmével maga állapítja meg az erkölcsi szabályokat, s nem másról kapja parancs gyanánt.

Ám a filozófiai etika rendszerei is különbözők aszerint, milyen világnézet alapján áll a filozófus, s milyen alapeszmén épül föl az etika. Így a *hedonista* erkölcsstan legfőbb értéknek az *élvezeteket* tartja, az *utilitarista* etika legfőbb elve a *hasznosság*. Az *idealista* etika legfőbb elve: a *szellemi értékek* megvalósítása.

Melyik erkölcsstant fogadja el a pedagógus irányítóul? Hiszen a filozófusok, az erkölcsi elmélkedők, vallásuk, világnézetük, sőt pártállásuk szerint is különböző erkölcsi rendszereket állapítanak meg. A helyzetet nehezíti az, hogy egy nemzeten belül is különböző vallású, különböző világnézetű, s különböző erkölcsi fel fogású emberek vannak.

Első sorban a szülők fogják meghatározni azt az erkölcsi rendszert, melyre gyermeküket nevelik. De a gyermek érintkezésbe jut más felfogású emberekkel is, a környezetben más erkölcsi elveket is tapasztal, s főképp tanárainak erkölcsi álláspontra, nagy befolyással lesz erkölcsi fejlődésének irányára.

A pedagógia mint tudomány milyen erkölcsi alapon épül föl?

Kétségtelen, hogy ennek a kérdésnek a megoldása egyike a legnehezebb feladatoknak. Ha elméletben el is tudja dönteni a pedagógus, melyik állásponthoz csatlakozik, a gyakorlatban nagy nehézségekkel kell megküzdenie, különösen nálunk, az együttélő sokféle vallású, sokféle pártállású emberek nagy töme-

gével szemben. Mennyivel könnyebb volna a megoldás, ha a tanárok és növendékek mind egy valláson volnának.

Ám vannak erkölcsi normák, melyek minden erkölcsstanban érvényesek, s kétségtelen, hogy a mi kultúránk keresztény alapokon fejlődött ki, kultúránkat a keresztény erkölcs hatja át, s ezeket az elveket még azok is elfogadják, s szinte önkénytelenül is érvényesítik, akik nem állanak vallásos alapon.

A gyakorlatban a nevelők tehát ezt a közös alapot fogadják eí, s kerülnek mindent, ami az ellentétek kiélezésére vezetne.

A tudományos elmélet pedig a tudós világnézete és tudományos álláspontja szerint vagy a vallásos alapon építi föl az erkölcsi nevelés rendszerét, vagy pedig a filozófiai alapon.

IRODALOM: *Kármán Mór*: A pedagógia alapvetése. 1. Az erkölcsi feladat. Kármán Mór paedagógiai dolgozatai. Budapest, 1909. I. 21. 1. — *Bárány Gerő*: Etika és pedagógia. Magyar Paedagogia. 1912.

300. Az erkölcs és a vallás. Minden erkölcs eredetileg vallási alapon fejlődött ki. Az emberek azért cselekedtek erkölcsösen, mert az erkölcsi törvényt Isten parancsa gyanánt fogták fel.

Az az erkölcsstan, mely vallási alapon áll, s törvényeit, azaz normáit Isten parancsa gyanánt fogja fel, vallás-erkölcsstan. Az ilyen erkölcsstan alapja tehát az Istenben való hit.[^]

De némelyek azt tartják, hogy az erkölcs független a vallástól, az ember lehet becsületes, jót cselekedhetik erkölcsösen anélkül, hogy vallási alapra helyezkednék. Az erkölcs törvényeit meg lehet állapítani tisztán elméleti okoskodással is, a kinyilatkoztatott vallási igazságok figyelembe vétele nélkül.

Az ily erkölcsstan a filozófiai erkölcsstan, melyet laikus morálnak, vagy filozófiai etikának szokás nevezni, s ez szintén erkölcsi igazságokat, s erkölcsi normákat állapít meg, azonban függetlenül a vallás tanításaitól.

A katolikus *J. Göttler*, müncheni egyetemi tanár, azt írja, hogy bár katolikus felfogás szerint a vallásos kötelességek az erkölcsnek részterületei, mégis a mai nyelvhasználatnak megfelelően a vallási kötelességeket az erkölcsiektől meg kell különböztetni, s utóbbiakhoz tartozónak számítani az embernek emberrel szemben, egyénnek egyénnel és közösségekkel szemben tanúsított érzületét és magatartását. Azt mondja továbbá, hogy be kell látni, hogy a vallásos kötelességek mellett van a nem-vallásos megismerésnek és indító okoknak egy sora, mely többé-kevésbé hathatós erkölcsiséget vált ki, s bizonyos fokig biztosíthatja azt, s némely esetben fönnttarthatja az élet végéig, bár annak kielégítő voltát az üdvösségre kezdettől fogva kétségbe kell vonni. (Lexikon der Pädagogik der Gegenwart.)

Ez annyit jelent, hogy bizonyos mértékű erkölcsi magatartás lehetséges a nem-vallásos alapon álló emberben is.

Ámde az úgynevezett laikus morál azért nem elég erős, mert ily erkölcsi elveknek nincs meg az a szankciójuk, melyet a vallás ad.

„A mai kor vallásossága csökkent” — írja egy francia pedagógus: *L. Signoret* 1933-ban — sa sokféle felekezet lehetetlenné teszi az egységes vallásos alapon álló erkölcsöt, ezért az erkölcsi nevelés ma inkább a metafizikai erkölcsöt hajlandó alapul venni, azonban ennek nincs meg az a szilárdsága és hathatósága, mellyel a vallás-erkölcs bír, de másrészt hiányzik az a megdönthetetlen alap is, mely a pozitív tudományokat jellemzi. A metafizikai erkölcs is hit, de absztrakt hit, s így nincs meg a ható ereje.¹

¹ *L. Signoret*: A la recherche d'une méthode d'éducation. 90. 1.

A vallás tehát egyrészt szilárd alapot ad az erkölcs számára, másrészt lelki erőt a kötelességek teljesítéséhez.

Az autonóm erkölcs ezt nem adja meg. Ritka az olyan ember, aki sajátmagából képes annyi erőt meríteni, vagy a kötelességek eszméjéből, amennyi a gyakran igen nehéz erkölcsi kötelesség teljesítéséhez szükséges.

Maga *Kant*, az autonóm erkölcsstan megalapítója, is azt mondja „Beobachtungen des Schönen und Erhabenen” című munkájában, hogy a fenséges erkölcsi törvény csak nagyon kevesek számára jöhet tekintetbe, s hogy a vitális indító okok az emberek cselekedetei számára sokkal hathatósabbak, mint a tisztán filozófiaiak.

H. Hoffding pedig etikájában a vallásosságot azért tartja ajánlatosnak, mert életet elősegítő (*Lebensfördernd*). Az amerikai pragmatisták szerint a boldogulást előmozdító.

Miért kellene tehát a gyöngé embert az ily hathatós indító októl és ily megnyugtató alaptól megfosztani?

De a vallás nemcsak hasznos, hanem főlemel az ideálok világába. Ebből meríti az erőt, azt az erőt, melyet isteni kegyelemnek neveznek.

Az erkölcsöket a vallásos alap szilárdabbá, s biztosabbá teszi, az embernek pedig erőt, lelkesedést és lendületet ad.

IRODALOM. *Jehlicska Ferenc*: Erkölcs és vallás. Budapest, 1912. — *Prohászka Ottokár*: Új morál. Gondolatok. 1900, s összegyűjtött munkái. XII. kötet, 76. 1.

301. Erkölcsi törvények (normák). Az erkölcsi törvények erkölcsi kötelességeinket szabják meg. Az erkölcsi törvények a helyes cselekvés elveit tartalmazzák. A valláserkölcsstan ezeket a kötelességeket Isten parancsainak nevezi. A filozófiai etika a törvényt itt a parancs szó helyett használja. Az erkölcsi törvények különböznek úgy a természet törvényeitől, valamint a logikai törvényektől és a jog törvényeitől. Az erkölcsi törvények ugyanis normatív törvények, az emberi cselekvés szabályozásai. Ezeket épp ezért *szabályoknak* vagy *normáknak* is nevezik. A normák tehát az emberi cselekvés irányító elvei. Épp így normatív törvények a jogszabályok, melyek a polgári társadalom együttélését szabályozzák. Normatív törvények a logikai törvények is, melyek a gondolkodás számára akarnak normákat adni.

Az erkölcsstan normákat ad a helyes nevelésre, tehát az erkölcsstan normatív tudomány. Erkölcsi normák például: „Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat!” vagy *Kant* híres kategorikus imperatívusa: „Cselekedjél úgy, hogy akaratod alapelve egyúttal általános törvényhozás alapelveül szolgálhasson!”

Az erkölcsi törvények erkölcsi kötelességeket tartalmaznak, ezeknek az erkölcsi kötelességeknek az összessége az erkölcsi rend. Erkölcsi tehát annyit jelent, mint ebbe az erkölcsi rendbe tartozó, azaz szabad akaratú és felelősséggel összefüggő. Erkölcsi tehát az a cselekedet, amelyik jó. Az erkölcs területe a jónak megkülönböztetése a rossztól. Némely cselekedet magában se nem jó, se nem rossz, azaz erkölcsileg közömbös (például: enni, sétálni). De jó vagy rossz lehet a szándék által, mellyel végezzük.

Az erkölcsstan a változó emberi cselekvésektől, s a változó felfogástól függetlenül, nem relatív, hanem abszolút módon örök érvénnyel akarja megállapítani a helyes cselekvés elveit. Tehát nem azt írja le, hogyan cselekszenek az emberek a valóságban, vagy hogyan cselekedtek a történelem különböző korszakaiban, különböző országokban, hanem azt állapítja meg, hogy függetlenül a megtörténtektől, mikor helyes az emberi cselekedet, azaz hogyan *kell* az embernek cselekednie bármely időben, bármely nemzethez, bármely társadalmi osztályhoz, nemhez vagy korhoz tartozzék, bármely foglalkozása legyen, s bármily körülmények között éljen.

A nevelőnek ezek a normatív elvek adnak irányítást arra nézve, hogy a növendéket mire nevelje.

IRODALOM. *Schermann Eged*: A természetes erkölcsi törvény. (Pannonthalmi Főisk. Évkönyve az 1911—12. évre. — *Bartók György*: Az erkölcsi érték filozófiája. Kolozsvár, 1911. — *Cathrein Győző*: Erkölcsbölcselet. (Ford. a csanádi növendékpapság.) Temesvár, 1902. — *Concha Győző*: A laikus morál válsága. Budapest. 1912. — *Prohászka Ottokár*: Az erkölcsi válság. Kath. Szemle, 1924. — *Nagy József* (Halasy): Az ethika alapvonalai. Tud. Gyűjtemény. Da«nubia, 1925. — *Kecskés Pál*: Az erkölcsbölcseleti irodalom újabb eredményei. Religio, 1927.

302» Az erkölcsi eszmék. Az erkölcsi eszmék minden pedagógiai rendszerben alapvető fontosságúak. Így már Platon négy eszmét különböztet meg, melyek az erkölcs alapjául szolgálnak. Ezek: a bátorság, a mérséklet, az igazságosság és a bölcsesség. S valóban, ha ezeket helyesen magyarázzuk, ma is alapjai lehetnek a helyes magatartásnak, s az erkölcsös jellemnek. A *bátorság* a tetterőt, az energiát, a kitartást, az állhatatos küzdelmet, a jónak elszánt akarását jelenti. A *mérséklet* a szenvedélyek fölötti uralmat, önfegyelmet, az önuralmat fejezi ki. Az *igazságosság* az emberek közötti viszony helyes szabályozása, a társadalmi együttélés, a kölcsönös megbecsülés, a felebaráti szeretet alapja. Végül a *bölcsesség* a helyes belátást jelenti, a józan megfontolást, a cselekvések okos és helyes irányítását.

Ezek azok az erények, melyeket a kereszténység is helyesel, melyeket mint emberi erényeket el is fogad. A kereszténység azonban ezekhez hozzácsatolja a három isteni erényt, ezek: a hit, remény, szeretet. Ezek azok, melyek az embert magasabbra emelik, s igazi hivatásához, emberi méltóságának helyes betöltéséhez segítik.

Ezekből az alapvető eszmékből vezeti le az erkölcsstan a többi erkölcsi eszmét, s így alakul ki azután az erkölcsi eszmék rendszere.

Herbart a maga pedagógiai rendszerét szintén erkölcsi eszmékre alapítja, s öt ilyen erkölcsi eszmét különböztet meg. Ezek a következők: 1. a belső szabadság, 2. tökéletesség, 3. jóakarát, 4. jog és 5. az elégtétel eszméje.

Ezek szerinte az eredeti eszmék, melyeknek öt levezetett eszme felel meg. Az öt levezetett eszme a következő:

A belső szabadság eszméjének megfelel a lelkes társaság, a tökéletességnek a művelődési rendszer, a jóakarátnak a köz-

igazgatási rendszer, a jognak a jogállam, az elégtétel eszméjének a büntetés és jutalmazás rendszere.

A vallási erkölcsanak jórészt a tízparancsolatból indulnak ki.

A katolikus katekizmus a tízparancsolatból és ötparancsolatból indul ki. De valamennyi erkölcsi kötelességet levezeti egy főparancsolatból: az Isten és felebarát szeretetének parancsolatából.

303. A gyermek erkölcsi fejlődése. A gyermek erkölcsi fejlődése még nincs annyira kikutatva, hogy erről teljes képet lehetne kapni. Ám azért számos vizsgálódás történt e téren, s ezek alapján meg lehet állapítani a fejlődés menetét. A gyermek erkölcsi fejlődésében négy fokot különböztethetünk meg. Ez a négy fok megfelel az egész emberiség erkölcsi fejlődésének. Az első fok az indifferens korszak, midőn még nincs tudatos állásfoglalásról szó (kb. a harmadik évig). A második fok körülbelül az iskolábalépés idejéig tart. A harmadik fok a 14—15 évig tart, s csak az ifjú emelkedik a fejlődés negyedik fokára. (14—20 évig.)

Az *első fokon* nincs szó tudatos választásról, döntésről, a cselekvés mérlegeléséről, s így a cselekedetek ösztönszerűek, természetesek, de nem erkölcsiek. Ez a premorális korszak.

A *második az egoizmus* foka. A gyermek cselekvéseit az önzés irányítja, s gondolkozása egocentrikus. Első sorban ösztönei nyilvánulnak meg. Mozgó, cselekvő lény, s ezekben a mozgásokban nyilatkozik meg természetes önzése. Naiv, kényszer, szuggesztió, példa hatása alatt cselekszik, s nem belátás alapján. Ebben a korszakban ismeri föl az enyém és tied különbségét. A birtoklás vágya abban mutatkozik, hogy 3—5 éves korában mindenfélét gyűjt. Ezt néha elrejti. Ebbe az időbe esik az első dackorszak. Néha akaratát önfejlőleg akarja érvényesíteni. Ez örömet szerez neki. Kárörvendő, néha rosszindulatú. Az önző célok elérésére néha oly cselekedetekkel tör, melyek meg nem engedhetők. Egy négyéves kis lánytól kérdezték: „mit csinálnál, ha kis testvért kapnál?” — Megölném — válaszolta egyszerűen. A kis önző nem akar vetélytársat. Természetesen nem tenné meg valóban. A gyermeknél néha elég a szó, ez is már kielégülés. De azért nem mondhatjuk, hogy a gyermek gonosztevő. Míg nincs meg az erkölcsi belátása, addig nem tekinthetjük őt bűnösnek. A gyermek erkölcsi élete nagyon különbözik a felnőttétől, s ezt meg kell érteni. Jól fejezte ki az e korbeli gyermek helyzetét egy kis fiú, aki azt mondta: ami nekem jó, azt mind nem szabad; ami rossz, azt mind muszáj. Ez a korszak a kb. 3—6 évig tart. Ez a heteronóm hatás korszaka.

A *harmadik* korszak az iskolázással kezdődik. Ekkor a gyermek környezete megváltozik. Az iskola nagy hatású tényezője a fejlődésnek. A cselekvés már többé nem ösztönös, nem gátlás nélküli reakció, nem a szeszély és kedv dönt abban, mit tegyen, hanem a meggondolás s különösen a cselekvés következményeinek a belátása. A nevelés fokozatosan háttérbe szorítja az önző indító okokat, s akkor beáll az erkölcsi belátásnak, az erkölcsi ítéletnek a korszaka. Az önző motívumok összeütkezésébe kerülnek az erkölcsiekkel, az egoista törekvések az altruisztikus indító okokkal.¹

A környezet tilalmai és parancsai számára megadják a cselekvés normáit. A törvényszerűség lesz lassanként cselekvésének szabályozójává, amely az udvariasságban, a rendben, játékszabályokban, cselekvéseinek következményeiben nyilvánul meg. Így a magatartást kísérő érzelmekből lassanként kialakul a növénydek *igazságérzete*, s ez szolgál neki vezetőül az eligazodásnál.

Az igazság jelentőségét a gyermek már 3 éves korában kezdi tapasztalni, de teljes kifejlődésre csak lassan jut. 4 éves korában már igyekszik magának szavahihetőséget biztosítani. 7—8 éves korában már jelentkeznek a *becsületérzés* nyomai, de csak 13—14 éves korában fejlődik igazságérző, becsületrevágyó lényé.

A gyermek hazugságait tehát nem pusztán a rigorista etika szempontjából kell megítélni, hanem a pszichológus szemével nézni, indító okait megismerni, s csak ezek ismerete alapján bánni velük.

Nagyon megszívlelni való, amit *K. Reininger* ír az *O. Lipmann* és *P. Plaut* által szerkesztett nagy gyűjteményes munkában a hazugságról. Amíg az emberek a hazugságot bizonyos esetekben, bizonyos okokból mint szükségeset, többre becsülik az igazságnál, valóban az élettől idegen és teljesen célszerűtlen eljárás volna azt oly szigorral ítélni meg, mint *Kant*. „Értelmetlen dolog volna — mondja Reininger — a gyermeket egy hazugságmentes világ számára nevelni, mikor oly világba kell belenőnie, mely a szociális hazugság hiányzását nagy kárnak érezné.”¹

A fejlődés *negyedik* korszaka a pubertás viharai után áll be. Ekkor áll be az eszménykialakítás ideje, s ekkor tisztulnak az erkölcsi eszmék, ekkor lesz a heieronom hatás autonóm hatásá, kialakul a lelkiismeret, s beáll az önellenőrzés.

Az erkölcsi fejlődés eredménye a *lelkiismeret*. A lelkiismeret lényegében átélés útján tudatossá vált fogékonyság a jó és rossz iránt. Ez a fogékonyság különböző fokú lehet. Az erkölcsi nevelés egyik legfőbb feladata a lelkiismeretnek ezt az érzékenységét kifejleszteni. Akiben fejlett a lelkiismeret, az nem képes lelkiismerete ellenére cselekedni, azt mindenkor a lelkiismeret vezeti. A lelkiismeret a cselekvés előtt intő és figyelmeztető, a cselekvés átélése alkalmával kísérő érzélem, a cselekvés után bíráló erkölcsi ítélet. A lelkiismeret fejlődése az értelem fejlődésével kezdődik,

¹ *H. E. Piggot*: Grundlagen der sittlichen Entwicklung des Kindes. Langensalza, 1908.

s a szellemi fejlődéssel párhuzamban halad, s mintegy tökéletes sedik. A lelkiismeret fölébresztésével a nevelő az erkölcsi nevelést hathatósan előmozdíthatja.

IRODALOM. *H. E. Piggot*: Grundlagen der sittlichen Entwicklung des Kindes. Langensalza, 1908. — *R. Allers*: Das Werden der sittlichen Person. Freiburg. 1929. — *Hans Frankenheim*: Die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins des Kindes. Freiburg, 1933. — *L. Anderson*: Die Seele und das Gewissen. Leipzig, 1929. — *Hanuer A. István*: A lelkiismeret. Budapest, 1912. — *Nagy József*: A lelkiismeret. Napkelet, 1925. — *Wolkenberg Gyula*: A lelkiismeret. Katii. Nevelés, 1912. — *Vargha Béla*: A lelkiismeret. Kolozsvár, 1909. — *Vásárhelyi József*: A lelkiismeret problémái. Athenaeum, 1903.

304. Kettős morál. A mai emberek nagy száma kettős morált tart szem előtt: egy elméletit és egy gyakorlatit. Elméletben az idealizmus híve, gyakorlatban azonban utilitarista, tetteit az érdekek irányítják. Másoktól mindenki azt várja, hogy önzetlen legyen, s az ideális etika elveinek megfelelően cselekedjék, de a kettős morál embere önmagára nézve ezt nem tartja minden esetben kötelezőnek. Különösen gyakori a kettős morál a politikában, s a szerelemben. De aki a keresztény erkölcs, s az ideális filozófiai etika alapján áll, az soha semmiféle területen, semmiféle körülmények között a kettős morál elvét nem ismerheti el helyesnek.

Sajnos, hogy a növendék is elég gyakran lesz tanuja a kettős morál megnyilvánulásának. Tapasztalni fogja ezt úgy a család körében, valamint az iskolában is. Korán rájön majd arra, hogy milyen különbség van a folyton hangoztatott erkölcsi elvek és a mindennapi életben tapasztalható cselekedetek között. Rájön arra, hogy: ezt így kell mondani, de nem okvetlenül kell így

tenni, hanem úgy, ahogy azt a helyzet, az érdek kívánja. Így lassankint ő is kialakít magának ilyen kettős morált, egyet a szülők és tanárok számára, s egyet a maga számára. Megtanulja, hogy a nevelők előtt így kell viselkednie, így kell tennie, de maguk közt, vagy ha ők nem tudnak róla, akkor más a helyzet.

Aki jó, s aki komolyan veszi nevelőinek erkölcsi tanításait, az gyakran gúny tárgya társai körében, s nehéz lelki küzdelmei vannak. Ha ilyen marad felnőtt korában is, folyton összeütközésbe kerül az emberekkel, s nagy nehézségekkel kell küzdenie, mert a belenevelt erkölcs tiltja, hogy az életküzdelmekben oly fegyvereket használjon, aminőket ellenfelei lépten-nyomon használnak ellene. Kétségtelen: nehéz az erkölcs útján haladni, s szilárdan megállni, de nem lehetetlen.

A kettős morál érdekes megnyilvánulásait olvashatjuk *Sahmann* Rákkönyvecskéjében.

Kitűnő esetet mond el a kettős morál megvilágítására *Upton Sinclair* „Petroleum” című regényében. „Bunny (a regényhős fia) megkérdezte tanítónőjét, hogy helyessé, ha valamely üzletember egy államhivatalnokot közügyben való fáradozásáért külön megfizet. A tanítónő szörnyen föl volt háborodva és azt mondta: ez megvesztegetés. — Bunny erre édesatyjával beszélt a dologról és fölvilágosítást kért. Az atya megmagyarázta, hogy itt arról a különbségről van szó, mely egy kérdés elméleti (azaz: tanítónak és gyermekeknek való) és gyakorlati oldala közt van. A tanítónőnek életében sohasem kellett petróleumforrást fűrni; az ő dolga sohasem függött attól, hogy nehéz anyagot valamely keskeny szakadékon átszállítson; neki nincs egyéb dolga, mint a szobában ülni és nagyhangú szavakat mondani, minők: ‚ideál’ ‚demokrácia’ ‚közösség szolgálata’. Itt az egész nevelés hibái a. Azok, akik tanítanak, oly emberek, akiknek sohasem volt semmi igazi munkájuk, s akiknek semmi világismeretük nincs.”¹

Íme, itt áll szemben a kétféle morál: az ideális és a praktikus morál. Így halad egymás mellett ez a kétféle morál. Helyesen mondja egy modern francia író (*Julian Benda*), hogy „az emberiség két évezreden cselekedte a rosszat, de tisztelte a jót”.

A kettős morál egyik megnyilvánulása az emberek állásfoglalása a hazugsággal szemben.

Sajnos, a mai élettechnika nemcsak a kettős morált teremtette meg, hanem kifejlesztette a teljesen amorális embert is. Az ily emberek néha kiváló tehetségekkel felruházva, éles pszichológiával belelátanak az emberek lelkébe, s éles elmével tudják megítélni a helyzeteket, de morális gátlásaik nincsenek. Céljaik elérésére minden eszközt jónak találnak, meg is tudják okolni erkölcsi okokkal, miért kell úgy eljárniok, ahogy eljárnak. De ez a megokolás csak a mások számára való, a morál csak a többi embert köti, ők maguk nem tartják magukra nézve kötelezőnek.

Az erkölcsstan azt tanítja, hogy hazudni nem szabad. Ezzel szemben az emberek nagy része a gyakorlatban elég gyakran

¹ L. O. Epstein: *Erziehung und Wirklichkeit*. Potsdam, 1932. 24. 1.

mond hazugságot, sőt némelyek a hazugságot megengedett eszköznek tartják céljaik elérésére. Másoktól mindenki megkívánja, hogy őszinte legyen, csak az igazat mondja, önmagával szemben azonban az ember nem szokott ilyen szigorú lenni.

A mai ember élettechnikájának egyik leggyakrabban alkalmazott eszköze a hazugság. A gyermek is hamar rájön, hogy mások hazudnak, s a saját gyakorlatában is azt tapasztalja, hogy a hazugság őt gyakran megmenti kellemetlen következményektől.

Ha a növendék már ezen az állásponton van, akkor hiába való az az intés: ne hazudj, hazudni nem szabad!

Az erkölcsi nevelés nagyon nehéz feladat, ha a környezet gyakorlati erkölce nem felel meg az igazi erkölcsi elveknek.

305. Az erkölcsi nevelés tényezői. A jó erkölcs erények gyakorlása, s a bűnök kerülése.

Ahhoz, hogy az erkölcsi követelményeknek eleget tegyünk, erőkifejtésre van szükség. Ez a szó: erény — mint a latin: virtus — ebből a szóból származik: erő. Az erények gyakorlása nem könnyű, s mindig erőfeszítéssel jár. Csak ha már megvan az a lelki készség, melyet az erények gyakorlása fejleszt ki, akkor lesz könnyűvé és kellemessé az erény.

Az erkölcsi neveléssel el akarjuk érni, hogy a növendék az erényt szeresse, a büntől irtózzék, azt kerülje.

Az erkölcsi jellemnek ez az alaptulajdonsága a jónak ismerete, annak elhatározása, akarása és cselekvése. Az erkölcsösséghez tehát a következőkre van szükség: 1. Ismerni kell a kötelességeket, tudni kell adott esetben, mi a helyes, mit kell tenni. 2. El kell határozni, hogy ezt cselekedni fogjuk. 3. Meg is keli azt cselekedni.

Az erkölcsi nevelés tényezői tehát a következők: 1. *Az erkölcsi tanítás.* Ez a tanítás lehet alkalmi, azaz egyes esetekhez, alkalmakhoz fűződő, s rendszeres, azaz meghatározott időben, tervszerű menet szerint hittani vagy erkölcsstani órákon. 2. *Az erkölcsi érzés fölkelése.* Ez az erkölcsi érzelmek és lelkiismeret kifejlesztése. 3. *Az erkölcsi cselekvés.* Ez a cselekedetek irányítása, a fegyelmezés és a cselekvésben való gyakorlás.

AZ ERKÖLCSI ÉRZELMEK.

306. Erkölcsi érzelmek. Az erkölcsi nevelés az erkölcsi érzés fölkelésével kezdődik. Ez az érzés megindítója és kísérője a cselekvésnek. Lényegében ez nem más, mint az az érzés, melynél fogva mások cselekedeteit helyeselhetjük, vagy kárhoztatjuk. Arra ösztönöz bennünket, hogy hasonlóképp cselekedjünk, s így az erkölcsi érzésből fakad az erkölcsi cselekedet.

Az erkölcsi megelégedés érzelme hatja át az embert, ha munkáját becsületesen elvégezte, míg viszont nyugtalanság, elégedetlenség bántja, ha valamit elmulasztott. Ez az érzés tehát kísérője a munkának, s ebből fakad a kötelességérzet.

De a mindennapi cselekvéseket kísérő érzelmek sokféle árnyalata mind erkölcsi érzelmek, s ennek eredménye az, hogy a

növendék is helyesléssel kíséri vagy kárhóztatja a mások cselekedeteit, de egyúttal ezek az érzelmek fakadnak a saját cselekedetei nyomán is. Ennek folytán fejlődik ki a lelkiismeret, mely tettei nyomán jelentkezik, mégpedig annál érzékenyebben, minél jobban kifejlődött az erkölcsi érzelmek iránti fogékonyság.

