TÁRSADALOM ÉS NEVELÉS

(ALAPELVEK)

ÍRTA:
BODNÁR ÖDÖN

1943.

REÉ LÁSZLÓ KÖNYVKIADÓ VÁLLALAT
BUDAPEST, IX., MESTER-U. 4.

Felelős kiadó: REÉ László·
Merkantil-nyomda, Budapest, Vajda Hunyad-u 43 (Fel. vez. Horváth Ferenc)

Legjobb barátomnak
és munkatársamnak,

RAINY ANNÁNAK

ajánlom.

1.

A TÁRSADALMI KÉRDÉSEK ÉS A NEVELÉS KAPCSOLATAI.

Ha korunkat történelmi távlatból jellemezhetnénk, úgy valószínűleg nem az új korszakot nyitó modern tudomány —, nem is a repülés —, gépkorszakának neveznénk, hanem a társadalmi szemléletek korának. Mert korunk emberére jellemző elsősorban az, hogy „társadalmi szemlélete" van. A napszámos és a kultúrember egyaránt társadalombölcselővé vált. Ez a bölcselet az elvi síkra tolt, általános gazdasági és morális kérdések közismert frazeológiáját tartalmazza. Ez a frazeológia az átlagképességű képzett embereknél éppen olyan alacsony színvonalú, mint a tanulatlan tömeg átlagánál.

Maga a társadalomtudomány nincs abban a helyzetben, — amint Bouglé megállapította — hogy a jövő boldogabb társadalmának rendszerét körvonalazza. Annál inkább képesnek érzi magát erre a sarki szatócs, az iparos, a hivatali altiszt, vagy a különböző szervezetek tömegeinek minden egyes tagja külön-külön

és nyugodtan hozzávehetjük a képesítettek átlagtömegét. Mindenki a maga szemléletének megfelelő, új társadalmi rendet képzel, mindenki eljövendő új társadalmi rendről beszél, amelyben természetesen ki-ki a legnélkülözhetetlenebb és legfontosabb szerephez jut, helyzetének és érdemeinek megfelelően, mely érdemeket mindenki saját maga bírálja el. Képesített, vagy nem képesített, szervezett, vagy szervezetlen átlagemberek szemlélete között ebben a tekintetben lényegtelen a különbség. Az átlagemberek tömegét tehát homogénnek lehetne nevezni, ha ennek a tömegnek tagjai maguk is úgy vélnék, hosry felfogásban hasonlítanak egymáshoz. A helyzet azonban az, hogy még a szervezett azonos szemléletű *tömegek* egyedei is lélekalkatilag tagoltak s mindegyike azt képzeli, hogy szemlélete az ő egyéni kiváltsága. Ezért ha még oly egyszinten mozgó is[1], mégis differenciált korunk átlagtömege. Hiányzik belőle a homogenitás — nem tudatának, hanem — érzetének á priori-tása. A szervezett tömegnél van ugyan á posteriori egységtudat, melyet azonban megbont a tagolt lelkialkat érzésvilága, az ösztönös szubjektivitás hiánya.

Elsődlegesen, — alapjában egységesnek nevezhetnők azt a tömeget, melynek tagjai minden külső hatásra — előzetes fontolgatás, megbeszélés, vagy szervezkedés nélkül — hasonló visszahatással felelnek. Az ilyen tömeg egyedei: ösztönös, szubjektív jelleműek. Egyé-

niségüknek megfelelően, egységesen jelentkezik náluk a visszahatás, minden hatással szemben. Ez a tömeg képezheti mindenkor a társadalmak — hozzávetőlegesen — sztatikus elemét. A modern társadalmak nélkülözik ezt a sztatikus elemet, mert mint mondottuk, a szervezett tömegek egyedei is differenciált (tagolt) lelkialkatúak s szervezeteiket — ha megtorlástól nem félnek — könnyen otthagyják a mindenkori érvényesülési lehetőségek, érdekeik szerint, mert jellemüknek nincs állandó irányvonala.

Differenciált lelkialkatú az olyan egyén, akinek különböző képességei külön-külön érvényesülés felé törekszenek. Nincs meg a különböző képességek közti egyensúly, mely az egyén erőkifejtésének, jellemfejlődésének határozott irányát biztosíthatná.

A képességek közti egyensúly felbomlása maga után vonja az ösztönös szubjektív jellem felbomlását is. A szubjektivitás, mint a képességek egységes megnyilatkozása nem juthat kifejezésre, ha a képességek érvényesülési törekvése különböző irányú, szerteágazó. Az öröklött képességek általános irányúak, csak a különböző fokú és irányú hajlamok által juttatják némileg kifejezésre a szubjektív egyéniséget.

A különböző fokú és irányú hajlamok azonban csak akkor nyilvánulnak meg határozott szubjektivitásban, ha a köztük lévő dinamikus kapcsolatok egyen-

súlya meg nem bomlik. A szubjektivitás magába véve nem képesség s nem azonos ilyen, vagy olyan képességgel még akkor sem, ha egy-egy képesség uralgó érvényesülése az egyéniségen nyilvánvaló. A szubjektivitás a képességek összességének eredője. Ha az intellektuális képességek elszigetelten külön-külön keresik érvényesülésüket, valószínűleg nem találják meg azt az így feloldódott szubjektivitás miatt, mely nem bír az egyéniség kifejezéséhez szükséges erővel. Az ösztönélet világában feltételezhetünk egyirányú szubjektivitást, a lelki-, intellektuális élet síkján azonban egyetlen adott képességet kifejező szubjektivitást el nem képzelhetünk.

Az egyén határozott szubjektivitásának kifejezési lehetőségét a környezet prediszponáló formavilága adja meg. (Nyelv, életkörülmények stb.). A hajlamok a környezet hatása alatt öltenek határozott formát. A szubjektív jellemet kifejező jelleg tehát a környezet fcrmavilága által érvényesül. Mindennemű nevelés, mely az egyént kiemeli környezetéből s a környezet természetes hatásával nem azonos módon fejti ki hatását, a prediszponált szubjektív jellemet felbontja, (a tendenciák, hajlamok visszaszerzik általános jellegüket), vagyis differenciálja.

A differenciált átlagképességű egyedek — legyenek azok kulturáltak vagy nem — lelki egyensúlyukat visszaszerezni nem képesek. Ösztönös indító erők szerteágazók, ezzel szem-

ben irányító objektív szellemiségük elégtelen ahhoz, hogy a szerteágazó egyéni képességek egységét helyreállítsa. A képességek különböző irányba késztetnek a közös eredő helyett.

A differenciált lelkületű tömegtől meg kell különböztetnünk azt a tagolt lelkületű kisebbséget, mely magasabbrendű objektív szemlélettel bír s önmaga képes jellemének irányt szabni, ha képességei magasabbrendűek.

Az ösztönös szubjektív jellemmel ellentétben ezt a típust objektív morálkarakternek nevezhetjük, melyről később bővebben szólunk.

De már most meg kell állapítanunk, hogy a két típus között — látszólagos hasonlóságok ellenére — óriási különbség van. A felbontott, tagolt lelkületű, de átlagképességű egyén, sem egy szakmában, sem egy szaktudományban huzamosabban elmélyülni nem képes, sem elvonatkoztatni, rendszerezni nem bír. Expanzív, kifeleélésre törekszik. A meg nem fogalmazott intuíciók határozatlan bűvkörében vajúdik. Ezért örömmel fogad és bírálat nélkül magáévá tesz minden rendszert, mely könnyen áttekinthető s megértése sem szaktudást, sem komolyabb elmélyülést nem kíván. Ezzel szemben a magasabbrendű képességekkel bíró egyén elsősorban önmaga felé fordul, kapcsolatot létesít a külvilággal, bírál, elvonatkoztat, bármely tudományágban elmélyülni képes és szerves kapcsolatok alapján rendszerez. Ennek a kisebbségnek a magatartása, helyt-

állása döntően befolyásolhatja vajúdó társadalmaink jövőbeni fejlődését. Pillanatnyilag az a látszat, mintha ez a kisebbség háttérbe szorult volna. Ennek a látszatnak az oka, hogy az átlagképességű tömeg embere, differenciált lelkülete miatt — képességei szerteágazó tendenciájának megfelelően — minden irányban érvényesülést keres, tömegével, látszólagos magasabbrendűségével s a félműveltség történetésével már-már kiszorítja a magasabbrendű egyéniséget.

Az átlagképességű tömegek egyszinten mozgó differenciáltsága, s a differenciált átlag kultúrember iránytalansága jellemzi a modern társadalmakat. Ortega állítása, mely szerint a mindjobban előtérbe nyomuló átlagtömegek nem a társadalom egyes rétegeiből, hanem mind az alsóbb, mind a közép és felsőbb kultúrrétegekből rekrutálódnak, teljesen helytálló. Óriási tévedés azonban az az állítása, mely szerint ezek a tömegek primitívek lennének. A primitív ember jellemének ugyanis határozott iránya van, szubjektív ösztönkaraktere úgyszólván definiálható. Ha azonban a ma tömegének bármelyik tagját jellemvizsgálat alá vennénk, abban semmilyen határozott ösztönös főjellemvonást megállapítani nem lennénk képesek. A ma tömegei éppen azért veszedelmesek, mert lelkileg tagoltak. Ha a ma tömegének emberét jellemezni akarnánk, úgy nyugodtan állíthatnánk, hogy jellemtelen, illetőleg jellem nélkül való. Ez a dif-

ferenciáltság természetesen alacsony színvonalon mozog. A magasabb kvalitás nélküli kultúrember hasonlósága a kevésbé kultúrált átlagemberhez éppen az utóbbinak is a differenciáltsága miatt feltűnő.

A primitív embertömeg általánosságban sztatikus, állandóságra törekvő magatartást tanúsít, s csak kivételes esetekben — akár gazdasági, akár morális tényezők nyomasztó hatása alatt — válik dinamikussá. Ez a dinamizmusegységes. A ma tömege azonban minden indok nélkül is dinamikus. Ha gazdasági és morális igényeit százszázalékig kielégíthetnénk is, dinamizmusát ez korántsem csillapítaná. A tagolt átlaglelkiséget kielégíteni nem lehet. A felbontott lelki alkat, ha alacsony kultúrszínvonalú is, ezerfelé nyújtja csápjait. A differenciált lelkület egyensúlyban tartásához olyan magas színvonalú objektív szellemiség szükséges, amilyen ma a kultúremberek között sem sok található. A lelkileg tagolt, átlag intellektüel kultúrszínvonala alig — vagy egyáltalán nem — különbözik a tanulatlan differenciált lelkületű ember színvonalától. Ezért helyes Ortegának az a megállapítása, hogy a ma tömege minden társadalmi osztályból toborzódik és helytelen az, hogy ez a tömeg primitív lenne. A veszedelmet nem az európai népesség túlszaporodása, nem is az óriási tömegek primitív volta, hanem éppenséggel a differenciáltsága jelenti.

A primitív tömeg dinamizmusa kirobbanó egységes irányú időszakos dinamizmus. A tagolt lelkületű tömeg dinamizmusa szerteágazó, állandó nyugtalansággal, elégedetlenséggel jár, mindenütt felüti fejét s akármilyen ideológia a kirobbanásig sűrítheti dinamizmusát, mert ennek a tömegnek határozott mentális iránya nincs és bármilyen koreszmére reagál.

A normális, egyensúlyozott társadalmi közösség: tömegeiben állandóságra törekvő, sztatikus-, kisebbségében pedig változásra, fejlődésre törő dinamikus hatású tényezőkből tevődik össze. A társadalmak mindenkori egyensúlyát a tömeg sztatikus jellege biztosítja, a kisebbség dinamizmusával szemben. Hogy korunkban a társadalmak egyensúlya megbomlott, annak oka, hogy a társadalmak tömegei, bár alacsonyabb színvonalon tagoltak, szintén dinamikussá váltak. Ez a dinamizmus nem egyirányú tendenciájú, mint a primitív tömegek dinamizmusa, hanem általános, szerteágazó hatású, a differenciált lelkület miatt. A tömeg dinamizmusának jellegzetessége a kisebbség dinamizmusával szemben az, hogy hatását elsősorban a társadalomra mint szerkezetre gyakorolja, nem pedig mint szervezetre, organizmusra. A társadalom bármely szervét, akár egy gépalkatrészt, könnyen pótolhatónak véli, fogalma sincs azokról a kifinomult kapcsolatokról, melyek az egyes szerveket — akár csak egy szerves organizmusban — egy-

máshoz kötik s melyeknek kifejlődéséhez hosszú időtartam szükséges, hirtelen megbontásuk pedig a társadalom egészének sorvadását vonhatja maga után.

A tömeg, átlagképessége miatt — a legszélesebbkörű felvilágosító tevékenység ellenére is — évtizedekkel kullog a tagolt magasabb képességű kultúrkisebbség mögött. Természetes, hogy évtizedek elmúltával sem képviseli az előző nemzedék kultúrkisebbségének színvonalát, hanem kultúrájának csak töredékeit kapdossa magához, *s* a töredékeket igyekszik intuitív kezdetleges szemléletté tömöríteni az általános frazeológia segítségével. „Ha százszor igazat mondok, te az én szavaimmal meghazudtolsz engem" mondja Nietzsche Zarathustrája. A ma tömegei által veti árnyékát ránk a XIX. század mechanisztikus világszemlélete, mely a társadalmat is inkább szerkezetnek, mint szervezetnek tekintette. Természetes, hogy a megbontott, tagolt lelkületű tömeg ösztönös törekvése, hogy lelki egyensúlyát visszanyerje. Erre a célra igen alkalmasak a különböző társadalmi szemléletek, melyek gyakran tökéletesnek látszó ideológiai szerkezetet tárnak elénk. Ez a szerkezet könnyen áttekinthető és a felbontott lelkiséget biztos életalappal kecsegeti. Ezért ma ha tudat alatt is — mindenki társadalmi szemléletre törekszik.

Eszmehordozókkal, „ideológokkal" van tele a világ, melynek mozgalmas méhében, mintha „egy új élet" lenne keletkezőben. Az új életet természetesen az átlagember elsősorban a gazdasági rendszerek gyökeres megváltoztatásában látja, s másodsorban — a változások következményeként — az emberi méltóság visszaállításában, tehát morális változásban.

Hogy milyen gazdasági változásoknak nézünk elébe, előre nem tudhatjuk s minden előzetes terv, mely véglegesen óhajtaná rendezni a viszonyokat, alapjában téves lenne. Hogy mentális síkon milyen változások várhatók, azt — függetlenül a gazdasági változásoktól — már most körvonalazhatjuk. Minden társadalomban, mely fejlődésre és jövőre számot tart, az egyéni képességek hierarchiájának kell érvényesülnie. A tömegek ideig-óráig túlkiabálhatják az alkotó egyén hangját: társadalmi rendszerideológiák vagy csökevényes rendszerek, megakadályozhatják az egyéniség érvényesülését rövidebb-hosszabb időre, de végül mégis az egyéni képességek megfelelő érvényesülése dönti el a társadalmak fejlődési lehetőségét, vagy ha nem, úgy képtelenségüket a fejlődésre és a fennmaradásra.

Bölcs ember kevesebb van, mint okos ember. Az okosból ugyancsak kevesebb, mint a kevésbé okosból. A társadalmak, s az emberiség fejlődését pedig tartósan sohasem a kevésbé okosak fogják irányítani, csak azért,

mert sokan vannak, hanem az okosak és a bölcsek. Ez egyszerű, örök tény. Ebből a szempontból tekintve tehát semmilyen változás nem várható. Minden társadalmi rendszer, mely nem az egyéni képességek kiválasztódásán és érvényesülésén alapszik, meddő. Természetes, hogy a kiváló képességű egyén is éppen úgy, mint az átlag tömegembere a társadalom minden osztályában fellelhető. Eszerint bármilyen változáson megy keresztül a jövő társadalma gazdasági szempontból, mentalis síkon minden kétséget kizáróan éppen úgy lesznek alsóbbrendű egyedei, normális átlagtömegei s fejlettebb kiváló képességű egyedei. Ilyen szempontból semmilyen változás nem várható. A fejlődés tehát csupán abban nyilvánulhat, hogy milyen mértékben képes egy-egy társadalom kiválasztani a magasabbrendű embertípusokat, vagyis milyen mértékben érvényesül a természetes képességek hierarchiája.

Rendezett társadalomban az egyedek természetes kiválasztódás útján, szükségszerűen foglalják el a képességüknek megfelelő helyet, mely működésük teréül szolgál. Nincs meg tehát a lehetősége annak, hogy csekély képességű egyének irányító szerephez jussanak. Különösen pedig lehetetlenné válik, hogy ilyen szerepükben rövidebb-hosszabb ideig, mesterségesen megtarthatók legyenek, ugyanakkor a hivatottabbak tétlenségre kárhoztassanak. Minél rendezettebb egy társadalom,

annál könnyebb a benne élő egyedek boldogulása.

A rendezett társadalom kritériuma: a természetes szelekció. A modern társadalmak hierarchiája a képességek hierarchiája kell, hogy legyen. A köznevelés[1] feladata, hogy a helyes kiválasztódás feltételeit megteremtse és folyamatosan fenntartsa.

Az egyéni képességek természetes kiválasztását csak egy módon eszközölhetjük: a nevelés által. A jövő társadalmak fejlődési lehetősége, életképessége, létük vagy nem létük kérdése, a nevelők kezében van letéve.

„A nevelés állandó feladata a nemzetté nevelés — írja dr. Imre Sándor (A neveléstudomány magyar feladatai). Az együttélők, az egymásrautaltak új nemzedékének olyan nevelése, hogy az egyének lelkületéből, a nemzet lelkiegysége következzék: A nemzet mintegy nemzedékről-nemzedékre állandóan megvalósuljon. A nevelés nem lehet mindenütt és mindég egyforma, vagy bárhol és bármikor akármilyen, hanem mindenütt és mindenhol ahhoz a nemzethez alkalmazottnak kell lennie. A nevelés nemzeti alakját tehát az egyes nemzetekre nézve külön-külön kell megállapítani és seholsem lehet örökös érvénye."

Igaz, hogy a köznevelés alapelvei nemzeti társadalmak szerint mások és mások, vannak azonban természetes adottságok a társad^mi kereteken belül, melyeket minden nemzeti társadalom köznevelésének figyelembe kell ven-

nie. A társadalmak tömegeiben akad néhány kiváló, számos elsőrendű képességű egyed, de a zöme nem haladja meg az átlagot. Ez az átlag lehet magasabb, vagy alacsonyabb kultúrszínvonalú, mégis a helyesen szelektív társadalomban ez az összetétel megmarad. Az általános kultúrszínvonal emelkedése nem szünteti meg a különbséget a kiváló-, az elsorendű- és az átlagképességű egyének között.

Tekintet nélkül a nemzeti jellegre, minden társadalomnak különböző képességű — tehetségű emberek a tagjai. A képességek részben öröklött, részben a környezet által (különösen a kisgyermekkorban) prediszponált adottságok. Ezeknek az adottságoknak természetes kifejlődése, illetőleg fejlesztése képezheti a képességek hierarchiáját. A nevelésnek a természetes képességek különböző fokozataihoz kell alkalmazkodnia. Általános tételként fogadhatjuk el tehát, hogy minden társadalom nevelésében a képességeknek megfelelő fokozatokat kell tartanunk.

A nevelés fokozatainak a szelekción kell alapulnia. A társadalmakban a társasélet viszonylagos stabilitását az átlagképességű tömeg adja meg, míg a kiváló és elsőrendű egyedek a rugalmasságát biztosítják. Differenciáló, analitikus neveléssel — akár alsó, akár középfokon alkalmazzuk azt — a társadalom mentális összetételének teljes szétesését idézhetek elő. A társadalom mentális összetételének képességek szerinti fokozatai minden tár-

sadalomban megvannak. A nevelés — természetes szelekció útján — meg kell őrizze ezeket a fokozatokat, azáltal, hogy mindenkit képességeinek megfelelő fokú nevelésben részesít. Ez a feltétele mind a társadalom fejlődésképességének, mind az egyéni képességek érvényesülésének.

Az „egyenlőség" elve nem azt jelenti, hogy mindannyian egyaránt bölcsek és mindenre képesek vagyunk, hanem hogy mindenkinek egyaránt joga van a boldoguláshoz egyéni képességének megfelelően.

A bölcs és a gyenge tehetségű között mindég áthidalhatatlan különbség lesz. Ezen a tényen sem a társadalomtudomány, sem a neveléstudomány nem változtathat. A neveléstudomány feladata azonban, hogy a gyenge, vagy átlagképességű egyedeket is képességeik kifejtésére alkalmassá tegye.

A modern neveléstudomány — ugyancsak tekintet nélkül a társadalmak nemzeti jellegére — egyéni és társadalmi szempontból egyaránt, az individuális nevelést fogadta el egyedül célravezetőnek. Az individuális nevelés gyakorlati keresztülvitele azonban mindezideig inkább csak kísérleti állapotban van. Helytelen értelmezése — s helytelen átvitelezése a gyakorlatba — kivéve néhány sikeres kezdeményezést egyéni szempontból sem, társadalmi szempontból sem eredményezett jobbat, mint a megelőző nevelési mód, mely — a növendék egyéniségének figyelemre mél-

tatása nélkül a módszerek, fegyelmezési eszközök stb. kutatásában élte ki magát.

Az az általános nevelési felfogás például, mely az „individuális nevelést" úgy értelmezi, hogy a társadalom átlagtömegének lelkületét egyénenként tagolja olyképpen, hogy különböző képességeit felbontja a képességek fejlesztése reményében, végzetesen téved. Egy átlagképességű egyén lelkületét bármennyire analizáljuk is, fejleszteni próbáljuk annak különböző sajátságait, magasabb értékeket kicsiholni abból nem tudunk. Bizonyos fokig minden irányban fogékonnyá tehetjük, de ezáltal szétforgácsoljuk természetes erejét, melyet egyirányba — hajlamának megfelelően — felhasználva érvényesíthetett volna. Az indWidulális nevelés hely telén éïtelmezése nagyban hozzájárul a ma átlagemberének lelki differenciálásához.

Rousseau szerint a „szabadság" nem azt jelenti, hogy mindenki azt tehet, amit akar, hanem hogy senki se kényszerüljön azt cselekedni, amit nem akar. Ezt a megállapítást elsősorban a pedagógiának kell megszívlelnie. Ne kényszerítsen a növendékre olyan képességeket, amelyeknek nincs birtokában s ezáltal inkább meggátolja, ahelyett, hogy elősegítené természetes képességének s erőinek kifejlődését.

A morál legmagasabb fokát nem az a munkába idegzett, kötelességét teljesítő, érdekeit ég jogait becsületesen védő átlagember kép-

viseli, aki erkölcsileg makulátlan ugyan, de agyában a morál kérdései soha fel nem merültek. Bizonyos azonban, hogy ennek az átlagembernek lassan fejlődő, szinte megingathatatlan tömege nélkül, minden társadalom- és minden morálfilozófia — sőt morálprédikátor léte is — bizonytalanná vagy lehetetlenné válik.

Új eszmeáramlatok, társadalmi, gazdasági, erkölcsi stb. tekintetben a legszabadabb elméleti viták és bírálatok tárgyai lehetnek abban a társadalomban, ahol a tömegek széles rétegei vallásuk, nemzeti tradícióik biztos fedezékében, tudomást szereznek ugyan az új eszmeáramlatokról, de nem vallják azokat minden megfontolás nélkül sajátjuknak. Inkább bizonyos gyanakvással fogadják, mint életmenetük rendjét befolyásoló ismeretlen elemet, s ezzel lassítják az eszmék általánosulását és biztosítják a kikristályosodás folyamatát.

Miért kellene tehát a tömeg lelkületét felbontva, az átlagképességű egyedek tömegét is a morális problémák sokasága elé állítani, amelyekkel megbirkózni nem tud? Azért vannak a nevelésnek fokozatai, hogy ez meg ne történhessen és azért kell a fokozatoknak a szelekción alapulniok.

A múltban a nevelés fokozatai egyáltalán nem a természetes képességek kiválasztódásán alapultak. A fokozatok inkább csak az oktatás célját szolgálták, tananyag-többletet jelentettek és jelentenek többnyire ma is. Maga az

alsófokú nevelés sem alapult az átlagképességű egyének jellemének megerősítésén — mint látni fogjuk — akár társadalmi, akár individuális célzatnak voltak is irányelvei, tagolta a tömeg egyedeinek lelkületét, s ennek következményeképpen a tömeg nem tölthette be korunk társadalmaiban az egyensúlyozó, sztatikus szerepet.

A társadalom természetes erejét mindenkor megismerhetjük, ha társas életének mentális összetételét vizsgálva, megállapítjuk az általános lelki feszültség természetes erejét, irányát, érzékenységét. Hogy ezt megállapíthassuk, s így a társadalmi lelki egyensúly vonalát — a középutat — megismerjük, ahhoz feltétlenül szükséges a szélsőséges mentális kilengések ismerete. Ezek a kilengések azonnal jelentkeznek a kor eszmeáramlatainak visszahatásaként, akár társadalompolitikai, akár gazdasági, erkölcsi vagy más vonatkozásban. Egy túlsúlyú, egységes értékű, konzervatív tömeg nélkül azonban minden ideológia felbukkanása veszedelmes, mert a társasélet egésze könnyen a szélsőségek felé sodródik, vagy védtelenül áll velük szemben. Az ilyen társadalomban a mentális feszültség egyensúlyát — a sztatikus elem hiánya miatt — megállapítani nem lehet. Ugyanis mesterségesen korlátozni kell a szélsőségeket, nehogy az egész társadalmat a sztatikus elem hiánya miatt magukkal sodorják.

A korlátozás, gátlás, a társadalom tagolt

lelkületű tömegét fokozottabb mértékben fogékonnyá teszi a társadalmi rendszerek ideológiái iránt s ezirányba tereli a különben szerteágazó dinamizmust.

Ezzel az általános dinamizmussal szemben tehetetlenné válik a társadalom. Ez a tehetetlenség jellemzi a modern társadalmak nagy részét s mindez leginkább a helytelen nevelésnek a következménye.

Az egyén esetleg megengedheti magának azt a fényűzést, hogy ne a megállapodott nyárspolgár szabályos ritmusú életét élje, de a társadalom tömege, képességeinek megfelelően, megállapodott nyárspolgár kell maradjon a maga egészében. Természetes, hogy a megállapodottságot nemcsak mentális, hanem gazdasági vonatkozásban is kell értelmeznünk.

Azt az egyensúlyozó átlagember tömeget, mely *egy* erős társadalomnak az alapja, politikai pártszervezés, ideológiák hirdetése, vagy bármilyen kényszer útján létrehozni, s ugyanakkor állandósítani nem lehet. A társadalom egészséges, képességek szerinti rétegeződése csak természetes: szerves fejlődés eredménye lehet.

Egy-egy parancsuralom pl. ideiglenesen, egységesítheti a társadalmat, de rugalmasságától megfosztja, mert többnyire éppen az elsőrendű és kiváló képességű egyedeket kárhoztatja némaságra és mert nincs olyan ideológia, bármennyire korát fejezi is ki, mely időszerűségét nemzedékeken át megőrizné. Minden mesterséges hier-

archia, bármennyire ideális elképzelésű alappal bírjon is, mesterséges marad, s ha mesterségesen fenntartható lenne is, a társadalom teljes nivellálódását és általános fejlődőképtelenségét vonná maga után, a pillanatnyi látszólagos haladás ellenére. A társadalom mentális egyensúlyát, s így haladóképességét csak megfelelő neveléssel biztosíthatjuk.

A nevelésnek, természetesen — mint Imre Sándor idézetéből is kitűnik — a társadalom nemzeti jellegének megfelelő karaktereket kell nevelnie.

Ez a nemzeti jellegnek megfelelő karakter nem azonos azzal a hazafias szólamokat zengő, mellét veregető típussal, amelynek elszaporodása csak kompromittálja a nemzeti ideált. A nemzeti típus környezetéhez, annak formavilágához, feltételeihez nőtt. Létfenntartását legbizonyosabban a megszokott, vagy hasonló környezetben biztosíthatja. Környezetének kultúrája által kapcsolódhat az egyetemes kultúrába s a legmesszebbmenő természetes áldozatra kész, ha környezetét veszély fenyegeti. A nemzeti jellemet a környezet formálja. A nevelés fejlesztheti és tudatosíthatja.

A nevelésnek tehát kétféle célt kell szolgálnia. Az egyik: az egyén képességeinek és egyéni jellemének kifejlesztése, a másik: a nemzeti jellegnek megóvása, fejlesztése és tudatosítása. A két cél között látszólagos ellentét mutatkozik, mely azonban a valóságban nem áll fenn, mert az egyén természetes adott-

sága úgy az egyéni jellem, mint a lokális nemzeti jelleg, s a nevelés egyaránt megfelelhet mindkét célkitűzésnek, ha a természetes adottságokat meg nem bontja.

A nevelésnek ilyenformán kidomborodik a társadalommal — s az egyénnel kapcsolatban — két különböző feladata. Ha figyelembe vesszük, hogy az egyén általában, mint társadalmi lény megszabott keretek között kell élje életét, nem csodálkozhatunk azon, hogy a társadalmi és az egyéni nevelés, mint külön-külön nevelési célok, nagy tudományos vitákra adtak alkalmat, melyek még ma sem zárultak le teljesen, noha ma már általában az a meggyőződés érvényesül, hogy mindkét nevelési cél csak individuális neveléssel érhető el. Az egyéni jellemtől a nemzeti jelleget és a szociális jellemet nem lehet különválasztani. Nem lehet külön társadalmi, vagy nemzeti s külön egyéni jellemet nevelni. Éppen ezért a nevelést nem lehet közügynek, vagy magánügynek tekinteni társadalmi, illetőleg egyéni szempontból, mert a nevelés közügy és magánügy egyaránt. Mint ahogy a társadalom nem individuális vagy kollektív, hanem individulális és kollektív. Ez a tény kitűnik már a társadalom mentális összetételéből is, ha az természetesen fejlődött. Átlagtömegei egységesebb típusúak, tehetségesebbjei, a kiválóbbak: differenciáltak. Mind a társadalmi, mind az egyéni célok egyetlen letéteményese az egyén, akinek képességei mind társadalmi, mind a maga

szempontjából a nevelés fokozatai által érvényesülhetnek.

A társadalmak individuális és kollektív jellegét különösen ma kell hangsúlyoznunk, amikor a nevelésben — kimutatható helytelensége dacára, — itt is, ott is, társadalmi rendszerek ideológiái, doktrínái érvényesülnek és nálunk is — a kiváló szakemberek munkáival ellentétben — hasonló irányú törekvéseknek vagyunk tanúi. Nem egy ilyen célzatú előadást halhatunk, sőt munkát is olvashatunk, mely pl. „a nemzeterő", „a nemzetszellem", „a nemzeterkölcs" érdekében központosítani óhajtja a nevelés külső és belső hálózatát, A baj az, hogy gyakran magas kultúrát képviselő egyének megnyilatkozása ez ma, amikor olyan veszedelmes egyoldalú koreszmékkel állunk szemben, melyek a — felekezeti, községi, egyleti, magán stb. — nevelés központosítása által, könnyebben érvényesüléshez juthatnának. Minden egyoldalúság különben is veszedelmes. A haditudományban jártas egyéniségek neveléséhez pl. feltétlenül szakiskolákra van szükség. De kétségbe vonom, hogy nemzeti hősök csak katonai nevelőintézetekből kerülhetnének ki, vagy hogy pl. a somogyi földművesgyerek magyarabbá válna katonarendszerű nevelés által. Egyirányú fejlesztés feltétlenül visszaesést jelent más irányba, s csökkenti az életképességet. Minden egyirányú tendencia érvényesülése a nevelésben, kárhozatos követ-

kezményeiben semmiben se maradna el attól, mintha a társadalom — jövő fejlődése érdekében — egyetlen ideológiai síkra állítaná be életmenetéi A nemzeterő, — szellem, — erkölcs nem egy központban, hanem mindenütt a természetes adottságokban kell legyen, s központi ideológiai irányítással az adottságokat csak félrenevelni lehet, nem pedig fejleszteni.

A társadalom mind mentális összetételében, mind alapelemeiben, melyek társadalmi jellegét adják, differenciált és kollektív. Az el ion tét, mely ennél a megállapításnál kifejezésre jut, nem látszólagos, hanem valóságos. A társadalom szerves fejlődéséhez ezek az ellentétek szükségesek is, a kérdés csak az, hogy a differenciáló és kollektiv tényezőkben milyen eltolódás megy végbe egyik vagy a másik rovására, és ezáltal milyen fokban és milyen irányban veszélyeztetik a társadalmi egyensúlyt. A nevelés maga, inkább fenntartója és nem veszélyeztetője kell legyen a társadalmi egyensúlynak, ki kell küszöbölnie az eltolódásokat. Éppen ezért nem lehet beszélni differenciáló egyéni vagy társadalmi nevelésről, hanem differenciáló és társadalmi nevelésről. Mindkét nevelési mód csak az egyéni képességéé — jellemnevelése által —, a szelekción alapuló nevelési fokozatok útján juthat érvényre.

A társadalom mentális összetételével kapcsolatban megállapítottuk, hogy az átlagos

kvalitásokkal rendelkező sokaság és a differenciált tehetségesebb kisebbség által jut kifejezésre a differenciált és kollektív jelleg. Ha a társadalmat képző alapelemeket tesszük vizsgálódásunk tárgyává hasonló megállapításra jutunk.

Az egyed bármilyen áldozatot hoz is a társadalomért, feláldozhatja magát érte — mert boldogulását megtalálta és azt utódai számára is biztosítani óhajtja —, de sohasem válik társadalommá olyan értelemben, hogy az elvont fogalom elvont tényezőjévé oldódik, hanem megmarad mindenkor a társadalom tényleges alkotó elemének, aki társadalom nélkül is *élet,* de aki nélkül nincs társadalom.

Az újabbkori tömegmozgalmak, társadalmi ideológiák tömkelegében, mintha az egyed teljesen elsikkadna. Mi is hát a „társadalom", mely alattomosan eltünteti alkotóelemét, az embert? Ha azt mondjuk „társaság", vagy „társasélet", azonnal előkerül az egyed. Ha azt mondjuk „emberközösség" még mindig ott az ember, de ha azt mondjuk „társadalom", mintha nem maradna más, mint egy hierarchikus rendszer, mely a törvények sűrű hálóját fonja szüntelenül, hogy bevonja vele milliónyi áldozatát.

A „társadalom" fogalma gyűjtőfogalom, mely két teljesen különböző fogalmat egyesít magában. Ezt a két fogalmat, melyekről alább szólunk, nevezhetjük a társadalmat alkotó tényezőknek. A társadalom magában foglalja

elsősorban a különböző rendű és rangú, különböző fejlettségi fokú emberek sokaságát, akik egymás mellett vagy függetlenül, vagy egymástól többé-kevésbé függő viszonyban élnek. Magában foglalja másodsorban azt a kategóriát, melynek megbízatása, hogy érvényt szerezzen azon szabályok összességének, melyek lehetővé teszik, hogy az emberek sokasága együtt élhessen.

Az egyik fogalom az embersokaság, élő személyek valósága. A másik a szabályok ösz-s-zességét, személytelen, elvont fogalmat képviselő csoport. Nevezzük az elsőt, az emberek társas együttélését: Társaséletnek; a másikat a szabályozó keretet: Rendszernek. A társadalom tehát, egy rendszer által lehetővé vált és biztosított társasélet, vagyis: Rendszerezett Társasélet.

Nem lehet vitás, ha a társaséletről és rendszerről, illetőleg egymáshoz való viszonyáról beszélünk, hogy a társasélet az, melynek megfelelő rendszerre van szüksége, melyet lelkületének és fejlődésének megfelelő módon alakíthat; s nem a rendszer létesített társaséletet a maga számára, melyet saját megszabott keretei közé kényszeríthetne, hogy annak tagjai akarva, nem akarva, belekényszerüljenek merev formáiba. Mégis, ha a „köz”-ről szólunk, úgy rendszerint nem a társasélet tagjait értjük alatta, hanem a rendszert, s ennek szolgálatába óhajtanánk állítani az előbbieket. Mintha a „köz” maga a rendszer lenne, a „köz-

ügy" mindenkor egy rendszer ügye s nem a közösségé. Ezért válik ma már gyanússá a gondolkodó ember számára, ha valaki állandóan „közügyet" emleget, mely ügy nem feltétlenül a közösség ügye; és gyanúsak a „veszszén az egyén, éljen a köz" hangzatos jelszóhoz hasonló kijelentések; és gyanús, sőt veszedelmes, minden ideológia, mely „ideális rendszerrel" óhajtja boldogítani a társadalmakat. Egy rendszer csak akkor boldogíthatja a társaséletet, ha az ebből természetesen fejlődött és követi fejlődése irányvonalát.

À rendszert alkotó törvények, amelyek az egyednek a közösséghez való viszonyát szabályozzák, biztosítékai a Társaséletnek, de nem tevékeny, közreműködő alapelemei. A Társadalom létérdeke, célja nem a Rendszer, hanem a rendszer által biztosított Társasélet, melyen belül keresi boldogulását az egyed. Az ember intelligenciájának fejlődését, kultúráját nem egy rendszernek köszöiiheti (legfeljebb közvetve), hanem a Társaséletnek, melyet a Rendszer csak szabályoz. Sőt, mindennemű fejlődés csak úgy képzelhető el, ha a Rendszer a Társasélet kívánalmaihoz alkalmazkodik. Ez az alkalmazkodás nem lehet előzetes, ha a Társasélet tömegeinek fejlődése természetesen halad. Ez esetben ugyanis a Társaséletben magában, egyensúlyban maradnak a differenciáló és kollektív tényezők (a statikus hajlamú tömeg és a differenciált, dinamikus kisebbség) s az egyensúly a Rendszerben is következete-

sen kifejezésre jut. Ha azonban a Társasélet széles rétegeinek természetes fejlődése huzamosabb ideig akadályba ütközik (aminek fojtott mentális légkör az eredménye), vagy ha a tömegek túldifferenciáltakká válnak (aminek szerteágazó dinamizmus a következménye), úgy mindkét esetben az állapotok javítását célzó társadalmi rendszerek ideológiái ütik fel a fejüket. A rendszer-ideológiák mindig a Rendszer előzetes érvényesülését keresik, ami pedig nem felel meg a természetes fejlődésnek.

A társadalomban a rendszernek kell módosulnia szükségszerűen a társasélet fejlődésének megfelelően és nem megfordítva. A Társasélet a társadalom szervesen fejlődött tényezője, melynek természetes fejlődési irányát és fokát befolyásolhatjuk ugyan, de előzetesen meg nem szabhatjuk valamilyen ideológiai rendszer keretei által. A társadalom Rendszere csak akkor válik szerves tényezőjévé a társadalomnak, ha az a társaséletből természetesen fejlődött.

A Társadalom két tényezője közül: az egyik a Társasélet, aktív, az egyed mindennemű tevékenységének a területe; a másik: a Rendszer passzív (ami a közvetlen alkotó tevékenységet illeti), mely az egyed tevékenyeégének, valamint munkája értékelésének folyamatosságát biztosítani hivatott, s a Társasélet aktivitásának határt szabó kerete. Az

egyik halad, a másik marasztal. (Éppen utólagos módosulásai miatt.)

A Társadalomban a Társasélet differenciáltsága (különböző egyéniségek sokaságának különböző hatása) folytán, az egyedek erőkifejtésének, alkotó tevékenységének a talaja. A Társadalom rendszere határt szabva a veszedelmes tagozódásnak s az egyed önkényességének, ezt a kölcsönösség keretei közé késztetve, az alkotó munka folyamatosságát, értékállandóságát biztosítja. A Társasélet tehát — egyedei által — az alkotó, haladó elem, ε Rendszer pedig — szervezett keretei által — a megtartó konzervatív elem. A Társadalom Társasélete, állandó differenciálódása miatt, az individualizmus felé törekszik, a Társadalom rendszere egységes keretei miatt, általános érvényű szabályok közé szorítva a Társaséletet, ezt a kollektivizmus felé készteti. A Társasélet a dinamikus, a szervezett Rendszer pedig a sztatikus tényező.

Minden új és jövő primitív és modern társadalom alapvető tényezői ugyanazok: a Társasélet és annak kerete a Rendszer. Individuális erőkifejtés a Társaséletben, kollektív értékelés a Rendszer keretei között.

A Társasélet a maga fejlődése során, szükségképpen törekszik az őt szabályozó rendszer módosítására, mert további fejlődését, a régi keretek korlátozzák. Ha a Rendszer nem képes a Társasélet fejlődésének megfelelő át-

alakulásra, úgy a Társadalomban annak Társasélete és Rendszere között szakadás áll be. Minden Társadalomnak ez az örök problémája: a Rendszer és a Társasélet közti egyensúly kérdése. Hogyan lehet összeegyeztetni a szükséges szabályozó és megtartó Rendszert, mely egységesít — a (kollektivizmust) az alkotó, rohanó Társasélettel, mely differenciál (az individualizmussal)!

A társadalom dinamikus Társaséletének egyeztetése a sztatikus Rendszerrel a hierarchia kérdése. A társasélet hierarchiája az egyes osztályok rétegződésének megfelelően párhuzamos vízszintes tagozódású. Ennek a hierarchikus tagozódásnak az alapját mindenkor a kisegzisztenciák átlagképességű tömege alkotja, tekintet nélkül arra, hogy agrár vagy ipari, esetleg más foglalkozású ez a tömeg. Természetes, hogy ez a tagozódás nem merev, hanem állandó hullámzásban van és tág teret nyit az egyéni képességek érvényesülésének. Ezt az érvényesülést azonban rendkívül sok — egyrészt gazdasági —, másrészt egyéniségenként adott morális gátló tényezők befolyásolják. Az egyéni képességek természetes[1] érvényesülése ilyenformán nagyon esetlegessé válnék, ha a Társasélet horizontális rétegződésű hierarchiáját nem ellensúlyozná a Rendszer vertikális irányú hierarchiája. Ez a hierarchia, mely a Társasélet hierarchiáját átszövi, kifejezője a Társasélet fejlődési fokának, szabályozója életmenetének, az aránya-

lanságok ellensúlyozója s ezért az egyéni képességek érvényesülésének előmozdítója, függetlenül a Társasélet hierarchiájától, gazdasági vagy más, az egyéniséget akadályozó okoktól.

Hogy a Társasélet által — önmaga szabályozására — fejlesztett Rendszer hivatását betölthesse, ahhoz elsősorban a Rendszer hierarchiájának magának kell a képességek természetes kiválasztásán alapulnia.

A modern társadalom két hierarchiája egymást egészíti ki. Az individualizmus és kollektivizmus felé törő tényezők nélkülözhetetlenek a társadalom dinamikus és sztatikus erőinek érvényesüléséhez. Ezek a tényezők megvannak és kifejezésre Jutnak úgy a társadalom mentális összetételében (átlagtömeg és differenciált kisebbség), mint a társadalom alapelemeiben (Társasélet, Rendszer).

A társaséletben — mint már mondottuk — az átlagképességű tömeg kell képezze a viszonylagos sztatikus elemet s a kiválasztódott kisebbség a dinamikus elemet. Hogy a tömeg is dinamikussá vált, s korunkban mind a Társasélet, mind a Rendszer hierarchikus organizmusának felsőbb fokai felé tör, annak oka nem csupán gazdasági, sőt inkább, mentális eredetű. Egyrészt korunk átlagembere az elemi ismeretek rendszertelen halmazával megtömve elérkezett a XIX. század mechanisztikus szemléletének érzékeléséhez. Másrészt a tömegek lelki alkatát az általános, de

helytelen oktató-nevelés tagolta, aminek következménye érzékelhető pozitívum: rendszer keresése. Kis kitéréssel már most meg kell állapítanunk, hogy minden nevelési mód — legyen az szociális, vagy individuális célzatú — elemeire bontja a lelkületet, ha az a természetes jellemfejlődéssel ellentétben, kényszerítő módon kísérli meg a jellem befolyásolását.

A differenciált lelkületű egyén önértékelése (a harmonikusan fejlődött jellemű egyénnel szemben) mindig meghaladja természetes képességeit. Ezért a differenciált lelkületű egyén, ha átlagképességű is — szerteágazó hajlamai következtében — képesnek, sőt elhivatottnak érzi magát magasabb társadalmi funkciók végzésére és állások betöltésére, amiért is korunk tömegei végzetesen törnek — a gazdasági és morális síkon egyaránt — úgy a Társaséletnek, mint a Rendszernek magasabb hierarchikus fokozatai felé.

Miután a Társasélet vízszintes tagozódású hierarchiájának egyensúlyát biztosító — sztatikus jellegű, lasabban fejlődő — átlagképességű tömeg dinamikussá vált a lelki alkat tagoltsága következtében: a Társadalom az egyensúlyt biztosító sztatikus szerepet a Rendszernek függőleges tagozódású hierarchiájára ruházza rá. Mint mondottuk, a Rendszer csak annyiban lehet sztatikus, amennyiben — a Társasélet természetes fejlődésének megfelelően — ke-

retei csak utólag módosulnak s így az utólagos módosulás hatása következtében válik sztatikus jellegűvé. Ha azonban a Rendszer hierarchiája átveszi a Társaséletet egyensúlyozó átlagtömeg szerepét, úgy tulajdonképpen a társadalom mindkét hierarchiáját egyesíti magában. Ez a hierarchia nem módosulhat, mert egymaga áll szemben a Társasélet általános dinamizmusával. Ez a hierarchia csak önmagát módosíthatná, ha meglenne a módosítás feltétele: a Társasélet fejlődési iránya. Ez azonban nincs· meg ez utóbbinak általános dinamizmusa miatt. Nincs sztatikus átlagtömeg s az ezt befolyásoló differenciált kisebbség dinamizmusa ki van küszöbölve. Következésképpen a Rendszer megmerevedett hierarchiája, átszőve a Társaséletet, megbénítja annak dinamizmusát és fejlődését, vagy a Társasélet dinamizmusa töri össze a Rendszer rideg kereteit. A két hierarchia ilymódon való egyesítése a tiszta etatizmust eredményezi, mégpedig a legrosszabb formájában.

Az etatizmus általánosulása végzetes következményekkel járhatna a társadalomnak további fejlődésére, s egész civilizációnkat és kultúránkat pusztulással fenyegetné. Ezért ma minden kultúrember legfőbb feladatának kell tekintse, hogy a zavaros, átmeneti korban, áldozatok árán is szembehelyezkedjen minden etatizmusra való törekvéssel, mert bármilyen formában üti is fel fejét, ez végül is a tömegek etatizmusává fejlődik.

A Rendszer kizárólagos hierarchiája megmerevíti, s megfosztja életképességétől a Társa sóletet, amelynek fejlődéséhez alkalmazkodnia kellett volna. A Társaséletben előforduló esetleges visszásságok mindig orvosolhatók az általa fejlesztett szabályozó Rendszer által. De ha a Rendszer maga veszi át a Tásasélet szerepét s irányítja annak életmenetét, úgy az embersokaság egyedei a Rendszer kizárólagos eszközeivé, kiszolgálóivá válnak s nincs fórum, mely őket ez alól mentesíthetné. így válik a szabadságot áhítozó tömeg a szabadság eltiprójává.

Minden társadalmi rendszerideológia egy sztatikus társadalmi állapot meghatározója. Az ideológia érdekében, a kitűzött célok elérése végett azonban gyakran a tömeg dinamizmusára van szükség. Hogyan képzelhető el, hogy az így dinamikussá vált tömeg bele tud illeszkedni egy sztatikus rendszer keretei közé!

Pillanatnyilag kultúránk átmentéséről van szó. Ami a kultúra további fejlesztését illeti — ez a társadalmak mentalitás egyensúlyának visszaállításától függ —, lényegében pedagógiai probléma. A nevelés hatása nem mutatkozik egyik napról a másikra, de elegendő egy, növekvő nemzedék természetes képességeinek szolgálatába állítani a nevelést, hogy minden zűrzavarnak végét vessük. (Tán fölösleges külön a gazdasági kérdésre is utalnunk.)

A nevelés, a társasélet tagjaira gyakorolt állandó befolyásával biztosíthatja mind a tömegek természetes fejlődését, mind a differenciált egyedek természetes kiválasztódását, hogy a kollektív és az individuális tényezők egyensúlya érvényesüljön már a Társaséletben, mely a maga természetes Rendszerét kifejleszti, így a társadalmat éltető és szabályozó kettős hierarchia biztosíthatja a fejlődést minden egyoldalú rendszer-ideológiával szemben.

A haladás előfeltétele a differenciálódás lehetősége. Mindennemű alkotó tevékenység csak olyan Társadalomban lehetséges, ahol a differenciálódás, s így a különbözőségből eredő egymásrahatás és visszahatás feltételei megvannak. Különbséget kell tennünk egy társadalom differenciáltsága s az egy3n lelkialkatának differenciáltsága között.

Feltételezve, hogy egy Társadalom Társasélet semmilyen Rendszer nem korlátozná, az egyedek tevékenységét, alkotó munkáját semmilyen kölcsönös érdek nem befolyásolná; úgy ez a Társasélet addig differenciálódna, amíg ez a folyamat a teljes individualizmushoz, illetőleg anarchizmushoz vezetne. Feltételezve viszont, hogy egy Társadalomban a Rendszer merevsége a Társasélet differenciálódását teljesen megakadályozná, az egyed tevékenységét egyszinten s megszabott területen állandósítaná, megszűnne minden magasabbrendű élet igenlése.

Egy haladó Társadalomban tehát, állandó differenciálódásnak keli végbemennie, de csak egy keret határain belül. A keret határai azonban nem lehetnek egyszer és mindenkorra rögzítettek, hanem a Társasélet fejlődési ütemének megfelelően változniuk kell.

Minden alkotás, minden eszme — gondolat, az egyedben fogamzik, csak a kiváló egyének képesek ezt kifejezésre juttatni. Csak a kiváló alkotó-egyéniségek kisebbsége fejezheti ki korát, melynek kívánalmai, törekvései csak az egyedek fogalmazásában juthatnak kifejezésre. Az egyednek ez a tevékenysége azonban nemcsak öncélú. Zarathustra sem beszélt volna, ha nincs akihez szóljon. Bármenynyire is saját magát adja az alkotó egyed, mindenkor korát fejezi ki, még akkor is, ha korával látszólag össze nem függő felfedezésekhez jut, vagy egy eljövendő kor felé tör utat. Csak Társasélet keretében juthatnak érvényre az alkotások. Az alkotásokhoz szükséges kultúrszínvonalat a Társasélet nyújtja és differenciáltsága által tevékenységre készteti az egyedet. Rendszer nélkül azonban, minden Társasélet felbomlik. Nem lehet tehát az egyed és a Társasélet viszonyát, illetőleg a differenciált Társasélet és az egységesítő Rendszer közti szükségszerű ellentét miatt, individualista és kollektivista ideológiákkal szembehelyezni a Társaséletet a Rendszerrel, mert éppen a kettőnek az eredője: az evolúció. Minden alkotás individuális, értékelése kollektív.

A Társadalom két alapelemét, a Társaséletet és az általa fejlesztett Rendszert vizsgálva, láthatjuk, hogy egyik sem fenyegeti elnyeléssel az egyedet. Éppen ellenkezőleg, mind a kettő boldogulását, fejlődését szolgálja. A Társasélet az egyed fejlődésének és boldogulásának feltételeit, a Rendszer, pedig mindezek biztosítékát nyújtja. Mégis mi az oka, hogy korunkban a Társadalom valósággal megsemmisíti az egyedet, olyannyira, hogy egyes Társadalmak tagjai maguk is hajlandók elhinni önmaguk semmiségét.

Ennek oka, hogy a modern Társadalomnak élete, meghatározott földrajzi területen, többékevésbé megállapodott élettér keretein belül zajlik. A megállapodottság egyik következménye, hogy a Társadalom Rendszerének hierarchiája hajlamos a megmerevedésre, — amire napjainkban a Társasélet általános dinamizmusía még inkább készteti — s arra törekszik, hogy a Társasélet tagjait a maga szolgálatába állítsa és így visszahatásként: a Társasélet a különböző társadalmi rendszerelméleteknek talajává vált. Másik következménye pedig, hogy a helyhez kötött Társadalomnak a szomszéd — szintén helyhez kötött — társadalmakkal szemben biztosítania kell magát, viszonyát rendeznie, esetleg küzdelembe bocsátkoznia, mely küzdelem gyakran *az* egyed önfeláldozását követeli. Mindkét esetben az egyed értékelése és Önértékelése visszaszórni. Tehát nem annyira a Társadalom,

mint a helyhez kötött, azaz állammá vált Társadalom, vagyis az Állam az, mely elnyeléssel fenyegeti az egyedet.

Az Állam nem más, mint meghatározott földrajzi keretek közt élő Társadalom, vagyis: helyhez kötött Társadalom. Minden megállapodott társadalomnak, tehát államnak nemcsak belső társadalmi, hanem külső szomszédi viszonyait is rendeznie kell. Az állam és a társadalom közti különbség — kissé szabados példázattal jelképezve — abban nyilvánul meg, hogy a társadalomnak csak belügyminisztere van, az államnak azonban, a társadalom helyhez kötöttsége következtében külügyminisztere is. Minden más megállapítás, melyet az államra alkalmazunk, érvényes magára a társadalomra is, hacsak az államot, mint társadalom feletti, személytelen, megfoghatatlan lényt, nem misztifikáljuk. Ilyen misztifikáció Hegel megállapítása, aki szerint az állam az Idea legtökéletesebb és legmagasabb kifejezője. Nem. Az állam semmivel sem fejez ki többet, mint a társadalom, a külügyi vonatkozásoktól eltekintve.

Fölösleges tehát az államot jogi vagy etikai személytelen fogalomként az ember fölé helyezni, mint imádandó bálványt. Fölösleges a Társadalom és az Állam természetes fogalmait misztifikálni csak azért, hogy az ember pária módon örök harcban álljon a személytelennel, mellyel megküzdeni sohasem tud. Ide vezet minden olyan államelmélet, mely nem

tiszta társadalomelmélet. Nem a Társadalom, illetőleg Állam juttatja kifejezésre az emberi méltóságot, hanem az ember méltósága juttatja kifejezésre a Társadalom, illetve az Állam nagyságát.

A társadalom fejlődése semmilyen egyirányú hierarchiának függvénye nem lehet. Még akkor sem, ha ezt a hierarchiát morális testület alkotja. Egyetlen hierarchiának mindig az a következménye, hogy önkényessé válik s előbbutóbb lehetetlenné teszi a társadalom természetes fejlődését.

Âz ember, alaptermészetéből kifolyólag kész a legmesszebbmenő áldozathozatalra is azért a Társadalomért, amelynek tagja, s amelyben boldogulását úgy a maga, mint a hozzátartozói számára természetének megfelelő feltételek között, leginkább biztosítani tudja. A természetes feltételek: a környezet és az ehhez alkalmazkodó egyéniség. Minden elmélet, mely az embert természetes életkörülmények közötti fejlődésének menetéből kiragadva, fejlődésének menetét *egy* olyan misztifikált idea kizárólagos szolgálatába állítja, mint amilyen az Állam, teljesen célját tévesztett, kárhozatos törekvés. Az etatizmusnak ez az intellektuális formája, mely a társadalom társaséletének és Rendszerének hierarchiáját előzetes Államelmélet alapján iparkodik egyesíteni, hatásában semmivel sem jobb a tömegek etatizmusánál. Éppen úgy szerkezeti megoldású a szervezeti helyett. A különbség csak

az, hogy a tömeg utólagosan, miután már elfoglalta úgy a társasélet, — mint a rendszer hierarchiájának minden posztját, iparkodik kiépíteni az egységes államhierarchizmust, az intellektuális etatizmus pedig előzetes ideológiai államrendszerbe szorítja a társadalmat. A Társasélet szervesen fejleszti ki a maga Rendszerét, mely rendszer az élő szervezet módosulásaival szemben érzékeny kell legyen. Egy előzetes szerkezet azonban, az élő szervezetet kényszeríti alkalmazkodásra, mely alkalmazkodás nem mehet végbe csak a természetes fejlődés rovására. Mintha nem az agy fejlődése formálná a koponyát, hanem az agy kényszerülne ez utóbbinak merev falai közé.