Az erkölcsi érzelmek fölkeltésének módja ugyanaz, mint a többi érzelemé. Első sorban érzelemátvitel. Érzelmek érzelme-
ket ébresztenek. A gyermek érzelemvilága a nevelőivel való érintkezés folyamán fejlődik. Ha sírnak, ő is sír, ha nevetnek, ő is nevet. Ha a szülők fölháborodnak az erkölcstelenségen, a gyermekek is ezt érzik; ha a nevelők helyeslik a jó cselekedetet, a növendéket is a boldog megelégedés érzelme hatja át.

Az erkölcsi érzelmek sokfélék, de csak lassankint differenciálódnak, s eredetileg kettőre, a megbotránkozásra és helyeslésre, vagy ennek megfelelően: az ellenszenvre és rokonszenvre vezethetők vissza. *Oelzelt-Newin* hat alapérzelemből vezeti le az összes erkölcsi érzelmeket. Ezek: a félelem és harag, a szeretet és rokonszenv, a szégyen és büszkeség.¹ Azonban azt hiszem, hogy a hat érzelem nem éppen az, melyből a többi fakad, ahhoz pedig kevés, hogy a sokféle érzelmet magyarázza, páros kapcsolásuk pedig nem felel meg annak a polaritásnak, mely éppen az érzelmek legjellemzőbb vonása. Ennélfogva úgy vélem, hogy az általam fölállított két alapérzelemből sokkal inkább magyarázható meg az erkölcsi érzelmek nagy sokaságának kialakulása.

Az erkölcsi érzelmek fejlődése a szülői házban kezdődik, s így a szülői ház és az első környezet hatása alapvető az erkölcsi érzelmek kialakulására.

A szülők és a gyermek közti viszonyból fakad a legfontosabb erkölcsi érzés: a *szeretet*. A nevelő és növendéke közötti viszony leghelyesebb szabályozója a tisztelet.

Az iskolai élet alkalmas az erkölcsi érzelmek fölébresztésére, még pedig nemcsak a tanár és tanítvány közötti viszony, hanem különösen az iskolatársak közötti viszony.

A tanár és tanuló egymással való érintkezése folyamán keletkezik a tanulóban a tanár iránti tisztelet, a rokonszenv, mely néha szeretetté, sőt túlzó rajongássá is fejlődhetik. De épp így keletkezhetik ennek ellentéte, az ellenszenv, s fokozása, a gyűlölet. A tímár bánásmódja váltja ki ezeket. E bánásmódról, valamint a tanár és tanuló viszonyáról már több ízben volt szó. Ez a tanár egyéniségétől függ, de nagy szükség van arra, hogy a tanár ne csak a tanulót, hanem önmagát is ellenőrizze.

Az erkölcsi érzések fölébresztésében még fontosabb az iskolatársak közti viszony. Itt fejlődik ki a barátság, s ebből fakad az összetartozás érzelme. Ez pedig alapja a polgári és hazafiúi érzelmeknek, mely később kifejlődik.

Az egymásközti érintkezésből fakad a *jogérzelem*, mely abban nyilvánul, hogy kívánja a személyes méltóság és az ön-

¹ *H. E. Piggot: Grundlagen der sittlichen Entwicklung des Kindes. Langensalza, 1908.*

érzet igazságos igényeinek a tiszteletben tartását. Ez az érzelem különösen a gyermek játékaival fejlődik ki.

Az iskolai munka nagyon alkalmas a *kötelességérzet* kifejlesztésére, mert a munka becsületes elvégzése meglepéssel tölti el az embert, *míg azt*, aki valamit elmulasztott, nyugtalan-ság és elégedetlenség bántja.

De ebben a kis társadalomban kifejlődnek az összes egoisztikus és altruisztikus érzelmek.

Az egoisztikus érzelmek közül az „én” értékének az érzése az *önérzet*, mely az önbizalomban és bátorságban nyilvánul meg, túlbecsülése a hiúság, kevélység, gőg, míg helyes értékelése a szerénységet, alázatosságot fejleszti.

Az első altruisztikus érzelem a *részvét*, ebből fejlődnek a társadalmi érzelmek, melyek a társas együttélés szempontjából oly fontosak. Ennek ellentéte az irigység és káröröm, s mindazok a rút érzelmek, melyek vele rokonságban állanak.

Erkölcsei érzelmek általában azok, melyek az erkölcsi törvénnyel kapcsolatosak, annak elismerésével járnak, de nemcsak elismerést jelentenek, hanem az ideális erkölcsi élet szeretetét, az igazságosság szeretetét, lelkesedést az ilyen nemes erkölcsi életért, másrészt elfordulást, undorodást az ezzel ellenkező élettől.

Tágabb értelemben az erkölcsi érzelmekhez kell számítani a türelem, a tisztelet, a hála érzelmét. Szoros rokonságban állnak az erkölcsi érzelmek a vallásos érzelmekkel, melyeknek lényeges elemei: az Istentől való függés, az Istenfélelem, a tisztelet, csodálat, szeretet, áhítat, belső odaadás, megnyugvás, bizalom és remény érzelméi.

Az erkölcsi érzelmek a legmagasabbra emelik az ember lelkét, ezek teszik őt nemeslelkűvé és nemes gondolkodásúvá, ezek adnak irányt cselekvéseinek, ezek vetik meg alapját jellemének, s ezek alakítják őt át személyiséggé.

IRODALOM: *Dr. Else Voigtländer*: Vom Selbstgefühl. Leipzig, 1910. — *H. Winkler*: Der Trotz, sein Wesen, seine Behandlung. München, 1929. — *F. J. J. Buytendijk*: Erziehung zur Demut. Leipzig.

AZ ERKÖLCSI TANÍTÁS.

807. Az erkölcsi tanítás különböző alakjai. Az erkölcsi nevelés ugyan az erkölcsi érzés fölébresztésével kezdődik, de lényeges része az erkölcsi nevelésnek az erkölcsi tanítás. Nincs erkölcsi cselekvés tudatosság nélkül. Ha a cselekvés tudatosság nélkül, tehát az értelem közreműködése nélkül jött létre, se nem erkölcsi, se nem erkölcsstelen. Csak a tudatos és szándékos cselekvés erkölcsi cselekvés. Ehhez nem elegendő az érzelem, hanem kell hozzá az értelem és az akarat is.

Hogy az akarat az elhatározásig juthasson, föl kell ismerni a jót, be kell látni, mi helyes, mi helytelen, csak ennek alapján állapíthatja meg, hogy adott esetben mi a helyes, mit tegyen-

¹ *Meumann*: Vorl. I. 602--603. 1.

Ezért szükség van tanításra, olyan tanításra, mely arról világosít fel, mik az erkölcsi cselekvést jellemző vonások, mik az erkölcsi követelmények.

Vannak, akik ezt a tanítást fölöslegesnek tartják, mert azt hiszik, hogy az embert nem az értelem vezeti cselekvéseiben, hanem az érzelem. Az erkölcsi tanítás illúzió — mondja *Martin* (*L'éducation du Caractère*).

Viszont mások ismét azt tartják, hogy az erkölcsi tanítás nagyon is lényeges része az erkölcsi nevelésnek. Nem szólva arról a régi görög felfogásról, mely *Sokrates-től* ered, hogy az erény tanítható, előttünk van ma is Herbart intellektualisztikus rendszere, melynek fő fogalma a *nevelő tanítás*. Ezt a fogalmat ő alkotta meg, s ezzel voltaképp az egész tanítást az erkölcsi nevelés szolgálatába állította.

Fr. W. Foerster pedagógiai működésének súlypontja szintén az erkölcsi tanításra esik.

Kétségtelen, hogy az erkölcsi tanítás maga még nem elég ahhoz, hogy erkölcsi jellemet fejlesszen. De bizonyos az, hogy nagy segítséget nyújthat ehhez a munkához.

Mi ennek a tanításnak a módszere? Többféle módja van. Az egyik az alkalmi tanítás. Egy másik a tantárgyak keretében való tanítás. Végül egy harmadik a rendszeres tanítás.

308. Az alkalmi tanítás. Alkalmi tanítás az, melyet valamely konkrét esethez fűzve akkor ad a nevelő, mikor annak szüksége fölmerül. A növendék például nem tud határozni, vagy valamit helytelenül cselekszik stb. A mindennapi élet bőven nyújt alkalmat arra, hogy megbeszéljük, helyes vagy nem helyes valamely cselekedet. Am ezekhez a megbeszélésekhez hozzá kell fűzni mindig a megokolást, miért nem helyes valamely cselekedet.

Ezt a megokolást már *Locke* is követeli. „Gondolatok a nevelésről” című munkájában külön fejezet szól a megokolásról. A tanítás első sorban az értelemhez szól, ezért szükség van a megokolásra.

309. A tantárgyak erkölcsi hatása. Az iskolai tanítás tárgyai nemcsak tárgyi ismeretekkel töltik el a tanuló lelkét, hanem alkalmasak arra is, hogy erkölcsi okulást is nyújtsanak.

Így első sorban az irodalmi olvasmányok alkalmasak erre, sőt régebben az irodalmi olvasmányok számára egyenesen ezt a célt tűzték ki, s minden olvasmányból igyekeztek erkölcsi tanulástot kihámozni. Minthogy azonban az írók és költők nem ily tanulás kedvéért írták az olvasmányokat, sokszor erőszakkal magyaráztak bele az iskolában ily tanulmányokat. Ha ez nem volt lehetséges, akkor írtak vagy íratnak jószándékú, de csekély költői tehetséggel megáldott pedagógusokkal ilyen tanulmányos történeteket.

Am az irodalmi olvasmány nem ezzel a beleerőszakolt tanulással hat az erkölcsi érzék fejlesztésére, hanem azzal a világnézettel és életfelfogással, amely az irodalmi alkotásban benne van, mert hiszen minden ilyen alkotás tükrözötteti szerzőjének lelkületét.

De nemcsak az irodalom, a tudomány minden ága ad egyúttal erkölcsi tanulságot is. A legnagyobb erkölcsi tanítás a tudományban rejlő mély igazság. Minden tudomány az igazság tisztteletére neveli az embert, a csillagos ég éppúgy, mint a lélek mélyén rejtőző erkölcsi törvény.

310. A rendszeres erkölcsi oktatás, külön tárgy. Rendszerint a vallástan keretében kapja a növendék az erkölcsi oktatást. Vallástannak külön ága az erkölcsstan.

De nem mindenütt van így. Franciaország 1882-ben eltörölte a vallásoktatást az iskolában, s helyébe állította a világi erkölcsstant. Itt a tantárgyak között külön szerepel az erkölcsstan. Ilyen világi erkölcsstani tanítás szerepel Amerikában is. Azonban sokan ott is, ahol a vallástan az iskolai tanítás tárgya, kívánatosnak tartják a külön erkölcsi oktatást. Az erkölcsi oktatás ilyen propagálására Angliában liga alakult *The Moral Instruction League* címen. E liga nagy propagandát fejt ki az erkölcsi oktatás érdekében. E liga köréből indult ki az erkölcsnevelési kongresszusok eszméje.

E. M. Sadler manchesteri egyetemi tanár e probléma kutatására alakult bizottság megbízásából könyvet írt: *Moral instruction and Training in Schools* (Longman, Gren and C. London, Newyork, Bombay and Calcutta, 1908.), melyben ismerteti a különböző államoknak az erkölcsi oktatásra vonatkozó intézkedéseit.

Hasonló működést fejtettek ki a különböző államokban alakult Ethikai Társaságok. A németeknél ez a társaság azt a gondolatot propagálta, hogy az ily moráltanítás a vallástan mellett is szükséges, s a külön erkölcsstant a valláserkölcsstan kiegészítésére akarta fölhasználni. A német pedagógusok közül különösen *P. Barth* volt híve ennek az eszmének. Az erkölcsi tanítás érdekében fáradozott *F. W. Foerster* is, kinek könyvei nagyon elterjedtek. A Jugendlehresben érdekes példáit adja az erkölcsi tanításnak.

Angliában és Amerikában egészen tervszerű ez az erkölcsi oktatás. Az említett „Moral Instruction League” szillabusokat ad ki az iskolák számára, s kézikönyveket. Az erkölcsi tanítás tervszerűségére nyújt ezzel példát, s ezért közlöm az alábbi amerikai szillabust.

Kis gyermekek (7 éven aluliak) 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. Öszinteség. 6. Bátorság. 7. önellenőrzés. 8. Munka.

III. Standard (9—10 évesek).

1. Jó modor. 2. Emberiség. 3. Engedelmisség. 4. Igazságosság. 5. Öszinteség. 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. Takarékoság.

VI. *Standard* (11—13 évesek).

1. Modor. 2. Bátorság. 3. Hazafiság. 4. Béke és háború. 5. Igazságosság. 6. Tulajdonjog. 7. Takarékoság. 8. Lelkiismeret.

VII. *Standard* (13—14 évesek).

1. Hazafiság. 2. Béke és háború. 3. Igazságosság. 4. Tulajdonjog. 5. Takarékoság. 6. Együtműködés (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.

IRODALOM *Pauler Ákos*: Az erkölcsi oktatás elméletéhez. Magyar Paedagogia. XIV. évf. 1905. — *P. Barth*: Notwendigkeit eines systematischen Moral-Unterrichts. Leipzig. 2. Aufl. 1920. — *Karmán Mór*: Bevezetés az erkölcsi nevelés elméletéhez. Magyar Paedagogia. 1916. — *W. Rosenkranz*: Die Moralpädagogik im heutigen Deutschland. 1919. — *Nagy József Béla*: Az erkölcsi nevelés Franciaországban. Magyar Paedagogia. 1910. — *Felix Krueger*: Der Begriff des absolut Wertvollen, als Grundbegriff der Moralphilosophie. Leipzig, 1898. — *Fr. W. Foerster*: Jugendlehre. — *Kuhár Flóris*: Foerster pedagógiájának bírálata katolikus szempontból. Magyar Kultúra, 1924. — *Weszely Ödön*: Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentősége. Budapest Társadalomtudományi értekezések. Kiadja a M. Gazdaszövetség. 1909. — *Weszely Ödön*: Korszerű nevelési problémák. Szent István/Társulat. 1927. — *M. E. Sadler*: Moral instruction and training in Schools. Report on a international inquiry. I—II. London, 1908. — *F. I. Gould*: The Childrens Book of Moral Lessons. — *Felix Adler*: The Moral Instruction of Children. (London, Sidney, Appleton.)

AZ ERKÖLCSI CSELEKVÉS.

311. Az erkölcsi cselekvés. Az erkölcsi nevelésnek leghathatósabb eszköze azonban kétségtelenül az erkölcsi cselekvésnek mindennapi gyakorlása. Ez a gyakorlás végbemegy szinte önkénytelenül, s folyton folyik minden tervszerű intézkedés nélkül. Azonban itt a növendék nem a szülők vagy a tanárok által *hm detett* és *tanított* erkölcsöt veszi át, hanem azt, amelyet ők is gyakorolnak. A környezet erkölcse a maga példájával erősebben hat, mint a tanítás.

A gyermekek élete az otthon és az iskola között oszlik meg. Ezen a két helyen van alkalma arra, hogy erkölcsi felfogása érvényesüljön, s kialakuló erkölcsi felfogását a gyakorlatba is átvigye.

A növendék az erkölcsi cselekvést főkép a társaival való játék alkalmával gyakorolja. A játék alkalmával kerül társaival oly viszonyba, melyben igazságszeretete, méltányossága, önzése vagy önzetlensége megnyilvánulhat. Ekkor figyelhetjük meg voltaképpen igazi lényét. De a társakkal való játék egyúttal szabályozza is cselekvését. A játék alkalmával nem teheti azt, amit akar. mert egyrészt korlátozzák a játék szabályai, s a játék

természete, de másrészt korlátozzák társai, nemcsak egy, hanem a többiek valamennyien. Kénytelen hozzájuk alkalmazkodni, vagy pedig a játékot beszüntetni. Itt azután elválik, mennyiben tud a társas élet, vagyis a szabályozott együttműködés követelményeihez alkalmazkodni, a mások jogait tiszteletben tartani, féltelenségét s önzését mennyire tudja korlátozni.

A másik fontos alkalom az erkölcsi cselekvés gyakorlására az iskolai élet. Egyrészt az iskolai kötelességek gyakorlása közben nyilvánulhat meg, mennyire képes önmagát kormányozni, tetteit milyen indító okok vezetik, s mennyire törekszik kötelességének eleget tenni, a szorgalom, a megbízhatóság, a pontosság, lelkiismeretesség mind megnyilvánulhat az iskolai munkában, s főképp ebben rejlik az iskola nevelő hatása.

De egy másik ilyen fontos nevelő hatás az iskolatársak hatása. Az iskola kis társadalom, melyben a tanuló együtt él 30—40 társával, kik közül némelyikkel közelebbi, másokkal távolabbi kapcsolatba jut. Barátságok és ellenségeskedések fejlődnek. Az iskola padjain kötött barátságok sokszor később is megmaradnak. De magában ebben a kis társadalomban máris mutatkoznak a társadalmi élet különféle jelenségei. Itt is van versengés, kölcsönös segítség, elgáncsolás, irigység és önzés, képmutatás és őszinteség, jóság és ellenségeskedés. Itt is van közvélemény, még hozzá oly közvélemény, melynek hatása roppant erős, rendszerint erősebb, mint a tanárok és szülők véleménye. Ezért a jó tanár arra törekszik, hogy ennek a közvéleménynek a kialakulását befolyásolja a hangadók megnyerésével és irányításával, s inkább indirekt eszközökkel, mint direkt beavatkozással.

A kisednél, s a gyermekkor kezdetén még nincs a gyermekben önállóság, teljesen heteronóm hatások alatt áll, s ezért ebben a korban feltétlen engedelmisséget szokott követelni a szülő. A jó gyermek eszményképe tehát ebben a korban a szófogadó gyermek, az engedelmisség a legnagyobb erény.

A vétségek, melyeket ebben a korban elkövet, az engedelmesség elleni vétségek. Meg kell azonban gondolni, hogy ez a vétség a természetes fejlődés eredménye, mert amint az akarat fejlődése megindult, előáll az engedetlenség, s három év körül — mint láttuk — a *dac* első korszaka. Ennek legjobb ellenszere, ha engedjük őt cselekedni, s tapasztalja a *dac* káros következményeit.

Az engedetlenség azonban oly vétség, melyet a fejlődő növendék annál gyakrabban követ el, minél jobban fejlődik. A fejlődés a heteronómiából halad az autonómia felé. Minél nagyobb lesz a növendék, annál inkább akar önálló és szabad lenni, míg a szülők benne még akkor is a gyermeket látják, mikor ifjúvá fejlődött. Innen erednek a konfliktusok.

Az engedelmisség elleni vétségek mellett gyakoriak a rend elleni vétségek, az iskolai szabályok áthágása (ehhez tartozik a későn járás is), s végül a civakodás, veszekedés, verekedés.

A jó pedagógus arra törekszik, hogy az iskolában jó szellem uralkodjék, a művelt társas élet formáinak meghonosítása,

az iskolában uralkodó erkölcsi rend a legjobb előkészület az igazi társadalmi életre, s egyúttal jó erkölcsi nevelés.

IRODALOM: *Frank Antal*: Jó gyermekek — rossz gyermekek. (Szülők könyvtára, 11.) Budapest, 1928. — *A. Redier*: Mes garçons et vos filles. Paris, 1929. — *H. Winkler*: Der Trotz. München, 1929.

312. A fiataikorúaknál gyakrabban előforduló vétségek.

A fiataikorúak vétségeit általában nem szabad úgy megítélni, mint a felnőttekét. A fiataikorú gyakran vétkezik anélkül, hogy tudatában volna annak, hogy bűnt követett el. Ha pedig tudja is, azt gondolja, hogy ez nem oly nagy dolog, majd elnézik neki, majd kiengeszteli szüleit stb.

Gyakran azért vét, mert nem képes még akaratát kormanyozni, s önkénytelenül enged természetes reakcióinak, vágyainak, nem tudja magát korlátozni. Néha nincs még kifejlődve benne a bűntudat, nincs még benne felelősségérzet, s nincs meg benne az önellenőrzés, önfegyelem és önuralom. Ezekből fakad a pajkosság, rendetlenkedés, fecsegés, veszekedés, illetlenkedés, stb.

Mindezek nem oly súlyos vétségek, melyek súlyos erkölcsi deffektusoknak volnának tekinthetők, s melyek ne volnának alkalmas bánásmóddal könnyen elintézhetők.

De van három olyan vétség, mely könnyen gyökeret ver, s melyek a nevelő részéről a legnagyobb figyelmet és gondosságot igénylik.

Ez a három vétség: *a hazugság, a lopás és a nemi kihágás.*

I. *A hazugságra* nézve számos vizsgálódás történt, s ezek alapján a hazugság egészen más színben tűnik fel, mintha csak egyszerűen a szigorú etikai álláspontból ítéljük meg a növendék hazugságait.

Mindenekelőtt meg kell különböztetni a hazugságot a tévedéstől, az emlékezetbeli csalódástól és a képzelet-okozta képzetektől, melyeket a fiataikorú nem különböztet meg a valóságtól.

Mindenekelőtt tisztázni kell azt a kérdést: vajjon mikor mondhatjuk, hogy valamely kijelentés hazugság? Minden kijelentés, mely nem felel meg a való tényeknek, hazugság? Nyilvánvalóan nem. Van tévedés, képes beszéd, költészet, túlzás, udvariassági szólások, melyeket senki sem vesz szó szerinti értelemben.

Hazugság csak az a szándékos megtévesztés, melynél a hazugot az érdek vezeti. Néha nem könnyű eldönteni, hogy a konkrét eset milyen.

A szülők néha maguk vezetik rá a gyermeket a kettős morálra. Ha az édesanya pl. azt mondja gyermekének: „ezt ne mondd meg a papának!” Vagy: „Ha keres valaki, mondd, hogy nem vagyok itthon!” S így tovább. Úgy látszik, mintha volnának esetek, mikor szabad hazudni, sőt néha nemcsak szabad, hanem egyenesen kell hazudni. Valóban vannak ilyen esetek-

Erre nézve igen érdekes vizsgálódásokat végzett Bécsben *Charlotte Bühler* és *Johanna Haas*. Az eredményt egy füzetben közölte: „Gibt es Fälle, in denen man lügen muss-” (Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie. Heft 1. Wien, 1924.)

A feleletek híven tükröztetik a gyermek felfogását a hazugságról, de egyúttal a mai társadalom álláspontját is.

Igazi hazugságnak csak a szándékos megtévesztést kell tekinteni. *Stanley Hall* hétféle hazugságot különböztet meg: 1. az önkénytelen hazugság, 2. a hősiességi hazugság, 3. a párt-hazugság, 4. az önző hazugság, 5. a fantasztikus hazugság, 6. a patológikus hazugság, 7. a szépítő hazugság. (Lásd: *Weszely Ödön*: Nagy pedagógusok. *Stanley Hall*: A hazugságról. Budapest. II. kiad. 1925.)

W. Stern vizsgálta először a kijelentések megbízhatóságát, s úgy találta, hogy a kijelentés megbízhatósága nagyon csekély a gyermeknél és felnőttél egyaránt. Annyira csekély ez, hogy szerinte a kijelentés helyességét nem szabálynak, hanem kivételnek kell tekintenünk. (*W. Stern*: *ZUT Psychologie der Aussage*. 1912. *Aussage als geistige Leistung. Erinnerung. Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*. 4. Aufl. 1931.) A kijelentés megbízhatósága tehát fiatakorúaknál igen csekély. A tanulók gyakran nincsenek is tudatában annak, hogy kijelentéseiknek egyezniük kell a való tényállással. Erre őket rá kell nevelni. *Stern* ezért a kijelentésre való nevelést követeli. (Aussage-Paedagogik.)

Mindez mutatja, hogy a gyermekek tanúvallomásai a legnagyobb mértékben megbízhatatlanok.

A kijelentés helyességére befolyással vannak: 1. a gyermeki élmény sajátos természete (hiányos megfigyelés, érzelmi és ösztönszerű befolyások, hiányos ítélőképesség, a képzelet és valóság összetévesztése), 2. a befolyásolhatóság.

Az igazmondásra fokozatosan ráneveljük a fiatakorúakat. Hazugságaikat pedig meg kell vizsgálnunk, s a fenti szempontok alapján megítélnünk, nem pedig föltétlenül súlyos bűnnek tekintenünk, hanem oly hibának, amelyen javítani törekszünk.

II. A másik vétség, mely súlyossá válhatik, a tulajdon elleni kihágás, az eltulajdonítás, a lopás. Erről sincs a növendékeknek tiszta fogalmuk. Azt, hogy valamit elvesznek az asztalról vagy társuktól, nem is tekintik lopásnak. Talált tárgyak eltulajdonítását a legtöbben természetesnek találják. A gyermekben kezdetől fogva megvan a birtoklás vágya, de csak lassan fejlődik ki a fejlődés folyamán a „tulajdon” fogalma. Már kisded korában mindennek utánanyúl, mindent magáénak tekint, nem veszi figyelembe, hogy mások is örömet találnak abban. 3—6 éves korban fejlődik ki a gyűjtőszenvedély. Ez a szenvedély vezet a tulajdon fogalmának a kialakulására, aminek nagy jelentősége van az erkölcs szempontjából. Ennek a fogalomnak kifejlődése nagymértékben nevelő hatású, megtanítja a gyermeket a mások és a saját tulajdonának a megbecsülésére, s megtanítja őt rendre, tisztaságra, a tulajdonnal való bánni tudásra, az önmegtagadásra, takarékosagra. Ez viszi őt rá az önmegbecsülésre.

De ugyanebből fakadhat az a kísértés, mely a gyűjtés meg nem engedett módjaira viszi a fiatal növendéket. Mint *Piggot* írja: 406 gyermek közül 1—17 éves korig, kik gyűjtéssel foglalkoztak, 80% lopott, csalt, koldult.

De a gyermek lopásait nem szabad oly súlyosan megítélni, mint a felnőttéit. Ő a lopást természetesnek tartja, ha az a céljainak, például a gyűjtéshez, vagy valaminek elkészítésére, abban a pillanatban szükséges. Nem is gondol arra, hogy ő most lop, ő csak elviszi azt, ami az ő dolgához kell. Épp így nem is gondol arra, hogy koldul, ő csak elkéri, amire szüksége van.

Természetes, hogy a nevelő igyekszik megmagyarázni neki, hogy ez nem helyes, de igen gyakran elfelejti, vagy nem is tudja megmagyarázni, miért nem helyes az. A gyermek néha nem is érti, hogy a felnőttek miért kívánják tőle, hogy valamit ne tegyen.

Pedig ezt kell követelnünk, de természetesen kellő tapintattal és megértéssel kell korlátot szabni önző törekvéseinek.

III. A harmadik vétség, amelyből súlyosabb bajok származhatnak, *a nemi erkölcs elleni* vétség. Ennek sokféle faja van s új abban nagyon sokat foglalkoznak vele, különösen a pszichoanalitikusok, kik egészen sajátos elméleteket szövögetnek erről, s külön fogalmi rendszert építenek föl, néha talán a saját gyönyörűségükre. A gyermeknek mindaddig, míg föl nem világosítják, fogalma sincs arról, hogy amit tesz, az bűn. Önkénytelenül játszik nemi szerveivel, tudásvágya ébredésével kíváncsi ilyen irányban is. De mindezek normális gyermekeknél rendszerint múló jelenségek, s gyöngéd figyelmeztetés elég sokszor annak megszüntetésére, vagy mással való foglalkoztatás a figyelem elterelésére. A gyermeki szexualitás főképp felnőttek csábításai alapján fejlődik ferde irányba, ha ez nem történik — amire természetesen éppen a nevelőnek kötelessége vigyázni —, akkor egészséges gyermeknél az ily játszadozás veszély nélkül, s későbbi következmények nélkül múlik el. Első követelmény azonban, hogy ebből nem szabad nagy dolgot csinálni, róla nem kell sokat beszélni, s vele folyton foglalkozni.

Más szempont alá esik az ivaréérés korában az ilyféle megnyilvánulás. Itt kellő, komoly felvilágosítás és megbeszélés, jó könyvek olvasása (például Tóth Tihamér könyvei: *Tiszta férfiúság* stb., vagy Payot: *Az akarat nevelése*), okszerű testápolás, s komoly tanácsadás azok, amik segítséget nyújtanak ahhoz, hogy az ifjú a serdülés korán baj nélkül túlessék, magának eszményképet alkosson a tiszta férfiúságról, s a leány ártatlanságának nagy értékéről, s azután ezt igyekezzék megőrizni, vagy ha elveszítette, meg ne induljon a lejtőn, mely a romlásba visz.