Minden államhierarchikus berendezkedés nemcsak a társadalom egészének, hanem a benne élő egyének fejlődésének is irányt szab. Az egyéni jellem ilyetén deformálása a természetes fejlődéssel szemben nem válhat javára a Társadalomnak, ha pillanatnyilag biztosít is látszólagos előnyöket. Mert deformálódik és életképtelenné válik maga a Társadalom is, miután az államhierarchia természetes életfeltételeitől eltérő módon kívánta fejlődési irányát megszabni.

Ebből a szempontból csaknem mindegy, hogy az államhierarchia egy rendszerideológia etatizmusa-e, vagy egy történelmi osztály, vallás stb. etatizmusa-e.

Mindennemű fejlődés előmozdítása csak a nevelés útján érhető el. Akár a Társadalom,

akár az egyén szempontja hol tekintjük a nevelést, a célok és a feltételek ugyanazok. Amint a Társadalom szükségszerűen kollektív és differenciált, úgy a nevelés is kollektív és differenciált kell legyen. Mindkettőnek az alapja és adottságai azonban magában a nevelendő egyénben és környezetében rejlenek. Csak megdöbbenéssel szemlélhetjük azokat a nevelési módszereket, melyeket olyan alapelvek sugalltak, mint: „az egyed semmi", „semmi nincs az Államon kívül, aminek valamelyes emberi, vagy szellemi értéke lenne" stb.

Ugyan mi lenne minden Állam és minden Társadalom, ha egyéniségének bélyegét nagyjai nem bírnák belevésni a kultúrfejlődés örök történetébe! Ha nem bírná kitermelni azokat az egyéniségeket, kik halhatatlanságát biztosítják! Évezredeken át folytathat hősi harcokat egy nemzeti társadalom anélkül, hogy öröklétét biztosítani tudná. A brit birodalom egyszer megszűnik — írja Carlyle —, de Shakespeare biztosítja halhatatlanságát.

Az Állam, a Társadalom életkeret és nem életcél. Az életkeret nem lehet egy abszolút Idea kifejezője, de az abszolút Idea felé törekvés melegágyává válhat. Ezért természetes, ösztönös törekvése minden egyednek a Társadalom megóvása, mert minden lény a világosság, az Idea felé törekszik.

Az Államnak, illetőleg Társadalomnak mindenkor joga, hogy a köznevelést ellenőrizze s felügyelje. Ez a felügyeleti jog azon-

ban csak abból állhat, hogy érvényt szerez a neveléstudomány által megállapított nevelési alapelveknek s célkitűzéseknek. A nevelés tehát nem lehet egy előzetes állam, vagy társadalomelmélet folyománya, hanem ellenkezőleg, az előzetes helyes nevelési alapelvek eredménye az életképes és haladóképes erős társadalom.

A társadalmi, nemzeti jelleg szerves része az egyéni jellemnek, mely, ha természetes egyensúlyában fejlődik — tehát nem differenciáljuk —, elválhatatlanul szervesül a nemzeti társadalommal.

Egy jellem természetes egyensúlyát és szubjektivitását, az öröklött hajlamok és a természetes környezet prediszponáló hatásai szabják meg. Minden nemzeti társadalom átlagképességű tömegei sztatikus hajlamúak, jellemük prediszponált szubjektív jellem. A magasabbrendű képességekkel bíró kisebbség jelleme általános diszponibilitású, vagyis tagolt, objektív szemléletű. A nemzeti társadalom ez által a differenciált kisebbség által kapcsolódik a szellemi egyetemességbe.

Minden társadalom nemzeti szubjektivitását és stabilitását átlagképességű tömegei, dinamizmusát és objektív egyetemességét pedig a tehetségek kisebbsége biztosítja. A táreadalmak kollektív és differenciált, illetőleg sztatikus és dinamikus jellege (mely a Társasélet és a szabályozó Rendszer hierarchiájában is érvényesül) az egyéni képességek fokozatai és

minőségbeli különbsége által jut kifejezésre. Ezt a különbséget sem. államelmélettel, sem társadalmi rendszerideológiákkal előre megállapítani vagy megszabni nem lehet. Egyedül a nevelő munkája alkalmas arra, hogy a képességek közti különbséget megállapítsa s a társadalmi egyensúlyt biztosítsa. Az individuális nevelésnek kollektív és differenciált jellege a szelekción épülő fokozatok által jut kifejezésre.

II.

NEVELÉSI KÉRDÉSEK AZ EGYÉNI, A NEMZETI SZUBJEKTIVITÁS- ÉS AZ OBJEKTÍV LELKISÉG-, EGYETEMES SZELLEMISÉG SZEMPONTJÁBÓL.

A nevelés környezethatás. A természetes környezet nevelőhatásával ellentétben, a nevelés mesterséges környezethatás. Míg a természetes környezet (a természet maga) okulásra késztet anélkül, hogy tudakolná miképpen okultunk, vagy okultunk-e egyáltalán, addig a nevelés előírja miből, hogyan okuljunk, miért okuljunk és ellenőrzi okul tunk- e!

Mi a különbség a kettő között! A természetben járunk-kelünk, dolgozunk, elfáradunk, megpihenünk, felüdülünk. Ha kíváncsiak vagyunk, kielégíthetjük kíváncsiságunkat vagy sem. Halászunk, vagy vadászunk, fát vágunk, vagy szántunk, mindegy. A természet ránk nyomja bélyegét anélkül, hogy egyéniségünket kívánná áldozatul.

Azáltal, hogy megszabott formavilágának keretei közé késztet, s a magunk formavilágát is meghatározza, csak egyéniségünk szub-

jektív jellegét teszi zárttá. Erre a határozott formavilágra az oldott-, általános készségű, öröklött prediszpozícióknak szükségük is van: önmaguk kifejezési lehetősége miatt. A természetes környezet azonban nem akadályozza meg, hogy a már szubjektív, kötött formavilága lelkiéletünk ismét az objektív szemlélet felé oldódjon. Nem okoz lelki zavarokat, legfeljebb a felfedezés örömei által. Nem kényszerít arra, hogy egyéni képességeinktől eltérő módon szemléljük, hanem képességeink igénybevételére késztet.

Ezzel szemben a nevelésnek határozott célkitűzései vannak, s akarjuk, vagy nem akarjuk, ezek szolgálatába óhajt állítani bennünket. A tudomány-, a társadalom-, vagy más ideális cél szolgálatára kíván alkalmassá tenni, mielőtt megérdeklődné, mik a mi ideáljaink, céljaink, s mire vagyunk képesek?

Majd belátva, hogy mi is számottevő tényezők vagyunk s az ideálok szolgálata nélkülünk lehetetlen, közvetlenül ránkveti magát. Meg akarja ismerni lelkivilágunkat, erőbírásunkat, képességeinket stb. De igen sokan vagyunk s különben is nehéz megragadni azt, ami változik s megváltoztatni, ami nem változik és megállapítani, mi, hogyan változik, illetőleg változhat meg idővel.

A sok és hasztalan lelki és testi erőszak és célkitűzés helyett végül, a neveléstudomány is jobb belátásra tért. Elhatározta, hogy a természetes környezet nevelő hatásához hason-

lóan munkálkodjék. Megengedi, hogy a növendék maga mutassa meg és fejtse ki képességeit s arra készteti, hogy erőit lehetőleg igénybe vegye s képességei szolgálatába állítsa. A nevelés ezáltal az önnevelésre (autoedukáció) tért át. Az önnevelés legközvetlenebb módszere a cselekvő (aktív) módszer. (Aktív módszer kifejezést Bovet genfi egyet, tanár használta először egy 1920-ban megjelent tanulmányában.)

A nevelés tehát hosszú vajúdás után eljutott odáig, hogy jellemnevelő hatását mint természetes környezethatás fejtse ki. Azonban míg idáig eljutott, általános jellegénél fogva, a nevelés rendkívül súlyos rombolást vitt végbe a társadalmak mentális életében, melynek következményeit minden tekintetben viseljük s itt az ideje, hogy a helyes útra térve, megkezdje alkotó, építő munkáját.

Az általános népnevelés — mai színvonalán — olyan eszköz, mely által a legkonzervatívabb, legmaradibb társadalom is a robbanásig telíthető dinamizmussal, s a legdinamikusabb is az álmodozás világába ringatható. A legkollektívebb társadalom is az anarchizmusig individualizálható s a legindividuálisabb is pfalanszteri merevségig fejleszthető.

Ezek a — talán túlzó — megállapítások röviden megmagyarázzák, miért iparkodik minden ideológiai áramlat, koreszme kisajátítani a köznevelést, miért veti rá magát min-

den politikai, társadalmi stb. mozgalom a nevelésre és az ifjúságra.

Minden korszellem törekvése, hogy ráoktroálja, rányomja bélyegét az általános nevelésre, mert az ifjúságé a jövő, a nevelésen keresztül a jövőt a koreszme, vagy egy-egy társadalmi mozgalom, a maga számára iparkodik biztosítani. Hatása azonban valóban csak a jövőben mutatkozik, vagyis akkor, amikor az illető koreszme maga már többnyire idejét múlt csökevény. Az eredmény csak annyi, hogy egyirányba merevítette vagy befolyásolta a nevelésen keresztül a társadalmat.

A nevelés képesítheti a társadalmat egy-egy korszellem kisebb-nagyobb mértékű befogadására, de nem szabad, hogy egy-egy korszellem egy irányba befolyásolja vagy merevítse a köznevelést. Finánczy E. szabatosan kifejezi egyik tanulmányában (Világnézet és nevelés) a fent mondottakat: „Az iskola, azt hisszük, sohasem válhatik hatalmi törekvések martalékává; feladatát a közösség és az egyén javára a pedagógia szabja meg. Nem szabad lennie pártnak, mely mást vár az iskolától. Sem a klerikálizmus (melytől élesen megkülönböztetem a pozitív vallásos nevelést sürgető, pedagógiai érvekkel igazolható álláspontot), sem a liberalizmus, sem a konzervativizmus, sem a szocializmus, mint politikai pártok, nem támaszthatnak jogot arra, hogy a „lelkek átformálására" lefoglalják maguknak az iskolát. Az ilyen törekvés célzataiban etika-

ellenes, eredményeiben az igazi műveltség érdekeit veszélyeztető, mint ahogy a neveléstörténetből ismeretes kísérletek igazolják."

A nevelés célja éppenséggel az, hogy bármilyen korszellem iránt készségessé (diszponibilissá) tegye a társadalmat, mégpedig úgy, hogy a társadalom saját karakterének megfelelően foglalhasson állást minden új koreszmével kapcsolatban. Az általános és helyes nevelésben részesült társadalmat minden eszmeáramlat befolyásolhatja,, de csak addig a legszélső határig, míg ez a befolyásolás a társadalom sajátos jellegének alapjaiban való megmásítását nem vonja maga után. Hogy egy korszellem hatása milyen mértékű lehet, azt az általános és tudatos nevelés által befolyásolt társadalom készsége (diszponibilitása) szabja meg.

A társadalom tömegének mentális változása éppen úgy plaszticitásától függ, mint az egyéné. Rugalmasságánál fogva minden hatásnak enged többé-kevésbé, de egyiknek sem annyira, hogy jellegét elveszítse. (William James: Precis of Psychology, eh X.) A társadalom „jellege" alatt a neveléssel kapcsolatban ne értsünk egy társadalmi hierarchikus vagy gazdasági rendszert, hanem a társadalom tömegeinek lelki adottságait és képességeit, mentális fejlődési irányát, környezetét,, a kiválasztódás feltételeit, tehát mentár lis összetételét és természetes változásait. A társadalom jellege alatt bizonyos prediszpozí-

ciót kell értenünk. A „magyarság" fogalma tágabb értelmű prediszpozíciót jelent. „Palóc, székely, kunsági, somogyi" szűkebb értelmű prediszponáltságot fejeznek ki. Ezek a prediszpozíciók jellemzik a társadalom átlagtömegeit, akár alacsonyabb, akár magasabb kultúrszínvonalon. Ezek a prediszpozíciók formálják szűkebb értelemben a lokálpatriotizmust, s tágabb értelemben közvetlen alapjai a mesterkéletlen, természetes nacionalizmusnak.

„Az öröklött prediszpozíciók nagyon általánosak és határozatlanok" — írja Durkheim. (Education et Sociologie.) Binet hasonló megállapításokat tesz. Az anyák maguk tapasztalhatják, hogy a gyermeknek születése előtti időszakban is megvan az egyénisége, melyből jövőbeli karakterére bizonyos mértékben következtetni lehet. Az öröklött prediszpozíciók, ha nem is definiálhatók, de megvannak. A környezet hatása azonban éppen úgy prediszponál s befolyással van az öröklött prediszpozíciókra is. A „kisgyerekkori környezettől (pl. a lakóhely mindennemű viszonyaitól) származnak azok a szerzett tulajdonságok, melyek a legmélyebben gyökereznek és· az iskolai nevelő számára az örökléssel majdnem azonos erejű adottságot jelentenek". (Dr. Imre Sándor: Neveléstan.)

„A milieu jelentőségének félreismerése — írja Neergaard — (A XX. század feladata) most új szempontból nyer magyarázatot, A

milieu-fogalom hitelét a múlt század materialista irányzatú szociológiának mechanisztikus felfogása rontotta le, mivel túlértékelte a környezet pusztán anyagi hatását. A múlt milieu-fogalma csupán formálisan egyezik azzal, amely most, de még inkább a jövőben jelentőségre fog szert tenni. A régi környezetfogalom kifejezetten mechanisztikus és az egyenesvonalúság irányában mozgó fogalom volt, az új ezzel szemben *egy* sajátosan biológiai fölérendelt alakfogalomnak integráns alkotórésze."

Figyelembe véve a gyermek utánzóhajlaraát és az úgynevezett ismétlődő visszahatásokat a gyermek lelkében, melyeket Baldwin fedett fel először, — s amelyek abból állanak, hogy a gyermek az érzeteket, tapasztalatokat, élményeket ismételten visszaidézi és átéli, ezáltal eleve gyakorolja egyéniségének fejlődését —, úgy a környezet prediszponáló hatását az öröklött hajlam értékével legalább is egyenértékűnek kell nyilvánítanunk. Guillaume iszerint ugyan (limitation chez lenfant) nincs „utánzó ösztön, hanem utánzó prediszpozíció". A gyermek ugyanis nem utánoz akármit, hanem egyéni hajlamai szerint válogat az utánozható jelenségek között. Tehát a már prediszpozitív hajlamát hozzák működésbe a külső kedvező ingerek. Az utánzó hajlam valójában megkülönböztet, kiválogatja azokat a másoktól eredő szavakat, mozdulatokat, cselekedeteket stb., melyek egyéni hajla-

mának megfelelnek, s mely hajlamokat külső tényezők hoztak működésbe. A környezet azonban így is döntő szerepet játszik az egyéniség fejlődésében.

A különböző fokú és különböző irányú örökölt általános képességek határozott formáját a környezet formavilága adja meg. Csak a formakészség, tendencia, stíluskészség örökölhető, a stílus maga nem. Az egyéni stílus „az utánzó prediszpozíció" vagyis az öröklött készség: a környezet formavilágán át jut kifejezésre. Lokálpatriotizmust örökölni nem lehet, azt a környezet prediszponálja. A különböző fokban örökölt képességek ideális (forma nélküli) állapotának határozott szubjektivitását a környezet formavilága prediszponálja.

A prediszpozíciók akár öröklöttek, akár a környezet, életfeltételek stb. hatása alatt fejlődtek, az általános nevelés alapját kell képezzék. Különösen az alsófokú nevelésnek kell a hajlamok által határolt jellem megóvását és erősítését céloznia. A prediszpoziciók feloldása a nevelés által tágabb diszponibilitássá (készséggé) csak fokozatosan történhet a nevelés fokozatai szerint. Nem lehet általános készségek neveléséről beszélni az alsófokú neveléssel kapcsolatban, s filozófusokat nevelni tömegesen alsófokon, s nem lehet csupán a prediszpozíció erősítéséről beszélni felsőfokon, ahol a differenciált egyedek részesülnek nevelésben.

Magától értetődő, hogy a fokozatoknak a természetes szelekción kell alapulniok.

Az alsófokú nevelésnek nem szabad feloldania a környezet és életkörülmények által alakított (prediszponált) szubjektív jelleget, hogy visszaállítsa a képességek kötetlen, ideális örökölt állapotát. A képességek különböző fokban öröklődnek. Az átlagképességű tömeg életképességéhez nélkülözhetetlen a szubjektivitást kifejező határozott formavilág. Az átlagtömeg vallása is határozott formavilágot kell tükrözzön. A formák, a szubjektivitás feloldása alsófokú neveléssel céltalan, mert az átlagképességű tömeg objektív, formáktól független ideális szemléletre sohasem tehet szert. Ezért kell a nevelés fokozatainak a képességek kiválasztódásán s a fokozatoknak a szubjektív jellem fokozatos feloldásán alapulnia.

A köznevelésről szólván, tehát sohase gondoljunk egyes koreszmék, társadalmi rendszerideológiák érvényesítési lehetőségére, melyeket a neveléstől távol kell tartani, bármennyire is a nevelésen keresztül iparkodnak ezek érvényesíteni és általánosítani feltételezett igazságaikat. Ezeknek az igazságoknak, ha valóban azok, a társadalomban kell érvényesülniök oly mértékben, amilyen mértékben azt a nevelés által prediszponált s részben tagolt társadalom megengedi.

Nem lehet egyes társadalmi ideológiának megfelelő embertípus kitenyésztésére felhasználni a nevelést. A nevelés célja nem attól

függ, hogy „milyen emberre van szükség!" Nem is attól, hogy milyen ideális társadalmi embertípust képzelünk el, vagy képzel helyesnek egy-egy koreszme. Minden társadalomnak megvan a maga típusa, mely a társadalmat magát fenntartotta, s mely a legnagyobb valószínűség szerint egyedül alkalmas arra, hogy a társadalmat további fejlődésében is fenntartsa. Ez a típus környezetében mindig életképes marad. Ha tehát típusnevelésről beszélünk, úgy csak az illető társadalom jellegét alkotó szubjektív (kötött) típus neveléséről lehet szó. Itt megint hangsúlyozni kell a nevelés különböző fokait, mert felső fokon típusnevelésről szó sem lehet. Az alsófokú típusnevelést is tágan kell értelmeznünk, minthogy a társadalmi, nemzeti jelleg az egyéni jellemben természetszerűen benne van, nehogy az egyéni kvalitások rovására, hanem ezeken keresztül a tipikus egyező tulajdonságok fejlesztésére is hasson. Ez már módszertani kérdés, melyről később bővebben szólunk.

A nevelés állandó gyakorlat, s mint Durkheim megállapította, nem jogosult oly nagyfokú türelem tanúsítására, mint az egyes tudományok. Természetesen nem, mert nevelnie, cselekednie kell. A gyakorlati nevelés nem várhatja meg, míg a neveléstudomány: a lélektan, élettan, társadalomtudomány stb. kutatásainak eredményét regisztrálva, gyakorlatilag alkalmazható megállapításra jut. Ne-

velni várakozás nélkül, így vagy úgy, de mindig kell. Ezért beszélhetünk ma elsősorban egy-egy társadalomnak megfelelő szubjektív jellemtípus „megóvásáról" s csak azután fejlesztéséről. Ennek egyetlen módja, hogy alsófokú nevelésnél — mely körülbelül tizennégyéves korig tart, s mely nevelésben a társadalom tömegei kivétel nélkül részesülnek — mellőzzünk minden olyan módszert, mely a növendék lelkiegyensúlyának megbontásához vezetne, így elsősorban az erőszakos beavatkozást, azután az önanalízishez vezető módszereket.

Az alsófokú köznevelésnek, ezek szerint — különös tekintettel a .szelekcióra — az egyéni jellemvonások és képességek fejlesztését illetőleg, a növendékek társaséletének önnevelésére kell szorítkoznia. A növendékek egymásrahatása által fejlesztett jellemsajátságok feltétlenül megegyeznek azokkal a sajátságokkal, melyeket egy társadalom prediszponált karaktere magában foglal.

Korunk nevelési kérdései lényegesen különböznek a néhány évtized előtti kérdésektől. A századforduló előtti s utáni nevelésügyi kérdések, különösen a társadalomtannak, mint tudománynak, megalapítása óta, a nevelést mint „közügyet" tekintették olyan értelemben, hogy általa a növendék a korabeli társadalom szemléletének szempontjából a társadalom célszerű eszközévé neveltessék, vagy egyéni képességeit véve alapul a nevelésnél, azokat minél hathatósabban a társadalom szolgálatába

állíthassa, mely társadalomban ezáltal maga is könnyebben boldogul. így fejlődtek ki a véget nem érő tudományos viták az individuális és a társadalmi nevelés hívei között. A kiinduló alapot kinek-kinek a társadalomszemlélete illetőleg az a meggyőződése adta, ahogy az egyednek a társadalomhoz való viszonyát látta. Auguste Comte, az egyedet a társadalom visszfényének tekintette. Natorpe szerint az egyed nem más társadalmi szempontból, mint atom a fizikus szempontjából. Igen ám, de a molekulában különböző természetű atomok vannak. A társadalom egyedei is különböző természetűek s a nevelésnek, akár társadalmi, akár individuális szempontból tekintjük, mindig az egyén képességeinek értékelésén, fejlesztésén kell alapulnia. Akár társadalmi, akár individuális szempontból, az egyéni képességek értéke, ezek fejlesztése és érvényre jutása jelenti a haladást, a boldogulást. Ezért a társadalmi nevelés és az individuális nevelés hívei más kiinduló pontból haladva a cél felé, egy követ fújtak:. Natorpe és Rein vitájának végeredményeképpen mindketten elismerték, hogy ugyanazt a célt szolgálják, s ugyanarra az eredményre jutottak különböző irányból kiindulva. Rein nem akarta az egyént a társadalmon kívül helyezni, Natorpe sem akarta a társadalmi neveléssel megfosztani az egyént egyéni képességeitől s — boldogulásától. — (Lásd dr. Imre Sándor munkáját: „Nemzetnevelés”) .

Fauconnet, aki az individuális nevelés mellett tört pálcát, Durkheimet, közvetlen elődjét a Sorbonneon, az individuális nevelés hívének ismerte el, anélkül, hogy önmagával ellentétbe került volna, holott Durkheim a leghatározottabban a társadalmi nevelés híve volt. Természetesen azért, mert az egyén boldogulása szempontjából is ezt látta célravezetőnek. Durkheim: „Education et Sociologie" munkájához írt előszavában Fauconnet a következőket írja: „Ha egy ember individum volt, a szónak abban az értelmében, mely magába foglalja a teremtő eredetiségét, s az ellenállást minden közösségi gyakorlattal szemben, úgy Durkheim az volt. Az ő morál doktrínája annyira megegyezik egyéniségével, hogy állításunk *nem* paradox, ha doktrínájának az individuális nevet adjuk. Első munkájában („Division de Travaille Sociále"-ban) a történelemnek valóságos filozófiáját nyújtja, ahol az eredet, a különböződés, az egyed felszabadulása *úgy* tűnik fel, mint a civilizáció haladásának uralgó jegye. A történelemnek ez a filozófiája ezzel a morális szabállyal végződik: Különböztesd meg magad, válj személyiséggé."

Durkheim valóban elismeri ebben a munkájában, hogy a moralitásban van egy fontos elem, mely nem a társadalomtól, hanem az egyedtől származik: „az ember — írja — csak olyan mértékben személyiség, amilyen fokban van benne valami, mely kizárólag a sajátja,

mely individualizálja, mely által több, mint egyszerű inkarnációja a fajának vagy csoportjának."

Bouchet szerint („L'Individualisation de renseignement") egy ilyen vallomás magában hordja a szociális pedagógiának a romjait. Bouchet, mint az individuális nevelés rendíthetetlen híve, hatalmas munkájában szembeszáll minden szociális neveléssel, vagy ilyen irányú törekvésekkel, kimutatva káros hatásait a múltban mind a növendékre, mind a társadalomra nézve. R. Hubert és Mme Bruat állításaival szemben, melyek szerint „„az egyed a társadalomnak köszönheti magasabbrendű humanitását és hogy olyan lény, aki emlékezik, feltalál, gondolkodik, ítél, lény, aki képes a valóságot túlszárnyalni, hogy az ideál különféle formája szerint emelkedjék", azt feleli, hogy „mindezen súlyos megállapítások semmilyen igazolt alappal sem bírnak; másrészt egy megfoghatatlan átruházó erényre utalnak, mely a társadalmi tényeket az egyénnek továbbítja — aki híján van a gondolkodásnak, emlékezetnek, invenciónak. — Ezek az elméletek joggal részesültek napjainkban szigorú bírálatban, de különösen szemükre vetjük, hogy következetesen elhanyagolták a gyermektanulmányozást a társadalmi tények érdekében, már pedig ez utóbbiaknál a gyermek végtelenül valóbb." „Minden nevelői reform (Bouchet id. munk.) értékes hatásának előfeltétele, hogy mindennemű szociologizmustól már előre mentesítsük a nevelést."

A társadalmi és egyéni nevelés vitája ma sincs lezárva, hatalmas és remek irodalmában elmélyülni életfeladatot jelenthetne, ha magának a társadalomtudománynak a fejlődése is el nem hagyta volna nem is oly régi doktrínák felé hajló alapjait, A társadalomtudománynak eddig legnagyobb értéke, a rengeteg pozitív adaton, megállapításon és serkentésen kívül, éppen az, hogy ma már nincsenek megrögzött doktrínái. Ezért fejlődőképes és támogatója más tudományágaknak, így a lélektannak és neveléstudománynak is.

Bármily fejlődési fokot és pozitív eredményeket ér el a társadalomtudomány, mint a nevelés alapelveinek meghatározója és a nevelés irányítója „önmagában elégtelen marad." A társadalmak tudománya, mely határtalan reményekkel kecsegtetett, úgylátszik átmeneti holtszakaszához, vagy inkább feléledő szakaszához érkezett. Egyik legilletékesebb képviselője Davy, nem habozik kijelenteni, hogy a társadalomtudomány — melyet Auguste Comte által véglegesen megalapozottnak gondoltak — olyan tudomány, mely csak most kezd alakulni. Tökéletlen, óvatosság és módosítások tárgya kell legyen, megelégszik a tények megközelítésével, kevéssé dogmatikus, következésképpen nem abszolút. Bouglé (A morale V. Nemzetközi kongresszusán, Paris, 1930) kereken beismeri, hogy a társadalomtudomány nincs megalapozva. A torony nem áll még s nem lehet tudni, mily utakat

világít meg a fény, melyet vetít majdan. Most elsősorban türelmet kér a társadalomtudomány, hogy nyugodtan fejlődhessen."

Blondel — aki szintén hajlandó a társadalom mindenhatóságának hangsúlyozására az egyén semmiségével szemben — a következő szép megállapítást teszi: „a közösség végtelen tapasztalata felszívja, egyesíti és összegezi az egyének tapasztalatait és az összegezett tapasztalatok gyámkodása alatt fejlődnek az intelligenciák és akarások. Az embert társadalmi környezete tartja egy bizonyos nívón, mely természetes képességei felett áll." („Les Volitions" Gr. Dumas: „Traité de Psychologie" c. műben). Ezt készségesen elismerjük, egyben utalunk a megállapításban foglalt tényre, mely szerint egyéni tapasztalat nélkül nincs összegezett tapasztalat sem.