IRODALOM. O. *Lipmann* und P. *Plaut*: Die Lüge. Leipzig, 1927. — W. *Kluge*: Die Lüge des Kindes. Langensalza, 1920. — *Elemér v. Kármán*: Die Diebstähle der Kinder. Oldenburg, 1923. — W. v. *Hoffmann* und W. *Stern*: Die Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen. Leipzig. — *Katholische Schulorganisa*; *Hon*: Die Erziehung der Jungen und Mädchen zur sittlichen Reinheit. Düsseldorf, 1928. — *Schulte—Hubert*: Um Sittlichkeit und Erziehung an höheren Schulen. Eine Antwort auf die Gutachten von W. v. Hoffmann u. W. Stern über sittlichkeitsvergehen, Münster, 1929. — R. *Allers*: Sexualpädagogik, 1934.

313. Az önellenőrzés. Az erkölcsi nevelésnek is, mint az egész nevelésnek arra kell törekednie, hogy a célt, az erkölcsi eszmény

elérését, a növendék magáévá tegye, s arra saját elhatározásából minden erejéből törekedjék. Így emelkedik föl a növendék lassan és fokozatosan arra a fokra, ahol már nincs szüksége a vezetésre, s nincs szüksége a mások által gyakorolt ellenőrzésre, hanem önmaga ellenőrzi magát, s maga kormányozza tetteit.

Ennek az önellenőrzésre való nevelésnek legjobb eszköze a lelkiismeretvizsgálat. Hozzászoktatjuk az ifjúságot ahhoz, hogy bizonyos időben, például minden este, tekintsen vissza egész napi cselekedeteire, s vizsgálja meg, mi az, amit helyesen, s mi az, amit helytelenül cselekedett. Határozza el, hogy a helytelen többé nem fogja tenni.

Ilyen lelkiismeretvizsgálatot ajánl Pestalozzi „Lénárd és Gertrud” című könyvében, midőn leírja, hogy Gertrud gyermekei minden szombaton eléje járultak és elmondták, mi rosszat követtek el a héten.

Mi egyéb lényegében ez, mint gyónás- S mi egyéb a pszichoanalízis- A bűnök felfedése és bevallása lelki szükséglet, mely az ember lelkén könnyít. A bűnös a vallomás után megkönnyebbül, meggyógyul, megjavul.

Az első nevelésen kívül, melyet a nevelőktől, tehát kívülről kapunk, van egy második nevelés is: az, melyet az ember a nevelés befejezése után önmaga ad magának. Ezt a második nevelést az első nevelés hiányának a tudatossá válása teszi szükségessé. Az első nevelés tévedéseit akarjuk ezzel helyreigazítani, nevelőink hibáit jóvátenni. Ez a második nevelés az, melyet az élet iskolájának neveznek, mert az élettapasztalatok alapján neveli az ember önmagát.

Ez tehát önnevelés. Önnevelés van az első nevelésben is, de ez a második nevelés másféle önnevelés. Míg az első nevelésben az önnevelés a nevelő programját a saját szándékunkból, saját közreműködésünkkel akarjuk megvalósítani, vagyis a heteronóm hatást autonóm hatássá változtatjuk, a második neveléssel egy magunk-alkotta új programot akarunk megvalósítani, mely úgy keletkezett, hogy tapasztaltuk az első nevelésnek a való világhoz és egyéniségünkhöz nem illő voltát, tapasztaltuk, hogy ezt a nevelést *magunknak kell az életkörülményeknek és egyéniségünknek* megfelelővé átalakítani, azaz korszerűvé és helyzetszerűvé tenni.

Némely ember elmulasztja ezt a második nevelést, nem okul a tapasztalatokon, nem alkalmazza magával szemben a szigorú önbírálatot s önellenőrzést.

Az ilyen ellenőrzést főképp a már fölserdült ifjúságnak kell gyakorolnia, mert ez vezeti őt rá az élet komoly felfogására, s neveli a maga életének irányítására. Ez ad neki önbizalmat, élet-bátorságot, s önuralmat. Ha a nevelés ezt elérte, akkor a nevelő munkája voltaképp már be van fejezve, mert megkezdődött a soha be nem fejezhető munka: az önnevelés.

IRODALOM: *G. Störing*: Die Hebel der sittlichen Entwicklung d. Jugend- Leipzig, 1911. — *F. W. Foerster*: Jugendlehre. 3. Aufl. 1909. — *R. Allers*: Das Werden der sittlichen Person. Freiburg, 1929. — *E. Durckheim*: L'éducation mo-

rale. Paris, 1925. — *Kármán Mór*: Az erkölcsi nevelés feladatai. Paedagogiai Dolgozatai I. Budapest. — *Szász Irén*: A gyermek erkölcsi élete. Budapest, 1918. — *Hans Frankenheim*: Die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins des Kindes. Freiburg, 1933. — *E. Kolb*: Die sittliche Entwicklung des Herauswachsenden im Lichte der exakten Forschung. 1926. — *Mázy Engelbert*: Az erkölcsi nevelés. Győr, 1904. — *Imre Lajos*: Az erkölcsi nevelés viszonya a valláshoz. Hódmezővásárhely, 1933. — Fr. *Jode*: Das Problem des Moralunterrichts in der Schule. — *Giesswein Sándor*: Jellemképzés és erkölcsi nevelés. 1913. — *Stephan Schnei-ler*: Die moralische Erziehung als angewandte Energetik. 1913. — *Hanauer A. István*: A lelkiismeret. Budapest, 1912. (Szent István/Társulat.) — *Bognár Cecil*: Felelősségérzet és lelkiismeretesség. (Komáromi kath. főgimn. 1913—14. értésd tője.) — *Nagy József*: Lelkiismeret. (Napkelet, 1925.) — *Frank Antal*: Önismeret. Budapest, 1928. — *L. Jacobsohn—Lask*: Über die Fernaldsche Methode zur Prüfung des sittlichen Fühlens und über ihre weitere Ausgestaltung. Leipzig, 1920. — *Gustave Belot, Ferdinand Buisson, Paul Bureau*: Les problèmes pratiques de la pédagogie morale positive. Paris, é. n. — *R. Allers*: Sexualpädagogik 1934.

1. TUDOMÁNYOS MŰVELTSÉG.

„Végcélunk a filozófia értelmében az abszolút igazság megismerése. Erre törekszünk és hisszük, hogy csak ezen az úton, az igazság útján, közelíthetjük meg a moralitás nagy emberi eszményét.”

Hóman Bálint.

314. A tudomány és műveltség viszonya. Tudomány és műveltség ugyan nem azonos fogalmak, de senki sem vonhatja kétségbe, hogy a tudomány fontos alkotó eleme a műveltségnek. „Minden ember természettől fogva tudásra vágyik” — mondja már *Arisztoteles*. Mai tudásunk a tudományon épül fel, s „elvész a nép, mely tudomány nélkül való”. Van egy tudományelőtti tudás, de ez csak primitív társadalomban, a fejlődés alacsonyabb fokán, egyszerűbb viszonyok között elegendő. Ma már nem így van. A mai kor műveltségének leghatalmasabb tényezője a tudomány. A technika haladása, mely olyan jellemző korunkra nézve, voltaképp a tudomány haladása, mert a tudományos eredmények fölhasználásán alapszik. A modern világnézet kialakulásában is a tudománynak van része. Tudományos alapokon nyugszik ma a legtöbb tevékenység, az ipar, a kereskedelem, a közigazgatás, a politika, a háború, s mondhatnók a mindennapi élet legtöbb berendezése.

Ilyen körülmények között a tudománynak más a szerepe, mint régebben volt. A tudomány a görög bölcseleknél még csak a szemlélődő életnek a nemes kitöltése, a magasrendű lelkek eszmenyi foglalkozása. Ma a tudomány közkinccs, melynek hatása a mindennapi élet munkájában és élvezeteiben egyaránt jelentkezik.

De a tudomány számunkra hatalmas nevelő eszköz, valósággal emberformáló hatása van, mert gazdag tartalmával a lelket magasabbra emeli, gyakorlati jelentőségével pedig az emberi cselekvést irányítja.

Mindenesetre szem előtt kell tartani, hogy mikor tudományt említünk, nem mindenki érti rajta ugyanazt. A szellemi tudományok és a természettudományok nem egészen azonos elvekkkel és módszerekkel dolgoznak, s tárgykörük természete is egészen különböző, sőt bizonyos tekintetben ellentétes. A nyugati nyel-

vek egy része a „science” (scientia) névvel csak a természettudományokat jelöli, s korunknak az is egyik jellemző vonása, hogy éppen ezek a tudományok érték el a fejlődés oly magas fokát, mely az embereket csodálatra ragadta. Ez a fejlődés tette lehetővé a technika óriási haladását, s így nem csoda, ha a világnézet kialakulására is nagy befolyással volt s az emberek gondolkodását materialisztikus irányba terelte úgy, hogy a társadalmi és filozófiai elméletek is igen gyakran egészen ezen az alapon épültek fel.

De másrésről a szellemi tudományok is nagy föllendüléssel indultak fejlődésnek, s az emberi gondolkodás irányítására nagy hatással voltak. A tudomány nagy kérdéseinek a hatása az ember egész életfelfogásán megérezhető.

A tudomány így nemcsak gondolkodássforma, hanem az ember egész lelki világának alakulására ható fontos tényező, végső kihangsúlyozásában az emberi cselekvés irányítója is.

Ám a tudomány a tudósok alkotása, akiknek élethivatása az anyagi és szellemi világban uralkodó törvényszerűség kutatása. Az emberiségnek ők csak egy csekély töredéke, kétségtelenül elitje, igazi arisztokráciája. Ők az egész emberiség számára dolgoznak, önzetlenül csak az igazságokat keresik, s nem azért keresik, mert ezek hasznosak, hanem azért, mert ezek a legmagasabbrendű örök érvényű értékek.

A tudomány művelése és a vele való állandó foglalkozás tehát a tudósok dolga ugyan, de azért minden művelt embernek szüksége van a tudomány eredményeire, azaz: tudományos műveltségre. Ez a tudományos műveltség különböző fokú és különböző irányú lehet. Az emberiség átveszi az eredményeket, különösen azokat, melyek az ő életével és munkájával összefüggnek, s a magasabb műveltség légkörébe emelik.¹

A modern ember a tudományt nagyrabecsüli, de sokszor csak annyiban, amennyiben életszínvonalát emelni, s életcéljainak elérését előmozdítani képes. Ez a fölfogás, mint a pragmatizmus igazságelmélete is, Amerikából indult ki. Nyilvánvaló, hogy ilyen fölfogás mellett elsősorban azokat a tudományokat kell nagyrabecsülni, amelyek a technikai haladást szolgálják, tehát a természettudós tudományokat. A szellemi tudományokat ilyen fölfogás mellett nem is lehetett tudományoknak tekinteni. A kor materialisztikus iránya csak azt tartotta tudománynak, ami mérhető, számokban kifejezhető eredményeket tudott létrehozni.

A nemzetközi tudományos irodalom óriási megnövekedése egy-egy szakkérdés körül szinte áttekinthetetlené válik, s szükségessé látszik tenni a tudományos munka nemzetközi megszervezését és racionalizálását, ami viszont ismét csak növeli a tudományos napszámosmunkát végzők nagy számát, s az adalékok beláthatatlan tömegét. A tudományt ez válságba sodorja.

Ennek következménye, hogy a tudományos részletmunka mellett jelentkezik az összefoglalás szükségessége, a sok analízis mellett a szintézis szükségessége, az atomizálással szemben a totalitás hangsúlyozása, az okok sorozata mellett a célok és értelem keresése, a tények tudása mellett az összefüggések megállapítása, a törvényszerűség fölismerése mellett a megértés és átélés szükségessége, szóval az egészbe való beillesztés.

¹ *Weszely Ödön*: Pedagógia. II. kiadás. 166-168. 1.

Ez a szükséglet változást hozott létre a tudományok értékelése tekintetében is. A pozitívizmus hitele újabb időben éppen az egésznek, a totalitásnak a vágya következtében megcsökkent, a szellemi tudományok felszabadultak a pozitívizmus békőiből, az érdeklődés a szellemi tudományok iránt mindegyre általánosabbá lett, s megeremtetten a szellemtörténetet.

A történelem ismét érdeklődés tárgya, bár nem oly értelemben, mint régebben. A túlzott hisztorizmussal szemben ellenhatás támadt, mely odáig terjedt, hogy pl a kommunizmus, mely a természettudományok alapján akar állani, s tisztán racionalista alapon akarja szervezni a társadalmat, azt tartja, hogy „a múlt arra való, hogy elfelejtsük”. Ámde ezzel szemben, mint általában a pozitívizmussal szemben, a szellemi tudományok és vele a történelem jelenleg ismét kellő megbecsülésben részesülnek. A történelem is szellemtörténeti irányban fejlődött tovább. Most a múltnak más szempontból való vizsgálatai indult meg, „a történetírás új útjai” nyíltak meg. Ezzel jár a történelmi tudományok más értékelése. „A nemzeti történetírónak — mondja *Hóman Bálint* — nem a nacionalizmus korszerű vagy elavult jelszavainak, gondolatszegény frazeológiájának a hangoztatása a feladata. Neki hinnie kell a nemzeti eszmény valóságában, az élő nacionalizmus életterében és az erkölcsiség eszményéhez vezető igazságot kell keresnie.” (A magyar történetírás új útjai. Budapest, 1931, 51. l.)

Előbb megrendült a szellemi tudományokban való hit, de később a pozitív tudományokban való hit is. A természettudományokban is az újabb eredmények megdöntik a régebbi tudományos elméleteket, mert hiszen ez általában a tudományos haladás természetes következménye. Ehhez járult a relativitás elvének a kiterjesztése.

Ámde a tudomány természetében rejlik a haladás gondolata. A továbbkutatás új eredményekhez vezet, az új eredmény megváltoztatja a tudást. Mi legyen ebből a tanítás tárgya?

Az iskola a tudománynak csak egyes részleteit tanítja, mindenképp valamit, annyit, amennyire a világban való tájékozódásra, a helyes világkép kialakítására, s világnézet és életfelfogás kialakítására szükség van. A tudomány azonban sokkal több ennél.

A nevelés szempontjából pedig nem is az egyes adatok és az egyes részek a fontosak, hanem a tudomány szelleme, az igazság önzetlen keresése és szomjúzása.

Nagy és nehéz pedagógiai feladat annak megállapítása, mi és mennyi szükséges ehhez a különböző tudományokból. Változik is a változó idővel, s a tudományok fejlődésével.

De változik ez az egyéni szükségletek szerint, nemzetek szerint, s egy nemzet keretén belül is azon kör szerint, melyben valaki élni fog, s a hivatás szerint, melyet betölteni készül. Ám végül is igaz marad, amit *W. Dilthey* neveléstörténetének bevezetésében megállapít: „Die Basis der Erziehung ist die fortschreitende *Wissenschaft*.” A műveltség alapja nem lehet más, mint a tudomány.

315. A tudományos nevelés. A nevelés szempontjából a tudomány is csak a nevelés eszköze, nem pedig a nevelés célja. Herbart érdeme, hogy ezt az igazságot felismerte. Az ő tanítványa, Ziller, meg is különbözteti az iskolai tanulmányokat a tudományosaktól. Ez nem jelenti azt, hogy az iskolai tanulmány másfajta tudomány, hanem csak azt, hogy az iskola a tudományt a nevelés céljaira használja fel, azaz vele a növendék gondolkodását akarja tökéletesíteni, neki a világról és az emberi életéről helyes fogalmakat akar adni, az ő cselekvéseit helyes irányba akarja terelni, s jellemét erkölcsi jellemmé fejleszteni.

A tudományokból erre a célra kiszemeléseknek kell történnie. A különböző iskolák céljuk és növendékeik kora, neme és leendő

életpályája szerint más és más anyagot vesznek fel, egyikből többet, másból kevesebbet, de általában olyan anyagot és annyit, amennyi a növendék korának, munkabírásának, s az iskola céljának megfelel. De minden iskola tanításának legfőbb tárgya a tudomány.

Magát a tudományt azonban voltaképp csak a tudós iskola akarja tanítani, s ez volt régebben a gimnázium, a középkorban a latin iskola. Ez az iskola akkoriban valóban a kor tudományát adta tudós módon. A kor tudománya akkoriban a latin nyelv és irodalom volt, s a görögből egy és más, első sorban Aristoteles, de az is inkább latinul. A mód: a grammatika rendszeres előadása, s a latin nyelv megértése után latin szövegek magyarázata.

Ez nem csupán a klasszikus irodalom megismerése-, s nevelő hatásának kiaknázása céljából történt. Ennek gyakorlati haszna is volt. Akik a latin iskolába jártak, bizonyos pályákra készültek: papok, ítélmesterek, királyi kancelláriák vezetői stb. akartak lenni, ehhez szükség volt a latin nyelvnek, az akkori Európa nemzetközi nyelvének, az egyház, törvénykezés, diplomácia s tudomány nyelvének a minél tökéletesebb ismeretére.

Ám idővel megváltozott a tudós iskola. A tudományok köre kiszélesedett. A latin mellett fölvirágoztak a nemzeti nyelvek és irodalmak. De fejlődésnek indultak a természettudományok, sőt új tudományágak is keletkeztek. Mindegyre több és több tudományt kellett bevinni az iskolába, aminek nagy zsúfoltság és a növendékek túlterhelése lett a következménye.

Nem is lehetett azután a tudományos pályákra való előkészítés kérdését másképp megoldani, mint az iskolák differenciálódás sával. A klasszikus gimnázium mellett keletkezett a reáliskola, majd később a reálgimnázium. Ez a háromféle típus majd minden államban megvan, vagy külön iskolák gyanánt, vagy mint a felső osztályok különböző irányú elágazása.

Ezek az iskolák voltaképp azokra a pályákra készítenek elő, melyek tudományos előismereteket kívánnak. A tudományos pályák tudományos előismereteket kívánnak, de aki e pályákra lép, az még nem tudós. A tudós élethivatása, hogy egy-egy tudományszakot önállóan műveljen, tudományát előbbre vigye.

A középiskolák nem is valamely pályára nevelnek, csak előkészítenek, a tudományos foglalkozásra, alapot adnak. De ma már nemcsak ezt a feladatot vállalják, hanem igyekeznek általános műveltséget adni, azaz enciklopédikus ismereteket különféle tudományágakból.

Főfeladatuk azonban mégis csak a tudományos munkára veió előkészítés, mellyel az egyetem foglalkozik, s így a tudományból nemcsak alapismereteket közölnek, hanem igyekeznek a tanulót bevezetni a tudományos gondolkozásba és a tudományos munkába, ami lehetetlen anélkül, hogy ne ismertessék meg a tanulót a tudományos módszerekkel, ne tudományos fogalmakkal dolgozzanak, tudományos definíciókat fogalmazzon, s ne igyekezzenek az így szerzett ismereteket rendszerbe foglalni.

Így már nemcsak a főiskolai és egyetemi, hanem bizonyos tekintetben a középiskolai tanítás is tudományos oktatás. Ez ellen gyakran állást foglal a közvélemény, ami onnan származik, mert nem ismerik a középiskolák célját, s a középiskolákba tódulnak azok is, akik gyakorlati életpályákra akarnak lépni. A középiskola tehát semmiképp sem zárkózhatik el attól, hogy a tudományból bizonyos mennyiséget munkájába fel ne vegyen.

A tudományok nagy nevelő értékét mindenki azonnal föl ismeri, ha arra gondol, hogy a tudomány feladata *igazságokat* megállapítani, hogy a tudomány az emberi elme legmagasabbrendű alkotása, oly ideális világ, melyben az eszmények uralkodnak. Aki ezt elutasítja magától, az eleve elzárkózik attól, hogy magasabbrendű életet éljen.

Ám a gyakorlati pályákra készülőknek valóban nincs okvetlenül szükségük arra, hogy a tudományos munkával megismerkedjenek, s mindig tudományos fogalmakkal dolgozzanak.

S itt azzal a sajátságos jelenséggel találkozunk, hogy azok az iskolák is, melyeknek nem feladata a tudományos képzés, éppoly módon tanítják a tudomány eredményeit, mint a középiskolák, itt az volna a fontos, hogy ezek a tudomány eredményeiből ne csak kevesebbet és mást vegyenek föl tantervükbe, hanem más-más módon is, azaz: ne tudományosan, hanem gyakorlatilag tanítsák az anyagot. A tudomány eredményei mindenkit érdekelnek, s ezeket lehet oly módon is megértetni, mely nem kívánja meg a tudományos nyelvben való jártasságot. Néha nagy igazságokat lehet gyakorlati és elemi módon megismertetni.

Az elemi és polgári iskolák tehát nem csupán abban különböznek a középiskoláktól, hogy kevesebb és más anyagot tanítanak, hanem abban is, hogy más módon tanítják.

Végeredményben azonban minden iskola tudományos képzést is ad, még ha gyakorlati irányú is. A tudomány ugyanis — bár célja tisztán elméleti, s nem törekszik arra, hogy gyakorlatilag értékesíthető, azaz hasznos ismereteket adjon — mégis mindig hat a gyakorlatra, s tökéletesíti azt, s így tökéletesíti az emberi életet.

A tudomány felülről lefelé terjed, az egyetemek és kutatóintézetek a tudomány tűzhelyei, a prometheusi szikra onnan terjed tovább. A középiskolák az egyetemen szerzett tudományt tanítják, s ennek a tudománynak eredményei azok a tanítások is, melyeket a polgári iskolák s elemi iskolák adnak. Így a tudomány mind szélesebb rétegekre terjed ki, s mind nagyobb tömegekben ébred fel a vágy is, hogy műveltségüket a tudomány és újabb eredményeivel kiegészítsék.

IRODALOM: *Th. Litt*: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung. Leipzig. — *M. Frischeisen—Köhler*: Wissenschaft und Wirklichkeit. Leipzig, 1912. — *H. Renner*: Die Existenz der Wissenschaft u. ihre Objektivität. Halle, 1934. — *E. Jaesche*: Das Grundgesetz der Wissenschaft, 1886. — *Dr. Pauler Ákos*: A tudomány fogalmáról. Budapest, 1910. — *Dr. Nagy József*: A tudomány értéke. Budapest, 1907. — *Dr. Kornis Gyula*: Bevezetés a tudományos gondolkodásba. Budapest. — *Dr. Nagy József*: Az igazság. Győri Szemle, 1931. — *Dr. Fitos Vilmos*: Tudo-

mány és nevelés. Budapest, 1932. — *Porcsalmy Zoltán*: A tudományos tehetség és középiskolai felismerése. Budapest, 1928. — *Ramon y Cajal*: Tudományos kutatásra vezérlő kalauz. Ford.: Dr. Salamon Henrik. Budapest, é. n. (Nóvák R.) — *E, Otto*: Die wissenschaftliche Forschung und die Ausgestaltung des Gelehrtenunterrichts. Bielefeld, 1918. — *J. E. Heyde*: Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. Berlin, 1931. — *A. Jaquemin*: Comment enseigner les sciences à l'école primaire. Bruxelles, 1921. — *Weszely Ödön*: Az egyetemi tanulmányok módszeréről. Budapest, 1933. Lampel R. — *Fr. Paulsen*: Geschichte des gelehrten Unterrichts 1885.

2. AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS.

316. Az esztétikai nevelés. Az a műveltség, melynek a tudós mány a legfőbb tartalma és meghatározója, nem ad enyhét a szomjazó léleknek, nem elégíti ki az ember szívét. Az úrnek, a sivárságnak ez az érzése a művészetek felé fordítja az emberek tekintetét, ott keresnek enyhülést, ott keresik az új művelődési eszményt, s a művészetek iránti fogékonyság fölébresztésével akarják ellensúlyozni a gazdasági élet és a hideg számítás által köznapivá lett lélek sivárságát.

De másrészt a művészi nevelés gondolata ellenhatáskép jelentkezik a mai kultúra technikai és tudományos jellegével szemben. Ellenhatás ez a technika gépiessé válásával, a gyári termeléssel szemben, mely tömegcikkeket, sablonos tárgyakat produkál, híjával az egyéni lelkület nyomának, annak, ami a tárgyat az ember lelkéhez közelebb hozza, s érezteti, hogy az egy érző, magát megértetni s éreztetni akaró lény alkotása.

Ennek az esztétikai nevelésnek ebből kifolyólag főfeladata a lélek eltöltése a szép érzésével. Ezt az érzést, mely egy ideális világba vezet, az ízlés irányítja. Az ízlés, a szépnek megérzése ugyanaz esztétikai téren, ami a lelkiismeret az erkölcsi világban, s így az esztétikai képzés voltaképen az érzelmi világgal van szoros kapcsolatban. Éppen ezért ez nem külön tantárgy, épp úgy, mint az erkölcsi nevelés nem az, s így az ízlés nem szabályokkal, hanem konkrét példákon, megérzéssel és átéléssel fejleszhető.

Az esztétikai nevelés két főfeladatot foglal magában. Egyik az, hogy képessé tegyük a tanulót a szép megérzésére, fölfogására, megértésére. Ez a receptív föladat, amidőn a tanuló hatásokat fog föl, de maga passzív. A másik föladat az, hogy képessé tegyük a tanulót a művészi kifejezésre, elsajátíttassuk a művészet nyelvét, azaz annyi technikai elemet, amennyi képessé teszi az embert lelki tartalmának ízléses kifejezésére. Itt a tanuló már aktív.

Az esztétikai nevelés a művészetek tanításával történik. Ezek közül a legtökéletesebb művészet: a költészet már régen a legkiválóbb nevelő eszközök közé tartozik. A költészethez csatlakozott elég korán a költői művek előadásának a művészet: a szavalás, a színjátszás, az ének, a zene, s végül a tánc. A görögöknél ezek egymással szoros kapcsolatban voltak, s valamennyi az emberi lélek különböző mozgalmainak és állapotainak kifejezése.

De az esztétikai nevelés céljaira nemcsak ezeket a művészeteket, hanem a képzőművészeteket is fölhasználjuk.

A múlt század hetvenes éveiben nagy mozgalom indult meg a világ különböző részeiben a művészi nevelés érdekében. Legelőször Angliában jelentkezik a művészeteknek ilyen megbecsülése, mely azt az egész nevelés lényeges alkotóelemévé akarja tenni. Ennek a gondolatnak a hirdetője az angoloknál *Ruskin* (1819—1900). Németországban dr. *Konrad Lange* könyve és a névtelenül megjelent *Rembrandt als Erzieher* című könyv (szerzője: *Jul. Langbehn* berlini tanár) tette népszerűvé a művészi nevelésre vonatkozó gondolatokat.

Amerikában a művészi nevelést főképp a műipari ízlés fejlesztése szempontjából tartották fontosnak s *Liberty Tadd* és *L. Prang* művei ezt a célt szolgálják.

317. A költészet mint nevelőeszköz. A költészet a legrégebb nevelő eszközök egyike. Már akkor fölhasználták, mikor még írott irodalom nem is volt. Ekkor a mesék, mondák, bölcsődalok és más versek képviselték a költészetet s ezek gyönyörködtették, de egyúttal nevelték a gyermeket. Elvitték őt egy szép, tündéri világba, melyben érdekesnél érdekesebb lények éltek, sőt minden élt, mint ahogy a gyermeki fantázia előtt is a környezet minden tárgya él és érez, akar és nem akar, jó és rossz. Ebben a világban naiv igazságszolgáltatás uralkodik, s mindig minden jóra fordul, vágyak teljesülnek, s a szív kielégül.

De amint a gyermek növekszik, a költészetből mindegyre a komolyabb alkotások érdeklik, s az a világ kezd kibontakozni a költészetben, amelyben mi élünk, ez a költészet bemutatja az emberi életet, föltárja az ember lelki világát, s érezteti érzelmeit. Ez a költészet már nincs a ritmikus formához kötve, irodalomná növekedik, a gyermek megtanul könyvet olvasni, s megnyílik előtte az irodalom végtelen nagy és sokfelé elágazó útja, melyen keresővé lesz, keresi a lelkének megfelelőt.

A költészet és irodalom (hiszen az irodalomból is egyelőre csak az szolgál nevelő eszközzel, ami igazi költészet is) azonban nem csupán esztétikum, nemcsak az esztétikai érzék nevelésére szolgál.

A költészet és irodalom több, mint esztétikum. A kifejezés formája mindig művészi, azaz esztétikus, de a műnek tartalma is van, sőt ez a tartalom előbb hat, s még később is és talán mélyebbre is hat, mint a művészi forma. Éppen ezért oly kiváló nevelő eszköz a költészet és irodalom, mert egyúttal gyakorlati élet- és emberismeretet s gyakorlati lélektant ad.

Az irodalom tanítása tehát nem irodalomtörténet, nem is esztétika, nem is poétika vagy retorika, egyáltalán nem tudomány, hanem az irodalom és költészet *élvezete*, nem adatok betanulása, vagy azok föl kutatása, egyáltalán nem tudományos munka, hanem a lélek átengedése a költői hatásnak. Ezt a kettőt: a tudományos képzést és a művészi élvezetet nem szabad összerészelni.

Arra kell nevelnünk az ifjúságot, hogy a költőt megértse és hatni engedje lelkére. Az irodalom ezzel a hatással tanít, nevel és műveli az ember lelkét.

Az emberi lélek és az emberi élet érdekli az emberi lelket és foglalkoztatja az emberi elmét.

De azért már elég jókor, szinte öntudatlanul hat a művészi forma is, s megtanít a művészi kifejezés megértésére, s megtanít a szép élvezetére, szóval ízlést nevel.

Kétségtelen, hogy a költészet az, mely legtökéletesebben és legszebben tudja kifejezni az emberi lélek minden legfinomabb rezdülését, s a fantázia minden alkotását.¹

318. A művészetek nevelő hatása. A többi művészet nem a nyelv segítségével, hanem más eszközökkel, más anyagon, más módon tudja kifejezni azt, ami az alkotó művész lelkében él, amit ő átél, legyen az természet, emberi élet, vagy tartalom nélküli művészi alkotás, ahol csak a formák hatnak, s ezek a formák ébresztenek föl új vagy szunnyadó benyomásokat és élményeket, s ezek emelnek egy más világba, a köznapi fölé, magasabb régiókba.

Az építészet legjobban érezteti, hogy korunk műveltségében a technika uralkodik. Az építőművészet a célszerűt keresi, új anyagokat használ, s ennek megfelelően új formákat. Nem utánozza a régi stílusokat, hanem új vonalakat keres, egyszerűsége törekszik, a formák megfelelnek a célszerűségnek, a modern higiéné elvének. Világosság, levegő, tisztaság, s ennek megfelelő, s ezt éreztető formák kellene. Tiszta tárgyszerűség, új anyaga szerűség jellemzik az új építőművészetet. Jó példa: a cellei iskola. Csupa sima felület, csupa ablak, csupa levegő és világosság.

Az építőművészet mellett főképp az *iparművészet* mutatja az új művészet jellemvonásait. A technika művészetté emelkedik. A tárgyszerűség uralkodik, a tárgy kifejezi célját.

A *szobrászat és festészet* tovább halad a kifejezésben. Ma már nemcsak *utánzó*, nemcsak meglevőt fejez ki, a művész költővé válik, nem köti őt a valóság sem forma, sem szín, sem távlat tekintetében.

A magaskultúrájú ember a művészetben művészi élményt keres. Értetni akarja a művészetet, érintkezni a művész lelkével. Az alsóbb fokon álló beéri azzal az érzéki élvezettel, melyet a művészet technikája nyújt. Dúskál a színekben, élvezi a ritmust.

A művészet így izgalom a magasabb rendű kellemes érzelmek kiváltására. A mai kor embere számára ez a művészet élvezetkeresés, ellensúlyozásául a munkának.

Ilyen *a zene* is. Egyszerű formákkal, erősen érezhető ritmussal, szokatlan kapcsolatokkal szinte érzéki élvezet. Ez magyarázza a jazz-zene elterjedését. A magasabb zenei kultúrában élő is szokatlan kapcsolatokat keres. *Debussy, Bartók, Kodály* ennek a magasabbrendű érzelmekeltésnek mesterei.

¹ *Weszely Ödön: Pedagógia. II. kiadás. 170—172. 1.*

A zenei élmény egészen sajátos élmény, mely a lélek irracionális gyökreiből fakad.

A művészet szükséges kiegészítője a valóság megismerésének. A tudomány fogalmakkal dolgozik, törvényeket kutat és állapít meg, s ezeket absztrakt módon fejezi ki.

A művésznak más az élet- és világszemlélete. A művészet konkrét módon, érzéki benyomások alapján élményeket, lelki szenzációkat élet át, s így érteti meg az embert és a világot, s így érezteti ezek értelmét.

A művészi nevelés tehát ízlésnevelés, de nemcsak az, ennél sokkal több: az emberi lélek megértésére való nevelés, s megérzésre nevelés, pszichológiai nevelés.

319. A művészi nevelés módja. A művészi nevelésnek két lépése van: egyik a művészet megértése, annak megtanulása, hogy a növendék a művészetet felfogja, s meg tudja benne találni azt, ami szép. A másik pedig, hogy kifejezni tanuljon művészi módon. Ez utóbbi voltaképp az előbbi célt szolgálja. Nem értheti és élvezheti valahogy a művészetet igazán az, aki nem ismeri annak a művészetnek a technikáját. Ez magyarázza azt, hogy a művészetekből az iskolában vagy akár otthon is csak bizonyos technikát tanítanak. Például: rajzolni, festeni, zongorázni. Ez érteti meg azt is, hogy a poétika tanítása alkalmával miért tanították magát a verselést is, s Írtak a tanulókkal verseket.

A képzőművészet először is „látni tanít”. A legigénytelenebb része a természetnek tele van szépségekkel. A fák levelei gyönyörű változatosságot mutatnak formákban, színekben, a pillangó *Í* festés műremeke, a bogár bámulatot kelt testének filigrán művészetével. Az ég felhőzetének érdekes alakjaival, színezésének változatosságával mindenütt kínálkozik szemléletünk tárgyául. Midőn a gyermeket mindezek meglátására tanítjuk, leghathatósabban neveljük művészi ízlését.

Midőn *Goethe* Michel Angelo műveinek szemlélete után kilépett a Sistina küszöbén, így sóhajtott fel: „Bárcsak így láthatnám én is a természetet, mint ez a művész!” Valóban a művészek tanítják meg az embert a természet szépségeinek az élvezetére.

Hogy a művészetet igazán értsük, szükség van egyrészt bizonyos technikai, másrészt bizonyos elméleti ismeretekre is.

Ezért kell rajzolni, festeni tanulni, esetleg mintázni. Aki így maga is átéli a technikának a hatását, az fogja igazán érteni a művészi kifejezést.

Ugyanez áll a zenére. A zongoratanítás ugyan azt is el akarja érni, hogy a növendék bizonyos darabokat kifejezéssel és ízléssel előadni tudjon, de ez is voltaképp lényegében az illető kompozíció tökéletesebb átélése.

A költészet alkotásaira is ez érvényes. A költemények művészi előadása, a szavalás, a költemény teljesebb átélése, mintegy érzéki módon való átélése.

Így lesz az ember mindegyre fogékonyabb a művészi iránt, s így egészíti ki lelkének egyoldalú beállítását más és új oldalról kapott benyomásokkal és ösztönzésekkel.

Mindezt teljesebbé és tökéletesebbé teszi az elméleti tudás. Nem ez a művészi élmény alapja, e nélkül is mélyen átérezheti a művészet hatását az erre fogékony lélek. De az elméleti tudás segíti az elmélyedést. Épp úgy a művészetek története. Az irodalom és költészet nevelő és lélekgazdagító hatása nem az irodalomtörténeti ismereteken alapszik, hanem a költői alkotás átélésén. A léleknemesítés abban a pillanatban ébred és indul meg, mikor az olvasó átengedi magát a költő hatásának. Ez az ész-tikum megérzésének a mozzanata. Helyesen mondja Halasy-Nagy József: „A szépérzék lelki találkozás: megérzése a lelki rokonságnak.”¹

A művészetek története nemcsak az elmének szól, hanem tökéletesíti a szemléletet is. A történeti adatok utat egyengetnek a jobb megértésnek, a mélyebb hatásnak.

A művészet napfényessé teszi az élet zordonságát. A művész hangulatait, nemesebb érzését és gondolatait a művészet eszközeivel könnyebben átviszi a mi lelkünkbe. Tisztultabbá teszi s nemesíti kedélyünket, s eltávolítja azt, ami durva, aljas és közönséges. A nap terhes munkája után fölűdít s a diszharmoniót harmóniává változtatja. Élesíti szemünket az emberi élet meglátására s annak fölfedezésére, ami ebben az emberi életben szép és értékes. Az elröppenő szépet állandó örömmé teszi s otthonunkat barátságossá és kellemessé díszíti. Nemzeti eszméket és hangulatokat örökít meg a kőben, szóban, hangokban és színekben; fölemeli a lelket s feleletet ad a lélek legtítkosabb vágyaira s legelrejtettebb kérdéseire.

IRODALOM: *H. Taine*: A művészet filozófiája. 1878. — *Pékár Károly*: Pozitív esztétika. 1897. — *B. Brandenstein Béla*: Művészetfilozófia. 1930. — *E. Meumann*: Az esztétika rendszere. 1924. — *Pitroff P.*: Bevezetés az esztétikába. Bp., 1930. — *Walter Crane*: Vonal és forma. Bp., 1911. — *Kardeván Károly*: Az újabb irodalom és az iskola. Magyar Paedagogia, 1908. — *Hekler A.*: Az újkor művészete. — *Fögel S.*: Művészettörténet, esztétika, művészetfilozófia. 1931. — *H. Wolgast*: Bedeutung der Kunst für die Schule. 1903. — *E. Weber*: Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft, 1907. — *E. Weber*: Kunsterziehung und Erziehungskunst, 1922. — *O. Foltz*: Aesthetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 1893. — *A. Lichtwark*: Die Seele u. das Kunstwerk. 1911. — *A. Lichtwark*: Die Grundlagen der künstlerischen Bildung. (1911 óta.) — *A. Lichtwark*: Übungen in der Bertachtung von Kunstwerken. 1906. — *A. Lichtwark*: Die Erziehung des Farbennsinnes. 1905. — *Nádai Pál*: Lichtwark és művészi nevelés. 1913. — *Liberty Tadd*: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. 1903. — *L. Prang*: Lehrgang für die künstlerische Erziehung des 1925. V. kiad. — *R. Müller—Freienfels*: Erziehung zur Kunst. 1925. — *Fr. Natorp*: Die Grundlagen künstlerischer Erziehung. 1930. — *P. Lascaris*: L'éducation esthétique de l'enfant. 1928. — *De Garmo*: Aesthetic Education. 1913. — *Ueding*: Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht der höheren Schule. 1924. — *L. Kestenber*: Musikerziehung und Musikpflege. 1928. — *M. Havenstein*: Die Dichtung in der

¹ *Halasy-Nagy József*: A filozófia kis tükre. Budapest, Egyetemi Nyomda. 138. lap.

Schule. 1915. Fr. Musikpädagogik in Grundzügen. Leipzig, 1926. — *Papp G.*: Bevezető a zeneművészetbe. 1927. — *Molnár Antal*: A zeneművészet könyve. 1923. — *Kovács Sándor*: Hogyan kellene a gyermekeket a zenébe bevezetni. Budapest, 1917. — *K. Lange*: Die bewusste Selbstäusung als Kern des künstlerischen Genusses. Leipzig, 1895. — *K. Lange*: Das Wesen der künstlerischen Erziehung. 1902. — Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar u. Hamburg. Berlin, 1929. — *Hans Wolff*: Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form u. Farbe. Weimar, 1929. — *F. Rodt*: Kinderkunst. Zeichnen, die Freude unserer Jugend. Karlsbad, 1928. — *Schmidt Ferenc*: A díszítéses rajzólási képesség fejlődésének kísérletes vizsgálata. Budapest, 1929. — *Alfred Schmidt*: Kunsterziehung und Gedichtshandlung. Leipzig. I. 3. Aufl. 1921. II. 3. Aufl. 1922. III. 2. Aufl. 1925. — *Vajthó László*: Tanulók szerepe az irodalom tanításában. Bp., Egyet. Nyomda. — *Th. Vollbehr*: Vom Betrachten der Bauwerke. Langensalza, 1927. — *A. Schmidt*: Kunsterziehung und Gedichtbehandlung. I—III. — *O. Wulff*: Die Kunst der Kinder. 1927. — *Müller*: Aesthetisches und Ausser-aesthetisches Urteil des Kindes. — *Nagy László és Farkas Irén*: A gyermek esztétikai érdeklődése. 1911. — *Alexander Bernát*: Művészet. A művészet értékéről. A művészi nevelésről. 1908. — *Láng Nándor*: Az ifjúság művészi neveléséről. 1897. — *Meiler Simon*: A művészi nevelés a gimnáziumban. 1909. — *Szentpétery Imre*: A művészi és szociológiai oktatás a történelemtanítás keretében. 1910. — *Nagy József*: Az esztétikai nevelés kérdéséről. Magyar Paed., 1907. — *Nádai Pál*: A művészi nevelés céljai. M. P., 1907. — *Komis Gyula*: Esztétikai nevelés a középiskolában. 1909. — *Köszegi László*: Az esztétikai nevelés a tanárképzőben és a középiskolában. 1909. — *Körösi Ferenc*: A művészi nevelés. Budapest, 1929.

3. A VALLÁSOS NEVELÉS.

„Hiszünk, hogy tudhassunk, nem pedig tudunk, hogy hihessünk.”

Szent Ágoston.

320. A vallás. A vallás azoknak a gondolatoknak, érzelmeknek és cselekvéseknek az összege, amelyek az Istenre vonatkoznak. Bármilyen legyen is valakinek vallásos meggyőződése, annyit el kell ismernie, hogy a vallás pszichológiai jelenség és világtörténeti tény. Mint pszichológiai jelenség a vallás hit az Istenben, a természetfölöttiben, s odaadással való átengedése az emberi léleknek a természetfölötti világ iránt, s első sorban Isten iránt, ki mindennek teremtője és ura, kinek léte az ember számára közvetve és közvetlenül is megnyilvánul. Ennek a természeti fölötti világnak a magasztossága az ember lelkét áhítattal tölti el, s érezteti és tudatossá teszi az ember kicsinységét és gyöngeségét, s egyúttal érezteti a természetfölöttinek értékét az emberre nézve.

Már *Cicero* is úgy fogta fel a vallást, hogy az az istenek tisztelete. (*Cultus deorum.*)

A kereszténység felfogása szerint is a vallás lényegében az Isten tisztelete. *Cathrein*, a kiváló katolikus teológus szerint: „Bis heute verstand man allgemein unter Religion die Art und Weise, wie die Menschen ihr Verhältnis zu Gott oder göttlichen Wesen auffassen und praktisch durch Anbetung und Verehrung betätigten”.¹

¹ *Viktor Cathrein S. J.*: Die katholische Weltanschauung. 5. Afl. 1921. 155. 1.

Kant szerint a vallás az ember kötelességeinek isteni parancs gyanánt való fölismérése.

Schleiermacher szerint: „Mindent, ami érzelmeinket mozgatja, a legmagasabb egységben érezni, s minden egyest és különállót csak ezáltal közvetve, tehát létünket és életünket, mint Istenben és Isten által való létet és életet érezni: ez vallás”.

Spranger szerint a vallásos érzés az ember beállítása a végtelennel szemben (Lebensformen).

Wundt: A vallás annak az érzése, hogy egy érzékfölötti világhoz tartozunk, melyben az eszményeket megvalósítva hisszük.

James: A vallás lényege az érzékfölötti valóság gyanánt való átérése, melyet tiszteletteljes hangulat, boldog nyugalom és entuziasztikus öröm jellemez.

Leuba: Téves a vallás lényegét csak meggyőződésben vagy csak az érzelemben látni. A vallás lényege mindkettőt magában foglalja.

Mint világtörténelmi tény is nagyjelentőségű a vallás. Minden nép életében nagy szerepet játszik, s a kultúra kezdete minden népnél a vallással áll kapcsolatban. Minden, ami később a műveltség területén és a kultúra különböző ágaiban kifejlődött, kezdetben a vallás keretén belül virágzott. Ez teszi érthetővé Goethe mondását: „Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, hat auch Religion; wer beide nicht besitzt, der habe Religion.”

A vallás jelentőségét az ember életében akkor látjuk igazán, ha végigtekintünk az emberiség történetén. Az emberek meghaltak vallási meggyőződésükért, az emberek legfőbb ügyüknek tekintették a vallást. A vallásos ember életében a vallás centrális jelentőségű. Minden gondolatát és minden cselekvését áthatja.

De a vallás az emberre nézve nagy érték, nagy erőforrás, melyből erőt kap életküzdelseihez, mely őt megacélozza, kietartóvá teszi, mely őt nemeslelkűséggel tölti el, fölemeli, s neki természetfölötti segítséget nyújt.

321. A vallás pedagógiai jelentősége. A vallás a pedagógiai rendszerekben különböző helyet foglal el, aszerint, hogy milyen alapon áll, milyen világnézeten nyugszik az egész pedagógiai rendszer. A vallásos alapon álló világnézet, melynek középpontjában áll a vallás, természetesen az egész pedagógiát a vallásra alapítja, de nemcsak erre alapítja, hanem minden részében és minden cselekvésében vallással hatja át. A vallás kitűzi a célt, ez: az ember üdvözülése, túlvilági boldogsága. Ebből kifolyólag összes normái a vallásos hitben gyökereznek. A vallásos nevelés oly eszközökkel rendelkezik, melyek fölülmúlják a természetet nevelő eszközök hatóerejét, mert természetfölötti motívumai vannak.

Ezzel szemben áll a vallástalan, illetve vallásellenes felfogás. Eszerint a vallás csak illúzió vagy narkotikum az ember bajainak enyhítésére vagy elfelejtetésére. Ezt vallják a kommunisták, ez az álláspontja *Freudnak* is. *Hoemle* (kommunista) például a vallásról ezt írja: „Und je reaktionärer die Bourgeoisie wird, je gründlicher sie ihre „Jugendeseleien“ ablegt, desto grösseren Wert legt sie auf Durchdringung aller Erziehung, mit kirchlich-reli-

giösem Geist und kirchlicher Autorität, mit dem ‚Opium für das Volk‘.¹

Freud pedig egész könyvet ír a vallásról ezen a címen: *Die Zukunft einer Illusion*.

Akik ily állásponton állnak, természetesen fölöslegesnek, sőt károsnak tartják a vallásos nevelést. Az iskolából ki akarják zárni a vallás tanítását, azt a jelszót hangoztatják: a vallás magánügy. Erre helyesen jegyzi meg *H. Schmidt* jénai tanár, hogy ez csak udvarias forma arra, hogy a vallást általában kirekesszék. „De amint az egyén mindegyre jobban szocializálódik, a vallás is ismét az egész emberiség ügyévé válik; mert a vallás a kultúrának és az emberiség életének a legmagasabb eszményre való irányítása.”

322. A vallásos nevelés. Vallásos nevelésről csak ott lehet szó, ahol a vallás a világnézet alapja.² Csak a vallásos világnézet alapján lehet vallásosán nevelni. A vallásos nevelés ennél fogva nem éri be azzal, amit valamely idealisztikus nevelési elmélet célul kitűz, hanem többet kíván: oly nevelést, melynek középpontja és lelke a vallásos hit; nem éri be sem a vallásfilozófiai fogalmi tartalom átadásával, sem a misztikus érzelmekbe való elmélyedéssel, hanem a kinyilatkoztatott tanítást véve alapul, fölülemelkedik a tapasztalati és tudományos ismereteken, a lélek üdvösségéért való küzdéshez s a természetfölötti erők segítségének eléréséhez szükséges érzületet és magatartást akarja megadni, hogy az ember képes legyen egész életét mint homo religiosus önállóan és Istenre összpontosítva alakítani. Mint XI. Pius pápa mondja: „a keresztény nevelés magában foglalja az ember érzéki és szellemi, értelmi és erkölcsi, egyéni, családi és társadalmi életének összességét, nemhogy valamiképpen is kisebbítse, hanem hogy felemelje, rendezze és tökéletesítse Krisztus példája és tanítása szerint.” (XI. Pius pápa az ifjúság keresztény neveléséről. Budapest, Szent István-Társulat.)

A vallásos nevelő eszközöknek természetesen csak azoknál van hatásuk, akik hisznek, s magukat e hatásnak átengedik. Első dolog tehát ezt a hitet megalapozni. Az ilyen lelkületű növendéknél azután a vallásos nevelő eszközök hatása mindenképp fölött való. Akinek eszményképe a szent, az maga is igyekszik ehhez az eszményképhez hasonlóvá lenni, s segítséget kér és kap Istentől ehhez az erőfeszítéshez. Ily isteni segítséggel a nehéz küzdelem könnyűvé válik, az akadályok legyőzéséhez megvan a lelki erő, a szenvedések elviselése gyönyörűségeles áldozat.

Így a vallásos érzelem fölemelő és erősítő, nevelő és tökéletesítő.

Mínt hogy ennek az érzelmenek az alapja az Istenben való hit, s a benne való föltétlen bizalom, így az első dolog ezt meg-

¹ *Hoernle*: Grundfragen der proletarischen Erziehung. 98. 1.

² A vallásos nevelésről nemcsak ebben a fejezetben van szó, hanem e könyv sok más helyén is. ígv pl. a 16, 18., 114., 128., 138., 148., 198., 333., 430., 481., 484., 589. lapokon.

alapozni, fölébresztetni, s állandóan ébren tartani. A többi szinte önként következik belőle. Az ily vallásos növendékre azután a vallásos eszközök vannak legnagyobb hatással, különösen, ha vallásos atmoszférában él.

A vallásos nevelés eszközei: az ima (a lélek fölemelkedése, erőforrás), a böjt (az önuralomra való nevelés kitűnő eszköze), a fogadalom (az akaratnevelés eszköze), a lelkiismeretvizsgálás (az erkölcsi nevelés eszköze), az Istentiszteleten való részvétel (a lélek erősítésének eszköze), a szertartások közös elvégzése, az elmélkedés. A katolikus vallás nevelő eszközei közé tartozik továbbá: a szentségekhez való gyakori járulás (kegyelemszerzés), a gyónás (a bűnök bevallása, megbánása, elégtétel, új élet kezdete).

Nagyon helyesen mutat rá *Kornis Gyula* „A lelki élet” című könyvében arra a körülményre, mennyire csökkent az újkor erabérének a büntudata. „Hasonlítsuk össze a nagy antik tragédiákban uralkodó szellemet a modern szellemmel, — észre fogjuk venni, hogy a modern emberből ijesztő mértékben kiveszett a tisztulásnak ez az elemi szükségérzése, mely az antik emberben hamisítatlan erőben élt, azután a kereszténységből nyerte legmélyebb inspirációit.”¹

A vallás nagy segítség az ember küzdelmeiben, segít elviselni a bajokat, sérelmeket, igazságtalanságokat (miket az életben senki sem kerülhet el), de egyúttal erőt ad a nehézségek legyőzéséhez, az erény útján való megmaradáshoz, s életbátorsággal tölti éi a lelket.

De a vallás nemcsak az életet könnyíti meg, hanem megbékíti a halál gondolatával is, megvigasztal és megnyugtat. Nem csoda, ha sok ember éppen a halál nehéz küzdelmében tér meg, s fordul a valláshoz megerősítésért és megnyugvásért.

IRODALOM: *Erich Eichele*: Die religiöse Entwicklung im Jugendalter. Gütersloh, 1928. — *M. Hockennaier*: Die religiöse Erziehung nach den staatlichen Gesetzen u. den katholischen Grundsätzen. Freiburg, 1926. — *F. Niebert galt*: Die religiöse Erziehung in Haus u. Schule. Leipzig, 1900. — *H. Mayer*: Religionspädagogische Reformbewegung. Paderborn, 1922. — *F. W. Foerster*: Religion und Charakterbildung. Zürich, 1925. — *Tóth Tihamér*: A vallásos ifjú. I—II. Budapest, a szerző kiadása. — *Marczell Mihály*: Valláserkölcsei alap a nevelésben. III. Egyetemes tanügyi kongresszus naplója. 1928, I. 729. 1. — *Marczell Mihály*: A katolikus nevelés szelleme. Szent István-könyvek. — *Uhl Antal*: A szülők vallásos gyermeknevelése. Pécs, 1929. — *P. Bovet*: Le sentiment religieux. Neuchâtel, 1925. — *H. Schreiber*: Der Kinderglaube. Langensalza, 1909. — *A. Feder*: Ignatius von Loyolas geistliche Übungen. Regensburg, 1926. — *K. H. oll*: Die geistlichen Übungen des Ignatius von Loyola. Tübingen, 1927. — *Tisza István gróf*: A vallás a modern élet küzdelmeiben. Budapest, 1901. — *Bartók György*: A vallás és a modern kultúra. Református Szemle. 1909. — *Kühár Flóris*: A modern ember lelkivilága és az imádság. Magyar Kultúra, 1925. — *Müller Lajos, S. J.*: Aszkétika. Budapest, 1932. — *Prohászka Ottokár*: A lelki kultúra. Élet, 1916. — *Prohászka Ottokár*: Magasságok felé. Budapest, 1911. — *Prohászka Ottokár*: Diadalmas világnézet. Esztergom, 1903. — *Ravasz László*: Látások könyve. 2. kiadás. 1924.

¹ *Kornis Gyula*: A lelki élet. III. kiad. 316. 1.

4. A MŰVELTSÉGTARTALOM HATÁSA.

323. A műveltség tartalom hatása. A művelség tartalomnak kétféle hatása van. Az egyik az, hogy a művelség tartalom értékes elemeinek fölvétele az ifjú lélekbe alapot rak a *világkép* kialakulására, szempontokat ad a világ- és életszemlélet kifejlődésé számára, melyekkel az ember beállíthatja magát a kulturális közösség folyamatába, s az egyetemes világfolyamatba.

A másik a művelség tartalom emberformáló hatása. A művelség tartalomnak a fölvételével egyúttal kiművelődik a lélek s annak minden képessége, kisugárzik minden színpompája, kibontakozik minden ereje s így kibontakozva tevékenyen érvényesül minden jó tulajdonsága s így azután az ember képes lesz a maga életföladatait a lehető legjobban megoldani.

A művelség tartalomnak a különböző ágai összeszövődnek, s az emberi lélekben egy egységgé szerveződnek. De nem egyformán. Ezernyi változata lehet nemcsak a tartalom mennyiségének, hanem az elhelyezkedés módjának, annak a hatásnak, melyet a különböző tartalmak az emberi lélekre gyakorolnak.

Így a műveltség még ugyanazon alapiránya szerint is egyéni különbségek mutatkoznak, más-más része a művelség tartalomnak kap nagyobb jelentőséget s néha egy, néha több is uralkodóvá válik. Az uralkodóvá, amelyik legtöbb támasztékot talál az ember egyéni tulajdonságaiban, vagy a lelki szerkezetben.

Erre megvan a hajlandóság már az egyéni különbségben, s ennek alapján különböztetik meg a különböző kulturális típusokat. Ezen az alapon fejlődnek ki azután a művelődés szerint a különböző típusok: a *technikai* típus, a *gazdasági* ember típusa, a *társadalmi* ember, a *jogkereső*, a *hazafras* típus, a *moralista*, a *tudós* típus, a *művész* típus, az *esztéta*, a *vallásos* típus. E típusok kifejlődése attól függ, hogy a műveltség melyik ága lesz az ember lelkében uralkodóvá.

Ezt választhatja azután az illető életpályájává, bár nem mindig teszi ezt, mert a pályaválasztás alkalmával sok más befolyás is érvényesül. De az ideális állapot az, hogy mindenki arra a pályára lépjen, amelyre őt hajlamai, képességei, s lelki struktúrája alkalmassá, sőt hivatottá teszik.

A különböző nevelési rendszerek is úgy keletkeznek, hogy a művelségnek hol az egyik, hol a másik ágát helyezik a középpontba s teszik uralkodóvá, mint pl. a *technikai* nevelést, vagy az *állampolgári* nevelést, vagy az *erkölcsi* nevelést, a *nemzeti* nevelést, vagy a *vallásos* nevelést.

Néha a műveltség ágainak egyik csoportját teszik uralkodóvá egyik vagy másik csoporttal szemben, pl. az *ideális* ágakat a *materialisokkal* szemben.