A társadalomtudomány megalapozásával körülbelül egyidőben új irányt vettek a lélektani kutatások, melyek gyakorlati alapból kiindulva, ma éppen úgy a filozófia berkeit szántják, mint a társadalomtudományé. Nevelési szempontból azonban előjogot nyertek a társadalomtudománnyal szemben. Míg a társadalomtudomány a maga kezdeti megállapításaival igazolni iparkodott a társadalmi nevelés egyedüli helyességét, addig a lélektan rávetette magát a gyermek tanulmányozására, megállapítván azt az igazságot, hogy a gyermek ismerete nélkül, komoly nevelési eredményekről beszélni sem lehet.

A társadalomtudomány magukban a különböző társadalmakban éreztette hatását. Új társadalmi rendszerek ideológiái születtek, melyek mindegyike az emberiség megváltását tűzte ki céljául. Nem fordult elő, hogy egy tudomány rövid idő alatt olyan általános elterjedettségre és népszerűségre tett volna szert, mint a társadalomtudomány. Gomba módjára nőttek a társadalombölcselők s ma is tele van velük a világ. Ök az újabb és újabb társadalmi ideológiák hirdetői és különféle mozgalmak megindítói. A lélektan teljes bevonulása a pedagógiába, viszont azonnal éreztette hatáeát a gyakorlati nevelésben. Nemcsak új kísérleti iskolák létesítését eredményezte, hanem a gyakorlati nevelésben a pszichológiai alapelvek általános bevezetését vonta maga után. Elsősorban is az alsófokú nevelésben érvényesültek ezek az alapelvek.

A ma nevelésügyi problémái részben a két tudományágnak a társadalomra tett különböző hatásából származnak.

Míg a társadalomtudomány — a természettudományok hathatós segédletével — mechanisztikus társadalmi szemléletekkel telítette a tömegeket, addig az oktató nevelés jellembontó, szubjektivitást feloldó hatása által alkalmassá tette a tömeget bármilyen társadalmi szemlélet befogadására, melynek formavilága új szubjektivitást biztosíthatna. A társadalmi szemléletek elsősorban a nevelésben óhajtják majd érvényesíteni alapelveiket s

pusztulással fenyegetik a pedagógia eddigi kísérleteinek eredményeit. Ez a hatás végzetes lehetne éppen napjainkban, amikor az individuális nevelés az önnevelő, aktív módszerek kísérleteivel a társadalmi és egyéni nevelés szempontjából egyaránt az egyedül járható helyes útra tért.

Ezért áthidalhatatlan pillanatnyilag az ür a társadalmak — bizonyosan időleges — fejlődési irányai és a gyakorlati nevelésnek — még mindig kísérleti stádiumban lévő — irányai között. Binet, aki a modern nevelés egyik kezdeményezője, sürgetője s egyik leghatalmasabb mozgatója volt, némi keserűséggel hasonlítja (Les Idées Modernes sur les Enfants) — a régi nevelési rendszert olyan szekérhez, mely döcög és nyikorog ugyan, de még jó szolgálatokat tehet, míg a modern nevelési — írja — tökéletes szerkezetű gép, csak egy hibája van: nem megy. Binet ebben a munkájában mintegy harmincévi tapasztalatáról számol be. A munka megjelenése óta újabb harminc esztendő telt el, de a gép még mindig nem megy. Miért!

Mint már említettük, minden oktató nevelő mód, mely a növendék jellemfejlődésének prediszponált természetes irányával nem egyező módon kísérli meg a jellem befolyásolását, fejlesztését, jellemhasadást, a lelkialkat differenciálódását eredményezi.

Az a nevelési mód, mely az érdeklődő, kíváncsi, tudásvággyal teli növendéket az isko-

la padjai közé szorította, ismeretek halmazát erőszakolta rá, s így akart társadalmi kultúrlényt faragni belőle, nem érte el célját sem társadalmi, sem individuális szempontból. Sorozatos jellemhasadásokat idézett elő. Kiölte a gyermek tudományszomját, érdeklődését, s inkább iskolakerülőket nevelt, akik a „tanulást" a kínzás legellenszenvesebb eszközének tekintették. Neveltjei állandó lelki depresszió alatt éltek. Magasabb társadalmi lény helyett meghasonlott, felkavart, sokszor indulatokkal telített, sekély lelkületű lényt nevelt,

A pszichológia mindezen bajok elkerülése végett, új alapokon nyúlt hozzá a növendék lelkületéhez. Alapelveit mindezideig, főképpen az alsófokon juttatta érvényre. Az oktatónevelést általában kellemesebbé tette a növendék számára, többnyire kiküszöbölte ennek ösztönös ellenállását, ellenszenvét a tanulással szemben, mégis jellemnevelés szempontjából differenciált lelkületet eredményezett és eredményez ma is, hasonlóan a megelőző korszak neveléséhez. A különbség az, hogy míg azelőtt a nevelés módszerei kényszerű sorozatos jellemhasadásoknak voltak előidézői, melyek reakcióképpen jelentkeztek, addig ma a módszer maga analizál, bontja fel a növendék lelkületét s hatása közvetlen.

Az alsófokú nevelésben érvényesülő, pszichológiai alapelveken nyugvó, de régi keretek közé szabott módszerek általában analitikus, jellembontó hatásúak. Ez a hatás hova-tovább

jobban mutatkozik ifjabb s növekvő nemzedékünk lelkületében. Mintha a lélektani kutatások eredményei inkább csak az oktatás könnyítését céloznák. Ez a nevelési mód, alsófokú nevelésnél alkalmazva, már a tantárgyak különböző irányú hatása következtében is szerteágazó általános diszpozíciót eredményez, a prediszpozíció erősítése helyett. Feloldja a környezet prediszponáló formavilágát, a szubjektivitást elvont objektív szemlélet felé készteti, anélkül, hogy objektív szemléletet nyújthatna. Nem nevel befejezett karaktert.

Célkitűzése az individuális nevelés ugyan, eredménye azonban az egyéni jellem felbontása. Nem olyan értelemben individualizál, hogy az egyén természetes jellemvonásait véve alapul, külön-külön az egyéniségnek megfelelő jellemeket nevel, hanem tekintet nélkül az egyéni jellem egységére, a neveltéknek minden jellemvonását egyaránt fejleszti, vagy legalábbis tudatosítja, felbontja.

Ez természetes, mert egy-egy főjellemvonás megállapítása a jellem különböző sajátságainak korelációja miatt is igen kényes. Az analízis következménye pedig, hogy az egyén jelleme, miután különböző sajátságai, tulajdonságai egyforma fokban fejlődtek, vagy váltak tudatossá, többirányú képességei mind egyaránt előtérbe nyomulnak, elveszti egyéni jellemének irányvonalát, jellegzetes prediszpozíciói általános diszpozíciókká válnak.

Az átlagképességű egyed, mely a társadalmak tömegeit alkotja, nem tud mit kezdeni általános diszpozícióival. Ez a nevelési mód tehát: nem is nevezhető individuális nevelésnek, mert egymáshoz hasonlóan mindenre diszponált egyedeket, illetőleg tömeget nevel.

Helyesen jegyzi meg egyik cikkében Lombardo-Radice „A szigorú individuális nevelés azt a veszedelmet rejti magában hogy izoláljuk az egyik képességet a másiktól, elnyomjuk a köztük lévő dinamikus kapcsolatot." Ajánlja, hogy a „lehető legtöbb irányba hívjuk fel a gyermek figyelmét." Sajnos, hiába hívnánk fel, mintahogy meg is történt már, az eredmény ugyanaz marad, mintha izolálnánk a különböző képességeket, mert a csak alsófokú nevelésben részesült, átlagképességű növendékek tömegei sohasem jutnak el addig a szellemi színvonalig, hogy a különböző irányba terelt figyelmük a szétágazó jellem fölött egységesítő uralmat biztosítson.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a természetes jellemnevelés csakis az autoedukáció valamilyen módszerével érhető el. Minden állandó, folyamatos külső hatás jellembontást idéz elő. Míg azonban a régi — fegyelmen és morális — gyakran fizikai erőszakon alapuló módszerek a növendék ellenállásába ütköztek, vagy a növendékek belenyugodtak a változhatatlanba, esetleg megszokták a fegyelmet, számosan közülük megúszták a sorozatos lelkihasadást, ma szeretettel, a növendék hozzájárulásával köny-

nyűszerrel folyik az állandó külső befolyásolás s a zárt jellem feloldása. Ezért kell helyt adnunk Binét régi és új pedagógiával kapcsolatban tett megállapításának, noha őnem is ilyen értelemben tette azt. Míg tehát az oktatónevelés iránya jellembontó jellegű, addig a társadalmi mozgalmak, egyoldalú szisztematizmus keretei közé óhajtják szorítani a nevelést és magát a társadalmat.

A mindenre diszponált, felbontott jellem természetesen nem állja meg helyét semmilyen új koreszmével, szellemi irányzattal szemben, hanem sodródik hol egyikkel, hol másikkal. Elveszti prediszponált karakterét, nem találja helyét környezetében. Általános diszpozícióit nem érvényesítheti semmilyen irányba, képtelen a legcsekélyebb ellenállást kifejteni bármilyen látszólagos igazsággal szemben, « valamelyest rendszerbe foglalt frazeológia valósággal megbűvöli.

A mondottakból kitűnik, hogy nemcsak a mindenkori koreszméket kell távoltartani a neveléstől, hanem egy-egy kor javasolt, sőt bizonyos értelemben bevált nevelési irányelveit is fenntartással kell fogadnunk, bármennyire is kecsegtető gyakorlati eredmények igazolják azokat.

A neveléstudomány képviselői vitathatják a kollektív vagy individuális nevelés kérdéseit társadalmi vonatkozásban, s vitathatják a közvetlen vagy közvetett pszi-

chológiai módszerek alkalmazásainak kérdéseit a gyakorlati nevelésben, de nem vitatható, hogy milyen nevelésben részesüljön pl. annak a társadalomnak az ifjúsága, — különösen alsó fokon — mely társadalom az anarchizmus felé differenciálódik. Természetes, hogy az ilyen társadalomban nem szabad előmozdítani és fokozni a további egyéni és társadalmi differenciálódást a neveléssel.

Hangsúlyoznunk kell, hogy különösen az individuális jellegű társadalmakra nézve rendkívül veszedelmes a jellembontó hatású nevelés.

A ma legégetőbb nevelési problémái tehát a jellemnevelés jellembontó hatásainak — és a különböző társadalmi elméletek fejlődési irányainak — a tömegmozgalmak hatásának eredőjéből adódnak.

Korántsem vallom Helvétiussal, hogy azzá nevelhetjük a növendékeket, akivé akarjuk: hogy akit egyszerű igazságok felismerésére vezettünk, a legmagasabb, legelvontabb fejtegetések megértésére és véghezvitelére is képesíthetjük. Éppen ellenkezőleg, meggyőződésem, hogy az átlagképességű tömegeket egy bizonyos kultúrszínvonalon felülemelni csak nemzedékeken át folytatott nevelői munkával fokozatosan lehet. Azonban az átlagképességű egyed jelleme is megerősíthető tényleges lelki színvonalához képest és ellenkezőleg elemeire bontható. A veszedelem éppen abban rejlik,

hogy az átlagképességűek tömege nem bír felbontott ezerrétű lelkiségének önmaga, jellemnek nevezhető irányt adni. Az általánosan sokrétű jellemnek, az átlagképességű egyénnél is olyan árnyalati tulajdonságai fejleszthetők ki, melyek természetes körülmények között valószínűleg jelentéktelenek maradtak volna és visszafejleszthetők a markánsabb tulajdonságok, melyek az egyéniség főjellemvonását képeznék, természetes fejlődési körülmények között, a nevelés beavatkozása nélkül.

Az emberi jellemnek egy-egy markánsabb tulajdonsága adja meg jellegét, mely cselekedeteinek, magatartásának bizonyos irányt, következetességet ad. Ezek szerint a tulajdonságok szerint nevezzük ilyen vagy olyan jellemnek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az emberi jellem kirívó tulajdonságai miatt, ilyen vagy olyan végleges kategóriákba skatulyázható. Még ha elméletben ilyen kategóriákat megállapító rendszer elképzelhető is (amint Schütz Antal megállapítja) a karakterológiának eddig nem sikerült olyan kategóriát felállítania, amelyben csak egyetlen egy ember jellemét is maradéktalanul belehelyezhetnénk. Az emberi jellem sokrétű, jellegzetes vonásai mellett annyi kevésbé feltűnő — ellentétes vagy párhuzamos — minőségbelileg vagy fokczatilag különböző tulajdonságokkal bír, hogy meghatározhatatlanná válik, mihelyt kissé analizáljuk. Nagyon szép Ferrièrenek (l'École Aktive) ezirányú megállapítása:

„A kísérleti lélektan csodálatos tudomány, nem is akarok rosszat mondani róla. De mint minden tudomány, törvényeket állapít meg, már pedig a törvény áll legtávolabb a konkrét individualitástól. A törvény mindig és mindenütt igaz vagy nem igaz. Az egyed mindig önmaga, eredeti és egyetlen vagy egyáltalán nem létező. Lenne bár százmilliárd más egyén a földön, nem találnánk egyet, ki azonos lenne vele. Bizonyos, hogy minden energia, mely megnyilvánul benne, törvényeknek engedelmeskedik, de ő maga egyetlen találkozási pontja millió erőknek: Komplexum."

Ez a lelki „komplexum" — mint ennek a fejezetnek az elején állítottuk, egy-két nemzedék tartama alatt egy határozott irányba merevíthető, vagy elemeire bonható. Talán nem is nemzedékek, hanem egyetlen egy nemzedék elegendő ahhoz, hogy az átlagképességű egyedek mentális életét megváltoztassuk következetes neveléssel, ha ebben a külső körülmények is segítségünkre vannak, vagy tervszerűen szolgálatunkba állítjuk ezeket. Gondoljunk csak például arra a falusi legényre, aki éveken keresztül gyárban dolgozik. Hacsak különös érdekei vissza nem szólítják, rövid idő alatt hasonmása lesz társainak.

A lelki-, szellemi síkon zajló élet végtelen érzékenységénél, rugalmasságánál fogva, a legsúlyosabb problémák elé állítja a nevelőt, mihelyt a jellemnevelés kérdéseihez nyúl. Különösen akkor, ha a társadalomnak megfelelő,

tehát nemzeti jellem erősítését, fejlesztését tűzte ki céljául. Mint általában a karakter meghatározása, szinte lehetetlennek látszik azoknak a lelki sajátságoknak határozott körülírása, illetőleg meghatározása, melyek egy nemzeti típus kizárólagos jellegét alkotják és nem jellemezhetnénk ugyanakkor más nemzeti típusokat ezekkel a sajátságokkal. Ha akár magyar, akár idegen személyiségkutatások eredményeit összegezzük, nem vonhatunk le olyan szabályokat, melyek a nemzeti jellemnevelés módszereinek határozott alapjául szolgálhatnának. Ebből nem következik természetesen az, hogy a cél elérhetetlen, hiszen az e téren munkálkodók maguk sem tekintik befejezettnek tiszteletreméltó tevékenységüket.

Kérdés azonban, szükséges-e mindazoknak a sajátságoknak a meghatározása ahhoz, hogy a nemzeti jellegnek és egyéni jellemnek megfelelő nevelésben részesítsük a növendéket! Vajjon, anélkül, hogy meghatározására törekednénk, nem látjuk-e s nem tapasztaljuk-e a növendékeknél mindezen sajátságok megnyilatkozását? Természetes, hogy igen, különben a sajátságok meghatározásához szükséges megfigyeléseket sem tudnánk eszközölni. Ha pedig a növendékben mindezen sajátságok megvannak, miért akarjuk egy definiált jellemen alapuló módszer segítségével, mintegy külső ráhatással előmozdítani a nemzeti és egyéni sajátságok fejlesztését! Ha egyes általános nemzeti jellemsajátságok nevelésének

ez a kívülről ható irányítás meg is felelne, az egyénenként különböző jellemsajátságok nevelésének nem válna előnyére. Statisztikai adatok segítségével egy átlagtípust körvonalazhatunk. „A valóságban azonban ilyen átlagtípus nem létezik, mert minden egyéniség különbözik ettől az összegezett típustól." (Bouchet id. m.) Miután a növendékben egyéni jellemvonásai mellett megvannak a faji, nemzeti jellemvonásai is anélkül, hogy ezeket meghatározni iparkodnánk, engedjük, határozza meg ő maga s mutassa, milyen úton-módon kívánja ezeket fejleszteni? Adjunk alkalmat, hogy ezt megtehesse, s bízzuk természetes képességeire önmaga kibontakozását.

Amíg az ilyen önnevelő s az egyedüli helyes módszer alkalmazása gyakorlatilag megoldható, addig is legfőbb törekvésünk kell legyen a jellem megóvása. Ezt annál inkább hangsúlyoznunk kell, mert a nevelés terén a „megóvás" mindeddig inkább a fizikai adottságokra vonatkozott, vagy a lelki, szellemi élet fejlődését gátló élettani jelenségek kiküszöbölésére.

Képzeljük csak el, hogy a pszichológiával, élettannal, pedagógiával foglalkozó tudósoknak valóságos tömege a legkülönbözőbb kísérleti módszerek igénybevételével foglalkozott és foglalkozik ma is a pszichikai és fizikai fáradtság beállásának időbeli és fokozatbeli kérdésével anélkül, hogy pedagógiai szem-

pontból komoly gyakorlati eredményre jutottak volna. Természetes, hogy ennek a problémának a megoldása is — miután az egyéntől, idő és térbeli, valamint pillanatnyi pszichológiai körülményektől függ — csak statisztikai átlagot nyújthat, mely ténylegesen egyetlen egy növendék valóságos állapotának sem felel meg. Miért ne bízhatnánk ennek a kérdésnek a megoldását is gyakorlati pedagógiai szempontból magára a növendékre, aki elsősorban maga érzi a fáradtság beálltát?

Az új pedagógiai módszereknek, melyeknek a gyermek öntevékenységén kell álapulniok, (nem mindenütt azonos módon és azonos körülmények között) a jellem megóvását is lehetővé kell tenniök. A „Primo non nocere" elvének a lelkiélettel kapcsolatban fokozatosabb miértékben kell érvényesülnie. Már pedig minden külső erőltetett beavatkozás — miután semmi körülmények között sem felelhet meg a növendékek lelkisajátságainak — külön-külön feltétlen kisebb-nagyobb hasadásokat idéz elo, s ártalmas úgy a nemzeti, mint az egyéni jellem fejlődése szempontjából.

Az önnevelés módszere hamarosan rácáfol Helvétiusra s igazolja azt a tényt, hogy az átlagképességű növendékek a legjobb akarat-, legnagyobb igyekezet-, a leghathatósabb támogatás mellett sem képesek egy bizonyos színvonalon felülemelkedni. Az önnevelés módszere azonban megőrzi a meghatározhatatlan

jellem egységét, szubjektivitását, mert sohasem erőszakoskodik s fejleszti azt, mert állandóan késztet

A nemzeti jelleg külső megnyilvánulásai közül az egyetlen bizonyosan meghatározható a beszéd. Ez is csak formai és nem tartalmi különbséget árul el. Ha egy kínai gyereket idetelepítenénk, a legrövidebb idő alatt még a tájszólást is tökéletesen beszélné. „A beszédszervnek a változásáról — írja Delacroix (Le Langage et la (Pensée) — egyáltalán semmit nem tudunk. (Klima etnikai változások, földrajzi környezetváltozás, életkörülmények megváltozása stb.) Ugyancsak semmit a beszédszervek anatómiai különbözőségéről a különböző fajoknál. Mindaz, amit tudunk, arra késztet, hogy ennek a tényezőnek jelentéktelen szerepet tulajdonítsunk. A kiejtés inkább a szokás és nevelés kérdése, mint a szervi hasonulásé. Egy gyermek tökéletesen, könnyűszerrel sajátítja el egy idegen nyelvi közösség kiejtését.” Ezek a jelenségek igazolják a környezetnek mint biológiai alakfogalomnak a tényét. Tehát a nemzeti nyelv különbözősége annyibei η von lényeges határt a különböző nemzeti jellemek tartalmi alkata között (úgy funkcionális, mint alkattani értelemben) amennyiben minden forma mint biológiai alaktényező prediszponál és mert minden lény jellege, szubjektivitása a formák által jut kifejezésre. A nyelv azonban magasabb fejlődési fokon, mint általános szimbolizmus, az egyén szubjektív

lelkiségét az egyetemes objektív lelkiségbe kapcsolja.

Az átörökléstan kutatásainak eddigi eredményei elenyésznek, mihelyt a lelki életre s a nevelésre vonatkozó, bármilyen következtetéseket óhajtunk levonni belőlük, ha mellőzzük a környezetnek mint biológiai tényezőnek a szerepét. Lashley patkányokon végzett kísérletei igazolják, hogy a képességek kifejlődése nincs egy-egy agyközponthoz kötve. Eltávolítva az agynak a többé vagy kevésbé fontosabb részeit, a megmaradó részek átveszik a hiányzó szerepét s egy-egy képesség gyakorlása lehetővé válik, ha a külső körülmények a képesség fejlesztésére kényszerítőleg hatnak.

A kínai bölcselő vagy matematikus és az európai, mondjuk magyar bölcselő vagy matematikus, — öröklött képességeinél fogva — sokkal közelebbi rokonságban vannak egymással, mint a nem bölcselő, vagy a nem matematikus honfitársaikkal. Azok a tényezők, amelyek mégis ez utóbbiakkal hozzák őket közelebbi rokonságba, nem öröklöttek, hanem szerzettek, környezet hatása alatt fejlődtek ki, s a közösségi és egyéni szubjektivitásban jutnak kifejezésre. A nyelv, a megnyilatkozási formák, életkeret stb. nem öröklött, hanem szerzett tényezők, bármennyire megváltoztatják is az egyén szubjektivitását. Ha a szellemi képességeket, mint Pascal: „Esprit de finasse” és „Esprit de mathématique” szerint

csoportosítjuk, meg kell állapítanunk, hogy ezek nem formai, hanem belső alkati különbségek, melyek különböző fokban örökölhetők, mint adott képességek, de nem nemzeti szubjektivitás adalékai, hanem objektív szellemiség alkotó tényezői. Lehetnek kisebb-nagyobb fckban faji sajátságok, de a patriotizmussal nem hozhatók kapcsolatba. Nemzeti szubjektivitás nem örökölhető.

„Az élő világ rendkívül bonyolult jelenségei — írja Neergaard (id. m.) — nem azért oly sokrétűek, mert az alkotó elemek száma nagy. Tulajdonképpen csak két építőelemük van: a proton és az elektron. És e kettőből (a neutronoktól és a többiektől itt egyelőre eltekintünk) épül fel az egész organizmus, sőt minden létező. Az első fizikai alakulat ebből a kettőből keletkezik, elérve az atomok fokozatát, melyek már sokfélék lehetnek. így következik azután fokozatosan tovább atom molekula-sejt-szövet-szerv — egészen az organizmusig. Világosan látni itt, hogy minő reménytelen vállalkozás lenne, ha az alkotóelemek analíziséből akarnánk az egészet megérteni. Mert a magasa,bb organizációs fokok nem az elemi részekből, hanem csakis az alakszerű együttműködésből válnak világosan érthetőkké."

A fizikai alakulatok, szervezetek fejlődése és alakszerű együttműködése nyilván nem a puszta átöröklés következményei. Mindenki általános készséget s minden képességet örö-

köl kisebb-nagyabb mértékben. Hogy ki milyen fokban s milyen általános, vagy rendkívüli képességet örökölhet, arra nézve az átörökléstan semmilyen útbaigazítással nem szolgáihat.

Ismerjük azonban a környezetnek rendkívüli befolyását a képességek fejlődésére. A nevelés, mint környezeti hatótényező első feladatának kell tekintse, hogy az egyénben a különböző képességek közti egyensúlyt meg ne bontsa, hogy azok harmonikusan fejlődhessenek. Ezáltal megnyilatkozhassanak s a szelekció által érvényesülhessenek az átlagon felüli és rendkívüli képességek. Pedagógiai szempontból tehát rendkívül fontos, különösen az alakszerű együttműködés hangsúlyozása pszichológiai vonatkozásban.

A különböző képességek közti kölcsönös kapcsolat egy-egy megoldatlan problémája a pszichológiának. Claparéde fölveti a kérdést, „melyek a létező kapcsolatok ugyanannál az egyénnél, a különböző lelki működések s folyamatok között? Vannak-e folyamatok, amelyektől a többi függ?" „A kérdés igen kényes" — jegyzi meg. Az újabb kutatások (Pearson, Krüger, Thorndyke, stb.) a képességek egymással lévő kapcsolatát megállapítják, de a kapcsolatok hatásának fokát csak valószínűsíteni képesek. Piéron sem jut tovább, Binet is csak óvatosságot tanúsít a kérdéssel szemben.

„Fel kell fedni az egyénben — írja Bou-

lehet, — az általánosan konkrét igazságokat, amelyek ugyan egyikre sem azonos módon, de minden egyénre alkalmazhatók. Csak a funkcionális törvények elég rugalmasak ahhoz, hogy ezt a szerepet betöltsék, mert ugyanakkor, amikor feltételezik minden emberi lény komplexitását, megállapítják a lelki folyamatok belső harmóniáját is. Nem a funkcionális törvények egyetemessége miatt van az egyed nekik alávetve, hanem mert minden egyedben fellelhetők, válnak egyetemessé a törvények. Egyetemességük csak következmény és nem alapelv."

Hogy tehát a nevelés a különböző képességek egyensúlyát, egymásközti kapcsolatainak harmóniáját fel ne bontsa, a természetes lelki funkciók folyamatosságán kell alapulnia» A képességek fejlesztésének harmonikus módja csak a növendék folyamatos iránytadó lelki megnyilvánulásai mellett, az autoedukáció bizonyos formájával érhető el, mely által az egyéni érdeklődés (természetes, vagy felkeltett érdeklődés) természetes úton kielégül s a megfelelő környezethatás érvényesül.

Minden másrendszerű nevelés, mint már mondottuk, bontó hatású. Lelki hasadásokat okoz, a jellegzetes prediszpozíciókat általános diszpozíciókká oldja. Az átlagképességű emberek tömege, nem lévén képes felemelkedni az objektív lélek, az egyetemes szellem érzékeléséhez, analizált állapotban marad. Lelki megnyilatkozásait a rapszodikus változások

fogják jellemezni és sohase éri el a lelkiéletnek azt a színvonalát, mely a képességek szintetikus, egyensúlyozott megnyilvánulások folyamatában jut kifejezésre. Elveszti jellemének egyéni irányvonalát s nemzeti sajátságait anélkül, hogy az objektív lélekbe kapcsolódhatna. Ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy korunk társadalmainak ez a félrenevelt tömeg a veszedelme, melyre a lelki környezethatás rendkívül gyors s egyenletesség híján akadályozza a nemzeti társadalom bekapcsolódását az egyetemes szellemi életbe.

Az egyetemes intelligencia, objektív lélek, mint az abszolút rugalmasság hordozója, forma nélküli áramlásnak, ideának képzelhető. Mihelyt az intelligencia formában nyilatkozik meg, elveszti egyetemes és objektív jelleget, szubjektívvá válik. A szubjektív élet ismét oly mértékben fejlődik az objektív lélek felé, amily mértékben kifejező formái mindinkább általános szimbólumokká válnak. Az intelligencia, vagy „objektív lélek" egyetemességének legszebb, s legkézzelfoghatóbb kifejezője a nyelv, mint szimbolizmus, s mint az egyetemes intelligenciának általános kifejező eszköze, mely az élettani s környezethatások következtében szubjektív nemzeti, táji, egyéni intelligenciák kifejező formájává válik, hogy általa felemelkedhessünk az objektív lélek egyetemessége felé. Az egyetemes intelligencia hatása következtében az emberiség élete egyetlen ember határtalan életének lenne tekinthe-

tő, ha éppen egyéni szubjektivitásunknak az objektív lélek felé való fejlődése nem kívánná a sokaság közti különbséget és nemzedékek közti eltérést, mint a haladás feltételeit.