Máskor egy-egy művelődés-terület egy részét hangsúlyozzák erősebben, pl. a *tudományos* nevelésben a *természettudományokat* a *szellemi tudományokkal* szemben. A tény elfogulatlan vizsgálója ezek alapján könnyen belátja, honnan származnak a pedagógiában oly véleményeltérések, melyek az értékelés különbségé-

ben gyökereznek, s amiért védi mindenki oly megingathatatlan meggyőződéssel álláspontját. Mindenki azt a művelődésben- ágat tartja legfontosabbnak, legértékesebbnek, mely az ő lelki struktúrájának leginkább megfelel, s ennek alapján értékkel, s ennek alapján ítél. Lehetetlen is a különböző irányokat egy közös nevezőre hozni, a különbségek, melyek így a lelki struktúrában gyökereznek, mindig meglesznek.

Ám a kultúra egésze szempontjából mindegyik művelődésbéli ágnak a fejlődése egyformán jogosult, sőt az egész emberi kultúra szempontjából igen jelentős.

De ez nem jelenti egyiknek sem kizárólagos uralmát s egyiknek sem a megszűnését. Az élet folytonos áramlása magával hozza a folytonos változás és folytonos hullámozás szükségét. A kultúra is, mint az élet, megállás nélkül halad tovább.

324. Az egész ember. Az ember műveltségét nemcsak a kultúra tartalma adja meg. Ez a tartalom egyúttal kifejleszti az ember testi és szellemi képességeit, mert a tartalom átvétele igénybe veszi a test és lélek különböző működéseit, s az a munka, melyet az átvétel és áthasonulás kíván, egyúttal legjobb fejlesztője az ember képességeinek és összes tulajdonságainak.

Nem áztatjuk magunkat azzal, hogy maga a műveltség az igazi emberformáló. Embereket átalakítani nagyon nehéz feladat, sőt néha teljesen lehetetlen. A nevelésnek meg vannak szabva a határai. Ezek: az ember részben veleszületett konstitúciójában gyökerező jellembeli adottságok, a lélek mélyén rejtőző alapirány, a hiányzó fogékonyság nevelő hatásokkal szemben, másrészt a nevelő hatások elégtelensége, s gyöngesége. De mindezek mellett sem végezzünk hiábavaló munkát, s nem áll az, amit 5. *Bernfeld* „Sisiphos” c. könyvében kimutat, hogy a nevelő munka csak sisiphusi munka.

Való igaz, amit Goethe „Hermann und Dorothea”-jában oly szépen fejez ki:

„Nem formálhatjuk kedvünkre mi gyermekeinket; Amint Isten adá, kell bírni és szeretni, nevelvén őket a legjobban, meghagyni saját akaratjuk. Mert egyikben ez, másikban más a tehetség; Mind hasznát veszi és mégis kiki csak maga módján Jó és boldog.”

(*Lehr Albert fordítása.*)

Egy azonban bizonyos: a normális embernél elérhetünk annyit, hogy a műveltségnek bizonyos mennyiségét megadjuk.

S ez a műveltség mindenesetre módosító, a fejlődést befolyásoló, az egyént tökéletesítő tényező. De még az egész műveltség, a tartalmi és formális képzettség együttvéve sem az egész ember. Van valami ezek fölött, valami, ami az egészet egybefoglalja, s az ember egész lényével egybeforrasztja. Van valami csodálatos erő, mely mindezek fölött áll, s mely az ember igazi lényegét teszi. Ez a belső lényeg az, melyet léleknek neveznek, melyet a kultúra objektív javaiban élő szellemmel, mely szintén él és hat, újabban

szembe is állítanak.¹ Az ember nem pusztán atomok, elemek összefüggése s ezek egymásrahatásából álló működésképeségek összege.

Sokkal több annál: energia-centrum, erőforrás, vitalitás. Az ember nemcsak passzív átvevője külső hatásoknak, sőt nemcsak létesítője és folytatója azoknak, — több annál: aktív alkotó. Ez alkotó erő belülről indul ki, a meglevő műveltségtartalom fölött álló, azt felfogó és feldolgozó, s önállóan, önkénytelenül is folyton működő, feltörő erő.

Ebből az erőközpontból árad ki a cselekvés vágya, az alkotás vágya, az előretörekvés, a világot átfogó szeretet, a világ titkát fürkésző tudnivágyás. Ez az, ami irracionális, amit intuíciónak, belső tűznek, ihletnek, spontaneitásnak neveznek. Ez a fele»törő erő a jellem lényege, a belső értékek megnyilvánulása és kifejtése.

Egész embert akarunk. Egész ember a nevelés eszményképe. Műveltséget adunk, de olyat, amely ezzel a belső erőforrással összeforrt. Az egész ember egység, egysége a tartalmi és formális műveltségnek, de egysége a személyes belső erőnek és spontaneitásnak, érzésnek, tudásnak, akaratnak. Az egész ember ezt az egész egyéni erőt a legmagasabb emberi föladatok szolgálatába állítja, s képes arra, hogy ezek szolgálatában áldozatos életet éljen.

¹ *KLiges*: Der Geist als Widersacher der Seele. Leipzig. A. Barth.

ÉLETPÁLYA ÉS HIVATÁSÉRZET.

325. Hivatás és foglalkozás. Az ember életpályája sokféle tényező hatása alatt alakul. Ezek a tényezők részben külső tényezők, részben belsők, melyek az ember lelkében működnek, ösztönzik, űzik az embert, néha öntudatlanul, néha tudatossá válva, néha elgyöngülve, s néha új erőre kapva.

A külső tényezők a környezet hatásai. Ez az, ami az embert körülveszi: az a hely, ahol él, azok az emberek, akik között él, s főképp azoknak a fölfogása. Az ifjú önkénytelenül is ezekhez igazodik. Pályát választ, foglalkozást, de néha nem is választja, csak a körülmények kényszerítik valamely foglalkozásra. Ezt néha változtatja is, vagy mások tanácsára, vagy mások példájára, vagy belső sugallatra.

Van olyan foglalkozás, melyet az ember csak önfenntartás szempontjából választ, nem is tekinti másnak, mint a megélhetés eszközének.

De van olyan foglalkozás is, melyet az ember életföladatának tekint, ez az, melyet hivatásának érez. E kétféle foglalkozás néha egybeesik, de nem mindig, s ez gyakran oka az elégedetlenségnek, a boldogtalanságnak. Az életfeladat fogalma magában foglalja azt, hogy ezt a foglalkozást nemcsak életfenntartása szempontjából űzi az ember, hanem azért választotta, mert erre neki külső nős hajlandósága van, különös képessége, tehetsége, rendeltetése, hivatottsága van. Az ilyen hivatottság érzelme különösen azoknál erős, akik a foglalkozást nem abból a szempontból nézik, minő anyagi eredményekkel jár, minő ellátást, minő társadalmi helyzetet, vagy minő életszínvonalat biztosít, hanem abból a szempontból, hogy mennyire felel meg lelkiületüknek. Aki így fogja fel hivatását, az úgy érzi, hogy neki erre az életpályára nemcsak különös tehetsége van, hanem erre a pályára „elhivatása” van, különös rendeltetése, reá az ő nemzetei, vagy az egész emberiség szempontjából nagyon fontos szerep vár, melynek betöltése az ő kötelessége, s melyet ő még élete feláldozásával is köteles vállalni. Ez az érzelem vallásos felfogásból fakadhat, ilyen a proféták, papok, királyok, hősök, államférfiak érzelme, melynek mint szubjektív élménynek nagy hajtóereje van, s bámulatos teljesítményre teszi képessé a hivatottat. Kornis Gyula „Az államférfi”

című könyvében vizsgálva az államférfi lélektanát, azt fejt ki, hogy mi az államférfi legjellemzőbb tulajdonsága, s ezt a hivatástudatban találja. „A nagy államférfiú egész erkölcsi és szellemi habitusának, valamennyi lényeges tulajdonságának egy közös kútfeje van: *a hivatásttudat*”¹

De a hivatás ilyen élménye lelkesíti a művészt, a költőt, a tudóst is. Ezek az életpályák különös tehetséget kívánnak, s ideális felfogást, ez adja meg a hivatottság érzetét. Ezeket a magasabbrendű foglalkozásokat nem is tekinthetjük munkának, ha nem igazi hivatásnak, rendeltetésnek.

Meg kell tehát különböztetnünk a foglalkozást a hivatástól.

A foglalkozások csak lassan differenciálódtak, s mikor már volt is ilyen differenciálódás, az kasztok szerint, társadalmi rétegek, osztályok szerint történt. A primitív társadalomban minden munkát mindenki maga végez, de a munka sokféle természete lassankint arra kényszeríti az embereket, hogy bizonyos munkát csak azok végezzenek, akik azt külön megtanulták. De általában különbségeket találunk a munkák között. A műveltség haladásával, az igények növekedésével a munkanemek mindegyre szaporodnak. A különböző munkákat különbözőképp értékelik, némelyiket szégyenletesnek tartják, rabszolgákkal végeztetik. A régi társadalomban a vezető osztály, az úr, a nemes nem dolgozik, csak parancsol, vagy ha foglalkozik valamivel, csak katonáskodik. Innen ered, hogy bizonyos foglalkozások, pl. mesterségek, kereskedelem, stb., nehezen tudják kivívni, hogy a többivel egyenrangúnak tekintessenek. Sokan úgy gondolkodnak, hogy vannak szolgai munkák és úri foglalkozások, s még ma is él e tekintetben sok előítélet.

Ezek az előítéletek sokszor nagyon befolyásolják ma is a pályaválasztást.

Egy másik fontos tényező: a szülők társadalmi helyzete. Ez is befolyásolja a pályaválasztást. A szülők a fiút legalább is azon a társadalmi fokon akarják megtartani, ahol ők vannak. De igen gyakori, sőt ma már szinte általánossá kezd válni, hogy a pályaválasztás és a tanulás révén magasabb társadalmi rétegbe akarják emelni.

326. A pályaválasztás. A pályaválasztásnak voltaképp aszerint kellene történnie, hogy kinek van hivatása, ki milyen munkát tudna legtökéletesebben végezni, s ki milyen képességekkel rendelkezik. Mindenki azon a pályán tudna legtökéletesebb munkát végezni, amelyre legtöbb tehetsége van, s az megfelelne úgy a saját érdekének, valamint a társadalom szükségleteinek és igényeinek.

Ám a pályaválasztásnak ez csak egyik szempontja. Egy másik szempont a társadalom szempontja. Ekkor a kérdés az, hogy, mire van a társadalomnak szüksége, melyik pályán van szükség utánpótlásra, melyik pálya zsúfolt.

¹ Kornis Gyula: Az államférfiú. Budapest, 1933, I., 25. l., továbbá u. o., 39. s kör. 1.

A kultúra fejlődésével a pályák száma nagyon megsokasodott, mert a foglalkozások nagyon differenciálódtak. Általában a viszonyok mindegyre komplikálódtak, az elhelyezkedés és életfenntartás mindjobban megnehezült.

A pályaválasztásnál eszerint nemcsak az ideális szempontok érvényesülnek, hanem a megélhetés lehetőségeire való kilátás szempontjai.

Mindezek a viszonyok létrehozták a pályaválasztási tanácsadás szükségét. Közületek, egyesületek, pedagógiai intézmények szerveztek ily pályaválasztási tanácsadókat. Ezeknek a következő feladataik vannak: 1. Megállapítani, kinek mire van kedve és hajlandósága. 2. Megvizsgálni a pályát választó képességeit: *a)* orvosi, *b)* pszichológiai szempontból. 3. Nyilvántartani, mely pályán van szükséglet, s melyen van zsúfoltság.

Végül feladata e szempontokat összeegyeztetni.

Ez a tanácsadás nemcsak azért nehéz dolog, mert nagyon nehéz megállapítani, kinek mire van tehetsége, hanem azért is, mert nincs elég adat arra, hogy majd annak idején melyik pályán lesz több kilátás az elhelyezkedésre.

Ám vannak olyan képességek és tulajdonságok, melyek minden pályán szükségesek. Ilyenek: a jó érzékszervek, jó megfigyelőképesség, jó emlékezet, helyes ítélet, logikus gondolkodás. De ezenkívül az olyan jó tulajdonságok, minők: a becsületesség és jó erkölcs, erős akarat, kitartás, céltudatos, lelkes munka, ezek minden pályán előbb-utóbb sikerre vezetnek.

327. A hivatásra való nevelés. Az életpályákra való nevelés kétféleképp történhetik: 1. Gyakorlati úton, az illető foglalkozásba való beállítással. 2. Szakiskolákban.

A hivatásra való nevelés pedagógiája külön tanulmány. Az alap a szakképzés. De ezenfelül van egy minden szakban és minden pályán szükséges hivatásszeretet. Ez is oda vezet a műveltség magaslataira, a magasabbrendű lelki élethez.

Az embernek a maga foglalkozását voltaképpen bele kell kapcsolnia az egész kultúra egyetemes folyamatába. Ismernie kell a kultúra minden ágát, egész területét, de az egyes ágak közül egy az, melynek szűkebb körébe az ő foglalkozása beletartozik. Ezen a területen neki azután részletesebb tájékozódásra van szüksége, ezt alaposan kell ismernie, hogy hivatását jól betölthesse. De ismernie kell ennek összefüggését a kultúra többi ágával, s helyét az egészben. Így azután érteni fogja a maga munkáját, látni fogja annak értékét, s célját az egésznek szempontjából.

Nemcsak az életben való boldogulás szempontjából, hanem a lelki nyugalom és benső megelégedés szempontjából is végtelenül fontos, hogy az ember jól válassza meg életpályáját, hogy az a munka, melyet végeznie kell, ne fárasztó teher, s nyomasztó kötelesség legyen, hanem siker és örömök forrása. De ez csak úgy lehetséges, ha hajlamai és vágyai képességeivel és hivatottságával harmóniában vannak.

Végtelenül sok bajnak és boldogtalanságnak forrása, ha az ember vágyai nincsenek arányban képességeivel és tehetségeivel.

Így beleilleszkedve a kultúra egész folyamatába, látja az ember a maga munkájának értelmét és összefüggését a nagy nemzeti és a nagy emberi feladatokkal, s érzi, hogy ő is fáradozik az emberiség előhaladásán, s hozzájárul az emberi tökéletesedés nagy folyamatához.

Aki oly életpályát választ, mely számára nemcsak foglalkozás, s nem unalmas, terhes munka, hanem becsvágyának és munkaképességének kielégülése, aki mindennapi munkáját mindennap örömmel végzi és hivatásának érzi, annak gondok és nehéz körülmények között is megvan a kellő lelki kielégülése, s érzi, hogy életének van célja és értelme.

IRODALOM G. *Kerschensteiner*: Grundfragen der Schulorganisation. 1927. — A. *Fischer*: Problematik der Berufsorganisation der Neuzeit. Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen. 41. 1926. — E. *Barschall*: Die Idee der Berufsbildung. 1931. — K. *Dunkmann*: Die Lehre vom Beruf. 1922. — G. *Davenport*: Education of efficiency. Boston, 2. ed. 1921. — E. *Spranger*: Begabung und Studium. Leipzig, 1917. — A. *Fischer*: Über die Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfrage. 1918. — O. *Lipmann*: Psychologische Berufsberatung. Berlin, 1919. — O. *Lipmann* und F. *Baumgarten*: Bibliographie zur psycholog. Berufsberatung. Berufseignungsforschung und Berufskunde. 1922. — F. *Giese*: Handbuch der psychotechnischen Eignungsprüfungen. 1925. — H. *Bogen*: Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung. 1927. — F. *Kühne*: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 1930. — *Weszely Ödön*: A pályaválasztás és a tehetségvizsgálatok. Korszerű nevelési problémák. Budapest, 1927. 81—104. lap. — Nagy *László*: A pályaválasztás. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Budapest, 1924. — *Ozorai Frigyes* és *Bálint Antal*: Tehetségvédelem és pályaválasztás. Budapest, 1927. — A. *Knöke*: Was soll unsere Tochter werden. Leipzig, 1919. — *Életpályák*: Sipőcz Jenő, Schütz Antal, Degré Miklós, stb. előadása a budapesti Piarista Diákszövetségben. Budapest, 1928. — *Lénárt Edith*: 33 női életpálya. Dolgozó Asszonyok Lapja. Budapest, 1929. — *Bobula Ida*: Az egyetemi nőkérdés Magyarországon. Budapest, 1928. — *Kornis Gyula*: Nők az egyetemen. Kultúra és Politika. Budapest, 1928. — *Amicus Juventus*: Pályamutató 1913. — *Makra Imre*: Pályaválasztás. 3 k. Bp., 1915.—*Fritz Klatt*: Beruf und Bildung. Potsdam, 1929. —> *Gerely Jolán*: Hivatás vagy robot. (A dolgozó leány.) Bp., 1934. — *Fohn Tibor*: A pszichotechnikai alkalmasságvizsgálatok módszerei. (Közlemények a pécsi Erzsébet-tudományegyetem pedagógiai intézetéből. I.) Pécs, 1927. — *Dr. E. Weszely*: Les bases scientifiques de l'orientation professionnelle. Comptes-rendus de la IVme Conférence internationale de Psychotechnique. Paris, F. Alcan, 1929. — *Dr. Schmidt Ferenc*: A kísérleti lélektan szerepe a nevelési tanácsadásoknál. Budapest, 1931. — *Focher László*: Pszichológiai pályaválasztási tanácsadás. Budapest, 1922. — *Focher László*: A pályaválasztási tanácsadás egészségügyi vonatkozásai. Budapest, 1924. — *Tuszkai Ödön*: Életutak. Budapest, 1913. — *Müller Lajos, S. J.*: Leányhivatások. Budapest, 1931. — *Karch Kristóf*: Az egyetemi ifjúság és a gazdasági pályák. Budapest, 1927. — *Dobos László*: Adatok a polgári iskolai tanulók pályaválasztásához. *A Gyermek és az Ifjúság*. Szerk. *Weszely Ödön* közreműködésével *Cser János*. 1934. 1—3. sz.

A pályaválasztás.

I.

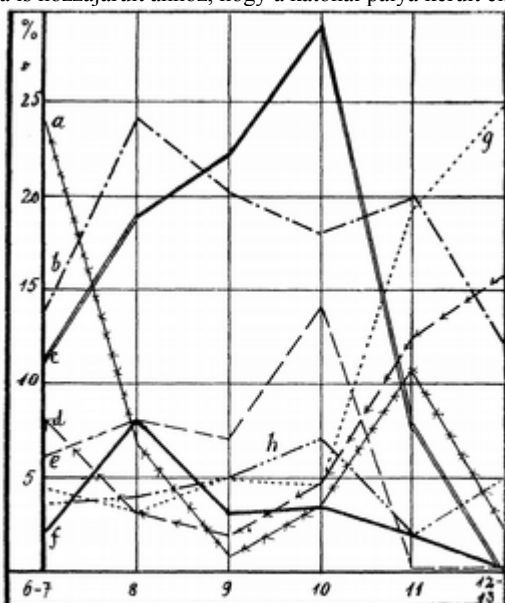
(A Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban, 1915-ben vezetésem alatt végzett kísérletek eredménye.)

A fiúk pályaválasztása különböző életkorban.

Az alsó vízszintes tengelyen a növendékek életkora van jelezve 6—13 éves korig, mert népiskolai tanulókról van szó. 534 fiúról szólnak az adatok.

A baloldali függőleges tengelyen százalékban van jelezve, hogy hányan választották az illető pályát. A különböző életpályákat a-tól h-ig betűkkel jelölt vonalak jelzik.

Legtöbben a katonai pályát választják. A 10 éves korban 25%, ez 11 éves korban leesik 18%-ra. A 10 éves fiúk eszményképe a katona. De az 1915. év háborús hangulata is hozzájárult ahhoz, hogy a katonai pálya került első helyre



(Népszemle, 1916, XI. évf. 6. sz.)

a = mozdonyvezető
b = katona
c = mérnök
d = különböző iparos

e = orvos
f = ügyvéd, bíró
g = gépész
h = hivatalnok

A pályaválasztás.

II.

(A Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban, 1915-ben vezetésem alatt végzett kísérletek eredménye.)

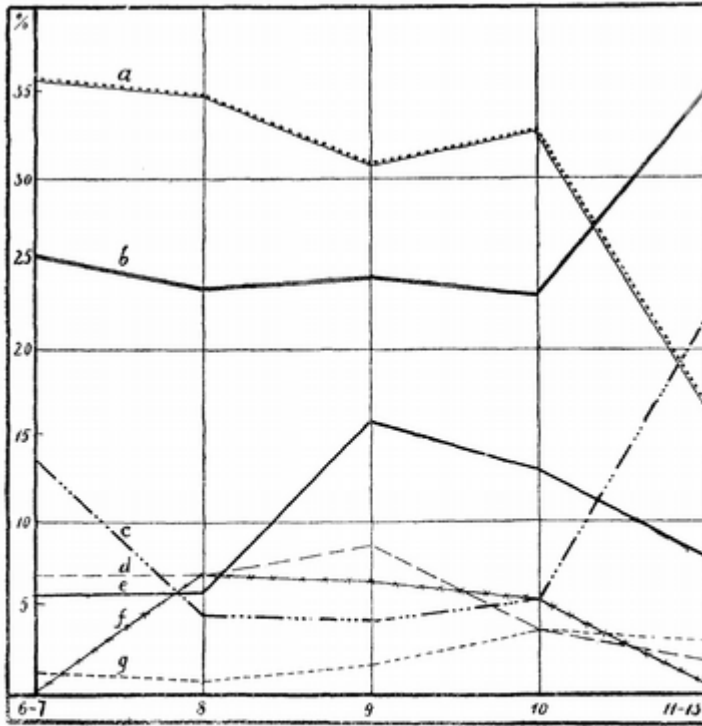
A leányok pályaválasztása különböző életkorban.

Az alsó vízszintes tengelyen a növendékek életkora van jelezve. 640 elemi iskolai leánytanulót vizsgáltunk meg.

A baloldali függőleges tengely az eredményt mutatja százalékokban kifejezve. A különböző életpályákat különböző vonalak jelzik, melyek a-tól g-ig terjedő betűkkel vannak jelölve.

A 6—7 éves leányok legnagyobbbrésze tanítónő szeretne lenni, 35%. De az érdeklődés e pálya iránt a 11—13 éves korban lecsökken (15%). Ez után a legkedveltebb pálya: a varrónői. (Elemi népiskolai tanulókról van szó.) Ez éppen a 11—13 éves korban a legkedveltebb (35%).

A színésznői pálya iránt 9 éves korban legnagyobb az érdeklődés (15%). Emelkedő az érdeklődés a hivatalnoknői pálya iránt a 11—13 éves korban.



(Népművelés, 1916, XI. évf. 6. sz.)

a = tanítónő
b = varrónő
c = hivatalnoknő
d = orvosnő

e = művésznő
f = apáca
g = kereskedő

A pályaválasztás.

III.

Érettségít tett, főiskolára lépő fiúk pályaválasztása az 1927—1932-ig terjedő iskolai években.

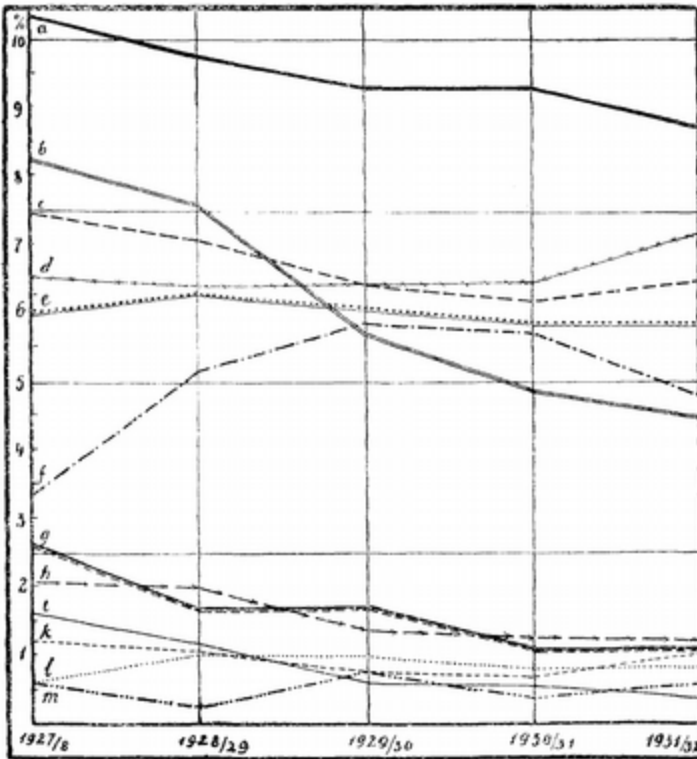
Az adatok a pályaválasztás III—VII. grafikonjaihoz *Szandtner Pál* egyetemi tanár: „Érettségizőink számának és pályaválasztásának fontosabb kultúra és szociálpolitikai tanulságai” c. munkájából valók (Budapest, Szent István-Akadémia, 1933). A grafikonokat *Bóka István* gyakorló reáliskolai tanár rajzolta.

A különböző életpályák különböző vonalakkal vannak ábrázolva, s az /ijBCsbetűvel jelölve, a-tól *mÁg*.

Az alsó vízszintes tengelyen az iskolai évek vannak jelölve, melyben a fiúk érettségít tettek.

Baloldalon a választott életpályák százalékokban kifejezve.

Látható, hogy 1927—28-ban a legtöbben a jogi pályát választják. Ez csökken a későbbi években, de mégis mindvégig uralkodó marad. Utána a mérnöki pálya következik, de míg 1927—28-ban 8% választja, már 1931—32-ben csak 4-8%. Kedvelt pálya az orvosi és katonai. Ez utóbbi feltűnő emelkedést mutat. E jelenségek magyarázatára nézve utalunk *Szandtner Pál* föntidézett könyvére.



a = jogi	d = papi	g = gazdasági	k = állatorvosi
b = mérnöki	e = tanári	h = közigazgatási	l = gyógyszerészi
c = orvosi	f = katonai	i = kereskedelmi	m = magántisztviselői

A pályaválasztás.

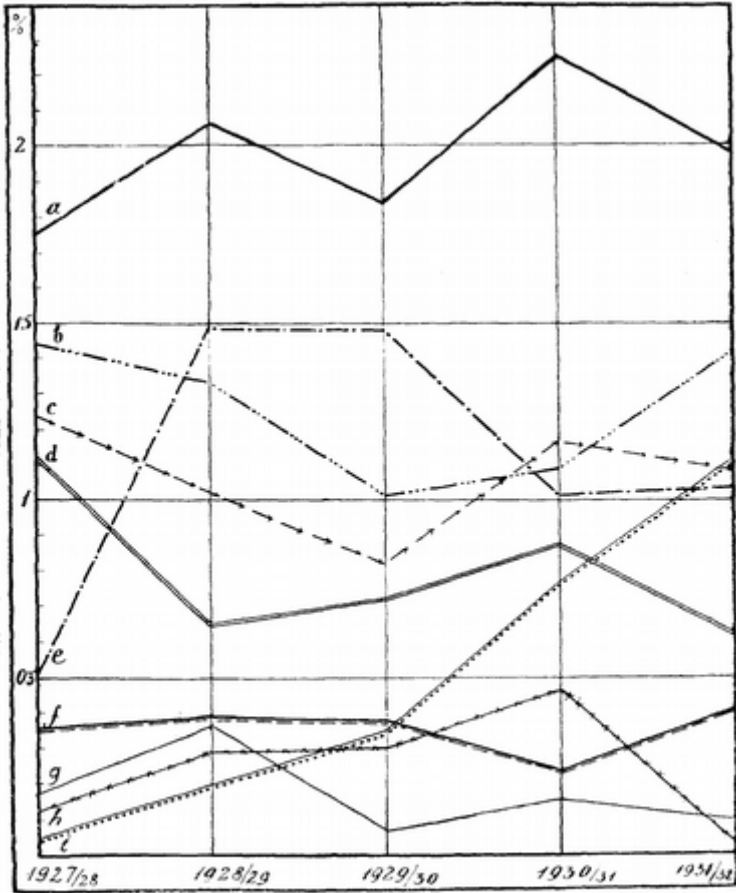
IV.

Érettségét tett, de főiskolára nem lépő *fiúk* pályaválasztása az 1927-től 1932-ig terjedő években.

A legtöbben a posta és vasút szolgálatába óhajtanak lépni. Feltűnően emelkedő az érdeklődés a katonai és a tanítói pálya iránt.

A különböző vonalak mutatják, hogy az illető évben az érettségizők mely pályát milyen arányban választották.

525



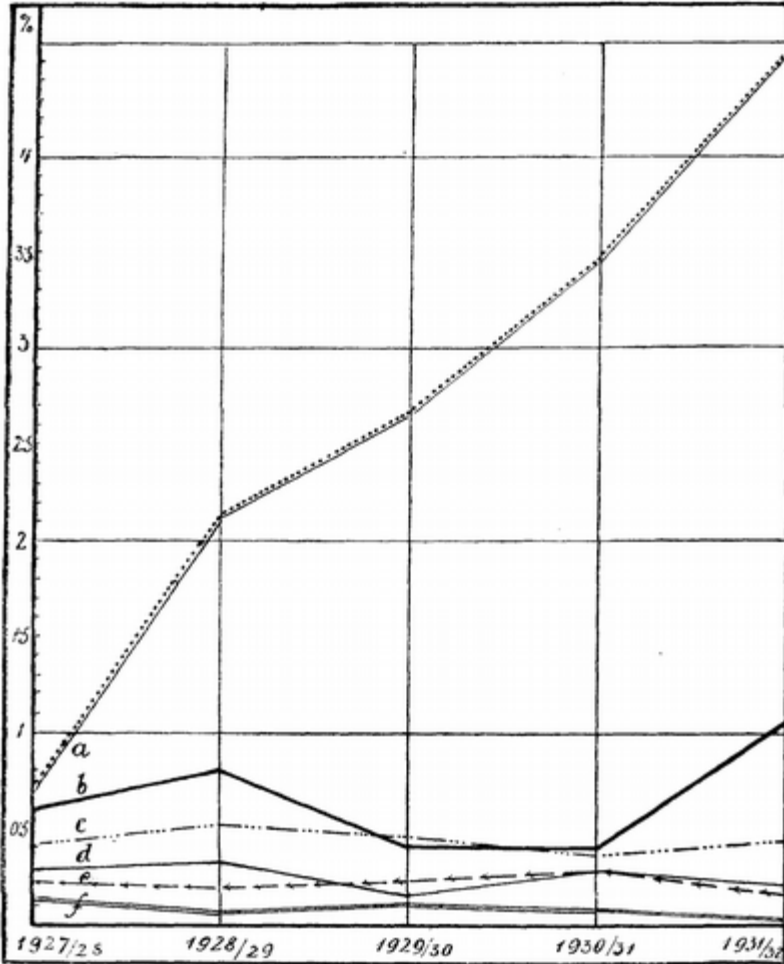
a = posta, vasút	d = iparos	g = művész
b = magántisztviselő	e = katona	h = szerzetes
c = közigazgatási, jegyző	f = gazda	i = tanító

A pályaválasztás.

V.

Érettségít tett, de főiskolára nem lépő *leányok* pályaválasztása 1927—1932-ig.

Első helyen áll a tanítónői pálya. Vonala feltűnően emelkedő. A második helyet a háztartásban való foglalkozás foglalja el. A többi pálya ezekhez képest jelentéktelen számmal szerepel. A különböző vonalak jelzik a különböző életpályákat.

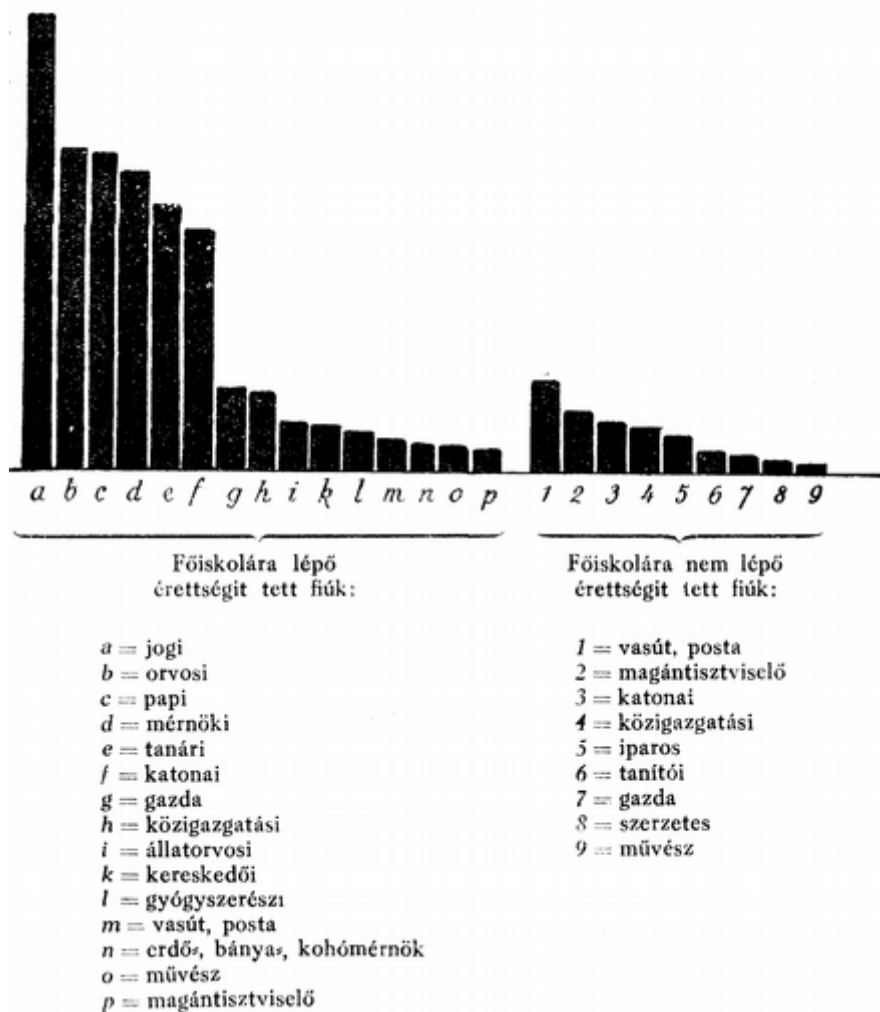


a = tanítónő	d = művész (zene-, szín-)
b = háztartás	e = kereskedő
c = magántisztviselő	f = iparos

A pályaválasztás.

VI.

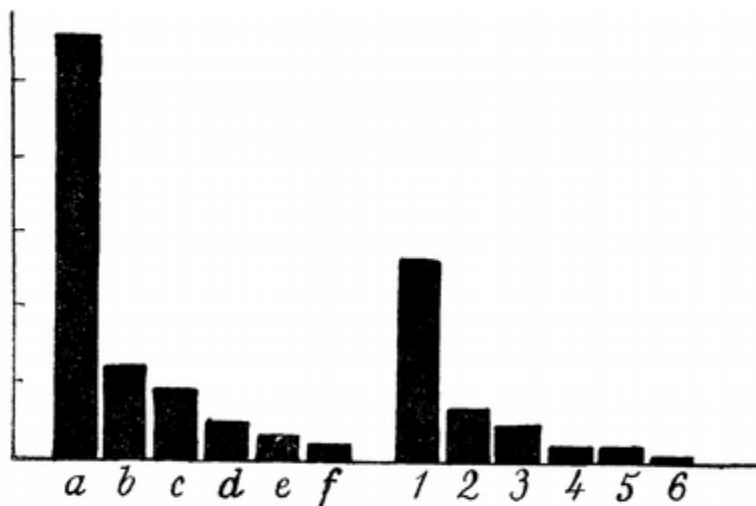
A Magyarországon 1927—1932-ig érettségít tett *fiúk* pályaválasztásának összehasonlítása.



A pályaválasztás.

VII.

A Magyarországon 1927—1932-ig érettségít tett leányok pályaválasztásának összehasonlítása.

Főiskolára lépő érettségít
tett leányok:

- a* = tanárnői
b = orvosi
c = gyógyszerészi
d = művészi
e = kereskedői
f = vegyészi

Főiskolára nem lépő
érettségít tett leányok:

- 1* = tanítónői
2 = háztartás
3 = magántisztviselői
4 = művészi
5 = kereskedői
6 = iparos

ÉLETTERV.

„Talán nem illúzió, nem vétkes illúzió ez: hinni a jövőben és az ifjúságban!”

Szekfü Gyula.

328. Életterv. Életterv a jövőnk elképzelése. Sokféle képet alkothatunk a jövőről, sőt néha változtathatjuk is ezt a képet, mely úgy áll előttünk, mint egy vágyalom, de szükségünk van rá, hogy előbbre vigyen.

A műveltség, melyet a növendékeknek megadunk, hivatva van arra, hogy képet adjon a világról és emberekről, megfelelő világnézetet, s helyes életfelfogást alakítson ki benne, de egyúttal testi és szellemi képességeit kifejlessze, hogy hivatását teljesíthesse, s emberi életfeladatait megoldhassa.

Ez már természetszerűleg magával fogja hozni azt, hogy a növendék ifjúvá serdülve előre pillantson, elképzelje a maga jövőjét, s tervet alakítson ki magának a maga élete számára.

Ez az életterv összefügg azzal, amit az ifjú életcélul maga elé tűz. Az ember közös életfeladatai mellett mindenkinek vannak speciális életcéljai. Ezek az életcélok vannak az ember szeme előtt a pályaválasztás alkalmával. De a pályaválasztás maga — bár nagyon fontos az ember egész jövője szempontjából — még nem adja meg az egész élettervet. Hiszen a pálya sokszor csak arra való, hogy módot adjon az igazi életcél eléréséhez. Az ember szeretne eszményi életet élni, de ennek a rideg valóság súlyos akadályokat gördít útjába. Az élet mindennapi küzdelmei abban merülnek ki, hogy az ember igyekszik ezeket az akadályokat leküzdeni és a maga ideális terveit megvalósítani.

Egészen nagy általánosságban az a nagy cél, amelyet mindenki el akar érni: a boldogság. De hogy ezt miben találja, ez egyéni, függ az ember egyéni hajlamaitól, attól, ki milyen típus, ki miben talál kielégülést. Képességeit szeretné mindenki érvényesíteni. A reális gondolkozású csak a vegetatív és hedonisztikus örömeiket keresi, de az ideális gondolkozású ember magasabb célokat tűz ki, s ha a legegyszerűbb munkát végzi is, ezt úgy fogja fel, mint hivatást, mint az emberiség érdekében teljesített szolgálatot. Így megnemesedhetik minden foglalkozás.

A. Adler, az individuálpaszichológia megalapítója úgy véli, hogy minden emberben egy-egy életterv van lefektetve, melynek megvalósítására az ember önkéntelenül és öntudatlanul is törekszik. Ez bizonyos törekvésekben mutatkozik, melyek kifejezői az egyénben mélyen rejtőző alaptervnek. Két ilyen tendencia van: 1. A hatalom akarása (Wille zur Macht) és 2. A közösségre való tendencia (Gemeinschaftsgefühl).

Ha az alaptervet úgy értjük, hogy az ember törekvéseit a veleszületett hajlamok határozzák meg, s az életterv kialakulása a velünk született képességektől függ, akkor mondhatjuk, hogy valóban bele van plántálva az ember egyéniségébe az életterv. De azt korántsem hihetjük, hogy ez az idegrendszerbe oly módon van beleplántálva, mint a növénymagvakba a kifejlődő növény alapterve, mert az ember hajlamai, s képességei folytonos fejlőd-

désben vannak, s a fejlődés folyamán változnak; a tendenciákra pedig nagy befolyással vannak a szerzett tulajdonságok is, de különösen a tudatos lelki élet, a szerzett tudattartalom, s a kulturális befolyások.

Az ember néha nehezen is tudja megismerni a saját képességeit, s helyes önismeret nélkül nem is képes megtalálni a neki való életpályát és hivatást. Kiváló emberek életrajzából látjuk, milyen nehezen ismerték föl igazi hivatásukat, s mennyi küzdelem után találták meg önmagukat.

De ha megtalálta is az ember a neki való hivatást, még akkor is nehéz azt megvalósítani, amit maga elé célul kitűzött. Hányan rejtegetik szívük mélyén azt a tervet, melyet megvalósítani szeretnének, amely azonban a mindennapi életküzdelem mellett csak rejtett ábrándkép marad!

De az ily eszményi terv azért n-gy erőforrás az élet nehéz harcaiban. Az eszményi célok mindig fölemelnek és lelkesítenek.

Hogy az ember az életterv megvalósításán kitartóan, állhatatosan fáradozni tudjon, ehhez ilyen erőforrásra van szükség. Ez az, amit életbátorságnak neveznek. A nevelőnek arra kell vigyáznia, hogy ezt a gyermekben, s az ifjában el ne ölje. Feladata nem az, hogy növendékét korlátozásaival keserítse, hanem az, hogy az ifjúi erő és tehetség érvényesítésére alkalmat adjon, s így az életörömet s az életbátorságot növelje.

A legnagyobb boldogság mindenesetre az, ha az ifjúkor élettervét az érett korban megvalósulva látjuk. Nem mindenkinek adatott meg ez. De ha az elképzelt tervet nem is egészen, hanem csak kis részben vagy másképp tudtuk megvalósítani, ez is megnyugtató. Az a kitartó törekvés, mellyel az életterv megvalósításán az ember fáradozik, már maga is boldogító, mert az ember életét tartalommal tölti ki, az ember érzi, hogy van életének célja és értelme.

BEKAPCSOLÓDÁS A KULTURÁLIS KÖZÖSSÉGBE.

A kultúrközösség sorsközösség.

329. Bekapcsolódás a kulturális közösségbe. Életfeladataink megoldása, életcéljaink elérése csak úgy lehetséges, ha beilleszkedünk a környező társadalom és a környező kultúra közösségébe. Az emberiség fejlődése társas közösségekben megy végbe, oly társas közösségekben, melyek együttműködése közös kultúrát teremtett. Ez a kultúra az életet megkönnyítette, kellemesebbé tette, az ember emelkedését elősegítette, s őt magasabbra emelte.

A költő szójátékban: „itt élnek, halnod kell!” az „itt” nemcsak a haza földjét jelenti, hanem azt jelenti, hogy ebben a kultúrában élünk-halunk kell, mert ez a kulturális közösség a mi igazi hazánk: lelkünk hazája.

Az ember egyéni életfeladatait is csak a közösség keretében oldhatja meg. Ez a keret az a nemzet, amelyhez tartozik, az a nemzet, amely államalkotó. Csak az az államalkotó nemzet igazi egység, zárt egész, amelynek hivatása van, mely nem amorf tömeg, hanem a nagy világ aktív tényezője, az emberi fejlődés előbbrevívója, az emberi eszmény megvalósítója.

A nemzeti kultúra keretében, önmagát ennek a folyamatába beleillesztve, valósíthatja meg az ember a maga élettervét. Meg kell találnia helyét az egészben, s biztosítani a nagy egész munkáját azon a ponton, ahová őt képessége állította. Ha vezetőnek született, fölemelkedhetik a hivatottak közé, ott haladhat az élen. Ha szervező tehetség, összpontosíthatja kezében egy nagyobb egységnek, talán egész kormányzati ágának mozdító zsinórait, s biztosíthatja a közösség minden közreműködő munkásának harmonikus együttműködését. Akinek pedig valamely életútja mindennapi munkája jutott osztályrészül, végezze azt lelkiismeretesen, jó kedvvel és szeretettel szemmel tartva az élet egészét, melynek keretében életfeladatait mindenki megoldhatja.

Az egyes ember élettervének bele kell tehát illeszkednie az egész nemzet élettervébe. A műveltség, melyet szerzett, megadja neki azt a képességet, hogy a maga munkáját minél tökéletesebben végezze, de egyúttal lássa és értse a mások munkáját és a maga munkájának összefüggését a nemzet haladásának, élettervének, s kulturális folyamatának egészével.

Lehet, hogy téves az a Hegel-féle fölfogás, hogy az emberi történelem folytonos haladás a tökéletesség felé. Lehet, hogy a történelemnek nem ez az értelme; ámde éppen a magasabb rendűvé fejlett embernek feladata belevinni a jövő történelem alakulásába ezt az értelmet, a kultúrpolitikus és pedagógus hivatása az, hogy ennek a gondolatnak a megvalósításán fáradozzon. A pedagógia feladata pedig az, hogy a kultúrát ennek az eszmény felé való fejlődésnek a szolgálatába állítsa, s ennek eszközévé tegye.

„A napnak jönnie kell, — mondja B. Eötvös József, — mikor a jó győzni fog; a mi tisztünk, hogy magvat elhintsük.”

A végtelen folyamatban ki van jelölve helyünk. Ez a hely a mi hazánk. De ki van jelölve időnk is, ez az idő: a jelen. Hivatásunkat teljesítenünk kell a kijelölt helyen, minden elfutó percben. Amit cselekszünk, az nem vész el nyomtalanul, hanem tovább él. Az atomok rezgései továbbadják a végtelen világűrnek lelkünk minden rezzenését. Munkánk tovább él a porszemben, a levegőben, az éterben, s azontúl a legmagasabb szférákban. Előttünk a végtelenség a maga soha meg nem szűnő folytonosságában, a maga fenséges messzeségével.

Előttünk az örökkévalóság a maga haladásával, folyton tartó mozgásával, a percek kimeríthetetlen változataival.

Feladatunk az, hogy minden percünket az örökkévalóság számára áldozzuk föl.

Mindenki a maga körében a maga munkájával áldozhat így az emberiségnek, a jövőnek, az örökké való életnek.

A legszebb életfeladat, amely minden ember természetes életfeladata: a nevelés. Ez a legnagyobb szolgálat, amit a jelen embere a jövő emberének tehet.

Ezzel segíti a jövő emberét az önkifejtésben és magasabbra emelkedésben, segíti őt életfeladatainak megoldásában s a legmagasabb emberi értékek megvalósításában.

IRODALOM: *W. Steinberg*: Die seelische Eingliederung in die Gesellschaft. München, 1933. — *F. Behrend*: Bildung und Kulturgemeinschaft. Leipzig, 1922.

N ÉVMUTATÓ

- A
- Ach, Narciss. 95, 302
 Adams, Sir John 8
 Adler, Alfred 23, 54, 66,
 68, 86, 96, 114,
 165,
 187, 221, 273,
 275,
 285, 331, 529
 Adler, Felix 494
 Adickes, Erich 22
 Alexander Bernát 511
 Allers, R. 487, 499
 Amberg, E. 421
 Áment, W. 81, 400
 de Amicis, Edmondo 154
 Amicus, Juventus 521
 Anderson, L. 487
 Andrásy Gyula gróf 160
 Angyal Pál 172
 Anton, G. 191, 213
 Antropoff, A. 234
 Apponyi Albert gróf 14,
 241
 Arany János 207, 265,
 476, 479
 Argelander, A. 130
 Aristoteles 15, 86,
 336,
 501
 Armstroff, W. 136
 Aronstein, Ph. 405
 Augusztin Imre 446
 Ács Lipót 64
 Szent Ágoston 511
- B
- Baade, W. 108, 418, 421
 Baden-Powell, R. 238,
 239
 Baerwald, R. 218, 254
 Baginsky, A. 188, 243
 Bahnsen, Julius 290
- Bain, A. 290
 Balanyi György 479
 Balassa Brúnó 405
 Balassa József 64, 395,
 398, 399
 Ballá Antal 197, 428
 Ballai Károly 64
 des Bancel, L. 381
 Barnes, E. 388
 Barth, Paul 11, 188, 193,
 196, 308, 460,
 493,
 494
 Bartók Béla 507
 Bartók György 485, 514
 Barschall, E. 521
 Bartucz Lajos 103
 Basedow 282
 Bauch, Bruno 11, 13, 134,
 435
 Baudouin, Ch. 170, 186,
 309
 Bauer, A. B. 224
 Baumann, I. 302
 Baumgarten, F. 521
 Bayer, M. 238
 Bálint Antal 521
 Bánóczy József 202
 Bárány Gerő 18, 33, 59,
 483
 Beach, Th. 405
 Beck, I. 336
 Becker, C. H. 15, 30,
 459, 476
 Behn, S. 26, 30, 60
 Behrend, F. 532
 Beké Manó 449
 Beóthy Zsolt 401
 Bellaagh Aladár 299
 Belot, Gustave 500
 Benczúr Gyula 252, 391
 Benda, Julian 488
 Benedek Elek 205
- Berg, E. 130, 136
 Berger, F. 220
 Bergson, Henry 354
 Bernard 269
 Bernfeld, S. 174, 516
 Berninger, J. 136
 Berthold, Otto 136, 395,
 400
 Bérillon, E. 169
 Berzsenyi 479
 Betts, G. H. 394
 Beyer, A. 394
 Beyer, H. 225
 Biedert, J. 72
 v. Biervliet, J. J. 361,
 380
 Bikfálvy Irén 64
 Billroth, Th. 254
 Binet, Alfred 63, 64, 72,
 94, 170, 184, 187, 254,
 316, 359, 363, 364,
 366,
 377, 380, 387, 393,
 394,
 421
 Bischoff, E. 421
 Blanchard, Phyllis 130
 Blaskovich Edith 64
 Bleurl 185
 Bleyer Jakab 405
 Blonskij, P. P. 448, 460
 Blüher, H. 85, 139
 Bobertag, O. 218, 387,
 394
 Bobula Ida 101, 521
 Boda István 28, 254, 322
 Bode, Rudolf 220, 440,
 441
 Bogen, Hellmuth 521
 Bognár Cecil 26, 64, 251,
 499
 Bohn, E. 174, 280
 Boodstein, O. 254

- Boormann, Ryland 86,
114
Bopp, Linus 23, 86
Borchardt, J. 176, 178
Borotvás-Nagy Sándor
450, 453, 455
Bovet, P. 277, 514
Bowen, D. W. 88
Bóka István 523
Bókay János 75
Böhm Károly 26
Borner, W. 302
v. Bracken, Helmuth
112, 114
Brandenstein Béla báró
510
Braunshausen, M. 108,
381
Brehmer, P. 280
Bridgemann, L. 396
Brons, B. 281
Bröger, K. 385
Brugsch, Th. 86
Bruhns, W. 211
Brunswick, Egon 362,
363, 369, 370, 371
Buchenau, A. 302
Budde, G. 60
Buff, A. 28
Buisson, F. 500
Bumke, F. 286
Burchardt -Béla vary
Erzsébet 78
Bureau, P. 500
Burger, E. 448
Burgerstein, Leo 421
Burkhard, C. 299
Busemann, A. 117, 130,
395
Buttler, Nicolas Murray
423
Buytendijk, F. 338, 491
Bücher, Karl 421, 441
Bühler, K. 64, 74, 75, 78,
268, 269
Bühler, Ch. 64, 81, 83,
85, 86, 204, 281, 385,
388, 496
Bülow, Hans 379.
Bürgel, B. H. 433

Camerer 73
Campe, 202
Cams, V. 94
Carnegie, 411
Cato, P. 400
Cathrein, V. 485, 510
Cayal, Ramon Y. 131, 506
Céllier, L. 11
Charcot, 376
Christiansen, Broder 433,
442
Cicero 33, 290, 511
Claparède, E. 63, 64, 163,
260, 359, 360, 416
Classen, W. 102, 136
Clauson-Kaas. 446
Cleveland 251
Cohn, J. 101, 218, 281
Cohn, M. 176, 178
Colozza 384
Comenius, Amos, J. 177,
350, 404, 445.
Concha Győző 485
Compayré, G. 11, 63, 70,
198, 401
Comte, August 135, 457
Condillac 350
Cooper 81, 205
Cornelius, H. 28
Coudenhove -Kalergi,
433, 449
Coué, Emil 170, 186, 309
Crane, Walter 510
Croner, Else 101, 102
Csaba Margit 284
Csapodi István 397
Cser János 64, 359, 394,
520
Csia Sándor 280
Csiáné Leicht Mária 284
Czerny, A. 71, 221, 243
H. Cziner A. 64
Cygnaus, Uno 445

D
Dalcroze (Jaques-Dal-
croze) 440, 441
Dallenbach, K. M. 381
Dalmady Zoltán 235
Dambach, O. 93
Darányi Gyula 241
Darwin, Ch. 94, 267, 272,
335
Davenport, G. 621
Dechamps, J. 164
Decroly, O. 63, 134, 163
Debussy 508
Degré Miklós 521
Dehn, J. 102
Delville, J. 466
Demoor, G. 11
Descoedres, A. 78, 395
De Sanctis 63, 94
Dettweiler, H. 405
Dewey, J. 12, 53, 63, 131,
319, 362, 394, 446, 480
Dékány István 114, 191,
192, 212, 306
Dévai Flóra 64
Déván István 235
Dieffenbacher, J. 218, 281
Dienes Valéria 64, 316,
387, 439, 441
Diesel, E. 443
Dietz, D. 361
Diliinger N. 466
Dilthey, W. 5, 7, 11, 15,
30, 61, 62, 66, 88, 123,
236, 322, 354, 359, 385,
474, 503
Dittrich, Br. 81
Dobos László 480, 521
Domokos Lászlónó 64
Don Bosco, szent 198
Donner Lajos 395
Dornberger, E. 421
Dornblüth 421
Doros Gábor 280
Dost, G. 206, 208, 209
Me. Dougall 337
Dóczy Jenő 254
Döpp-Vorwald, H. 220
441
Döring, A. 74, 413
Du Bois-Reymond 21
Dudek János 23
Duncan, Isadora 440, 441
Dunin-Borkowski, St. 83,
106, 135, 194
Dunkmann, K. 521
Dupanloup, F. 7, 214
Durkheim, W. 466, 499
Dühning, Ernst 280
Dürer, A. 252
Dürr, E. 359, 361

E
Ebbinghaus, H. 62, 248,
364, 370, 379, 418
Ebért, E. 260, 379
Eggersdorfer, F. 11, 13,
21, 28, 30
Egyedi Henrik 287

- Ehlermann, L. 204
 Eichele, E. 514
 Eick, E. 233
 Elsenhans, Th. 164, 322, 359
 Emerson, H. 318
 Emödi A. 28G
 Endrei Gerzson 395
 Eng, H. 394
 Engelhardt, W. 448,
 Engels, Fr. 458
 Eötvös József br. 531
 Epstein, L. 488
 Erasmus 177
 Erdély Amália 176
 Ereky Károly 466
 Erisman, Th. 57, 66
 Eucken, R. 18
 Euier, K. 231, 233
 Éltes Mátyás 64, 219, 387, 394
- F
- Farkas Irén 511
 Faragó L. 224
 Fassbender, M. 302, 319
 Fauth, Fr. 381
 Fábri Károly Lajos 394
 Feder, A. 514
 Fekete Sándor 75, 224
 da Féltre, Vittorino 231
 Ferenczi S. 280
 Ferrière, Adolphe 120, 163, 281, 300
 Féré 326, 421
 Fichte, J. Gottlieb 22, 121, 137, 456, 471
 Finácz Ernő 8, 20, 23, 27, 60, 68, 120, 296, 400
 Fischer, Alois 13, 62, 516, 521
 Fischl, H. 405
 Fitos Vilmos 505
 Focher László 521
 Foerster, Fr. W. 18, 176, 178, 191, 213, 280, 297, 299, 322, 442, 470, 480, 492, 499, 514
 Fogel, S. 510
 Fohn Tibor 521
 Foltz, O. 510
 Fónyad Dezső 280
 Ford, Henry 407, 409, 410, 411
 Fouillée, A. 86, 87
 France, C. H. 271
 Frank Antal 496, 500
 Frank, Ph. 385, 391
 Frankéi, R. 449
 Frankenheim, H. 487, 500
 Freud, Sg. 66, 96, 150, 169, 221, 271, 272, 273, 274, 285, 286, 330, 331, 380, 432, 439, 512, 513
 Freud, Anna 68, 330
 Freyer, H. 57, 455
 Friedländer, W. 71
 Friedrich, Johann 421
 Frischeisen-Köhler, M. 23, 505
 Fröbel, Fr. 77, 351
 Fröbes, Josef 100, 329, 330, 333, 335, 336, 341, 364, 387, 395, 396
 Fuchs, Hans 102
 Furtmüller, C. 109
 Fülöp Zsigmond 272
- Gaal Mózes 205
 Gabányi Árpád 94
 Galton 247
 Gans, H. 433
 Gansberg, Fritz 106
 de Garmo, Ch. 11, 510
 Gassendi 347
 Gate, A. J. 12
 Gatz, F. 503
 Gaudig, Hugo 48, 106, 114, 125, 201, 322
 Gaupp, K. 62, 64
 Geiger, M. 67, 358
 Geiger, Th. 61
 Gentile, Giovanni 12
 George, Stefan 193
 Gerhardi, K. A. 254
 Gerely Jolán 521
 Gerlőczy Zsigmond 120
 Giese, Fritz 64, 220, 251, 391, 413, 422, 429, 433, 439, 521
 Giesswein Sándor 499
 Gill, Wilson 297
 Glattfelder Gyula 138
 Gläser, J. 62
 Glósz, J. 405
 Glücklich Vilma 281
 Goddard 387
 Goethe, W. J. 48, 188, 207, 508, 511, 516
 Goldbeck, Ernst 101
 Goldscheider, L. 362, 363, 370, 376
 Gorka Sándor 23, 217, 268
 Gouin, Fr. 405
 Gould, T. I. 494
 Göbel Vilma 64
 Gömbös Gyula 475.. 479
 Göring, A. 254
 Göttler, J. 11, 30, 483
 Gregor, A. H. 388
 Griesbach, H. 419
 Grillparzer 207
 Groos, Karl 62, 64, 381, 382, 383, 384
 v. Gruber, M. 247
 Grunwald, Georg 11
 Gründel, Günther 427, 433, 438, 439
 Gurlitt, L. 70, 85, 136, 142, 168, 197, 210, 214
 Gutberiet, W. 304
 Guths-Muths, Chr. 231
 Guttentberg Pál 446
 Gutzmann, I. 395, 400
 Guyeau, I. M. 169, 309, 318
 Győry Vilmos 205
 Gyulai Pál 121
 Gyürky Tibor 241
- H
- Haas, Johanna 496
 Haering, Th. 26
 Hagemann, F. 441
 Hahn, Herbert 260, 384
 Halasy-Nagy József 14, 26, 33, 66, 263, 302, 348, 357, 485, 487, 499, 504, 511
 Hall, Stanley G. 63, 86, 271, 336, 379, 382, 497
 Hammer, Gertrud 441
 Hanauer Á. István 407, 487, 499
 Hanselmann, H. 338
 Hartlaub, G. F. 62, 385, 391
 Hartmann, Hans 286, 433
 Harvel-Horn, H. 11
 Hasse, Paul 421
 Haugh, Th. 280