Minden nemzet, fejlődése során szükségszerűen be kell kapcsolódjon az objektív, egyetemes lélekbe. Ez a bekapcsolódás azonban nem történhet a tömegek által. Hiába differenciáljuk azokat, átlagképességük nem engedi egy bizonyos szinten való felülemelkedésüket. Éppen ezért meg kell maradniuk nemzeti sajátságaik szubjektív színvonalán. Ennek a szubjektivitásnak eredetiségét és egységét csak úgy őrizhetjük meg és csak úgy biztosíthatjuk a nevelés által, ha a különböző képességek közti természetes kapcsolatok egyensúlyát meg nem bontjuk.

A szellemi hierarchia kisszámú képviselőinek jut osztályrészül, hogy az egyetemes szellemi életbe kapcsolódhassanak, ahol nemzetüket képviselhetik.

Az a szellemi kisebbség, amely a nemzeti társadalmat az objektív lélek egyetemes szellemi életébe kapcsolja, az egyéni és nemzeti jellem szubjektivitásának minden fejlődési fokozatán áthaladva válhat objektívvé. Objektív szemléletű átlagtömeget elképzelni sem lehet, nem hogy nevelni lehetne. Az átlagképességű tömegnek szubjektívnek kell maradnia, mely szubjektivitás a természetes lelki egyensúlyon alapszik.

Ezek szerint a nevelés első feladata a szub-

jektív jellem megóvása. Ez a feladat magábavéve csak passzív eredményt jelentene, ha nem gondoskodnánk annak továbbfejlesztéséről. Mint említettük, egyik mód az önnevelő mód, melyet — anélkül, hogy itt módszertani kérdések fejtegetésébe bocsátkoznánk — csak azért említjük meg most ismételten, mert ez egyik feltétlen biztos nevelési módja annak, hogy elkerüljük a jellem felbontását már alsófokon, s fejlesztése feltétlenül a társadalom jellegének megfelelően történhet, adva lévén azonos vagy hasonló életfeltételű növendékek egymás ráhatása.

Ha a növendék egyéniségét különösen kifejező és irányító jellemvonása mellett, melyet meghatározni éppen a képességek korelációja miatt nem lehet, jellemének minden irányú tulajdonságait külső beavatkozással kényszerítő módon fejlesztjük sí ezeket benne tudatosítjuk, valóban „komplexummá" válik, még pedig önanalizáló komplexummá. Az ilyen lelkületű növendékben, ha maximálisra fejleszthetnénk is az akaratot, akkor is határozatlan és inaktív maradna. Minden elhatározását gátolnák, jellemének különböző irányú hajlamai. Épp úgy válhatnék belőle napszámos, kocsivezető, politikus, művész stb. megfelelő felkészültséggel és tapasztalattal. Ezt a felkészültséget és tapasztalatot azonban éppen az alsófokú nevelési által atomizált jelleme miatt, másrészt többnyire átlagképességei miatt soha megszerezni nem tudja. Szub-

jektivitását elvesztette, objektivitásra képtelen. Egy jellem analíziséhez s ennek tudatosításához elegendő az alsófokú iskolai nevelés, mely a természetes érdeklődéssel ellentétben — tekintélyen, néha erőszakon alapuló, de mindig kívülről ható módon — befolyásolja a jellemet, de nem elegendő ahhoz, hogy a már felbontott jellemet visszavezesse önmaga eredetiségéhez azáltal, hogy a különböző képességek, hajlamok korelációját ismét helyreállítsa s így visszaadja egyéniségének irányát.

Innen van az, hogy a modern társadalmak napszámosai, kézművesei, stb. mindmegannyi filozófus stb.

Ha ezek után elgondoljuk, hogy itt-ott már a hipnózis is szóbakerült, mint a jövő nevelési eszköze, csak megdöbbenéssel állapíthatjuk meg az eltévelyedést, melyhez részben a társadalmi alapelvek, részben a meg nem emésztett, félreértett és félremagyarázott pszichológiai eredmények irányai vezettek.

Delacroix írja (id. m.) „Az emberiség élete az emberek sorozatos egymásután következése ás minden nemzedéknek újból kell formálnia és újból kell megalkotnia a maga módja szerint a neki átruházott intézményeket. Nem ebben rejlik-e a folyamatos változhatóság egyik oka?" Dr. Imre Sándornak idézett soraira utalunk, mely szerint minden nemzedéket külön-külön kell nemzetté nevelni, mert mint állítottuk, nemzeti szubjektivitás nem örökölhető. Nevelőmunkánkban azonban rend-

kívül módon segítségünkre van a környezet, a nyelv, ha hatásukat külső, elvont ideológiai befolyásokkal le nem rontjuk és idő előtt nem oldjuk fel a prediszponált szubjektivitást.

Társadalmi és nemzeti szempontból az egymásután következő nemzedékek változását felhasználva fokozatosan kell megvalósítanunk „a nemzetnevelésnek Széchenyi által kijelölt lényegét, mely: minden nemzet sajátságainak megőrzése és szeplőtelen mivoltának kifejtése, erőinek és erényeinek nemesítése, hogy így Végcéljához, az emberiség feldicsőítéséhez közelítsen a nemzet." (Id. dr. Imre kSándor: A magyar nevelés körvonalai).

Vagyis a szubjektív karakter megőrzése és nemesítése ami csak a különböző Lelki képességek egyensúlyának megóvása mellett teljesíthető és a tagolt morálkarakter fejlesztése, amely jellem önmaga biztosítja lelki egyensúlyát. Az egyik a nemzet sajátságainak, erőinek, erényeinek megőrzője, a másik bekapcsolója az egyetemes szellemiségbe: „az emberiség feldicsőítésére."

Miután a karakter meghatározása úgy egyénenkint, mint tágabb értelemben, nemzeti sajátság szerint, rendkívül körülményes, a különböző fokú jellemnevelés alapjául a karakter irányulásait vehetnénk. Nevezetesen a prediszponált szubjektív ösztönkaraktert, s a differenciált objektív morálkaraktert. Nem kerülhető el, hogy ismétlésekbe ne bocsátkozzunk, amikor erről szólunk, reméljük azon-

ban, hogy ez csak a fogalmak tisztázódásához vezet.

Minél alacsonyabbrendű lényeket vizsgálunk, annál kötöttebb jellegű egyedekkel találkozunk. Minél határozottabb az egyén karaktere, annál kevésbbé alkalmazkodó és így kevesebb életigénnyel kell beérnie. Az ember karakterének kötöttsége már kismértékű, de megvan és kifejezésre jut a helyi viszonyokhoz kötött, általuk fejlesztett tulajdonságokban és formákban. A karakternek azt a formáját, melyet a természetes adottságok (öröklöttek, környezetiek) szabnak meg és állandóan befolyásolnak, ösztönkarakternek nevezhetjük. A prediszponált ösztönkarakter szubjektív jellege a szükségszerű indító erők által jut kifejezésre.

Alsóbbrendű egyedeknél az ösztönkarakter határozottabb, merevebb. Az egyed életlehetőségei szűkülnek a merevség fokával párhuzamosan. Minél merevebb a karakter, annál kisebb az alkalmazkodó képessége. Az embernél — a prediszponált ösztönkarakter kismértékű lévén — az alkalmazkodóképesség igen nagy, s ezért létfenntartását csaknem mindenütt, bármilyen körülmények között biztosítani tudja. Az alkalmazkodó képesség kifejezője: az ösztönkarakter helyébe fellépő fontolgató, értelmi tevékenység, mely magasabb életigénylésre képesít.

A fejlett, társaséletben az ösztönkarakter

helyét elfoglaló értelmi tevékenység némely egyednél oly magas fokra emelkedett, hogy ösztönkaraktere, szubjektivitása úgyszólván megszűnt, feloldódott. Az ilyen egyénnél csaknem minden tevékenység, tett, rövidebb-hosszabb megfontolás eredménye. Az egyed, kultúréletének ezen a színvonalán, karakterét úgyszólván önmaga irányítja, formálja ki. Ez a karakter a természetes adottságoktól csak annyiban függ, amennyiben a lelki képességek és tevékenységük határai is természetes adottságok közé szabottaknak tekinthetők. Ezt a magasrendű karaktert nevezhetjük morálkarakternek. A morálkarakter jellege az értelmi tevékenység által jut kifejezésre.

Az ösztönkarakter tehát prediszponált, a morálkarakter differenciált, Az ösztönkarakter inkább szubjektív, a morálkarakter inkább objektív, noha tartalmazza a szubjektivitás minden érzelmi skáláját.

Az abszolút szubjektivitás a rideg merevséggel lenne azonos, az abszolút objektivitás az abszolút rugalmassággal. Amily mértékben oldódik a szubjektivitás, oly mértékben válik rugalmassá és fejlődik az objektív felé. Az ösztönkarakter összetevői indítóerők, melyek közvetlenül a szubjektivitásból táplálkoznak, a morálkarakter összetevői irányítóerők, melyeknek a szubjektív élmények tapasztalatain fejlődött objektív értelem a forrása. Nincs objektivitás, amelyet szubjektivitás meg ne előzött volna. A képzetnélküli

gondolat, a tiszta ész reflexiói is a használaton kívül helyezett, tudatalatti lélektérbe vonult végtelen szubjektív élmények sorozatán alapúinak. Az objektív lélek az abszolút morálkarakter, magában foglalja a szubjektivitás fejlődésének (az objektív felé) tehát oldódásának (elmúlásának) végtelen érzelmi skáláját.

A primitív ember ösztönkaraktere s a kultúrember morálkaraktere között a fokozatok végtelen sorozatát találhatjuk. Az ösztön- és morálkarakter közti határt megvonni, illetőleg megállapítani, hogy hol végződik az ösztönkarakter és hol kezdődik a morálkarakter, természetesen nem lehet. Legfeljebb egyes életmegnyilvánulás eredetét vezethetjük viszsza a szükségszerűen indító ösztönkarakterre, vagy az irányító morálkarakterre. Az egyes fokozatok, a szubjektív és az objektív lélek közti fokozatok egyéniek. Nagyon szép Bergson (Lévolution créatrice c. művében) szemléltető példája az ösztönös és[1] értelmi tevékenység különbségéről, ahol összehasonlítja az ösztön védekező szerveinek (pl. a karmok) haszrnálati lehetőségét az értelem védekező szerszámának (pl. a dorong) használati lehetőségével. Az egyik szubjektív, a másik objektív lelkiség eszköze.

A köznevelés szempontjából fontos a karakter két irányulásának megkülönböztetése, mert mindegyik más-más szerepet tölt be a társadalomban, melynek mentális összetétele a

két karakter irányulásának arányától függ. Az ösztönkarakter (szubjektív) típus tömegei biztosítják a társadalom jellegét, annak egységét, stabilitását és fejlődésének formáját, a morálkarakter (objektív) típusok kisebbsége a differenciáltságát, rugalmasságát, fejlődési lehetőségét.

Minél határozottabb az iránya egy-egy karakternek, annál kevesebb kapcsolata van a másik irányulás felé. Az a kapcsoló tényező, mely egy-egy ember karakterének főirányát (pl. az ösztönösséget) áthidalja, illetőleg kapcsolja a másik kevésbé érvényesülő iránnyal, (morálkarakter irányával) az intuíció. Abszolút formájában elképzelve az ösztönkaraktert, vagy a morálkaraktert, kizárja az intuíciót. A tiszta ösztönösség merev szubjektivitása még nem ad helyet az intuíciónak, a mindentudás az abszolút objektivitás már kizárja azt. Az intuíció tehát a karakter két irányulásának a kapcsolója, komplementáris tényezője, mely a jellem merev szubjektív jellegét a tér formadimenziójából, az idő folyamatos dimenziójába, vagyis objektív tudata felé sodorja.

Az intuíció a lélek tudatalatti teréből táplálkozik. A tudatalatti lélektér erői egyrészt az ösztönkarakternek az értelmi tevékenység által kiküszöbölt végtelen indító erőiből, másrészt a morálkarakternek fel nem fedett, végtelen lehetőségű irányító erőiből tevődnek össze.

Ha az egyén ösztönkarakterét neveléssel felbontottuk és az — átlag képességei miatt — morálkarakterré fejlődni nem képes, úgy ennek az egyénnek a cselekvő képessége nagyrészt tehetetlenné válik, mert az ösztönkarakter már nem hat kényszerítő módon, a morálkarakter még nem hat irányító módon. Telve van intuícióval, mely a meg nem fogalmazott gondolat formájában zaklatja. Az ilyen egyedek a modern társadalmakban igen gyakori jelenség s a társadalmak tömegének nagyrészét képezik. Legnagyobb részük a kisebbségi érzés egy bizonyos fajtájában szenvedő emberek, akiket természetes eszük elhagyott, a rendszeres gondolkodás szintjéig azonban nem jutottak el. Mindenről van véleményük, általános elképzelésük, melyet a társadalom nem méltányol eléggé, emiatt állandóan mellőzve érzik magukat. Az ilyen típusok elszaporodásának nem annyira a modern társasélet az oka, hanem mint már mondottuk a helytelen nevelés.

Hogy az ösztönkarakter morálkarakterré fejlődjön, ahhoz az egyént a legmagasabb fokú nevelésben kell részesíteni. A nagy tömegek ilyen nevelésben nem részesülnek. De ha részesülnek is, akkor sem lenne célszerű az átlagképességű emberek tömegét kiváltságos képességű egyedekként kezelni, mert morálkarakterré fejlődni nem tudnának. Ezáltal tehát sem egyéni boldogulásukat nem szolgálnánk, sem a társadalom mentális összetételé-

nek egyensúlyát elő nem mozdítanánk. A morálkarakter teljes kifejlődéséhez nemcsak a magasfokú képzés, nevelés szükséges, hanem magasfokú egyéni öröklött képességek is.

Az ösztönkarakteben jutnak kifejezésre a helyi jelleggel bíró, élet- és társadalomfenntartó prediszponált tulajdonságok: a gondolkodás, intelligencia — helyi jellegzetes formái. Ezek a tulajdonságok, természetes állapotukban, bár nemzetenként, sőt vidékenként különböznek, mégis földrajzi egységek szerint nagy területeken általános egységes jellegűek. Ezt az általános jelleget nem szabad megbontania, inkább fokoznia, tudatosítania kell az alsófokú népnevelésnek, különösen ott, ahol az egyén karakterének a társaséletbeni módosulása túlságosan a differenciálódás felé halad. (Agrár-vidéken.)

A nevelésnek, akár alacsonyabb, akár magasabb színvonalon, mindig határozott irányú karaktert kell eredményeznie és nem feloldott állapotban hagyni azt. Nem lehet a tömeg egyedeinek lelkületét felbontva, azáltal őket morális problémák elé állítva, útnak indítani, a nevelést befejezettnek tekinteni. Ezt eredményezi az alsófokú pszichoanalízisen alapuló individuális nevelés. De ezt eredményezte az erőszakos, merev társadalmi nevelés is, mely a jellem természetes fejlődésében következetesen lelki hasadásokat okozott.

A társadalom egészének a tömegek prediszponált ösztönkarakterén kell alapulnia. Egy

társadalomnak nemzeti jellegét a tömegek szubjektív ösztönkaraktere adja meg, melyet a környezet adottságai, a nevelés fejleszthetnek, más külső tényezők befolyásolhatnak és módosíthatnak ugyan, de meg nem semmisíthetnek.

Az ösztönkarakternek mindig helyi, nemzeti jellege van, míg a morálkarakter egyetemes jellegű.

A társadalmi alapelvek a múltban a rosszul alkalmazott és értékelt pszichológiai alapelvek a jelenben ugyancsak helyteleneknek bizonyultak. Mindkettő az egyéniség kifejlődését akadályozta meg. Az egyik azáltal, hogy meggátolta személyiséggé fejlődését s lelki hasadásokat okozott, vagy gépiessé merevítette a jellemet, a másik közvetlen bontó hatása miatt képtelenné tette az egyéniséget, hogy személyiséggé fejlődhessen.

Haladó társadalomnak megfelelő nevelés csak úgy képzelhető, ha az a társadalom egységét is, rugalmasságát is biztosítja. Tehát kollektív és differenciált is. így az alsófokú nevelés, melyben a tömegek széles rétegei részesülnek, a tehetségesek kiválasztása mellett elsősorban a szubjektív jellemet megóvó és fejlesztő autoedukációból kell álljon. Középsőfokon az egyéniség továbbfejlesztése magasabb személyiséggé ugyanilyen módon, jellemsajátságok, hivatások szerint és további szelekciók. Felsőfokon pedig a szubjektív fokozatokon túl az egyéniségek differenciálása,

objektív személyiség nevelése, mely csak analízissel és önanalízissel érhető el.

Ma mindenütt általában ezen fokozatokkal ellentétes nevelési rendszer dívik, — nem szólva azokról a társadalmakról, ahol az Állam mint életcél került a nevelés központjába. Általában alsófokon differenciálnak, középső és felsőfokon — főképpen mert a szakoktatás háttérbe szorítja, vagy kizárja a nevelést — sablonos osztályt, nem személyiségeket képeznek. Képeznek, nem pedig nevelnek. Azt mondhatnánk, hogy csak az oktatásnak vannak fokozatai.

Hogy a ma „lázadó tömegei" olyan kiváltságokat és jogokat követelnek, amelyekkel élni sem tudnának, s amelyek csak egy-egy kiváló szellem kiváltságai lehetnének, annak oka nem a „túlnépesedés", hanem a helytelen köznevelés.

Mindaddig, míg a nevelési alapelvek kérdései a körül forognak, hogy társadalmi vagy individuális nevelés irányában haladjanak-e, a nevelés nem töltheti be azt a hivatását, mely minden társadalmi fejlődésnek előfeltétele: a társadalmi egyensúly folyamatos fenntartását.

A köznevelést egy-egy koreszmének vagy magának a társadalomnak mint elvont fogalomnak, tehát a köznek kizárólagos szolgálatába állítani éppen oly végzetes tévedés lenne, mintha a „felsőbbrendű ember" kizárólagos szolgálatába állítanánk. A nevelésnek mint mondottuk, differenciálónak és kollek-

tívnek kell lennie, mint ahogy maga a társadalom is az.

Minden társadalomnak sztatikus jellegű nagy tömegeit átlagképességű egyedek alkotják. Sem a társadalmi egység és más társadalmi követelmény, sem az átlag képességű egyén érvényesülése és más érdekei nem kívánják, hogy ez az átlag tömeg, a prediszponált jellem fejlesztésén túl általános készségű, sokféle hajlamú jellemmé neveltessék, illetőleg differenciáltassék. Viszont úgy a közösségi érdek, mint az illető egyéni érdeke is megköveteli, hogy a tehetségesebb kiváljon az átlag közül, s képességeihez mérten magasabbfokú nevelésben részesüljön. A nevelés kollektív és differenciáló jellege tehát: a nevelé« különböző fokozatain keresztül jut érvényre. Alapját a természetes szelekció képezi.

Az alsófokú nevelésben, mint fentebb mondottuk, differenciálni nem szabad, mert ha a különböző képességek közti viszony egyensúlyát megbontjuk, azt az átlagképességű egyed visszaállítani többé nem képes.

Az alsófokú nevelésnek — hogy e lelki egyensúlyt meg ne bontsa — a prediszponált ösztönkarakter megóvásán és fejlesztésén kell alapulnia. Anélkül, hogy a prediszponált képességeknek vagy az ösztönkarakternek egyéni vagy általános meghatározására kényszerülnénk, annak megóvása és fejlesztése — mint alább látni fogjuk — autoedukáció útján lehetséges. Ez az egyedüli nevelési mód, mely

által harmonikusan fejlődnek úgy a nemzeti, mint az egyéni jellemsajátságok. Tehát individuális nevelés, de nem differenciált, mert a növendék ösztönös tevékenysége által nem differenciálja önmaga lelkületét

Ez a nevelési mód nemzeti s egyéni szempontból — a természetes környezethatásnak s formavilágnak megfelelően — szubjektív egyéniséget —, társadalmi szempontból sztatikus hajlamú jellemet nevel.

A középfokú nevelés — tizennégytől tizennyolc évig — se differenciál olyan értelemben, hogy lelki analíziseket tudatosít, melyre ez a kor különösen hajlamos, hanem egyénenként részben autoedukációval, részben tudatos irányítással, céltudatos egyéniségeket nevel. Ebben a korban az ifjú, bármennyire is titokzatos, mindig hajlamos lelkiéletének feltárására. Mindig kész egy eszmény követésére. Jellemiránya némi megértéssel: melyre ebben a korban annyira rászorul, (L, Spranger: Az ifjú kor lélektana) és némi hozzáértéssel állandóan figyelhető és befolyásolható. „A nevelés egyetlen módszere ez években a felfelé segítő megértés" — írja Spranger. „Az Én felébredése ebben a korban a magáraeszmélésben és nagy érzékenységben nyilatkozik, mely fokozott kíméletre szoruló önérzetre vall." Rückert híres mondása szerint: „Ebben a korban az ifjú lelke előtt lebeg a kép — illetőleg képek —, amivé lenni szeretne, vagy amivé lennie kell, mégpedig nem határozott

parancs elvont formájában, hanem saját lelkének eszményi kivetített alakjaként.”

Ez a kor a legalkalmasabb az egyéniségnek szilárd jelemmé, személyiséggé nevelésére. Hogy ez nem így történik, hogy a középiskolai végzettségű középosztály zöme a ráháramló fontos társadalmi szerepet gyakran nem a személyiség szilárd és nemes nagyvonalúságával tölti be, az nem cáfolja állításunk helyességét, sőt igazolja helytelenségét a mostani nevelésnek, mely inkább szakoktatásban merül ki és sem a már megnyilatkozó egyéniségre, sem a kiválasztásra egyáltalán nincs tekintettel.

A felső iskolai nevelés, melynek a jellem tovább fejlesztése, személyiség megerősítése és a differenciáló analízis lenne a feladata, csaknem mindenütt kizárólag a szakoktatásból áll. Pedig itt kell differenciálni, morálkaraktert, objektív szellemiséget nevelni, vagyis a társadalom differenciált kisebbségét.

III.

MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK, ÖNNEVELŐ MÓDSZEREK.

A nevelés feltételei s követendő irányai tehát adva vannak, még pedig úgy a társadalom egységének és differenciáltságának, tehát állandóságának és fejlődőképességének szempontjából, mint az egyén képességeinek érvényesítése és egyéni boldogulása szempontjából.

Függetlenül attól, hogy a nevelés általános alapelvei milyen irányzatúak (milyen társadalmi, kor- vagy filozófiai eszmevilágot tükröznek, vagy mentesek minden külső hatástól, csupán a társadalom, s egyéni képességek fejlődését célzó tudományos kutatások eredményein alapulnak), a gyakorlati nevelésben mindenkor a nevelés módszerei által jutnak érvényre. Minden nevelés sikere vagy sikertelensége közvetlenül, a módszerektől és azok alkalmazásától függ. Nem csoda tehát, ha a korunkat megelőző pedagógusokat elsősorban a módszertani kérdések érdekelték.

Binet még a századelei években is megüt-

közéssel állapította meg, hogy a pedagógiai munkák, cikkek legnagyobb része a közlendő tananyaggal vagy az anyagközlés módszertani kérdéseivel foglalkozik, alig érintve, vagy teljesen figyelmen kívül hagyva magát a gyermeket, annak testi állapotát, szellemi képességeit, életkörülményeit stb. Pedig ezen tényezők ismerete nélkül nem állapíthatjuk meg helyesen a tanítás és nevelés módszereit sem. W. James: „Képtelenek vagyunk újat alkotni a gyermek lelkében, ha nem ismerjük azt, amit az már magában foglal." Már Pestalozzi a gyermek adottságaitól teszi függővé a nevelést. Froebel hasonlóképpen. Ma már természetes, hogy minden pedagógus a gyermek megismerését helyezi előtérbe, tőle teszi függővé a tananyag terjedelmének meghatározását, valamint a nevelési, tanítási eszközök és módszerek megválasztását és alkalmazását.

Vajjon a kísérleti lélektan kutatásainak eredményei alapján körvonalazható-e az a nevelési módszer, mellyel minden növendék egyéniségéhez hozzáférhetünk?

Az a tény, hogy a gyermekek fejlődésében bizonyos korszakok megállapíthatók, hogy érzelemviláguk és vérmérsékletük szerint csoportokba próbáljuk osztályozni őket, semmilyen módszer meghatározására nem jogosít. Minél jobban férkőzünk a gyermek lelkéhez, annál inkább rádöbbenünk arra, hogy lehetetlen olyan nevelői módszert összeállítani, mely —

tömegnevelésről lévén szó — minden gyermek lelkületének egyaránt megfelelne, s fejlődését egyaránt előmozdítaná. Arról említést sem téve, hogy nemzeti sajátságok megállapítására ily módon kitérhessünk. Ezeket érezzük, tapasztaljuk, tudjuk, hogy megvannak, de mihelyst meghatározásukra törekszünk, kisiklik a lényeg a markunkból.

„Funkcionális szempontból — írja Bouchet (LIndividualisation de lenseignement) — nem lehet megfigyelni valamilyen gyermektípust anélkül, hogy fel ne ismernénk jellegzetességét, mely megkülönbözteti, individualizálja és ellentétbe helyezi minden mással. Ahány gyermek, annyi típus. Ehhez, a megállapításhoz vezetnek akár különböző tevékenység gyakorlásának változásai, akár fejlődésük gyorsasága, vagy koraérettsége, akár érdek-, vagy érzelemviláguk megjelenésének, vagy túlsúlyának különbsége. Ez a karakterológiának a nagy kérdése: egy gyermek sincs ugyanazon fejlődési törvényeknek alávetve. Ezért állíthatta Celerier, hogy a legáltalánosabb törvénye a lélektannak az, hogy egy adott lény fejlődésének, nincs változatlan törvénye."

Ez természetes is, mert az ösztönkarakter és a morálkarakter fokozatai — azok kapcsolódása az intuíció által, mely maga is különböző fokokban ragadja az egyéniséget a szubjektivitásból az objektivitás felé — úgy mennyiségileg, mint minőségileg egyéniek. Ezért csakis a lélek funkcionális törvényeinek meg-

felelő — öntevékenységen alapuló — nevelő-oktató módszer lehet egyedül helyes, függetlenül a karakterológia vagy az alkattani psychológia megállapításaitól.

Ha figyelmen kívül hagyjuk a gyermek öntevékenységén alapuló, állandó megfigyelés által ellenőrzött, oktatónevelő módszert, úgy általános egységes módszertani utasítások — a gyermekek számtalan egyéni lelki sajátságai miatt — nem adhatók, csak abban az esetben, ha ezek az utasítások oly *tág* filozófiai keretben vannak megfogalmazva, hogy a keretben bármilyen egyéni módszer alkalmazása lehetővé válik, vagy pedig a módszer maga oly tág keretű, hogy minden egyéniségnek megfelelhessen. Ehhez azonban minden egyéniségnek külön nevelőre lenne szüksége, mert, ha egyetlen nevelő több növendéket nevel, hatása (az aktív módszer kivételével) oldó.

Ha tehát a nevelés a közvetlen pszichológiai alapelveken nyugvó nevelést hangsúlyozza, de megmarad a verbális módszer mellett: mely a nevelő egyéniségének érvényesülését biztosítja, szükségszerűen el kell jutnia a tananyag közlésének, az oktató-nevelésnek egy olyan általános módszeréig, mely a gyermekek rendkívül sokféle lelkiségének egyaránt megfelel. Ilyen módszer: a közlő, közvetlen beszélgető módszer, vagyis a „beszedés értelemgyakorlat". Mint a neve is mutatja, ennek a módszernek az a lényege, hogy beszélgetés formájában fejlessze a növendék ér-

telmi képességét, hasson erkölcsi fejlődésére és ismertesse a tanítási anyagot.