- Hauser, R. 68
 Havenstein, M. 510
 Haydn, I. F. 251
 Haynes, John 455
 Häberlin, Paul 28, 124
 136
 Hebbel, Fr. 207
 Hegel 531
 Hehlmann, W. 469, 473
 Heim Pál 75, 224, 225
 Hekler Antal 510
 Heinz, I. 220
 Heller, Th. 169, 421
 Hellpach, Willy 129, 418
 420, 422, 455
 Helmár Ágost 405
 Helmers, M. 385
 Hengstenberg, E. 139
 Henke, Frieda 114
 Henning, H. 36, 66, 286
 Henry, V. 30: 57, 187,
 364, 380, 421
 Hepp, I. 299
 Herbart, Fr. 5, 95, 106,
 121, 245, 262, 307, 320,
 324, 325, 326, 353, 354,
 357, 359, 481, 485, 491,
 500
 Herder, J. G. 13, 40
 Hering, E. 81, 380, 466
 Hermann, Paul 394
 Herman Otto 103
 Herwangen, H. 81
 Herzfelder, H. 299
 Hetzer, Hildegard 83, 131
 Heumann, G. 421
 Heyde, J. E. 506
 Heymanns, G. 99, 101,
 114
 Heywang, E. 448
 Hilker, Fr. 220, 441
 Hinneberg, J. 66
 Hippus, A. 221, 243
 Hirschfeld, M. 280
 Hirschlaff, L. 170
 Hitler, Adolf 118, 139,
 219, 459, 461, 473, 474
 Hodann, M. 243
 Hockennaier, M. 514
 Hoernle, Edwin 513
 Hoffmann, A. Erfurt 435
 Hoffmann, Walter 83, 280
 498
 Hoffmann, H. 131
 Hoffmann, J. 280
 Holbein, H. 177
 Hol], K. 514
 Hóman Bálint 35, 50,
 464, 471, 501, 503
 Hooward, B. 281
 Hopf garten, E. 239
 Horvát Boldizsár 160
 Höffding, H. 484
 Höper, W. 394
 Hubert 498
 Humboldt, I. 245
 Huntermüller, O. 243
 Husserl 354
 Hübner, W. 405
 Hylla, E. 54, 108
- I**
- Illyés Endre 280
 Imre Sándor 12, 14, 103,
 120, 124, 322, 477., 478,
 479, 480
 Imre József ifj. 241, 350
 Imre Lajos 500
 Inaudi 250
 Irk Albert 172
- J**
- Jablonkay Géza 64, 395,
 397, 399
 Jacobssohn-Lask, L. 500
 Jackel, E. 102
 Jaesche, E. 505
 Jaensch, E. R. 86, 93, 98,
 356
 Jahn, L. Chr. 231
 James, William 68, 194,
 218, 263, 267, 269, 272,
 290, 311, 313, 315, 326,
 331, 345, 512
 Jaquemin, A. 505
 Jaspers, Karl 23, 66, 428,
 432, 433
 Jehlicska Ferenc 484
 Jennebach, N. 101
 Szt. Jeromos 120
 Jerusalem, W. 480
 Jode, Fr. 500
 Jodl, H. 30
 Johannsen, W. 57, 86
 Jonkheere, T. 11
 Jóst, A. 259, 260, 365
 Jovicza Ignác 64, 448
 Jókai Mór 205, 391
 József Ferenc kir. herceg:
 220
 Jöde, M. 391
 Jung, C. G. 66, 87, 142,
 273, 275, 280
 Just, G. 322
- K**
- Kallmeyer, H. 441
 Kammel, W. 26
 Kanitz, O. F. 102, 131
 Kant, I. 40, 188, 214,
 245, 263, 286, 293, 359,
 462, 484, 487, 512
 Kappert, H. 405
 Karch Kristóf 521
 Karafiáth M. 232, 233
 Kardeván Károly 509
 Karinthy Emilia 124
 Katz, D. 78, 116, 398
 Katz, M. és G. 200
 H. Kaufmann Irén 64
 Kaus, F. 102
 Kawerau 460
 Kazinczy F. 69
 Kármán Elemér 64, 224.,
 498
 Kármán Mór 21, 245-
 482, 494, 499
 Kecskés Pál 484
 Keen, Catell, Mc. 63
 Keller, Helen 396
 Kempelen Attila 64
 Kemény Ferenc 120, 280,
 284, 449
 Kemény Gábor 479
 Kemsies, F. 176, 178.,
 380, 417, 418, 421
 Kenyeres Elemér 63, 64,
 78, 362, 394, 395, 396,
 397, 398, 400
 Kerer-Hoitsy 198
 Kerschensteiner, G. 13,
 30, 33, 47, 57, 74, 90,
 106, 123, 125, 191, 212,
 213, 297, 299, 315, 321,
 322, 324, 422, 446, 448,
 469, 480, 521
 Kessler, K. 11
 Kestenber, L. 510
 Key, Axel 228, 421

- Key, Ellen 62, 71, 85,
168, 210
Kern, Benno 260
Kiefer, O. 176
Kine, L. W. 271
Kirby, Th. 260
Kispartí János 60
Kiss Áron 383
Kiss József 124
Klages, Ludwig 86, 87,
90, 107, 113, 438, 440,
517
Klatt, Fritz 210, 521
Klatt, G. 280
Klebelsberg Kunó gr. 14,
240, 254, 470, 472, 474,
479
Klein, Melanie 275
Klemm, O. 88, 89, 92, 93
Kliemcke, J. 23
Kluge, W. 498
Kmetykó János 233
Knoke, A. 521
Koffka, K. 74
Kohlmeyer, O. 288
Kodály Zoltán 507
Kolb, E. 500
Koltai Ferencné 112
Komócsy István 284
Koszterszitz Á. 280
Kornis Gyula 13, 14, 26,
27, 29, 30, 33, 34, 36,
41, 42, 50, 57, 58, 59,
64, 66, 101, 125, 127,
189, 191, 199, 243, 266,
289, 290, 301, 302, 303,
304, 305, 320, 327, 328,
335, 341, 348, 355, 357,
358, 363, 364, 365, 372,
379, 381, 385, 386, 391,
405, 420, 421, 425, 433,
453, 470, 474, 475, 479,
480, 504, 511, 513, 517,
518, 521
Korpás Ferenc 373
Koteleczyk, A. 422
Kossuth Lajos 160
Koszó János 405, 406
Kovács Sándor 511
Kovács Rezső 233, 441
Köhler, Else 78
Kölcsey Ferenc 456, 467
479
Körösi Ferenc 511
Körösi Henrik 120,
124
Kőszegi László 511
Krammer József 373, 381
Kraemer, N. 381
Kraepelin, E. 62, 243,
412, 413, 416, 419, 421,
422
Kraus, Fr. 86
Krause, P. 78, 397
Kretschmar, J. 11, 13
Kretschmer, E. 86, 92,
93
Kriek, Ernst 8, 11, 14,
21, 54, 89, 115, 117,
125, 127, 469, 474
Krisztics Sándor 480
Kroh, O. 81, 86
Krukenberg, H. 94
Krueger, F. 494
Krüger, M. 40, 405
Kugel Sándor 405
Kuhn, Willy 421
Kühne, F. 521
Kulcsár István 630
Kun Alajos 384
Kühár Flóris 494, 514
Künkel, Fritz 87, 114,
142, 279, 322, 480
Künkéi, Ruth 280
Küster, H. 83, 280
- L
- Laack, L. 124, 135
Laban, R. v. 441
Lagrange, J. 233
Lajtha László 383
Láng Nándor 510
Lange, Helene 101
Lange, Konrad 326, 507,
511
Langbehn, J. 507
Langstein 75
Lascaris, P. 510
Lassale, Ferd. 458
Lazarsfeld, S. 109, 165,
209
Lazurszki, A. 108
Lavater, J. H. 94
Lay, W. A. 11, 62, 108,
164, 225, 359, 377, 381,
405, 411
Lämmermann, H. 218
Lázár Szilárd 64
Lázár Károly 65
Le Bon, Gustav 154, 160,
197, 428, 459
Lechner, K. 101
Leggenhager, E. 136
Lehmann, R. 9, 28, 57,
325, 342, 422
Lehmensieck, E. 245
Lehr Albert 516
Leibniz 286
Lemke, H. 252
Lévy, Paul-Emile 302,
309, 311
Lewin, Kurt 272
Leuba, J. H.
Leuze, Oskar 479, 611
Ley 223
Lénárth Edit 64, 521
Lidtke, Franz 280
Lichtwark, A. 510
Liébault 169
Liepmann, W. 101
Lieszkovszky A. 466
Linde, Ernst 480
Lindley, W. 418, 421
Lindworsky, Johannes
306, 312, 315, 319, 354
Linke, Karl 208
Ling, P. H. 232
Lion, A. 238
Lipmann, Otto 68, 101,
108, 164, 188, 363, 394,
487, 498, 521
Lipps, G. F. 23, 60, 67
Litt, Theodor 13, 30, 60,
480, 504
Lobsien, M. 108, 363, 368,
380, 385, 405, 411, 412,
416, 418, 419
Lochner, R. 11, 460
Locke, J. 177, 200, 219,
231, 350, 352, 492
Loczka Alajos 423
Loewenfeld, L. 254, 394
Loewenberg, J. 133
Lombroso, C. 94, 254
Lucka, G. 385
Luchtenberg, Paid 466
Luft, Hermann 449
Lunk, Georg 359, 362
Luntz 415
Luserke, M. 441
Lux Gyula 405
Lyan, D. O. 260

- M
- Maason, Ch. M. 293, 343
 Maasz, H. 85
 Mackensen 281
 Mac-Vannel, J. A. 12
 Madarász István 23
 Madzsarné Jászi Alice 236, 441
 Magyar Miklós 449
 Magyary Zoltán 14, 434
 Makra Imre 521
 Major Dezső 240
 Malapert, P. 86, 87, 337
 Malonyay Dezső 103
 Mamusich Mihály 235
 Mann, W. 299
 Mantegazza, P. 94
 Marczeil Mihály 23, 64, 114, 280, 514
 Marczinkó Ferenc 479
 Marcuse 280
 Maresch, Maria 455
 Mária Terézia 469
 Mark, Th. 299
 Martin, R. 220, 230, 239, 240, 492
 Martinak, E. 362
 Marx, K. 458
 Matthias, A. 239, 441, 480
 Mátray Sándor 449
 Maudsley 290
 May, K. 205
 Mayer, E. 56
 Mayer, S. 381
 Mayer, H. 514
 Mázy Engelbert 20, 27, 33, 500
 Mecsnikov, E. 23
 Meirowsky 280
 Melier, Simon 511
 Melly József dr. 241, 280
 Menander 177
 Mendelsohn, J. 251
 Mendousse, Pierre 86
 Mensendieck, B. 240, 440
 Menzler, D. 441
 Messer, August 8, 25, 26, 68, 304, 331, 480
 Messmer, O. 405
 Merz, Georg 296
 Meumann, E. 11, 13, 62, 188, 218, 248, 249, 251, 257, 260, 292, 305, 308, 339, 362, 363, 364, 366, 379, 380, 388, 395, 396, 400, 412, 414, 419, 479, 480
 Meyerbeer, G. 251
 Meyer, A. 449
 Mihelics Vid 434
 Miklóssy István 480
 Mirguet, V. 65
 Misángyi O. 233
 Mitrovics Gy. 12
 Moede, W. 197
 Molnár Antal 511
 Molnár Imre 384
 Molnár Oszkár 64, 74, 373, 381
 Montaigne 219, 231, 244, 374
 Montessori Mária 63, 78, 122, 130, 163, 221, 351
 Monti 73
 Moog, Wüly 11, 13, 30
 Morgan, Lloyd 267, 272
 Mosapp, H. 176
 Mosso, Angelo 228, 232, 233, 414, 415, 419, 422
 Mozart 252
 Möckelmann, H. 441
 Mönkemöller, O. 83
 Muchow, Martha 108, 114
 Mussolini 139
 Muthesius, K. 466
 Müller Lajos, S. J. 514, 521
 Müller, G. E. 257, 260, 364, 366, 375, 380
 Müller, J. 233
 Müller, K. 231
 Müller, Otfried 288
 Müller-Freienfels, E. 18, 60, 68, 114, 331, 510
 Müller-Lyer 460
 Münch, W. 178
 Münsterberg, H. 12, 13, 26, 164, 185, 412
- N
- Nagel, A. 281
 Nagy József, lásd: Ha-lasy-Nagy József
 Nagy József Béla 208, 405, 494
 Nagy László 63, 65, 83, 359, 360, 361, 363, 389, 390, 414, 416, 417, 511, 520
 Nagy Miklós 83
 Natorp, Paul 30, 308, 459, 460, 466
 Natorp, Fr. 510
 Náдай Pál 74, 511
 Nelis, H. J. 212
 Nemecek, O. 102
 Nemes Lipót 102
 Nemesné M. Márta 64, 300
 Neményi Imre 14, 202, 208
 Neter, E. 102
 Neter, W. 449
 Netschajeff, A. 63, 380, 422
 Neuberger Vera 88, 102
 Niebergall, F. 322, 514
 Niemeyer, H. 245
 Nietzsche, Fr. 30, 113, 116, 268, 426
 Nohl, H. 54, 125, 137, 139, 142
 Nógrády László 64, 384, 385
- O
- Ocker—Blom, Miksa 284
 Oelzelt—Newin 490
 Offner, M. 379
 Olay Ferenc 480
 Oldenburg, F. 455
 Oppenheim, N. 81
 Orosz Dezső 224
 Ortt, Felix 284
 Ostermann, W. 359, 362
 Oesterreich, P. 449
 Otto, Berthold 136, 400
 Otto, Ernst 11, 505
 Ostwald, W. 251
 Overstreet, A. H. 164
 Ozorai Frigyes 131, 331, 521
- P
- Padellaro, Nazareno 458, 472
 Pallat, L. 441, 449
 Palágyi Menyhért 440
 Pallat, M. 54, 125, 128
 Palmer, Chr. 178

- Palmgreen, K. E. 281
 Papp Géza 511
 Papp Jenő 434
 Pauler Ákos 23, 152, 393, 494, 505
 Paulhan, Fr. 86, 87, 380
 Paulsen, Fr. 30, 178, 280, 506
 Payot, J. 163, 199, 308, 312, 319, 498
 Pálfi Márton 284
 Pedersen, R. H. 422
 Pékár Károly 260, 368, 510
 Péznig, R. 81
 Perey, Eustal lord 455
 Perkins Gilman, Ch. 62,
 Perez, R. 63, 335, 337
 Pestalozzi, H. 80, 177, 220, 231, 245, 349, 353, 445, 499
 Peters, W. 86, 90, 252, 269
 Petersen, P. 8, 11, 21, 87, 163, 218, 253
 Petőfi Sándor 391, 428, 476
 Petzold, I. 253
 Péter Zoltán 83
 Péterfy Jenő 296
 Pfaundler 72
 Pfähler, G. 89, 102
 Pfänder, A. 328
 Pfeiffer, L. 421
 Pfister, O. 23, 68, 120, 275, 331
 Philipp Kálmán 406
 Piaget, Jean 63, 394, 395, 397
 Picht, C. 169, 309
 Piderit, J. 94
 Pióron, Henry 381, 394
 Piggot, H. E. 484, 487, 490, 497
 Pilek, E. 362, 363, 369, 370, 376
 Püzeeker, A. 260, 380
 Pintér Jenő 182
 Piorkowski, A. 218
 Pitroff, P. 510
 Platon 86, 128, 138, 203, 343, 468, 481, 484
 Plaut, P. 487, 498
 Pohlmann, A. 367, 376, 377, 380, 388
 Poór Ferenc 241, 350
 Popenoe, Paul 78
 Popp, Walter 131
 Poppelreuther, W. 414, 415
 Porcsalmy Zoltán 506
 Pósa Lajos 204
 Posch Jenő 383
 Prang, L. 507, 510
 Preisich Kornél 75
 Preyer, W. 62, 75, 81, 221, 269, 335, 337, 397
 Prinzhorn, Hans 68, 86, 87, 88, 107, 113, 114, 331
 Prohászka Lajos 13
 Prohászka Ottokár 19, 23, 442, 484, 485, 514
 B. Proff. Kocsárdné 233
 Pudor, H. 62, 441
 Prüfer, E. 102
- O**
- Queyrat, Fr. 394
 Quintilianus 79, 364
 Quirsfeld, E. 225
- R**
- Rabelais, Fr. 231
 Räch, A. 125
 Radossawlewits, P. 381
 Rafael 367
 Ranke, Fr. 415
 Randinger, St. 165
 Ranschburg%ál 63, 74, 266, 267, 271, 273, 302, 351, 352, 355, 359, 364, 365, 367, 368, 373, 380, 381, 400
 Ratic, W. 177
 Ratzel, Fr. 30
 Rausch, K. 169
 Rauscher, H. 433
 Ravasz László 514
 Rebhuhn, H. 114
 Redier, H. 496
 Rehm, Max 131, 466
 Reibmayer, A. 254
 Reik, Th. 176, 178
 Rein, W. 72, 81, 178, 406
 Reiner, H. 505
 Reininger, K. 487
 Renz, R. 30
 Reuther, F. 380
 Reynax 359, 361
 Répay Dániel 64
 Révay József 405
 H. Révész%largit 64
 Révész Emil 64
 Révész%éza 193, 219, 252, 254, 260, 368
 Ribéry, Ch. 86, 87
 Ribot, Th. 322, 335, 337, 359, 361, 380, 385
 Richter, Gustav 422
 Rickert, H. 26
 Rieckel, A. 27
 Riedmann, M. 57
 Rivers, H. R. 421
 Offenstein, H. 288
 Roller, K. 135
 Romanes, P. 63
 Romier, Lucien 433
 Rosenhaupt, H. 83
 Rosenkranz, W. 494
 Rossolimo, G. 81
 Rodt, F. 511
 Roth, E. 234
 Rousseau, J. J. 40, 62, 70, 71, 79, 121, 160, 168, 178, 179, 200, 205, 231, 351, 442, 457
 Rude 169
 Rumpf, A. 208
 Ruskin 507
 Ruttmann, W. J. 66, 81, 218
 Rühl, H. 233
 Rühle, Otto 102, 130, 165, 460
- S**
- Sachse, J. J. 176
 Sadler, E. M. 493, 494
 Saint—Simon 457, 458
 Salamon, Alice 466
 Salgó I. 243
 Sallwürck, E. 319
 Salzmann, Chr. 231, 488
 Sarbó Arthur 64, 399
 Sawicki, F. 19
 Sárközy Istvánné 400
 Scharrelmann, H. 62, 71
 Scheffler, K. 433
 Scheler, M. 66, 193, 194
 Scheibner, O. 448

- Schermann Egyed 485
 Schiller, Fr. 20, 382
 Schiller, H. 421
 Schilling, M. 480
 Schjelderupp 269
 Schlag, I. 395, 400
 Schleiermacher, Fr. E. 178, 512
 Schleich, L. 441
 Schlemmer, H. 85
 Schlesinger, E. 223
 Schmalz, E. 176, 178
 Schmidberg, M. 174
 Schmidkunz, H. 85
 Schmidt—Heuert 176, 178
 Schmidt, H. 455, 511
 Schmidt Kristóf 206
 Schmidt, F. A. 233, 441
 Schmidt Ferenc 64, 511, 521
 Schneider, Fr. 83, 125
 Schneider, J. 220, 269, 270
 Schneller István 120, 322, 481, 500
 Schoeneberger, W. 381
 Scholtz Kornél 241
 Schopenhauer, Arthur 43, 250, 266, 286, 288, 319, 436
 Schöpflin A. 18, 160, 210.
 Schramm, H. 169
 Schreiber, F. 514
 Schröder, Paul 87, 111, 114
 Schröter, Manfred 444, 442, 448
 Schulte, R. W. 83, 498
 Schulz 460
 Schulze—Soelde, W. 27
 Schuhmacher, Henny L. 68
 Schumann, F. 405
 Schur, E. 78
 Schürholz, H. F. 433, 455
 v. Schuyten, M. C. 63, 65, 412, 418, 422
 Schütz Antal 86, 87, 521
 Schwenn, E. 81
 Scipiadés Elemér, 239, 240
 Scripture, E. 63
 Sebestyén Stetina Ilona 120, 204
 Seeling, O. 83
 Segond, J. 385
 Séguin, E. 243
 Seidel, R. 28
 Seidenberger, B. 480
 Seiffarth, Fr. 204
 Seiter, H. E. 72, 81, 243
 Seltz, O. 87
 Seneca 196
 Sesemann, H. 102
 Sieghel, E. 154
 Siegwart, J. 286
 Sigaud, Cl. 91, 92
 Sigmar 381
 Signorét, L. 483
 Sík Sándor 239
 Siklóssy László, 235
 Sikorszky J., 63, 64, 74
 Símmel, G. 30
 Simon, Th. 387, 396
 Simonyi 398
 Sinclair, U. 488
 Sipőcz Jenő 521
 Smolla, W. 136
 Snellén, D. 480
 Soffner, H. 102
 Sokrates 307, 492
 Soldno, E. J. 220
 Somló Bódog 26
 Somogyi József 215, 219
 Spann, Othmar, 452, 455
 Spencer, Herbert 179, 219, 232, 240, 381, 457
 Spengler, O. 32, 33, 36, 37, 40, 41, 433, 443, 449
 Sperber, M. 165
 Spiess, A. 232
 Spitzzy, H. 220, 243
 Spranger, E. 5, 10, 13, 21, 33, 47, 48, 50, 51, 62, 83, 88, 98, 143, 218, 245, 261, 354, 361, 512, 521
 Stadler, A. 11
 Staud, János 405
 Staudinger, Ed. 384
 Stählin, D. 191, 212
 Stählin, Wilhelm 280
 Stebbius, G. 441
 Steckel, W. 124, 185, 273
 Steffens, Lotti 257, 260, 365, 366, 381
 Stehmann, M. 124
 Steiger, Maria 136
 Stern Clara 396, 400
 Stern, E. 68, 85, 191, 221, 243, 280, 331
 Stern, W. 62, 74, 78, 81, 83, 86, 87, 88, 90, 100, 101, 108, 114, 149, 187, 196, 218, 247, 249, 274, 373, 385, 395, 397, 400, 497, 498
 Stoll, L. 185, 186
 Stopes, M. Ch. 124
 Stoy, K. V. 176
 Störing, G. 188, 328, 329, 330, 499
 Stratz, C. H. 72, 73, 223
 Stricker, W. 376
 Stuhlmann, Patrik 86
 Stumpf, K. 62
 Sturm, K. F. 11
 Sully, J. 63, 381
 Süvern 127
 Szandner Pál 523,
 Szász Irén 64, 384, 385, 499
 Szegedi-Maszák Elemér 284
 Szekfü Gyula 429, 430, 434, 470, 478, 480, 528
 Szemák István 204
 Szemere Samu 12, 384, 384
 Szemző Lajos 233
 Szentmiklósi M. 41, 68
 Szentpál Olga 441
 Szentpáli Janka 94
 Szentpétery I. 511
 Széchenyi István gróf 3, 5, 103, 447, 449, 451, 470, 471, 474, 475, 477, 478, 479
 Szél Tivadar 223
 Szondi Lipót 223, 394
 Szondy György 204
 Szögyény L. 470, 471, 503
- T**
- Tadd, L. 507
 Tagore, Rabindranath 114
 Taine, H. 63, 510
 Tankó Béla 23,
 Tarde, G. 196
 Teleki Pál gróf 449
 Teleki Sándor gróf 63, 446
 Tetens 263

- Tewrewk Emil 394
 Tews, W. 102
 Thalhofer, X. F. 208
 Thamin, R. 23
 Theophrastus 86
 Thienemann Tivadar 300
 Thiess, Frank 136, 137, 138, 139
 Thomalla, C. 78.
 Thomas, Frank M. 170, 368
 Thomson, G. 12, 272
 Thorndike, L. 12, 152, 164, 260, 268, 269, 270, 271. 288, 368, 413
 Thyen, H. 101
 Tiedemann, J. 62
 Tiling, Magd. 101, 102
 Tintoretto 252
 Tisza István gróf 253, 514
 Tizian 252
 Tolsztoj 168, 210
 Tóth Tihamér 19, 280, 466, 498, 514
 Tordai Ányos 405
 Tracy, Fr. 63
 Trócsányi Dezső 105
 Trotsendorf Bálint 297
 Tumlirz, O. 62, 83, 85, 87, 248, 351, 359, 362, 372
 Tuskai Ödön 64, 83, 521
 Trüper, J. 62, 108.
 Türck 254
- II
- Ueding, H. 510
 Uhl Antal 514
 Utitz, E. 13, 87, 88. 433
- V
- Vajthó László 511
 Valentiner, Th. 218, 385
 Vannod, Th. 418, 419, 422
 Varga Béla 26, 487
 Vaschide 419, 422
- Vassière, J. 281
 Vámbéry Rusztem 172
 Várkonyi Hildebrand 85, 354
 Vásárhelyi József 487
 Vecerka, Lucia 83
 Verne, Jules 81, 205, 207
 Verweyen, J. 18
 Verworn, M. 143, 145, 415
 Vértes O. József 64, 373, 381, 395, 399
 Vida Imre 33, 129, 456, 463
 Vikár Kálmán 64
 Viktor Gabriella 395
 Virehow, R. 221
 Vogel 388
 Voigtländer, E. 491
 Vollbehr, Th. 511
 Volkelt Johannes 114
 Voltaire 469
 Vorwald, H. 220
 Vowinckel, E. 87
 Vörösmarty Mihály 15, 121, 323, 476, 479, 526
- W
- Wagner, J. 11, 26
 Wagner, Ludwig 422
 Walsemann, A. 362
 Walter, A. 33
 Walter, M. 405
 Watkins, H. 381
 Weber, E. 28, 123, 125, 510
 Weichardt, W. 415, 422
 Weigl, F. 108
 Weiler 422
 Weimer, Hermann 130, 135, 194, 296
 Wein Zoltán 241, 350
 Weissbein, S. 234
 Weiss, Eduardo 180
 Weiss, C. 460, 466
 Weygandt 419, 421
 Wendt 169
- Wentscher, M. 11, 125
 Werner, H. 74
 Wesselényi Miklós 470,
 Wexberg, E. 68, 285, 331
 Wickes, F. G. 275
 Wild, H. 455
 Wilde Margit 112
 Willmann, O. 5, 21, 33, 34
 Winkler, H. 491, 496
 Winter, F. H. 220, 441
 Witteis, Fr. 62, 69, 71, 175
 Wigmann, M. 441
 Wiethof, J. 455
 Wolgast, H. 202, 204, 208, 510
 Wohlgemuth H. 333
 Wolff, Hans 511
 Wolff A. 218. 245, 381, 448
 Wolkenberg Alajos 487
 Wulff, O. 385, 391, 511
 Wulf fen, E. 64
 Wundt, W. 258, 308, 398, 400, 512
 Wynecken, G. 85, 136, 137, 139, 193, 280
- Z
- Zander, G. 233
 Zborovszky Ferenc 23
 Zeidler, Kurt 194
 Zeugner, F. 291
 Ziehen, Th. 62, 83, 85, 161, 218, 272, 325, 326, 354, 355, 380
 Ziertmann, P. 281
 Ziller, T. 176, 178, 321
 Zimmermann, O. 120, 124
 Zollinger, M. 208
 Zschimmer 433
 Zuber József 235
 Zweig, Stephan 286
- Y
- Yoteyko, J. 65

GKAFIKONOK JEGYZÉKE.

1. <i>A gyermek és ifjú testi fejlődése.</i> (C. H. STRATZ: Der Körper des Kindes. Stuttgart, F. Encke. 51. és 88. 1.)	73
2. <i>A begyakorlás hatása a természetes reakciókra.</i> (W. WUNDT: Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig. W. Engelmann. III. Bd. 421. 1.)	258
3. <i>Az emlékezet fejlődésének vonala a 6—18 éves korig.</i> (Dr. EGON BRUNSWICK: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig, A. Barth. 1932. Beihefte zur Zeitschrift für angew. Psychologie. 64. és 138. 1.)	362
4. <i>Az emlékezet fejlődése.</i> (Dr. EGON BRUNSWICK: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig, 1932. Beihefte zur Zeitschrift für angew. Psychologie. 137. 1.)	363
5. <i>Emlékezetvizsgálatok. I. Összefüggéstelen anyag emlékezetben tartása.</i> (Dr. EGON BRUNSWICK: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig, A. Barth. 1932. 126. 1.)	369
6. <i>Emlékezetvizsgálatok. II.</i> (Dr. EGON BRUNSWICK: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig, A. Barth. 1932. 126. 1.)	370
7. <i>Emlékezetvizsgálatok. III.</i> (Dr. EGON BRUNSWICK: Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Leipzig, A. Barth. 1932. 126. 1.)	371
8. <i>Az emlékezetben esés kétféle módjának összehasonlítása. I. Akusztikus bemutatással.</i> (O. LIPMANN: „A. POHLMANN: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, Berlin 1906” c. könyvének ismertetése. Zeitschr. für Psychologie. XLIV. 1906. A. Barth. Leipzig)	376
9. <i>Az emlékezetbeszés kétféle módjának összehasonlítása. II. Vizuális bemutatással.</i> (O. LIPMANN: „A. POHLMANN: Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, Berlin 1906” c. könyvének ismertetése. Zeitschrift für Psychologie. XLIV. A. Barth. Leipzig)	377
10. <i>A gondolkodás típusai.</i> (NAGY LÁSZLÓ: A háború és a gyermek lelke. Budapest, 1916. 51. 1.)	389
11. <i>A munka görbéje.</i> Kraepelin szerint. (E. MEUMANN: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann, 1912. III. 52. 1.)	412
12. <i>A munka görbéje.</i> (Összehasonlítva a begyakorlás és a fáradtság görbéjével. W. O. DÖRING: Pädagogische Psychologie, Osterwick a. H. Zickfeld, 1920. 190—191—192. 1.)	413
13. <i>A szellemi munka típusai.</i> (NAGY LÁSZLÓ: A Gyermek. 1913. 265. 1.)	414
14. <i>A szellemi munka mennyisége.</i> (Délelőtt 8—1 óráig.) (NAGY LÁSZLÓ: A Gyermek. 1913. 258. 1.)	416
15. <i>A szellemi munka minősége.</i> (NAGY LÁSZLÓ: A Gyermek. 1913. 258. 1.)	417

16. *A pályaválasztás. I. A fiúk pályaválasztása különböző életkorban.* (Népművelés, 1916. XI. évf. 6. sz.) 522
17. *A pályaválasztás. II. A leányok pályaválasztása különböző életkorban.* (Népművelés, 1916. XI. évf. 6. sz.) 323
18. *A pályaválasztás. III. Érettségit tett fiúk pályaválasztása az 1927—1932. terjedő években.* (Dr. SZANDTNER PÁL: „Érettségizőink számának és pályaválasztásának fontosabb kultúr- és szociálpolitikai tanulságai. Budapest, 1933” c. könyve alapján rajzolta: BÓKA ISTVÁN tanár)..... 524
19. *A pályaválasztás. IV. Érettségit tett, de főiskolára nem lépő fiúk pályaválasztása.* (Dr. SZANDTNER PÁL könyve alapján rajzolta: BÓKA ISTVÁN) 525
20. *A pályaválasztás. V. Érettségit tett, de főiskolára nem lépő leányok pályaválasztása.* (Dr. SZANDTNER PÁL könyve alapján rajzolta: BÓKA ISTVÁN) 526
21. *A pályaválasztás. VI. Érettségit tett fiúk pályaválasztásának összehasonlítása.* (Dr. SZANDTNER PÁL könyve alapján rajzolta: BÓKA ISTVÁN)..... 527
22. *A pályaválasztás. VII. Érettségit tett leányok pályaválasztásának összehasonlítása.* (Dr. SZANDTNER PÁL könyvének adatai alapján rajzolta: BÓKA ISTVÁN) 528

KÉPEK JEGYZÉKE.

I. tábla. 64—65. 1.

A gyermek fejlődése I.

1. és 2. kép: Csecsemő. A m. kir. Erzsébetstudományegyetem szülészeti klinikáján (igazgató: dr. Scipiades Elemér), e könyv számára készült képek, Dr. Gáspár Miklós felvételei.
3. *Kisded*. Szenkovszky Magda felvétele.
4. *Kisded*. A Csehiifoto felvétele (Pécs).

II. tábla. 72—73. 1.

A gyermek fejlődése II.

1. és 2. kép: *A kisded beszélni tanul*. A m. kir. Erzsébetstudományegyetem gyermekklinikáján (igazgató: dr. Duzár József), e könyv számára készült képek. Dr. Ujsághy Pál felvételei.
3. és 4. kép: *A kisded járni tanul*. Birk Gyuláné felvételei.

III. tábla. 80—81. 1.

Gyermektípusok.

1. és 2. kép: *Gyermekek*. Dulovits Jenő székesfővárosi polgári iskolai tanár felvételei.
3. *Serdülő leány*. Pécsi József felvétele.
4. *Serdülő fiú*. A Foto Ada felvétele.

IV. tábla. 88—89. 1.

Falusi gyermekek.

1. *Bakgrás* (Egyházasmarót, Hont m.) A Magyar Nemzeti Múzeum néprajzi osztályának gyűjteményéből.
2. *Szembekötösd*. (Mezőkövesd) Ugyanonnan.

V. tábla. 96—97. I.

Tanuló típusok I.

- 1—4. *Tanulók*. Dulovits Jenő tanár felvételei e könyv számára.

VI. tábla. 104—105. 1.

Tanuló típusok II.

1. *A kis múzeumlátogató*. Dr. Bognár Cecil bencés tanár felvétele.
- 2—4. kép: *Tanulók*. Rohonczy Mór pécsi ciszt. r. tanárnak e könyv számára készült felvételei.

VII. tábla. 120—121. I.

*A gyermek környezete I.*1—4. kép: *Külvárosi környezet.* Dulovits Jenő felvételei.

VIII. tábla. 128—129. I.

A gyermek környezete II.

1. *Proletárkörnyezet.* Dulovits Jenő felvétele.
2. *Alföldi tanyán.* Dulovits Jenő felvétele.
3. *A jó gyermekszoba.* Bach I. felvétele e könyv számára.

IX. tábla. 152—153. I.

A cselekvés iskolája I.

1. *Varrás, gombolás.* Montessoriféle kiseddóvó. BurchardsBélaváry Erzsébet Montessoriiiskolájából. Marko István felvétele.
2. Nemesné M. Márta Családi Iskolájából. Rosbaud Konrád felvétele.

X. tábla. 160—161. I.

A cselekvés iskolája II.

1. *Milyen a tolltartóm súlya-* (II. elemi.)
2. *Fák napja.* (Enyvezett papírsávokat raknak a fákra. III. elemi.)
3. *Készül az Akropolis.* (IV. liceum.)
Domokos Lászióné Új Iskolájából. A Foto Ada felvételei.

XI. tábla. 240—241. I.

A testi nevelés.

1. *Játék a szabadban.*
2. *Hegymászás.*
3. *Kirándulás.*

Dulovits Jenő tanár felvételei.

XII. tábla. 368—369. I.

Képességvizsgálatok.

1. *Képességvizsgálat* a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban. Dulovits Jenő felvétele.
2. *Emlékeztetvizsgálat* a pécsi egyetem pedagógiai intézetében. Zsabokorszky Jenő mérnök felvétele.
3. *Figyelemvizsgálat* a pécsi egyetem pedagógiai intézetében. Zsabokorszky Jenő mérnök felvétele.

XIII. tábla. 416-417. I.

Korszerű oktatás I.

1. *Oktatás a szabadban.* A gödöllői premontrei gimnázium növendékei.
2. *Munkáltató tanítás.* Munkaóra a VII. osztályban. A húrok rezgése. A budapesti Berzsényi Dániel reálgimnázium növendékei. Tanár: Fraknóy József.

XIV. tábla. 448—449. I.

Korszerű oktatás II.

- 1—2. kép: *Kémiai munkáltató tanítás* a budapesti VI. ker. áll. reáliskolában. Tanár: dr. Csengő Nándor.

TARTALOMJEGYZÉK.

B E V E Z E T É S

1. Korszerű nevelés.....	7
2. A neveléstudomány	8
3. A kultúrfilozófia	12
4. A kultúrpolitika	13

L C É L O K E S E S Z M É N Y E K .

1. ÉLETFELADATAINK.

5. Az ember életfeladatai	15
6. A nevelés.....	19

2. CÉLOK ÉS ÉRTÉKEK.

7. Világnézet és életfelfogás	21
8. Az értékek	23
9. Az értékek és életfeladatok viszonya	26
10. A nevelés célja	27

3. MŰVELTSÉG ÉS KULTÚRA.

11. Mi a műveltség-	29
12. A műveltség, mint az életfeladatok megoldásának eszköze	30
13. A kultúra	32
14. Műveltség és kultúra	33
15. Egyéni műveltség, nemzeti műveltség	34
16. Civilizáció és kultúra	36
17. A kultúra mint folyamat, cselekvés és állapot	36
18. A kultúrjavak	39
19. A kultúra fogalma Herdernél.....	40
20. Kant felfogása a kultúráról	40
21. Spengler felfogása a kultúráról	40
22. Kornis Gyula felfogása a kultúráról	41
23. A nevelés, mint kultúrtényező	41

24. A műveltség erkölcsi természete.....	42
25. A kultúra különböző ágai	43
26. A műveltség különböző típusai	45
27. Alapműveltség, szakműveltség, általános műveltség	47

4. A CÉLOK RENDSZERE.

28. A célok rendszere	51
29. Eszmék és eszmények	56

II. AZ I F J Ú S Á G M E G É R T É S E

1. AZ IFJÚSÁG MEGISMERÉSE.

30. A növendék	61
31. A gyermek- és ifjúságtanulmány	62

2. AZ IFJÚSÁG MEGÉRTÉSE.

32. A megértés.....	65
33. A beleélés	66
34. A növendék megismerése.....	67
35. Felfogásunk a gyermekről.....	68

3. A GYERMEK ÉS IFJÚ FEJLŐDÉSE.

36. A gyermek és ifjú fejlődésének korszakai	71
37. A csecsemőkor.....	74
38. A kisdedkor	75
39. A gyermekkor.....	78
40. A serdülőkor.....	81
41. Az ifjúkor	83

4. AZ EGYÉNI KÜLÖNBBSÉGEK.

42. A karakterologia	86
----------------------------	----

I. TÍPUSOK.

43. A típus fogalma	88
44. A típusok osztályozása	89

II. TESTI TÍPUSOK.

45. A testalkati típusok	91
46. A fiziognómiai típusok	94
47. A temperamentum típusai	95

III. KÉPESSÉGTÍPUSOK.

48. Képesség és tehetség.....	95
49. A képességtípusok felosztása	96
a) Akarati típusok	96
b) Érzelmi típusok	97
c) Értelmi típusok	97

IV. KULTURÁLIS IRÁNYTÍPUSOK.

50. Kultúrtípusok	98
-------------------------	----

V. KOMPLEX/TÍPUSOK.

51. A gyermek és ifjú típusai	99
52. Fiú- és leánytípus	100
53. Értékeléstípusok.....	101
54. Környezeti típusok	102
55. A magyar gyermek	102
56. Tanulótípusok.....	104

VI. AZ EGYÉNISÉG.

57. Az egyéni vonások megfigyelése	107
58. Egyéni jellemlapok	108
59. Szabad irodalmi jellemzések	111
60. Az egyéniség lényege	113

III. A N E V E L Ő H A T Á S A

A NEVELŐ TÉNYEZŐK.

61. A nevelés tényezői.....	115
-----------------------------	-----

I. A NEVELŐK.

62. A nevelő fogalma	116
63. A szülők	117
64. A többi nevelő	120
A dajka	120
A dada	120
A nevelőnő	121
A házi nevelő	122
A házi tanító	122
A nyelvmester.....	122
A zenetanár	122
A kisdédóvónő	122
A tanító	123
A tanár	124
A lelkesz	124

II. A NEVELŐ KÖZÖSSÉGEK.

65. A szociális nevelő tényezők	125
66. A család	125
67. A nevelő intézet	126
68. Az állam	127
69. Az iskola	127
70. Az egyház	128

III. A KÖRNYEZET.

71. A környezet fogalma	128
72. A környezettanulmány	129
73. A környezet alakítása és változtatása	130

IV. A KULTŪRJAVAK.

74. A kultúra, mint a nevelés tényezője és eszköze	131
75. Ismeretlen együtthatók.....	132

V. A NEVELÉS TÉNYEZŐINEK EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYA.

76. A növendék és nevelő viszonya	133
77. A növendék és a környezet viszonya	134
78. Nemzedékek ellentéte	136
79. Konfliktusok	139

A NEVELŐ HATÁS ELMÉLETE.

I. A NEVELÉS LÉNYEGE ÉS NEMEI.

80. A nevelés, mint folyamat, aktus és élmény	143
81. A nevelő hatás lényege	144
82. A nevelő hatás különböző nemei	148
1. Testi és szellemi hatások	148
2. Elősegítő és gátló hatások	149
3. Múló és tartós hatás	151
4. Kellemes és kellemetlen hatások	152
5. Direkt és indirekt hatások	153
6. Egyéni és tömeghatás	153
7. Heteronóm és autonóm hatás	156

II. A NEVELŐ HATÁS TÖRVÉNYEI.

83. A nevelő hatás három alaptörvénye	157
84. A szellemi közösség törvénye	158
85. A domináló tényezők törvénye	160
86. Az autonóm hatás törvénye	162

III. A NEVELŐ HATÁS FÖLTÉTELEI.

87. A nevelő hatás külső feltételei	164
88. A nevelő hatás belső feltételei	164
89. A direkt és indirekt hatások nemei	165
90. A direkt hatások három csoportja	166

A NEVELÉS ESZKÖZEI.

91. A nevelés eszközei.....	167
-----------------------------	-----

A) A KÖZVETLEN HATÁSÚ NEVELŐ ESZKÖZÖK.

I. A KÉNYSZERÍTŐ ESZKÖZÖK.

92. A kényszerítő eszközök	167
93. A testi kényszer	168
94. A hipnózis	169
95. A büntetés	170
96. A büntetés fogalma a jogtudományban	172
97. A jogi és pedagógiai büntetés különbsége	173
98. A büntetés káros hatásai	173
99. Van-e szükség büntetésre-	174
100. A büntetés nemei	177
101. A testi büntetés	177
102. A szellemi büntetések	178
103. A természetes következmények elmélete	179

100. Megengedett büntetések az iskolában	180
101. Meg nem engedett büntetések	182
102. A büntetés módja	182

II. A SZUGGESZTÍV ESZKÖZÖK.

107. A szuggesztív eszközök	184
108. A tisztelet fölkelése.....	188
109. A tekintély.....	189
110. A szeretet és a szimpatikus érzelmek fölébresztése.....	191
111. A jutalom	194
112. A jutalom nemei.....	195
113. A példa	196
114. A felügyelet.....	197
115. A vallásos nevelő eszközök.....	198

III. AZ ÉRTELMI ESZKÖZÖK.

116. Az értelmi eszközök (A tanítás)	199
--	-----

B) AZ INDIREKT HATÁSÚ NEVELŐ ESZKÖZÖK.

] 17. Az indirekt nevelő eszközök.....	201
118. Az ifjúsági olvasmányok	201

C) A NEVELŐ ESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA.

119. A nevelő eszközök alkalmazása.....	208
120. A nevelő eljárás	209
121. Kényszer és szabadság	210
122. Szigor vagy engedékenység.....	212
123. Tekintély és szeretet	213

IV. A K É P E S S É G E K F E J L E S Z T É S E .

A NEVELÉS, MINT A KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE.

124. A nevelés, mint a képességek fejlesztése és kiművelése	214
125. A képességek fogalma	215
126. Velünk született és a szerzett képességek	217

A TESTI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE.

(A TESTI NEVELÉS.)

127. A testi nevelés jelentősége	219
128. A nevelő és az orvos	220
128. A testi nevelés céljai	221
130. A testi képességek.....	222
131. A testi nevelés három ága	222

I. AZ ÉLETFÖLTÉTELEK KEDVEZŐ ALAKÍTÁSA.

132. Az életföltételek.....	222
133. A gyermek testi fejlődése	222
134. A csecsemő ápolása	223
135. A táplálkozás.....	225
136. A jó levegő.....	225

137. A ruházat és edzés.....	226
138. A lakás.....	226
139. Az iskolaépület.....	227
140. Az alvás és pihenés	227
141. A tisztaság	229

II. A TESTGYAKORLÁS.

142. A testgyakorlatok értéke.....	229
------------------------------------	-----

A) A TORNA.

143. A torna.....	230
-------------------	-----

B) A SPORT.

144. Az atlétika és sport	233
---------------------------------	-----

C) A TESTNEVELÉS EGYÉB ESZKÖZEI.

145. A játék.....	235
146. A munka a testnevelés szempontjából	235
147. A kirándulások	236
148. A cserkészlet	237

D) A LEÁNYOK TESTI NEVELÉSE.

149. A leányok testgyakorlatai	239
--------------------------------------	-----

E) A TESTNEVELÉS INTÉZMÉNYEI.

150. A testnevelés intézményei	240
151. Az egészségügyi ismeretek	240
152. A növendék egészsége és a nevelő egészsége	241

A SZELLEMI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE.

(A FORMÁLIS KÉPZÉS.)

153. A szellemi nevelés tartalmi és formális célja.....	244
154. A formális képzés	244
155. A tehetség és képesség.....	246
156. A speciális tehetségek.....	250
157. Mely képességeket kell fejlesztenünk-	254
158. A fejlesztés módjai	256
159. Thorndike három törvénye	256
160. A begyakorlás szabályai	257
161. A formális és tartalmi képzés kapcsolata	260
162. A szellemi képességeket értékes tartalommal kell gyakorolni	261
163. Az értékek és célok	262

A SZELLEMI MŰKÖDÉSEK ÖSSZEFÜGGÉSE.

164. A lelki élet egysége	263
---------------------------------	-----

V. AZ AKARAT NEVELÉSE .

AZ ÖSZTÖNÖK.

165. Az akarat nevelésének problémája	265
166. Akarati jelenségek	266
167. Reflexek	266
168. Az ösztönök	267

169. Az ösztönök felosztása	269
170. Az ösztönök a nevelés szempontjából.....	270
171. Freud ösztönelmélete	272
172. Az ösztönök fölötti uralom	275
173. A táplálkozás ösztönének szabályozása	276
174. Az önfenntartás többi ösztöne	276
175. A nemi ösztön szabályozása és megnevesítése	277
176. A koedukáció	280
177. A nemi felvilágosítás.....	282
178. Az önkifejtés ösztönei.....	284
179. A tudatalatti lelki élet és a nevelés	286
180. A hajlamok	288
181. A törekvés, vágy, kívánság	289

A SZOKÁSOK.

182. A szokások	290
183. A szoktatás.....	291

A FEGYELEM.

184. A fegyelem.....	293
185. A fegyelmezés eszközei	293
186. Az iskolai fegyelem	294
187. Két ellentét.....	296
188. A tanulók önkormányzata	296
189. Az önfegyelmezés	300

AZ IGAZI AKARAT.

190. A szűkebb értelemben vett akarat	301
191. A cél képzele	302
192. Az akarat szabadsága	303
193. A megfontolás és motiváció	304
194. Az elhatározás.....	306
195. A cselekvés	306
196. Az akarat nevelésének különböző elméletei	307
197. A helyes értékelés kifejlesztése	311
198. Az akarat formális tulajdonságai	312
199. Az elhatározóképeség	314
200. Az akaratgyakorlatok.....	315
201. Az akarat irányítása eszmék által.....	317
202. Az állandó akarat.....	318
203. A jellem	319
204. A személyiség	321

VI. AZ É R Z E L M E K N E M E S Í T É S E .

205. Az érzelmek értéke	323
206. Az érzelmek kiművelése	324
207. A kedélymozgalmak	325
208. Az érzelmek változatai.....	326
209. A hangulat.....	327
210. Az érzületek	327
211. Az érzelmek visszaidézése.....	328
212. Az érzelmek átterelhetősége	329

213. Az érzelmek elnyomása	330
214. A kedélyi élet gazdagítása	331
215. A testi érzelmek	332
216. A szellemi érzelmek	334
217. A viszonyérzelmek.....	335
218. A tartalmi érzelmek	338
219. Az értékérzelmek.....	340
220. Az érzelmek befolyása a többi szellemi működésre ...	341
221. Az érzelmek kölcsönös hatása	342
222. Az akarat befolyása az érzelmekre	342
223. Önkény telén és szándékos érzelmekeltés	342
224. Az érzelmekeltés két módja	344
225. A fogékonyság	345
226. A nemes érzelmek uralma	347
227. Az érzelmek fölötti uralom.....	347
228. Az állandó érzület.....	340

VII. AZ É R T E L E M F E J L E S Z T É S E .

229. Az értelem fontossága.....	349
230. Az értelmi működések	349

A SZEMLÉLETEK.

231. Az érzékszervek	350
232. Az érzékek fejlesztése	350
233. Pestalozzi, Fröbel, Montessori	351
234. A szemlélet	351
235. A szemléltetés.....	352
236. Az élmény.....	353
237. A képzetek	354

A FIGYELEM.

238. A figyelem	357
-----------------------	-----

AZ ÉRDEKLŐDÉS

239. Az érdeklődés	359
--------------------------	-----

AZ EMLÉKEZET.

240. Az emlékezet és annak jelentősége	362
241. Az emlékezetbevésés föltételei.....	364
242. Hogyan könnyebb valamely szöveget megtanulni-.....	366
243. A társítás	368
244. Emlékezetbentartás és felejtés	370
245. A képzetek földidézése.....	373
246. A földidézés föltételei	374
247. Az emlékezet tipikus különbségei	375
248. Az emlékezet fejlesztése	378

A KÉPZELET.

249. A gyermek képzelete.....	381
250. A játék.....	382
251. A játékok nemei	383
252. A teremtő fantázia	384

A GONDOLKODÁS.

253. A gondolkodás műveletei. (ítélet, következtetés, fogalom, intelligencia)	385
254. A gondolkodás különböző típusai	388
255. A gondolkodás fejlesztése	392

A NYELV ÉS A BESZÉD.

256. A nyelv és a beszéd jelentősége a szellemi élet szempontjából	394
257. A gyermek nyelvének fejlődése	395
258. A beszéd fejlesztése és a nyelvművelés	397
259. Az idegen nyelvek. (Klasszikus nyelvek, modern nyelvek.)	400

A MUNKAKÉPESSÉG.

260. A munkaképesség jelentősége	406
261. Miben áll a munkaképesség-	406
262. Elfáradás és fölüdülés.	415
263. A munkaképesség fokozása	420

A FORMÁLIS KÉPZÉS EREDMÉNYE.

264. A formális képzés eredménye	422
----------------------------------	-----

VIII. A KULTÚRÉRTÉKEK TOVÁBBSZÁRMAZTATÁSA.

A MAI MŰVELTSÉG FŐBB JELLEMVONÁSAI.

265. Korunk az átértékelés kora.	425
266. A modern műveltség főbb jellemvonásai.	426
1. A technika	426
2. A szociális gondolat	427
3. A gazdasági eszmék	429
4. A politika	429
5. A nemzeti gondolat	430
6. A test kultusza	430
7. Az értékelés változása	430
8. Az erkölcsi felfogás változása	431
9. A tudomány új értékelése	431
10. A művészetek új irányjai	431
11. Az irodalom és költészet változásai	432
12. A vallás sajátos jelentősége	432

A KULTÚRÉRTÉKEK KISZEMELÉSE.

267. A kultúrértékek kiszemelése	433
----------------------------------	-----

IX. A R E A L I S Z T I K U S É R T É K E K .

1. A TESTI KULTÚRA.

268. A testi kultúra értelme	435
269. Testnevelés és. testi kultúra	435
270. A testi kultúra kezdete.	436
271. A test szépsége.	436

272. A sport és az egészség	437
273. A testi élvezetek	437
274. Az erotikum	438
275. A ritmus	438
276. A mozdulatművészet	439

2. A TECHNIKAI NEVELÉS.

277. A technikai műveltség	441
278. A technikai nevelés	443
279. A munka	444
280. A kézimunka mint tantárgy.....	444
281. A munka, mint módszertani elv	445
282. A munka mint életföladat	447

3. A GAZDASÁGI NEVELÉS.

283. A gazdasági nevelés jelentősége	448
284. A gazdasági nevelés módjai	452

X. ASZOCIÁLIS ÉRTEKEK .

1. A TÁRSADALMI MŰVELTSÉG.

285. A társadalmi műveltség jelentősége.....	455
286. A szociális nevelés kérdése	456
287. A társadalmi nevelés.....	459
288. Az udvariasság	461
289. A szociális érzés	462
290. A szociológiai ismeretek	462
291. Élettechnika	463

2. A NEMZETNEVELÉS.

292. Az állampolgári nevelés fogalma és célja	467
293. A jogállamba való beillesztés	471
294. Politikai nevelés	471
295. A hazaszeretet	476
296. A nemzeti szellem	476
297. A nemzetnevelés.....	477
298. Nemzeti egység	478

3. AZ ERKÖLCSI NEVELÉS.

298. Az erkölcsi nevelés fogalma és célja	480
299. Az etika és pedagógia viszonya	481
300. Az erkölcs és a vallás	483
301. Erkölcsi törvények (normák)	484
302. Az erkölcsi eszmék	485
303. A gyermek erkölcsi fejlődése.....	486
304. Kettős morál	487
'05. Az erkölcsi nevelés tényezői	489

AZ ERKÖLCSI ÉRZELMEK.

306. Erkölcsi érzelmek.....	489
-----------------------------	-----

AZ ERKÖLCSI TANÍTÁS.

307. Az erkölcsi tanítás különböző alakjai	491
308. Az alkalmi tanítás	492
309. A tantárgyak erkölcsi hatása	492
310. A rendszeres erkölcsi oktatás	493

AZ ERKÖLCSI CSELEKVÉS.

311. Az erkölcsi cselekvés.....	494
312. A fiatalkorúaknál leggyakrabban előforduló vétésgek	496
313. Az önellenőrzés.....	498

X L I D E Á L I S É R T E K .**1. TUDOMÁNYOS MŰVELTSÉG.**

314. A tudomány és műveltség viszonya.....	501
315. A tudományos nevelés	503

2. AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS.

316. Az esztétikai nevelés	506
317. A költészet, mint nevelő eszköz	507
318- A művészetek nevelő hatása	508
319. A művészi nevelés módja.....	509

3. A VALLÁSOS NEVELÉS.

320. A vallás	511
321. A vallás pedagógiai jelentősége	512
322. A vallásos nevelés	513

4. A MŰVELTSÉGTARTALOM HATÁSA.

323. A műveltségtartalom hatása	515
324. Az egész ember	516

X I I . A H I V A T Á S B A V A L Ó N E V E L É S .

325. Hivatás és foglalkozás	511
326. A pályaválasztás	519
327. A hivatásra való nevelés	520
328. Életerv.....	529
329. Bekapcsolódás a kulturális közösségbe.....	531
Névmutató.....	533
Grafikonok jegyzéke	542
Képek jegyzéke	544