Állandó kérdezgetésekkel és közlésekkel valóban hozzáférkőzhetünk, bizonyos fokig a gyermek egyéni lelkületéhez. S a tanítási anyagot ehhez képest közölhetjük vele. Ehhez azonban szükséges lenne elsősorban az, hogy az osztályok ne legyenek túl népesek, hogy óránként ne csak egy-egy kérdéssel fordulhasson a nevelő egy-egy növendékhez. Ily módon a gyermek lelki fejlődése nem mozdítható elő túlságosan, mert a kérdés-feleletek összességének a már elvégzett s az új tanítási anyagot is fel kell ölelniök. Fel kell tételeznünk azonban, hogy a növendékek mindegyike az összes feltett kérdésekre ügyel, mert nem tudja egyik sem, hogy mikor kerül rá a felelet sora. Tehát ez az aggály is megszűnne, ha csak oktatásról lenne szó. De mert a növendék lelki fejlődése is legalább olyan fontos tényező, mint az oktatás, felmerülnek kételyeink a módszer helyességében.

Az a tény, hogy minden növendék lelkiségének megfelelően, különböző módon kell a kérdezgetéseknek lefolyniok, ezekre minden növendék különbözőképpen reagál, mert hisz valamennyi figyelemmel kíséri a kérdéseket. A különböző reakciók következményeként a lelkiség különböző hajlamú irányai bontakoznak ki az évek folyamán, mely kibontakozás azonban nem alapszik a képességek korelációjának egyensúlyán, mert ez az egyensúly

a különböző képességek természetes kapcsolata szerint egyénenként más, mely csak az egyéni aktivitás útján juthat kifejezésre, nem pedig kívülről eredő, különböző irányú hatás reakciójaképpen. Ezért minden kívülről jövő hatás fejlesztheti ugyan a különböző képességeket, de egymásközti kapcsolatuk egyensúlyát megbontja. Pedagógiai szempontunk szerint pedig nem a különböző képességek egyaránt való fejlesztése a fontos, hanem elsősorban a képességek közti természetes egyensúly megóvása.

Mindenkiben minden képesség megvan, kisebb-nagyobb mértékben. Ezek a képességek fejleszthetők is, de soha egyik sem juthat érvényre, ha a köztük levő egyensúly megbomlik.

A funkcionális pszichológia szempontjából másik igen nagy hátránya a közlő módszernek, hogy a növendék maga csak nagyon ritkán kérdezhet — esetleg, ha nem ért valamit —, s így egyénisége, pozitív értelemben egyáltalán nem jut kifejezésre. „A tanítás ne legyen más, mint felelet, felelet, melyet a gyermek még nagyobb mohósággal fogad akkor, ha rávezetjük őt arra, hogy maga állítja fel a kérdéseket, melyre ez a felelet vonatkozik” — írja Claparéde a gyermeklélektanban.

Annál jobban előtérbe kerül itt a nevelő egyénisége, aki maga, mint magasabb kultúrfok képviselője, inkább a morálkarakter típus csoportjához tartozik és így az alsófokú ne-

velésnél egyéniségének hatása inkább a növendékek szubjektív ösztönkarakterének megbontásához vezet, mintsem erősítéséhez. A nevelő egyéniségével is elősegíti azt a folyamatot, melyeit a módszer analizáló jellegével megindított. Cousinet szerint a tanító és gyermek közti lelki különbség áthidalhatatlan. Ha ez a megállapítás túlzás is, de feltétlenül bizonyos, hogy a fejlettebb egyéniség érvényesül a kettő egymásra hatásában, ez esetben csak a nevelőé. Hiába próbálnánk ezt a hatást ellensúlyozni — pl. nemzeti szempontból — hazafias szólamokkal, vagy költeményekkel, ha magát a lokális jellemet feloldottuk. Sajnos, hogy az alsófokú köznevelést végző nevelők számos tagja a különböző módszerek pszichológiai hatását leggyakrabban felmérni sem képes. (Nemcsak magyar, de általános viszonylatban értve.) Ilyen megfigyelésekre nem is igen törekszik, annál is inkább nem, mert elsősorban a tananyag elvégzésére kell törekednie, amiről mindenkor elsősorban tartozik számadással.

Ennek a módszernek és a nevelő egyéniségének együttes hatása, a növendék zárt, ösztönös és tudatosított szubjektív jelleme helyett —, hasadozott, gyakran ábrándos lelkületet eredményez, mely minden igazságot inkább csak érzelmi síkon percipiál. Azok határozott formát (benne nem öltenek, szerteágazó intuíciókkal telítődik.

Tananyagismeret tekintetében is inkább

általános megértést, mint szabatos tudást eredményez ez a módszer. A növendék mindent ért, s képes beszélni a dolgokról, anélkül, hogy a lényegét adná. Ha valaminek szabatos meghatározását követelnénk tőle, nehezen boldogulna. Ez azért van, mert a módszer maga a tankönyvek fokozatos kiküszöbölését vonja maga után, a kívülről való tanulást teljesen kizárja. Már pedig vannak igazságok és tények, amiket nem elegendő megérteni, hanem tudni kell. Sokaságát sorolhatnánk fel azoknak a dolgoknak, amiknek ismeretéhez nem elegendő a megértés, hanem a szabatos tudás szüséges. Szabályok, igazságok, precíz ismeretek, megtörtént tényekre való időbeli visszaemlékezés nemcsak bizonyos biztonságot nyújtanak, hanem a jellemfejlődésre^ emlékezet-, akaraterősítésre is rendkívül hatással vannak.

A „közlőmódszer" hozzájárul az értelem általános fejlesztéséhez, mégpedig nem kis mértékben, de az értelem fejlesztésének ez a módja magával vonja az egyéni jellem általános szétesését is, ami különösen az alsófokú nevelésnél teljes mértékben helytelen. Ne közvetlenül azt tanítsuk a növendéknek, hogyan kell gondolkodni, ne figyelmeztessük állandóan, hogy „gondolkodjon", mert nem fog gondolkodni. Ehelyett ismerje meg az ok és okozat közti összefüggést, olyképpen, hogy például, ha eléje terítünk egy térképet, melyről le tudja olvasni a szélességi, hosszúsági

fokokat, megállapítja a vízszintes, függőleges tagosultságot, hozzávetőlegesen meg tudja a növendék határozni azt is, hogy a térkép által megjelölt vidék lakói körülbelül milyen foglakozásokat űzhetnek és milyen életmódot folytathatnak. A növendékeket az igazságoknak az általános magyarázata helyett az értelmi síkon, éreztetése helyett az érzelmi síkon, bele kell helyezni maguknak az igazságoknak s törvényeknek a világába, ahol rákényszerül a gondolkodásra. Minden tantárgy értelmi, erkölcsi, élettani vagy fizikai szabályoknak, törvényeknek, illetőleg igazságoknak a rendszere. Ezeket a törvényeket, igazságokat a növendékeknek nem átérezniök és értesülniök, hanem tudniok kell.

Hátránya, még ennek a módszernek, hogy a növendék egyéniségének csak passzív kifejezésre jutása mellett, a lehető legkisebb erőkifejtéssel sajátítja el az ismereteket, ami szintén hozzájárul egyéniségének elernyedéséhez. A kismértékű erőkifejtés idealizálja az egyedet, ezzel szemben minél nagyobb aránylagos erőkifejtésre késztetjük a növendéket, módszeresen racionalizálhatjuk egyéniségét. A racionalizálást nem társadalmi, gyakorlati értelemben értjük, hanem a szubjektív egyéniség határozott kifejlesztésének célkitűzésében látjuk.

Az alsófokó nevelésnél a szellemi erőkifejtés fokozatos igénybevétele nemcsak az adott jellem megóvása és fejlesztése szempontjából

fontos, hanem a természetes képességek kifejtési lehetősége által, a szelekció megindítása szempontjából is. Erőkifejtés nélkül nincsen szelekció. Természetes, hogy az erőkifejtést nem ott kell alkalmazni, ahol erre semmi szükség nincs, s nem a növendék akarata ellenére, mintegy nyomasztó teher elviselésére kényszeríteni őt, hanem cselekvő, alkotó hajlamának felhasználásával, lelkes beleélése útján. „Valamely működést csak annyiban kell a gyermekkel gyakoroltatni, amennyiben ez nála természetes szükségletnek felel meg — írja Claparéde —, vagy ha ezt a szükségletet nála már megteremtettük, mert ha ez a szükséglet ösztönszerűen nem jelentkezik, ügyesen meg kell teremteni ezt olymódon, hogy ennek a gyakorlandó működésnek a tárgya megragadja a gyermek lelkét."

Az erőkifejtéssel kapcsolatban Glaparéde, Bovet-nek egy cikkére utalva, melyben ez utóbbi kétségbe vonja, hogy az erőfeszítést ne lehetne fokozni, vagy tanítani, — azt feleli „bár ha az erőfeszítés megtanulása nem függ csupán az iskola által megszabott erőkifejtéstől, mégis tény az, hogy a legtöbb tanulónak bizonyos erőfeszítésre van szüksége tanulmányai elvégzéséhez: a tanulás nagyon gyakran csak megerőltetéssel megy. A munka fogalma már magába foglalja azt a gondolatot, hogy valami ellenállást kell legyőzni".

„Ha azt kívánjuk a gyermektől, hogy erőkifejtéseket végezzen, igyekezetet fejtsen ki,

ehhez három feltétel szükséges: elvégzendő nehéz munka, védekező reflekszek, melyek őt a munkától elvonják — fizikai tunyaság — és magasabb érdeklődés, mely őt mégis képessé teszi, hogy ezeket véglegesen legyőzze. Hogyan valósítsuk meg a három feltételt, avagy legalább a harmadikat közülük — mert hogy nehéz munkát adjon, azt könnyen vállalja mindenki, ami pedig a védekező visszahatásokat illeti, azokkal nyakig fel van szerelve a növendék. De hogyan érhetnők el azt, hogy a szellem ellentálljon és ne futamodjék meg mindjárt az ellenség elől, hanem szálljon harcba, fejtsen ki erőt és ha lehetséges, nyerje meg az ütközetet? Ez sikerülhet, ha a gyermek lelkében, oly érdeklődést tudunk ébreszteni, mely elég erős ahhoz, hogy sakkban tartsa az ellenkező hatású reflekszeket, melyről imént szóltunk. Vajjon az érdeklődés melyik nemét lehetne a gyermek lelkében felébreszteni! Csupán egyet: a játék iránti érdeklődést. Csak úgy köthetjük le figyelmét és nyerhetjük meg szellemi erejét a szükséges munkához, ha a feladat elvégzéséhez segítségül szegődtetjük a játék szerezte örömöket és ingereket," Bővet ugyanis valaminek a többszöri gyakorlása, vagy a játék által az erőkifejtés fejlesztését nem vélte elérhetőnek. Bizonyos, hogy a beszéd- és értelemgyakorlat módszere az erőkifejtés fejlesztése tekintetében nem nevezhető aktív módszernek, mint némely pedagógus véli.

Yarendock megállapítása szerint, a gyermek fejlődését sem siettetni, sem késleltetni *nem* szabad, mert ürességet támaszthatunk jellemében, sőt, komoly szétbomlást. Tekintettel arra, hogy a gyermekek fejlődési fokainak változásai nem ugyanabban az időben mennek végbe és napról-napra meg nem figyelhető élettani funkciók eredményezik azokat. Következésképpen a gyermeki erőkifejtésnek a fokát csak ő maga érzékeltetheti azáltal, hogy külsőleg, vagy a fáradtság tünetei, vagy más jelenségek — ideges megnyilatkozás — útján juttatja kifejezésre.

A közlő-, vagy beszéd- és értelemgyakorlat módszere éppen úgy, mint minden verbális és olyan módszer, mely a növendéket természetes megnyilatkozásaiban következetesen gátolja, feltétlen lelki űrt, vagy egyensúly-szétbomlást okoz a növendékek különböző fejlődési fokainak megfelelően. A gyermek egyénisége aránytalanul gyéren nyilatkozik meg természetességében s így fejlődési fokának megfelelő kívánalmak meg sem állapíthatók.

A közlő-, beszéd- és értelemgyakorlat módszere annyiban különbözik a régi verbális, előadó, magyarázó módszerektől, hogy az egyes igazságok kihámozásában, megértetésében a növendék közreműködését is igénybe veszi, noha csak passzív — mintegy hozzájáruló —, beleegyező módon. Azonkívül mellőzi, lehetőleg teljes mértékben a kívülről való tanulást — az emlékezést —, nem terheli sok ott-

honi feladattal a növendékeket, szélesebb körű szemléltető anyagot s eszközt vesz igénybe.

Meg kell állapítanunk azonban, hogy alapjában véve, ez a módszer is verbális, előadómódszer. Ha céljában ez a verbálizmus alkalmazkodni iparkodik is a növendékek mindegyikéhez, inkább a növendék az, aki alkalmazkodni kényszerül, minden tekintetben: úgy fizikailag, állandó helyhez kötöttsége miatt, mint lelkileg, mesterségesen felkeltett figyelmének állandó igénybevétele miatt. Mindkettőnek következménye a hamarosan jelentkező fáradság, A gyermek a fáradság legkisebb jele nélkül, órákon át képes figyelemmel kísérni természetes aktivitásának és érdeklődésének tárgyát. Mesterségesen keltett huzamosabb figyelmezés azonban hamar kifárasztja.

A figyelem mesterséges felkeltésével kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy a lélektan legújabb megállapításai szerint, a figyelem nem önálló lelki tevékenység, hanem a lelki tevékenységek összességének harmonikus egyesülése valamilyen cél érdekében. Ezért a mesterséges figyelemkeltést — ha az verbális úton cselekmény, vagy események híjjával, a képzelőerő, vagy aktivitás mellőzésével történik — hamarosan lelki szétesés, szórakozottság követi, s a lelki funkciókat újból és újból egyesíteni kell, ami a rohamos fáradságnak az előidézője, ellentétben a természetes érdeklődés által keltett figyelemmel.

Néhány pedagógus ezt a módszert aktív

módszernek nevezi, azért, mert a nevelő a növendék hozzájárulásával hámozza ki az egyes igazságokat s ezáltal a növendékben gondolatfolyamatokat indít meg. Megfeledkeznek arról, hogy ezek a gondolatfolyamatok legtöbbször érdektelenek a növendék számára s egyéniségével semmilyen kapcsolatban nincsenek. Formailag és tartalmilag feltétlenül különböznek a növendékek egyéni gondolatvilágától. A gondolatfolyamatok különböző irányban indulnak meg s a növendék a végső következtetésig soha el nem juthat, mert ne feledjük, hogy ez esetben alsófokú nevelésről van szó.

A gondolatfolyamok fejlesztése a jellem feloldása nélkül csak a természetes képességek határáig lehetséges. Ennek a határnak a megállapítására azonban a nevelő nem képes, mert ez a határ meg nem állapítható. Csak a növendék maga szabhatja meg képességeinek határát. A nevelő által megindított és fejlesztett gondolatfolyamatok messze túlhaladják ezt a határt, különben nem alkalmazkodhatnak egy-egy növendék képességeihez. Az ilyen aktivitás tehát veszedelmes. Végül, a növendékeket, ha a gondolatfolyamatok világába egyszer bekapcsolódnak, valósággal prediszponálja, hogy aktivitásuk mindenkor a gondolatvilág keretében menjen végbe, ami által az alsófokú nevelésben részesült átlagképességű növendékek tömegei idealizálódnak, lelkiségük széthulló marad, morális proble-

máikat a pozitív valláserkölcsi nevelés sem képes többé megoldani.

Szükséges volt ennek a módszernek kevés előnyével és sok hátrányával részletesebben foglalkoznunk, azért, mert nálunk is, különösen az állami elemi iskolákban általánossá vált. Ez a módszer nem individualizál, hanem egyéni lelkületeket differenciál; nem szelektál, hanem általános színvonalú, egységesen differenciált jellemeket nevel. Mindezt alsófokú neveléssel, mely nevelésben főképpen a jövő kis egzisztenciái részesülnek, akiknek a társadalom szubjektív jellemű, tudatosított ösztönkarakter tömegét kellene képezniök, s olyan társadalomban, mely különben is túldifferenciált s híjjával van a természetes egységes közszellemnek,

Kétségtelen, hogy olyan verbális módszer, mely az újabbkori lélektani kutatások eredményeinek megfelelne s azokat az eredményeket a gyakorlatban érvényre juttathatná, megállapítani nem lehet. Ezért maradtak eredménytelenek mindazok a kísérletek, melyek a pszichológiai alapelvek érvényesítését a nevelésben a régi iskola módszereinek s adottságainak keretei között, a nevelő domináló egyéniségével az előtérben, kísérelték meg. Ezért mutatkozott iránytalanság — és fennáll még ma is az utóbbi évtizedek nevelésében, melynek következményei — a társadalomtudománynak feltételezett pozitívumaival s ezeknek a társadalmakban azonnal érvényesülő eredmé-

nyeivel szemben — súlyos társadalmi meghasonulásokra vezettek.

Ma már nem kétséges, hogy a nevelési rendszert gyökeresen meg kell változtatni, a növendéket kell a nevelés középpontjába állítani s az ő ösztönös szükségletei által irányított nevelési vonalat követni. Ezentúl nem a növendéknek kell állandóan figyelnie a nevelőre, hanem a nevelőnek kell figyelemmel kísérnie a növendéket, hogy annak fizikai és szellemi igényeit kielégíthesse. Miután mint láttuk, a lélektani következményeknek megfelelő: a gyermekek számtalan egyéniségét egyaránt előnyösen fejlesztő módszert megállapítani nem lehet, rá kell bíznunk magára a gyermekre nevelési módjának irányítását. Mi csak az ehhez szükséges keretet és lehetőségeket adjuk meg nekik, s állandó ellenőrzéssel és a nekik megfelelő feladatkörrel lássuk el. A feladat elvégzésének módját bízzuk rá, s csak akkor lépjünk közbe irányítólag, ha tapasztalaton alapuló meggyőződésünk szerint ez szükségessé válik, vagy ha egy-egy növendék maga fordul hozzánk utasításért vagy tanácsért.

Felesleges azonban hagyni, hogy olyan problémák megoldásával vesződjön hosszú időn keresztül, melyeket néhány szavas magyarázó utalással képes megoldani. Cselekvő energiájukat ugyanakkor másutt használhatjuk fel. A hosszadalmas vesződség ugyanazzal a kérdéssel, még ha nagyfokú érdeklődés

előzte is meg azt, gyakran fáradtsághoz és unalomhoz vezet az elért eredmény feletti örömérzet helyett. Ezért — különösen nagyobb növendékeknél — nem fogadható el teljes mértékben Montessori elve, mely szerint a gyereket problémáinak megoldásában lehetőleg ne segítsük. Egy-egy magyarázat gyakran évszázadok tapasztalatával ajándékozza meg a növendéket. A verbalizmust teljesen kiküstzöbölni a nevelésből nem lehet, de nem is szabad.

Montessori a gyermek öntevékenységét helyezi előtérbe, szabad folyást engedve a gyermeki lélek önkéntes megnyilatkozásának, háttérbe helyezi a nevelőt, a szülőt és leszoktatni akarja azokat arról, amiről legnehezebb leszokniuk: hogy a gyermeknek az ő bajlódásaiban azonnal segítségére siessenek. Módszertani szempontból talán ez a megismerési mód lenne a leghelyesebb: mutassa meg a gyermek maga, mire képes! Fedje fel készségeit, azok erőfokát, kitartását stb. De vajjon felfedi-e a gyermek tevékenysége által a lelkületét is? És feltétlenül szükséges-e fejlődése szempontjából, hogy felfedje! Vagy elegendő tudnunk, hogy a módszer a gyermek funkcionális leki törvényeinek megfelel s így előrejutása és fejlődése biztosítva van!

A játék, a gyermek tevékenysége, mint Groos megállapította, előgyakorlat, felkészültség az életre. De milyen fokban a fizikai és milyen fokban a pszichikai életre! Mennyi-

ben fedi fel, illetőleg takarja el a játék a gyermek lelkivilágát! Mennyiben fedi fel a játék, vagy bármilyen tevékenysége, a lelkiéletét annak az ötéves gyermeknek például, aki a játék után néhány perc múlva elmélázva ül magában a sarokban, s a halál problémái foglalkoztatják! A kérdésre, hogy mi baja, azt feleli, szomorú, mert X bácsi meghalt és beletették a sírba „és most ott van". Hetekkel ezután a zongorán kalimpálva kijelenti anyjának, hogy X bácsinak játszik, hogy hallja meg a mennyországban és ne legyen szomorú. Néhány perc múlva ismét fékezhetetlen játékszenvedély vesz erőt rajta.

Természetes, hogy a fizikai előgyakorlatok is hozzájárulnak a lelkiélet kifejtésének lehetőségéhez, de egyáltalán nem fedik fel azt, s hozzávetőlegesen sem lehetnek meghatározói. Annál inkább nem, mert a gyermeknek némely játéka csak atavisztikus elmélettel magyarázható. Vagy milyen más elmélettel lenne magyarázható például a kisfiú játéka, amikor szeles, esős délután kioson a terraszra, ahol egy sarokban összekuporodik, s kis felöltőjét maga köré terítve védekezik a szél fúvása ellen? Mi az ablakon keresztül figyeljük s halljuk elégedett dudorászását, mindaddig, míg féltve a következményektől, meg nem zavarjuk ősi hangulatában. Ez a játék talán a szervezet edzését szolgálná? Nem valószínű. Annál bizonyosabb, hogy inkább ősi hangulatok előidézője s a hangulat puszta előidé-

zése a közvetlen érdek. Hasonló példát sokat sorolhatnánk fel, de csak fölöslegesen szaporítanánk a szót. Mindenki emlékszik saját életében hasonló esetekre.

Stanley Hall-nak igaza van abban, hogy a gyermek játékai a biogenetikus törvénnyel ití magyarázhatók, sőt, némely játék csak ezzel magyarázható. Claparéde tehát téved, mikor Hall megállapítását érdekesnek találja ugyan, de teljes mértékben elveti. Hall példája — melyet Claparéde idéz s mely szerint „a békaporonty azért mozgatja a farkát, hogy leessen s eszerint egyes játék atavisztikus csökevények kiküszöbölését célozná" — helytelen, s a magyarázata is helytelen, mert az atavisztikus játékkal semmit magyarázni nem lehet, de gyakran magát a játékot sem lehet magyarázni mással, mint a biogenetikus törvénnyel. Baldwin által megállapított lelkifolyamat sem más, mint: átélt hangulatok visszaidézésének atavisztikus formája. Munkája későbbi folyamán Claparéde is elismeri a parallelizmus (biogenezis) lehetőségét a játékban. A gyermek tevékenysége — játék, munka — tehát mint lelkének megfigyelési módszere, s mint nevelési módszer is-, csak elővigyázattal s állandó ellenőrzéssel használható.

Az abnormális gyermekeknél az elmaradottság okozója többnyire a különböző lelki funkciók összefüggésének a hiánya, fiziológiai okokra vezethető vissza. Amikor Montessori, Seguin munkájának a hatása alatt

(Idioci and its treatment by the psychological method) a szabálytalan és aránytalan lelki működések regularizálása céljából, az elmaradt fejlettségű gyermekeknél zseniálisan, a gyermek érdeklődése és játéka közötti összhangot, valamint a játékban magában rejlő s általa megoldandó kis feladatok szabályszerűségét használta fel, tulajdonképpen az egyes szerveknek az állandó külső és belső hatásokra reagáló, a megszokás alkalmazkodó és fejlesztő törvényéhez hasonló, önszabályozó mód szert alkalmazott. Dr. Montessori Mária felfedezésének rendkívüli érdeme abban rejlik, hogy a szabálytalan működési zavarok szabályozását az ösztönre bízta, melynek aktív megnyilatkozásához tág teret biztosított. Az a tény, hogy visszamaradt, fejletlen képességű növendékei közül nem egy — az ő módszerének eredményeképpen — a későbbi évek folyamán is, könnyebben oldotta meg feladatait, s általában jobb eredménnyel vizsgáztak, mint a normális fejlettségű gyermekek, kik régi módszertani oktató-nevelésben részesültek, arra az elhatározásra indította Montessorit, hogy ugyanezt a módszert a normális gyermekek nevelésénél is alkalmazza.

Gross kiváló elméletét, mely szerint a gyermeki játék az ösztönök teljes működését készíti elő, Claparéde kiszélesítette Carr elméletével, aki különböző biológiai szükségesség kielégítését látja benne. Szerintünk a játék legfontosabb szerepe abban nyilvánul, hogy

úgy a fizikai, mint a pszichikai működéseket — a fejlesztésen kívül — állandóan összhangba hozza s egyensúlyban tartja, mely egyensúly a kitartó figyelem által jut kifejezésre. Nincs olyan módszer, mely ebben a tekintetben a játékkal — s általa a gyermek természetes érdeklődésének aktív bekapcsolásával a nevelésbe — összehasonlítható lehetne és így a jellem és a természetes képességek fejlődése szempontjából pótolhatná azt. Montessori munkájának rendkívüli értékét ezek a tények adják meg.

Ezek a tények azonban nem bizonyítják, hogy a gyermek egész lelkületét feltárja játéka által. Épen ellenkezőleg, a játék igen keveset fed fel a gyermek lelkületéből. Annál kevesebbet a felnövendő ember lelkületéből, akinek életkörülményeit és környezetét egyáltalán nem tárja elénk. Claparéde felveti a kérdést, hogy „vajjon rosszabb anya lesz-e az a kislány, aki állandóan babákkal játszik, mint az, amelyik nem szeret babákkal játszani?" Erre a kérdésre pozitív választ adni *nem* lehet, mert nem bizonyos, hogy az a kislány lesz a jobb családanya, aki a babajátékot szerette.

Nem valószínű az sem, hogy a visszavonuló, magában játszó gyermek föltétlenül magános tudós vagy remete jellemét rejtegeti magában s a példa fordítottját sem állíthatjuk.

Súlyos tévedés lenne, ha játékaiból vagy tevékenységéből következtetve, a gyermek jövőbeni jellemét próbálnánk megállapítani. Bizo-

nyos azonban, hogy amíg játékkal tudjuk foglalkoztatni a gyermeket, mindaddig biztosítjuk egyensúlyozott fizikai és pszichikai fejlődését. Ha ezt az egyensúlyt hosszabb nevelési időszak tartama alatt megőrizhetjük, úgy a különböző képességek közti egyensúly meg is marad. Korunk oktatónevelésének tehát feltétlenül a természetes érdeklődés aktív bekapcsolása által a játékon kell alapulnia, de ez nem merítheti ki a nevelést.

Montessori nevelési módszerének alapgondolata — amint ezt némi túlzással egyik rendíthetetlen amerikai híve, Dorothy Canfield Fisher (Montessori Education) állítja — abból az abszolút meggyőződésből ered, hogy „semmilyen emberi lény sem kaphatja nevelését egy másiktól. Amit nem tanul meg ma, azt sohasem tanulja meg." Természetes, hogy minden tudást magunknak kell elsajátítanunk, más nem tanulhatja meg helyettünk. De ha akár a nevelésben, akár az oktatásban, a gyermek és egymás segítségére nem lehetünk, mi szükség van akkor Montessori módszerére! Montessori maga ilyen súlyos megállapításokat seholsem tesz. „A növendék tevékenységével szemben háttérbe helyezi a nevelőt", de ott van, mint állandó ellenőrzője a tevékenységnek, akihez tanácstalanságában gyakran fordul a növendék, s aki maga helyezi a növendéket olyan környezetbe, mely fejlődésére serkentőleg hat.

A gyermek különben is örömmel játszik a

felnőttekkel, sőt sokszor szívesebben, mint kortársaival. Utasításaikat, késztetésüket, — ha azok egyéniségével nem ütköznek — boldogan fogadja, gyakran pedig beszélgetni kíván. Miért kellene ezeket és más hasonló adottságokat kiküszöbölni az aktív iskolából? A játék, az aktivitás mint nevelési módszer nem is a lélek alkattani megismerése szempontjából döntő fontosságú, hanem azért, mert megfelel a lélek funkcionális törvényeinek. A gyermek lelkiéletének megismerése a nevelő egyéni képességeitől s képzettségétől függ. Számos gyermek lelkivilágához sokkal könnyebben férkőzhetünk verbális úton, mint tevékenységének megfigyelése által. Gyakran éppen a tehetségesebbek valódi képességeit leplezi el aktivitásuk. Ezért nem lehet a szóbeli módszereket teljesen kiküszöbölni, sőt már a biztosabb szelekció miatt is nélkülözhetetlenek.

Az aktív módszer tehát feltétlen irányítást és céltudatosságot kíván és nem nélkülözheti a közlő (verbális) módszerek alkalmazását. A növendék egyéni jellemfejlődésének szabad utat enged ugyan, de ez a szabadság nem jelentheti az önkényességet és szabadosságot, hanem mint Ferrière helyesen meghatározta, (La liberté de lenfant a lécole active) „egyéniségének felszabadítását."

Montessori munkálkodása, nemzetközi viszonylatban rendkívüli gyors és általános hatást váltott ki. Nincs földrész és nincs ország, ahol módszerét ne ismernék, s hatása alatt

számos kezdeményezés utat ne tört volna az új nevelésben. Módszere elsősorban a kisded-óvodákban érvényesíthető teljes mértékben s számos országban sok Montessori kisdedóvó létesült, kölcsönösen az Egyesült Államokban talált széleskörű követésre. Természetes, hogy az alsó- és középfokú nevelésben is éreztette hatását, sőt túlzásokra vezetett, melyek a gyakorlati nevelés szempontjából komoly tanulságul szolgálnak.

Ilyen túlzás például, amikor a szemléltető anyagot, vagy a kézimunkaanyagot, az aktivitás és a figyelemkeltés érdekében, oly túlzott mértékben halmozták fel, hogy rendszerezése vagy a célszerű nevelés szolgálatába állítása úgyszólván lehetetlenné vált. Ezekről állítja Ferrière (La pratique de l'École active) a technikai anyaggal kapcsolatban: „Ha én 6 éves gyermek lennék, a Liba anyó meséi sokkal jobban szolgálnák érdekeimet, mint a didaktikus módszernek legtökéletesebben beillesztett matériája."

„Minden túlzás meghamisítja az eszmét" — írja B inét. Amilyen helytelen megkívánni a gyermektől, hogy órákon át mozdulatlanul üljön, hosszas magyarázatokat és fejtegetéseket csendben végighallgasson és meg is értse azokat, épp olyan helytelen lenne huzamosabb ideig dolgoztatni, ha még annyira érdekelné is munkája. A gyermek a meséket is szereti, a bizalmas, meghitt beszélgetéseket is, a felvilágosító rövid magyarázatokat is. Az aktív

módszer lényege éppen az, hogy alkalmazkodjunk a növendékhez. Ne azt tétessük vele egész nap, amit az első félórában örömmel tesz, s ne azt a másikkal is, amit csak az egyik kíván cselekedni. A nevelő értéke éppen abban rejlik, hogy felismeri mi szükséges a növendék igényeinek kielégítésére, s hogyan elégítheti ki azokat úgy, hogy képességeinek természetes fejlődését szolgálja.

*

A különböző kezdeményezésekről különkülön nem emlékezhetünk meg bővebben, egyrészt mert ismertetésük a szűk keretek közé szabott munkát terjedelmessé tenné, másrészt mert az új módszerek annyira foglalkoztatják a modern pedagógia képviselőit, hogy minden új kezdeményezés úgyis azonnal közismertté válik. Ezért csak néhány rövid ismertetésre szorítkozunk, melyek bepillantást engednek az új iskola légkörébe s a körülötte zajló szellemiségbe. így elsősorban a Miss Parkhurst által bevezetett és propagált Dalton Tervvel kapcsolatos néhány észrevételt közlünk.

A Dalton Terv bizonyos tekintetben Montessori módszerének a tovább fejlesztése és alkalmazása alsó- és középfokú nevelésben, másrészt sok tekintetben eltér attól.

A Dalton Terv kifejezett célja a nevelés és oktatás individualizálása. Nagy sikerének oka az, hogy lehetővé teszi ez a módszer az

iskolai munkának összeegyeztetését az egyéni munka követelményeivel. Ma mintegy kétezer angol és többszáz amerikai iskolában van bevezetve, de több európai, ázsiai, dél amerikai, országban is kísérleteznek vele. A módszer lényege abban rejlik, hogy ügyesen összeegyeztette a tananyag követelményeit a gyermeki szabadsággal. A tananyag a minimálisra van redukálva, de ezt a lényeget megkövetelik a növendéktől. A növendékek minden tantárgy évi anyagából általános áttekintést kapnak. A tananyagot havi, heti részletekben kell, — tetszés szerint — elvégezniök. Minden növendék írásbeli kötelezvényt ír alá arról, hogy a tananyagot elvégzi.

Az évi tananyag több egységes munkakörre van beosztva. A nevelő a munkakörök mindegyikéről rövid szóbeli ismertetést nyújt, melyet aztán a növendékekkel megbeszél. A növendékek mindannyia szóbeli, vagy — a rendelkezésre álló kérdőíves füzet útján — írásbeli kérdéseket tehet fel, míg az anyaggal tisztába jön. A munkát a növendék maga osztja be, azzal a munkakörrel kezdi, amelyikkel akarja. A vizsgára önként jelentkeznek. A vizsgázók névsorát feladatkörönként egy-egy növendék vezeti s tartja nyilván. Egy-egy általános táblázat összesíti a tárgy- és munkaköröket, valamint a növendékek névsorát s feltünteti ki, milyen tárgy, illetőleg munkakörből vizsgázott. Természetes, hogy a növendékek rendelkezésére áll mindennemű tanesz-

köz, szemléltető eszköz, könyvtár stb. Hazulról is hozhatnak könyveket vagy olvasmányokat, melyeket a nevelő ismertet, aki különben állandóan kéznél van, ha segítségét igénybe óhajtják venni. A növendékek egymásnak segítségére lehetnek, s akár csoportban, akár külön-külön végezhetik feladataikat Az otthoni feladatok végzésétől teljesen mentesítve vannak.

Miss Parkhurst által bevezetett és propagált Dalton Terv sikerét rohamos terjedése igazolja. A növendékek örömmel dolgoznak, a nevelők változatosnak és szépnek találják munkájukat ezekben az, iskolákban. A szülők is lelkesednek érte.

Ferrièrenek ellenvetése a Dalton Tervvel szemben, hogy munkaprogrammja (elvégzendő tananyag) előre meg van állapítva s mint ellenfele minden előre megállapított programúinak, helytelennek találja magát a Dalton Tervet. Ugyanígy John Dewey (USA a Project Method bevezetője), aki szerint a gyermek ha érdeklődési körének munkaterületén hagyjuk, megszerez minden tudást, amire szükség van s ehhez semmilyen előre kovácsolt programm nem szükséges, sőt nem is hasznos. Bouchet ezekkel a megállapításokkal szemben (Fernere észrevételével kapcsolatban) helyesen állapítja meg, hogy a programmot teszés szerint lehet módosítani a az előre megállapított minimális programm semmit

sem von le a Dalton Terv gyakorlati értékéből, mivel nem ez a lényege.

Washburne, megalapítója Winnetka iskolájának s az ott bevezetett módszernek (Winnetka benszülött indián nyelven „szép vidéket” jelent, a Michigan-tó partján van közel Csikágóhoz) európai körútján, mely alkalommal az új iskolák módszereit tanulmányozta, párhuzamot vonva a Dalton Terv és Winnetka módszerei között a következő megállapításokat teszi: (Zárjélbe a magunk észrevételét tesszük).

1. A Dalton Terv nem tűzi céljául a csoportmunkát vagy az alkotó cselekvést.

(Ez igaz, de egyiket sem zárja ki, sőt lehetővé teszi).

2. A programmot illetőleg semmilyen lényeges változást nem tartalmaz.
(Azonban bármilyen változás bevezethető).

3. Nincs alapítva semmilyen tudományos módszerre, s eredményei sincsenek tudományosan ellenőrizve.

(Eredményeit tények igazolják, melyeket a tudomány is könnyen igazolhat, módszerei is igazolhatók a funkcionális pszichológiával, éppen a módszerek rugalmassága az értékük. Különben gyakorlatilag régen megalapozott már a Dalton Terv, mert tulajdonképpen sok tekintetben a Montessori iskolának tapasztalatait használta fel, tovább építette és átvitte az alsó- és középfokú nevelésbe.)

4. A Dal ton Terv szerint minden gyermek önállóan szervezi munkaprogrammját, ami sok időveszteséggel jár s vontatottá válik.

(Az önáló munkaszervezés inkább előnye, mint hátránya a Tervnek. Vontatottá csak akkor válna, ha a nevelő teljesen magára hagyná a növendéket, ez az eset azonban nem forog fenn, mert állandóan támogatja és mintegy idősebb barátként mindig a növendék segítségére van. Miss Nott, a Dalton Terv előnyei között például a felelősségtudat kifejlődése, az iskolai fáradtság kiküszöbölése stb. mellett megemlíti az időmegtakarítást is, mint a Terv előnyét).

Ezzel szemben — írja Washbume — Winnetkában:

1. A délelőtt fele és a délután fele együttes alkotómunkának van szentelve, mely mindenféle iskolai jegyzettől, színvonaltól, előterjesztéstől független.

(A Dalton Terv a növendék hajlamaitól teszi függővé az alkotómunkát, az előterjesztett magyarázatok és jegyzetek munkaegységek, feladatkörök szerint csak többirányú útbaigazítással, tájékoztatásul szolgálnak, de nem kötnek és éppen cáfolják Wahsburne fentebbi állítását, mely szerint a növendéknek önálló munkaszervezése időveszteséggel járna s vontatottá válna.)

2. Winnetka módszere nem időbeosztásra építi tervét, hanem munkabeosztással kezdi.

(Paradox állítás. Az a tény, hogy a fele délelőtt és délután alkotómunkának van szentelve, időbeosztásra vall. Különben minden munkabeosztás időbeosztással jár).

A munka új kézikönyvekre támaszkodik s lehetővé teszi az önképzést és önnevelést.

(Ezt a Dalton Terv is lehetővé teszi).

3. Winnetka módszere tudományos kutatásokon alapul s eredményei tudományosan vannak ellenőrizve.

(Minden módszer csak akkor helyes, ha a lélek funkcionális törvényeinek megfelel. Ezek a törvények egyénenként különbözők, úgy fokozatilag, mint minőségileg. A törvények tudományos megállapításai általános, átlagos irányvonalakul szolgálhatnak, de nem szabhatják meg eleve az egyéni nevelés módszereit, melyeket a növendékeknek önmaguknak kell kifejleszteniök, a maguk számára. A nevelők csak a lehetőségeket s a segítséget nyújtják).

4. Winnetkában a növendékeknek igazolniok kell időfelhasználó képességeiket még mielőtt meg lenne nekik engedve, hogy önmaguk organizálják programmjukat. A gyermekek felügyelet alatti csoportmunkája serkenti őket arra, hogy mihamarabb önállóan dolgozhassanak.

(A növendékek csak oly mértékben igazolhatják mindennemű s így időfelhasználó képességeiket is, amilyen mértékben azok bennük már megvannak és tovább fejleszthetők.

Erre pedig nagyszerű, alkalmakat nyújt a Dalton Terv is. Ami a csoportmunkának serkentő hatását illeti az egyéni munkára, ez föltételezhető, ha az egyéni munka a csoportmunkában elért eredménytől van függővé téve. És ha a növendék nem tudja a csoportmunkában megkívánt eredményt elérni! Vagy nem szereti a csoportmunkát! Esetleg nem is tud csoportban dolgozni. Talán megfosszuk az önálló munkától még akkor is, ha a legszebb teljesítményre lenne képes! A rendszeres csoportmunka a megszokás miatt gátlólag is hathat az önálló egyéni munka kifejtésére. A Dalton Tervben ezek a gátló lehetőségek ki vannak küszöbölve).

Ha tehát Wahsburne által a Dalton Terv és a Winnetka módszer között vont különbséget vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy Washburne kissé elfogultan foglalt állást a Dalton Tervvel szemben s érvei mesterkéltek.

Winnetkának a „tudományos megalapozottságtól" eltekintve, rendkívüli ereje a csodálatos környezetben rejlik. Meg kell állapítanunk azonban, hogy a növendék kikerülve az életbe nem kerül hasonló környezetbe. Kétségtelen, hogy Winnetka környezete élete folytán végigkíséri a növendékeket, de valószínű az is, hogy igen sokban közülük erős nosztalgiával párosul a visszaemlékezés, mely gátlólag hathat természetes erői kifejtésében. Röviden szólva: Winnetka nem természetes környezet, bármennyire a szabad természetben

van is. Ezzel szemben a Dalton Terv bármilyen környezetben, bármilyen létszámú osztályokban bevezethető.

*

A lélektani kutatások eredményeinek hálásaképpen az aktív, cselekedtető módszerek lázas keresése mindenütt megindult. Nem véletlen, hogy az aktív módszereket először a visszamaradt, terhelt, süketnéma stb. gyerekeknél alkalmazták sikeresen. Természetes, hogy a süketnémáknál, például hiába próbálkoztak volna bármilyen verbális módszerrel.

Az abnormális gyermekek nevelésénél alkalmazott, aktív módszerek bevezetése tehát megelőzte ezeknek a módszereknek a normális gyermekeknél való alkalmazását. Miután az abnormálisoknál már figyelemreméltó eredmények igazolták a módszer helyességét, csak akkor indultak meg minden kultúrállamban a kísérletek, hogy az új módszereket a normálisoknál is felhasználják.

Decroly is az abnormálisokkal kezdte pedotechnikai kísérleteit, mint Montessori. 1907-ben organizálta első iskoláját a normális gyermekek számára, Bruxellesben, az Ermitage-uteában. Iskolája nemcsak Belgiumban, hanem az egész világon nevezetessé vált. Növendékei 5-15 éves korúak. 10-12 éves korukig a gyermekek együtt vannak nevelve (fiúk, leányok), 20-25-ös csoportokban. A visszamaradottak, gyenge tehetségűek külön

csoportot képeznek. Az egyes osztályok kis műhelyekben, e célra berendezett laboratóriumokban vannak csoportosítva. A kézimunka, ének, játék, rajz a gyermekek spontán kívánalmai szerint vannak csoportosítva. Délelőttönként gyakorlatok, kirándulások, múzeumok, parkok látogatása, mesteremberek munkájának megtekintése a háznál, halászat stb. Délutánonként gyakran idegen nyelvek gyakorlása, s főképpen kézimunka. Decroly alapelve „az élettel az életre való nevelés". Szoros érdekkapcsolatot létesít az iskola és a család között. Az önfegyelmezésre nevel és a növendékeket egymásközti együttműködésre készteti. (Gyakran előkészített beszélgetések formájában.) Minden gyakorlati és technikai részletet felhasznál, hogy a növendékek egyéni vagy közös aktivitását fokozza. Programjának célja az, hogy a gyermek mindenirányú érdeklődését és szükségletét lehetőleg kielégítse, megismertesse természetes környezetével, mely egyéniségével kapcsolatba kerül: növényekkel, állatokkal, a földdel, a nappai, a társalgással, a családdal, az iskolával stb. Ezért Decroly szerint az iskolának mindig vidéken kell lennie, növények, állatok és dolgozó emberek környezetében. Ismeretes az általa létesített iskolai nyomda, amely kezdetben teljesen primitív volt, később a szülők anyagi támogatásával egészen komoly kis üzemmé fejlődött, amelyben a növendékek által írt és szerkesztett lapot a növendékei ma-

guk szedték, szállították az előfizetőknek, akik többnyire a szülők köréből toborzódtak. A nyomda fenntartási költségeinek számviteleit is a növendékek maguk végezték.

Egy másik, rendkívüli vakmerő kísérlet, mely az aktív iskola ellenfeleinek örömére, csaknem kudarccal végződött, de gyakorlati szempontból annál gazdagabb tapasztalatokat eredményezett, ugyancsak Nagy-Britanniábain O'Neill iskolája volt. Az általa kezdetben alkalmazott módszer a legradikálisabban szakított minden eddigi módszerrel. O'Neill kizárólag a gyermekre magára bízta az elsajátítandó tananyagot A gyermekek teljes szabadságot élveztek, a végzett anyagról beszámolniok külön nem kellett, a végzendő tananyag meghatározva egyáltalán nem volt. Ha a gyermek kérdésekkel ostromolta a nevelőt, a szükséges felvilágosítást megkapta ugyan, de semmilyen kezdeményezés nem történt, hogy érdeklődése, késztetéssel — a természetes érdeklődésen túl — más irányba terelődjön. A növendékek reggeltől estig fúrtak, faragtak, rajzoltak nevelőikkel együtt s a világért nem maradtak volna el az iskolából. Használati eszközöket és tárgyakat készítettek, többnyire olyan anyagból, amelyet maguk szereztek be. Egyes csoportok vacsora után gyertya- és mécsvilágnál tértek vissza az iskolába, hogy folytassák munkájukat, még mielőtt az előző csoport hazatért volna.

Mégis, az idő múlva, a szülők aggodalmuk-

nak adtak kifejezést az új iskolával szemben, mert a gyerekek nem tanultak, s otthon semmilyen tanulmányról beszámolni nem tudtak. O'Neill összehívta a szülőket s megértette velük, hogy gyermeküknek, akik 13-14 éves korukban többnyire gyárba kerülnek, szükségük van úgy morális, mint fizikai fejlődésük miatt, hogy a maguk egyéni életét kifejezésre juttassák s szabadon megnyilatkozhassanak vágyaik és fejlődjenek készségeik. A szülők türelmét kérte, hogy majd rákerül a sor a tanulásra is, a munkával kapcsolatban, a szükséges ismeretek iránt máris mind gyakrabban megnyilatkozik tudásvágyuk, melyet fokozatosan kielégítve, hamar elsajátítják az általános tudnivalókat, minden külső kényszer nélkül. A szülők megnyugodtak ugyan, de a nyugalom nem soká tartott, s állandó panaszaik miatt szükségesnek látszott egy felügyelő szakbizottság összehívása, mely a kísérlet eredményeiből levonta a tanulságot.

A felügyelő szakbizottság megvizsgáztatta a gyermekeket és megállapította, hogy azok a koruknak megfelelő iskolai tananyagból egyáltalán semmit nem tudnak.

O'Neill védekezésében rámutatott arra, hogy a gyermekek azelőtt gyűlölték az iskolát, most alig várják, hogy visszatérhessenek, a gyermekek hazudtak és loptak, most nem hazudnak és nem lopnak. Magatartásuk közvetlen, őszinte és készséges. Ami a tanulmányokat illeti, fokozatosan ráterelődik természetes

érdeklődésük és tudnivágyásuk s akkor hamar pótolják a mulasztottakat, de annyi erőszakos elnyomatás után, hosszabb időre van szükség, míg megjön természetes kedvük a tanuláshoz.

A szakbizottság elfogadta O'Neill védekezését, mégis kötelezővé tette, hogy a rendelkezésre álló idő 3/5 része használtassék fel tanmenetszerű oktatásra s 2/5 része az általa helyesnek vélt módszer szerint

Ezekután „ha egy régi típusú iskolai tanító meglátogatná a Kearsley iskoláját — írja O'Neill — még mindég rendkívül fegyelmezetlennek találná. Az iskola szelleme valóban feltűnően szabad. Még maradt némi nyoma a kezdeti káosznak, de ez már kivételes. A gyermekek többnyire kedvük szerint jönnek-mennek, követik impresszióikat s azt csinálják, ami érdekli őket és mégis képezik magukat. Az idősebbek némelyike verseket ír, mások komoly művészi munkán dolgoznak. Mindegyik korának megfelelően ír, olvas és tudja a tananyagot. Nagyszerűen koncentrálják figyelmüket az általuk választott munkára. A gyermekek természetesek. Goromba megnyilatkozásuk a legritkább esetek közé tartozik. Készségesek és urai önmaguknak. Iskolába azért járnak, mert vannak ott dolgok, amit megtanulni vagy megcsinálni óhajtanak. Erős az önbizalmuk, szívesen együttműködnek és segítenek egymásnak."

„Bár kezdetben a kézimunka megszállottjának tekintettek, a kézimunka mindinkább a

hátsó síkra szorult: rájöttem, hogy a kézimunka serkent más munkára is és így módszerré vált. Amikor könyvespolcot készítettünk, a gyermekek könyveket követeltek. Amikor villanycsengőt szereltünk fel, a villamosságról szóló könyvre volt szükségünk. Nemsokára irodalmi műveket igényeltek. Könyvespolcaink s asztalaink megteltek könyvekkel, melyek kutatásaink és a felvilágosítások adatait tartalmazták. Amikor keretet készítettünk, képre volt szükség, melyet belehelyezzünk, s melyet a növendékek azonnal megvásároltak. Meglepő, milyen hamar képesek megkülönböztetni a jó s rossz képeket."

„A kézimunka megszűntette az órarendet és a tanmenetet. Egy-két gyereknek megmutattam, mit, hogyan kell csinálni, vagy megtanulni, ők megtanították a többieket. A gyermekeknek nincs leckére szükségük, hanem alkalomra, hogy tanulhassanak. Minden gyerek ír meséket, sokan utazási leírásokat, melyek igen sok dokumentációt követelnek."

„Szeretném, ha mindenféle anyag lehetne az iskolában, nemcsak az ismeretek bővítéséhez szükségesek. Könyvek, teleszkópok, villamoskészülékek, állatok, akvárium, kertek, galambok stb. Hogyan kívánhatna az újabb nemzedék egy tágasabb, szabadabb, egyensúlyozottabb életet, ha nem élte azt az iskolában!"

O'Neill kezdeti kísérleteivel kapcsolatban Bouchet más viszonylatban ugyan, mégis

ugyanazokat az észrevételeket teszi meg, mint Miss Parkhurstnak kezdeti Dalton Tervével kapcsolatban. Kezdetben ugyanis Miss Parkhurst kiküszöbölte a csoportnevelést, reakciójaképpen az eddigi kizárólagos csoportnevelésnek. (Wahsburne is ezt kifogásolta fentebb idézett egyik megállapításban, mely azonban már idejét múlta.) O'Neill viszont, a növendék eddigi teljes kötöttségével szemben, visszahatásként a másik szélsőségbe esett, a növendékek féktelen szabadságvágyának engedett utat, mely már-már kudarccal fenyegetett. „Mindkettő megfosztotta a növendékeket attól a pótolhatatlan értékes forrástól, mely a nevelő által jól előkészített világos és rövid előadásban rejlik, mely számtalan akadályt elhárít, bonyolult kérdéseket egyszerűsít, nehéz problémákat könnyen megold, tiszta szemléletet nyújt, s amit semmilyen olvasmány, vagy gyermeki szemlélődés nem pótolhat. Kis adagokban a méreg is orvossággá válik. Ha a verbális módszer nagy adagokban megmérgezi a szervezetet, kismértékben felüdíti. Ezért is akadt néhány növendék az aktív iskolákban, aki a szóbeli tanítás teljes hiánya miatt panaszkodott és visszakívánta a régi módszert A csoportnevelésnek teljes kiküszöbölése a gyermek individuális tevékenysége érdekében, vagy a kötöttség teljes feloldása, a gyermek teljes szabadsága érdekében azt eredményezi, hogy a gyermek gyermekdedségének rabszolgájává válik." Mindkét eset igazolja, hogy a

szóbeli oktató-nevelés teljes kiküszöbölése az aktív iskolákból lehetetlen, de nem is lenne célszerű.

Az „Új nevelés" számos kezdeményezőre talált Franciaországban is már a század elején, melyek közül nem egy komoly értékkel gyarapította a gyakorlati pedagógiát. Mindezek felsorolása és ismertetése igen hosszadalmas lenne s ezért elképzelésünknek leginkább megfelelő s komoly sikereket elért módszerről emlékezünk meg röviden. Ez a módszer Cousinet csoportnevelési módszere.

A módszer maga a rendes iskolai programhoz alkalmazható. A növendékek ötös-hatos létszámú munkacsoportokba vannak elosztva. Minden növendék maga választhatja meg csoportját, s tetszése szerint változtathatja is. Az elvégzendő és ismertetett anyagból minden csoport a tagjai által kiválasztott témakört dolgozza fel. A kis csoport keretén belül, természetesen azonnal kiválik egy vezető egyéniség, aki a szerepeket az adatgyűjtéshez, kölcsönös megbeszélés és beleegyezés alapján kiosztja, így a csoport keretén belül megkezdődik az egyéni munka, mely abból áll, hogy a csoport minden tagja egyéni ismeretei s képességei szerint hozzájárul az anyaggyűjtéshez s a feladat megoldásához. Miután az egyénenként gyűjtött anyagot összegezték, ismét megkezdődött az egyéni munka, mely abból áll, hogy az összegezett anyagból mindenki

önállóan megcsinálja a maga feladatát. Ezek a feladatok a tapasztalatok szerint a csoportmunka ellenére teljesen egyéniek. Egy-egy osztály ilyenformán hatalmas anyagot dolgoz fel, mely fokozatosan az osztály minden növendékének rövid idő alatt birtokába jut.

A módszer rendkívül tág teret nyújt az invenciónak s nemcsak a növendék, hanem az igazi nevelő képességei is teljes mértékben érvényesülhetnek. Cousinet maga több különböző osztályban alkalmazta módszerét egyaránt kiváló sikerrel. Majd mások is átvették s lelkesedéssel nyilatkoztak róla. Különösen az Ardennes-vidéken komoly a térhódítása.

Nemcsak az alsófokú, hanem a középiskolákban is sikerrel alkalmazható ez a módszer. Carroi asszony leányközépiskolában használta először. Hosszabb tanulmányokban nyilatkozik a módszer alkalmazásáról és eredményéről, általában egyszerűnek tartja s a jövő egyik legjobb módszerének.

Az autoedukáción alapuló valamilyen aktiv módszer általános bevezetése különösen nálunk, rendkívül sürgős lenne, társadalmunk túidifferenciált jellege miatt. Csak újabb ismétlésekbe bocsátkoznék, ha további érvekkel próbálnám igazolni azt a tényt, hogy *úgy* a társadalmi jellegnek, mint az egyéni jellemnek és képességeknek megfelelő oktatónevelés csak autoedukáció útján eszközölhető. A probléma megoldható. Semmilyen különös eszközök nem szükségesek hozzá. Nem szükséges az

sem, hogy a gyermekeket „valóságos csodák világának" környezetébe helyezzük, mint O'Neill szeretné. Winnetka csodálatos környezete sem szükséges hozzá, megvalósítható teljes mértékben a mi egyszerű falusi iskolánkban is éppen úgy, mint jól felszerelt városi iskoláinkban. Éppen elég csoda tárul mindenütt a növendék elé ahhoz, hogy tudásszomját kielégítsék s fokozatos megismerésük fizikai és szellemi képességeit teljesen igénybe vegyék s harmonikusan a legmagasabb fokra fejlesszék. Csak bízzunk a növendékben, engedjük meg, s tegyük lehetővé, hogy munkához lásson.

Szükségesek azonban a jól megszerkesztett tankönyvek, mint iránymutatók. Egy-egy tankönyv szövege ne tartalmazzon mást, mint azoknak a fizikai vagy erkölcsi törvényeknek, szabályoknak kivonatos rendszerét, melyet a tantárgy magában foglal. Ezek a rendszerek 1-12 oldalon összefoglalhatók olyképpen, hogy a növendék kevés utalással maga is felismerheti azokat. Ezt a rövid szöveget a növendékek könnyen megtanulják. Számos· képmelléklet érthetővé teheti a szöveget a növendék számára a nevelő utalása nélkül is.

Ne rábeszéléssel hassunk a gyermek lelkére, hanem helyezzük bele a fizikai és erkölcsi törvények rendjébe, hol saját erejéből kell eligazodnia, a nevelő csak támogassa őt igyekezetében. Ennek a rendnek, illetőleg rendszernek minden tankönyv közvetlen és természetes szem-

léltető eszköze lehet. Nem kiküszöbölni, hanem rendszerezni kell tehát a tankönyveket. Minden tantárgy törvényszerűséggel bír s ez a törvényszerűség a különböző tantárgyak közti egységet biztosítja. Ezt az egységes törvényszerűséget kell szemléltetni, érzékeltetni ahelyett, hogy az egyes tantárgyak folyamatos egységét felforgatva kikeressük azokat a tananyagegységeket, melyek egymással kapcsolatba hozhatók s ezeket az egységeket egyidőben tárgyaljuk (koncentráció). Ne tantárgyakat, tananyagot tanítsunk, hanem törvényszerűségek szerves összefüggését érzékeltessük és fedjük fel, mely törvényszerűségeket minden tantárgy más-más oldalról igazol. Ez nevelési szempontból is igen fontos, mert kiküszöböltük az egyes tantárgyak különböző hatását a lelkiéletre, viszont lehetővé tesszük, hogy a növendék annak a tantárgynak törvényszerűségével foglakozhasson behatóbban, mely egyéniségének s képességeinek leginkább megfelel, így megakadályozzuk a lelki hasadásokat.

Ne képezze az okoskodás kezdetleges filozofálás, az alsófokú oktató nevelést, mely 14 éves korban véget ér, hanem nyújtson, az értelmi foknak megfelelő tudást s fejlessze ki az egyéniségnek megfelelő jellemet, mely a helyi, társadalmi jelleget is magába zárja.

Egy tanfelügyelő mondta e kérdéssel kapcsolatban, hogy „igenis fel kell szabadítani a gyermek lelkét, szárnyaljon a magyar szel-

lem.” Nem hiszem, hogy egy 14 éves morális problémákkal telített gyermek lelki csapdosása jelentené a magyar szellem szárnyalását. Nem helyes szárnyakat ragasztani a tücsökaek, melyeket meg nem bír és nem használhat, közben leszokik a szökkenésről. Senki sem akarja gúzsba kötni a gyermek lelkét, éppen ellenkezőleg, egyenletes repüléshez szoktatni a csapdosás helyett, ha történetesen szárnyai vannak. De ha csak szökkenni, vagy járni képes, úgy csak azt tegye, de jól. Csupán képességeinek, készségének, jellegének megfelelő irányt óhajtanánk szabni, hogy természetes erőit kifejthesse és ne szórja el. Éppen is, hogy a tévesen értelmezett individuális nevelés teszi lehetetlenné a magyar szellem szárnyalását. A magyar jelleget, ahelyett, hogy kidomborítaná és megerősítené — inkább szétmálasztja, általánosabbá teszi.

Amily mértékben befolyásolták korunk alsófokú nevelését (általában helytelen irányban) a társadalmi és pszichológiai alapelvek, oly kevéssé hatottak a középiskolai nevelésre. A tíz éves szárnyaló lelkű gyermekek szembe találják magukat a tantárgyak kötött anyagával, különböző feleltetési módszerekkel, nyolc osztályon keresztül, egyazon módon, tekintet nélkül egyéniségükre.

„S vajjon milyen testi- és lelkivilág alakul ki az olyan iskolai munkában, mely tisztán tantárgyak tanulására irányul! — írja dr. Padányi-Frank Antal (A nevelés módszere). —

A felelet csak úgy szólhat, hogy ilyen iskolákban a jellemet, a személyiséget csak másodsorban gondozzák. Lényeges különbség van a szellem szükségességének elméleti hangoztatása és a gyakorlati megvalósítás között. Elméletileg mindenki mondja, hogy nagy szükség van a jellemnevelésre, a gyakorlatban azonban — a szakrendszer mellett — igen sokan nem is gondolnak arra, hogy a hangoztatott elv érdekében tenni is kellene valamit."

A tanárok csaknem valamennyien és csaknem mindenütt hivatalos olimpuszi magasságban trónolnak, ahonnan a növendékek egyénisége jelentéktelen kicsiségnek tűnik. Ők a növendék „lenni vagy nem lenni" problémavilágát a „tudsz vagy nem tudsz" kérdésévé egyszerűsítik. Nem is igen tehetnek mást, ők szakoktatók s elsősorban a szakismeretért felelősek. Általában titkolt ellenszenvnek vagy gúnynak tárgyai. Osztatlan szeretetnek közülök csak azok örvendhetnek, akik emberi mivoltukban is mutatkozni mernek növendékeik előtt.

A középiskolák növendékei általában alárendelt viszonyba vannak kényszerítve. Az alárendeltség bélyegét legtöbben egész életükön át magukon viselik.

Szerencsére csaknem minden intézetnél akad egy-egy kiváló tehetségű nevelőtanár, akinek buzdítása nemcsak a „magadnak tanulsz, nem nekem" szólamban kerül ki, hanem közvetlenebb kapcsolatot igyekszik teremteni

növendékeivel, ő lesz az intézet körülrajongott bálványa. Jótékony tevékenysége azonban kizárólag egyéni kezdeményezésű fi semmilyen kapcsolatba nem hozható az általános középiskolai neveléssel.

A középiskolák reformja úgyszólván az iskolai jellegek változtatásában merül ki. Az alsófokú bontójellegű nevelést és a középiskolai szakoktatást összegezve egy szóban „kontraszelekciónak" nevezhetjük. Mintha alsófokon felszabadult lángelméket, középfokon léleknélküli bábokat óhajtanánk nevelni.

A kontraszelekció hatása mindenütt érződik, de különösen az individuális jellegű társadalmakban s így nálunk is. Soha annyi honmentő és világmegváltó mint korunkban és annyi kátyúba jutott tehetség és> féltehetség mint ma. Minden, valamely gondolatra ébredt egyén magában lappangó zsenit képzel és magát államvezetésre, vagy Örök alkotásokra elhivatottnak érzi, különösen nálunk.

Szépen induló tehetségeink legnagyobb része elakad és álmodozásokba merül. Féltehetségeink ugyancsak képtelenek erőik kifejtésére s már a kezdeti akadályok tétlenségre kárhoztatják őket. Mindannyian megelégszenek nagyságuk hirdetésével, s a mártíromsággal, melyet a társadalom közönye miatt kell elszenvedniük.

A sikertelenségért mindenki a társadalmat, annak meg nem értő maradiságát okolja. A társadalom nem szereti ilyen értelemben a

hitelező szerepét játszani. Végül is semmi erőkifejtésre nincs szükség ott, ahol nincs ellenállás. A nevelés, különösen az általános népnevelés nem alapulhat azon ritka egyéniségek kizárólagos szolgálatán, akiknek őserejük, leküzdve minden akadályt, törvényt szab, vagy beteljesít. De a nevelés és így a társadalom kötelessége, hogy az önmagukat túlértékelő tehetségeket és féltehetségeket minden téren képességeiknek kifejtésre alkalmassá tegye s így azok, akár alacsonyabb, akár magasabb fokon a nemzet egységes vérkeringésében lüktető elemmé váljanak.

A felelősség nem egyoldalú, s a társadalmak is felelősek korunk medertelen, hallatlan energiapocsékolásáért, mely a mohóságban, minden takarásban jut kifejezésre.

Mindenki képességeinek megfelelő nevelésben kell részesüljön. Módot kell nyújtani mindenkinek és hozzásegíteni mindenkit, hogy úgy fizikai, mint szellemi képességeinek legfelsőbb határát elérhesse s azokat kifejthesse, de ne általánosítsunk egyetemes képességeket. A feladat az, hogy alsófokon az egyéni és nemzeti sajátságoknak megfelelő természetes szubjektív jellemeket (és ne lángelméket) felső fokon pedig nemzeti nagyságokat (és ne tömeget) neveljünk.

IV.

A MŰVÉSZET ÉS A TUDOMÁNY ALKOTÁSAI A SZUBJEKTÍV ÉS OBJEKTIV LELKISÉG SZEMSZÖGÉBŐL.

Ha az eddig mondottakat összegezzük, kitűnik, hogy minden társadalom fejlődőképessége az átlagképességű tömegek sztatikus és a differenciált kisebbség dinamikus egyensúlyától függ. Ezt az egyensúlyt megteremteni ott, ahol nincs meg, s fenntartani ott, ahol megvan, csak neveléssel lehet, még pedig olyan neveléssel, melynek hatása azonos a természetes környezet hatásával. Az egyéni képességek a szelekción alapuló nevelési fokozatok útján érvényesülhetnek. A természetes képességeken alapuló társadalmi hierarchiák helyes kialakulásának előfeltétele tehát a helye» nevelés.

A mondottakból kitűnik az is, hogy a nevelésnek nem csak a társadalom mentális egyensúlyát kell biztosítania, nem csak az egyéni képességek kifejlődését előmozdítania, hanem lehetővé kell tennie, hogy a társadalom nemzeti szubjektivitásának sajátosságai-

val gazdagítsa az egyetemes kultúrát, hozzájáruljon ennek fejlődéséhez. A nemzeti társadalom ezt a feladatot nagyjainak (művészeinek, tudósainak) alkotásai által teljesítheti. Mint alább látni fogjuk, minden társadalom csak úgy tehet eleget kultúrhivatásának, ha egyrészt egyéni és nemzeti szubjektivitását megőrzi, másrészt ha a szubjektivitás számtalan fokozatán túl objektív lelkiség, objektív szellemiség egyetemességébe kapcsolódhat.

A nagy szellemek alkotásain át kapcsolódunk bele az egyetemes lélekbe, mint ahogy az alkotókat magukat is a végtelen utáni sóvárgásuk készteti műveik megteremtésére, hogy az örök alkotóhoz hasonuljanak. Az alkotások egy-egy mérföldkövét jelzik az útnak, melyet az egyén tesz meg szubjektivitásától az objektivitás felé haladva.

A bekapcsolódás, az egyed feloldódása az egyetemesben úgy az alkotónál, mint a megértésre törekvő szemlélőnél, lehet egy ihletett pillanat, vagy kínzó lelki vívódások eredménye. Az egyszerű hívő lélek pillanatnyi feloldódása Istenben hite által, vagy az alkotó feloldódása pillanatnyi sugallat hatása alatt készülő művében éppen úgy tökéletes lehet, mint a kétkedő lélek önmagára találása s megnyugvása, vagy a lassú lelki vajúdások közt alkotó művész feloldódása művében.

Az alkotás a szubjektív feloldódásnak a fokát juttatja kifejezésre. Ezért minden nagy alkotás csak őszinte lelki megnyilatkozásból

fakadhat s csak egyéni s az egyént befolyásoló környezet, illetőleg nemzeti formavilágon át juthat kifejezésre.

Amilyen hatalmas élmény a nagy műalkotás, éppen olyan élményt idézhet elő a mű szemlélése, befogadása is. Innen ered a műalkotások birtoklása utáni őszinte vágy, mely sokszor valóságos szenvedéllyé fokozódik. (Anyagi értékre vagy érdekre való tekintet nélkül).

Hogy a műalkotás a mű szemlélőjében milyen mértékű átélést idéz elő, az nemcsak a mű őszinteségétől, szépségétől, színvonalától függ, hanem — természetesen — a mű szemlélőjének, befogadójának beállítottságától, általános adottságaitól s lelki színvonalától is.

A műalkotó élménye az egyéni szubjektivitás feloldódásának rögzítése egy-egy pillanatában, vagyis az intuíció formábaöntése. A művész alkotás közbeni vajúdásának az okozója az intuíció határozatlansága s a kifejező forma keresése. Mihelyt a mű megszületett, érdektelenné válik bizonyos mértékben az alkotó számára s mint a múlt élménye reminiszcenciává oldódik.

A műélvező passzív befogadója a kifejezett intuíciónak, melyre szubjektivitásának fejlődési foka szerint reagál. Ezzel szemben a műbíráló nemcsak passzív befogadója akifejezett élménynek, de meghatározója a szubjektivitás fejlődési fokának, mely a műben

kifejezésre jut, — a kifejező formavilág jellegzetességének, illetőleg jellemző általánosságának. Míg tehát a műalkotó fejlődő szubjektivitás kifejezője, a műélvező ennek befogadója, addig a műbíráló a fejlődési foknak meghatározója, önmaga objektív szemléletéhez viszonyítva.

Minden művészi alkotás lelki élmény kifejezője. A kifejezés módja nincs korláthoz kötve. Nem féltétele a művészi alkotásnak az sem, hogy harmonikus legyen, vagy — általános értelemben véve — szép legyen, ha maga az élmény diszharmonikus. Egyetlen feltétele, hogy a szemlélő átélhesse az alkotó élményét s magával ragadja a mű, éppen úgy, mint ahogy az alkotót hevítette munkája közben.

Nem azért szép a mű, mert érdek nélkül tetszik, hanem azért tetszik, mert az alkotó és a műélvező élményét egyesíti. A közös élmény lelki érdekkapcsolatot teremt, mely sokkal erősebb az anyagi érdekkapocsnál. Az alkotó kifejezésre juttatja a műélvező lelki élményét is, amire ez utóbbi maga képtelen lenne.

A művészi alkotás tehát egy élmény szimbóluma. Értéke a szimbólum általánosságától, életerejétől függ. Eszerint a német tudós meghatározásánál sokkal tökéletesebb a mi magyar esztétikusunk meghatározása a szépről, mely szerint: „A szép az eszme (élmény) eleven és jellemző kifejezője."

A komoly művészi alkotások lényege te-- hát sokkal mélyebb eredetű, semhogy könnyelműen osztályozhatók lehetnének formaképzések szerint. Annál kevésbé komoly számos művésznek az a törekvése, hogy önmagát ilyen vagy olyan formacsoporthoz, irányhoz tartozónak vallja. (Kubista, neoprimitív, szürrealista stb.) Mintha az élmények kifejezésére csak bizonyos meghatározott formákat, irányokat tartanának alkalr másnak. Tipikus csoportjai az epigonoknak, akik nem élményeik kifejezéséhez keresik a megfelelő formákat, hanem a formáktól remélnek élményeket.

A mübirálat azért nem lehet felületes és közömbös semmilyen műalkotással szemben. Az alkotások fejlődésének és pártolásának fokozására az a műbírálat hivatott, mely tiszta fogalmakkal dolgozik s érthetően értékel. Ha erre nem képes, úgy jobb, ha elmarad s elégedjék meg az egyszerű hirdetéssel, a bírálatot pedig bízza az elfogulatlan szemlélő intuíciójára. Sokkal tökéletesebb lesz annak a műélvezete így, mintha zavaros· fogalmak tömkelegével elfogódottá teszik s gátlásokkal telítik, végül is egy általa meg sem fogalmazott kérdésre keres feleletet és magyarázatot a műalkotásban.

De vajjon, hogyan fejezze ki egyéniségét az a nemzeti társadalom, melynek tagjait a nevelés megfosztotta szubjektivitásuktól anélkül, hogy objektív szemléletre képesítette

volna. Hogyan alkosson a művész szubjektivitás nélkül, s hogyan találja meg kifejező formáit! Valóban gigásznak kell lennie, s objektív szemléletet kell teremtsen önmaga számára. Aki erre nem képes, arra kényszerül, hogy a már idejét múlt valamelyes tetszetős vagy extravagáns formaképzés sablonját tegye magáévá s így próbáljon keretet adni széthulló egyéniségének. A sablonos keret *azonban semmilyen egyéniségről nem* tanúskodik.

Objektív szemlélet nélkül, hogy fejlődhet ki az a magasszínvonalú műbírálat, melynek hivatá sa a műalkotások fejlesztésén kívül a műértékelés és a műpártolás· fejlesztése is!

Korunk művészeiről (tisztelet a kiválóknak) általában azt állíthatjuk, hogy nincs egyéniségük. Pedig az egyéniség igaz megnyilatkozása szép még akkor is, ha szerényebb tehetség által jut kifejezésre.

Ha azonban a művészek átlagának nincs egyénisége, kell, hogy valami közös, hasonló sajátságuk legyen. Ez meg is van: Mindanynyia zseninek képzeli magát. S legtöbb törekvésük ennek a hiedelemnek az igazolása, a szubjektív élmény közvetlen kifejezése helyett. Innen a türelmetlenség, az önképzés hiánya és a mindezek következménye: panasz a megértetlenség miatt.

Ennek a panasznak azonban van némi jogosultsága. Mert miért őrizzék meg éppen ők egyéni szubjektivitásukat, ők, akik minden

hatásra legérzékenyebben reagálnak, mikor a modern pedagógia minden 8-10 éves gyermekből lángelmét akar csiholni s jószándékkal megfosztja egyéniségétől. Sajnos, hogy éppen a művészi alkotások értéke az egyéniségtől függ, s így, ha jogos is a panasz, meddő marad, mert visszaható hatállyal a neveléssel szemben nem bírhat.

Ha valaki a művészetről szól, úgy — közvetve, vagy közvetlenül — szólnia kell a tudományról is, mint alkotásról, mert mindkettő lényege ugyanaz: a végső ok. A tudomány a végső ok megismerésére, a művészet pedig kifejezésére törekszik. Mindkettő oly mértékben éri el célját, amily mértékben (korok, egyéniségek szerint) az alkotó Istent magáévá tenni, megismerni s megértetni illetőleg kifejezni képes.

Hívő, vallásos kor művésze és tudósa számára egyaránt főképpen a forma és tpcnnika kérdései adnak gondot, (szimbólum-kérdések), mert a lét-, Isten-problémája maga megoldott. A kétkedő korok művésze és tudósa a forma és technika problémáin kívül a megbolygatott világszemléleti kérdések gondjaival is küzködik, melyek tartalmilag és formailag válságba sodorják.

Bennünket most azonban főképpen az alkotott mű érdekel, melyben a művészi élményt az alkotó egyéniségén keresztül teljes egészében megkapjuk.

Mint mondottuk, mindennemű alkotás —

alacsonyabb vagy magasabb fokon — lelki-élmény kifejezője, tehát az érzelmi s értelmi élet szimbóluma, A tudomány és művészet szimbolizmusa közti lényeges különbség: a kétféle szemléletből adódik. A tudós szemlélete objektív. Még önmagát, legbensőbb élményeit is kívülről iparkodik szemlélni. A művész szemlélete szubjektív. Lelki világán keresztül lát, egyéni élményein keresztül alkot. A tudós törekvése, hogy függetlenítse magát tárgyától, a művész ellenkezőleg, eggyé fori tárgyával, mellyel önmaga lényegét fejezi ki. Hogy a tudomány és művészet szimbolizmusa közti különbség tisztább megvilágításba kerüljön, szólnunk kell ismét magának az intelligenciának csodálatos szimbólum rendszeréről: a beszédről. A nyelv, míg az emóciók közvetlen kifejezésére szolgál — mint például a szenvedő ember, beteg állat nyögdécselése — annyira egyetemes, hogy bizonyos határig kölcsönösen érthető ember és állat által. Mihelyt a nyelv beszéddé válik: szavakkal tudatosan meghatározott tárgyakat nevez meg, azokat szószimbólumokká absztrahálja. A szó használatával a megnevezett tárgy képe is rögződik. A szimbólumok tehát képzetekkel kapcsolódnak. Ezek a képzetek éppen úgy, mint a megnevezett tárgyak maguk, s azok szimbólumai: a szavak, mindig helyi (környezet) jellegűek voltak. A szavak (szimbólumok) használata a további fejlődés folyamán annyira megszo-

kottá vált, hogy — a folyamatos beszédben — az állandó képzetkapcsolás is gyakran elmaradt, sőt tömegesen keletkeztek szimbólumok, megyek képzetnélküli általános fogalmakat jelöltek. (A „fogalom" szó is képzetnélküli). A beszéd-szimbolizmus tehát az egyéni intelligencia kezdeményezése és sajátsága folytán a helyi formákhoz kötött (mondjuk nemzeti) intelligencián át fejlődött általánossá, mindenütt egyazon törvényszerűséggel: az egyetemes intelligenciának megfelelően.

A tudomány akár tárgyi képzetekkel kapcsolt, akár tisztán elvont képzetnélküli fogalmakkal fejezi ki magát, de mindenkor a nyelv szimbolizmusát használja, még pedig függetlenítve az egyéni élménytől, emóciótól stb. Éppen ezért bármely más beszéd szimbolizmusa által kifejezhető, illetőleg maradéktalanul fordítható, ha történetesen a másik nyelv megfelelő szimbólum-gazdagsággal rendelkezik. Ezért a tudomány nemzetközi jellegű. (Nem pedig azért, mert 2x2 mindenütt = 4. Ezt és a hasonló igazságokat a lelki életre, morális igazságokra nem alkalmazhatjuk.)

A művészi alkotások mindig a lokális (nemzeti, kultur) formák képzeteihez kapcsolódnak s helyi egyéniség szubjektivitásán, élményén keresztül jutnak kifejezésre. Ezért a művészi alkotások mindig nemzeti (bármennyire is kitágítható ez a fogalom) és

egyéni jellegűek. Még a szépirodalmi művek is, melyek a nyelv szimbolizmusán át jutnak kifejezésre — egyéni és helyi lelkületük miatt — csak úgy fordíthatók, ha a fordító az idegen nyelv tökéletes ismeretén kívül az idegen nyelvet beszélő népi lelkiséget is ismerij s így kikeresheti az idegen nyelvben azokat a szimbólumokat, melyek az idegen lelkületben hasonló élményeket keltenek. Ezek a lefordított beszédszimbólumok feltétlenül különböznek az eredeti szimbólumaitól. Ezért a komoly irodalmi műfordítás tulajdonképpen művészi újraalkotás.

A tudománynak azonban általános nemzetközi jellege mellett nemzeti sajátsága is van. A művészetnek pedig nemzeti jellege mellett egyetemes hatásai.

A tudomány nemzeti sajátsága a tudós egyénisége által jut kifejezésre. Ez az egyéniség helyi fogalmak szimbólum-rendszerében fejlődött. Ebből a rendszerből is kiválasztva az egyéniségének legmegfelelőbb szimbólumokat, megteremti a maga stílusát. A tudományos alkotásnál az egyéniség és- a nemzeti jelleg a kifejezési formában, stílusban mutatkozik. Ez a forma azonban a tudomány lényegét magát nem érinti s így az egyéniség, nemzetiség kérdése a tudomány szempontjából másodrendű kérdés.

A művészetnél a forma lényegesen befolyásolja az alkotást, mint egyetlen kifejezője. Ezért lényegileg nemzetibb a tudománynál.

A művészet nem a formák analógiája vagy absztrahálása által válik egyetemessé, hanem a művész egyéni élménye által. Érdekes paradox, hogy míg a tudományban a tudós egyénisége visz némi nemzeti jelleget, addig a művész egyéni élménye egyetemessé általánosítja a művészetet. A tudós egyénisége lényegtelen, a tudomány szempontjából, míg a művész egyénisége a legfontosabb tényező a művészet számára. A művészeti alkotásban a művész szubjektív élménye, emóciója jut kifejezésre s éppen emóciója által válik egyetemessé. Bármennyire intellektuális lény az alkotó művész mégis az általános emóciók fejlődtek esztétikai ízléssé egyéniségében és transzformálódnak műalkotássá.

Objektív egyetemes szemléletre emelkedett művésznél a kifejező formák is teljesen elvontakká, egyetemes jellegűekké válnak, de mindenkor megőrzik, illetve kifejezik a művész sajátos formaalkotását.

A tudománynál is, a művészetnél is a forma adja a nemzeti jelleget. Míg azonban a tudománynál a forma másodrendű, lényeget nem érintő fontosságú, addig a művészetnél elsőrendű lényegbevágó fontossággal bír. Ezért a művészet jellege nemzetibb. A tudományt is, a művészetet is a tartalom (élmény) teszi egyetemessé. Míg azonban a tudományt a konkrét képzetekhez kötött, vagy képzetek nélküli fogalmak teszik általánossá, a tudós egyéniségétől függetlenül az intelligencia egyete-

mes szimbolizmusa által; addig a művészetet az egyetemes lelkiség analogikus hatásai: az emóciók teszik általánossá a művész egyéni élményein keresztül. A tudós élménye objektív, szimbolizmusa egyetemes. A művész élménye egyetemes, szimbolizmusa szubjektív.

A művész bármennyire is absztrahálja formáit, képzetnélküli gondolatokká nem varázsolhatja azokat, mert megszűnne az alkotás. A művész számára a forma kérdése éppen olyan örök probléma, mint az általa kifejezett tartalomé. A tudós szemléletének általánosságát nem korlátozza az egyéni szimbolizmus formavilága. A művész élményének általánosságát azonban korlátozza a szubjektív formavilág. Egyetemes kifejező formavilága csak a primitív (amelynek emóciókat kifejező indulatszavaihoz hasonlóan) vagy az absztrakciókra képes művésznek van.

Minden műalkotás azon a színvonalon általános, amilyen színvonalú szubjektivitás kifejezője. Egyetemes élményt nyújtó műalkotás éppen úgy a ritkaságok közé tartozik, mint az egyetemes (objektív) szemléletet nyújtó tudományos alkotás.

Akár a művészeti alkotásokat tekintjük, mint a különböző fejlődési fokozatú szubjektivitás kifejezőit, akár a tudomány alkotásának építményét, mint különböző fokú szemléletek kifejezőjét, mindenképpen az egyéni és nemzeti szubjektivitással, mint mindennemű alkotás kifejező lényegével találkozunk. Csak

a szubjektivitás számtalan fokozatain át haladhat úgy az egyén, mint a nemzeti társadalom az objektív lelkiség felé, hogy egyéni és nemzeti hivatását betölthesse.

Már-már megrögzött ideaként ismétlem a fontosságát az egyéni szubjektivitás megőrzésének s fejlesztésének, valamint feloldásának a természetes kiválasztás által: a nevelés fokozatai szerint. Hangsúlyozom, hogy mindennek külső erőltetett beavatkozás nélkül kell végbemennie, az önképzés, önnevelés útján.

Az egyéniség és formavilága csak oly mértékben oldódhat, amily mértékben maguk a képességek az objektív lelkiség felé fejlődni bírnak. A szubjektivitás oldódása tehát nem mehet végbe előzetes és általános sémák szerint azáltal, hogy megnyitjuk a csatornák zsilipéit s a különböző képességek fejlődési lehetőségének végtelen távlatát tárjuk fel, mert a képességek egyedenként mások és mások s így a kifejező szubjektivitás oldódása a képességek fokainak megfelelően egyedenként különböző kell legyen. Ezt a különbözőséget meghatározni nem lehet. Mindenki csak önmaga határozhatja meg fejlődési lehetőségének határát, mégpedig képességeinek aktív igénybevétele által.

A helyes nevelés tehát nem közvetlenül a képességek fejlesztésére törekszik, hanem módot nyújt mindenkinek arra, hogy természetes képességeit maga fejleszthesse s ebben az igyekezetében támogatja a neveltet. Csak ily módon

óvhatja meg az egyed a szubjektivitását, mely a fejlődés minden fokán alkalmas képességeinek kifejtésére.

Az eddig mondottakból tehát sem filozófiai, sem társadalomtudományi, sem esztétikai végső következtetéseket levonni nem óhajtunk, hanem visszatérünk ahhoz az ismételt megállapításunkhoz, hogy haladás csak az autoedukáció általános bevezetése által lehetséges.

Kevesebbet oktassunk, ahelyett tegyük lehetővé minden módon az önképzést. Mindazokat az ismereteket, melyeknek átadására hosszú évek sorozatát áldozzuk, igen hamar elsajátítja az önképzéshez szokott egyén, ha megfelelő képességekkel rendelkezik.

Ha valaki megismeri képességeinek határát, megtanulja értékelését a nagyobbnak, a Nagynak, aki nem feltétlenül selyempárnák közt születik s a Nagy is, önerejéből emelkedve, megbecsüli a kicsit, aki nem feltétlenül istállóeskában születik.

Az egyén-, a nemzeti társadalmak fejlődőképessége és boldogulása, az emberiség örök értékeinek megbecsülése, fejlődésünk lehetősége az isteni felé, egyaránt a nevelés kezébe van letéve.

„Mindent megmondott a pedagógia.” A pedagógián múlik, hogy az emberiségnek kevesebb átlagos társadalombölcselője s politikusa legyen, helyettük több elégedett ember, ki képességeihez mért posztján betölti hivatását.

TARTALOMJEGYZÉK

Oldal

A társadalmi kérdések és a nevelés kapcsolatai 5

Nevelési kérdések az egyéni, a nemzeti szubjektivitás- és az objektív lelkiség-, egyetemes szellemiség szempontjából 46

Módszertani kérdések, önnevelő módszerek 95

A művészet és a tudomány alkotásai a szubjektív és objektív lelkiség szemszögéből 141