



NEVELÉSTAN

ÍRTA:

MARCZELL MIHÁLY DR.

BUDAPEST, 1938

»ÉLET« KIADÁSA

Felelős kiadó: *Marczell Mihály dr.*
„Élet” Irod. és Nyomda Rt. – Igazgató: Laiszky Jenő.

ELŐSZÓ.

Ebben a könyvben arról van szó, miként lehet az emberi lélekből kitermelni azokat a minőségeket, amelyek segítségével az ember egyrészt *magát* kivételes személyiséggé alakíthatja, másrészt a lelkéből kisugárzó erőket *mások* nevelésének szolgálatába állíthatja.

Célunk tehát nem elvont rendszerek megállapítása, hanem a *bennünk* és *másokban* pihenő életenergiák ébresztgetése, működésbe állítási módjának az ismertetése.

Az az igazi nevelő, aki szorgos önnevelés útján a *magában levő energiákat rendezte*, és a belőle - mint sugárzó energiagócból - *kiáradó energiákat tudatosan és felfokozva állította a nevelés szolgálatába*.

A nevelésben a lélek *expansiv* (kifejlésre törő) *energiái* a döntő jelentőségűek, nem pedig az elméleti módszerek ismerete. Ezért van, hogy sokszor minden neveléstani ismeretet nélkülöző szülő' a legjobb nevelő lehet, míg hivatásos nevelők gyermekei a legelhanyagoltabbak. Természetesen a két előfeltétel: a *fennkölt egyéniség sugárzó életenergiája* és *elméleti tájékozottsága* együtt az igazi nevelő egyéniség meghatározói. Ezért áll a tanárképzés munkájának középpontjában a neveléstan,

mert igazi eredményt csak az a tanár fog elérni, aki a gondjaira bízott gyermeknépet nevelni is tudja.

Egyszerű és alázatos törekvésünk tehát az volt, hogy tudományos rendszerbe foglaljuk az élet tökéletes kibontakozásának szolgálatát.

Induljon tehát ez a könyv azzal az óhajtással, hogy – az Úr kegyelmével áldva – igénytelen eszközzé nemesedjék a léleknevelők áldott kezében.

Budapest, 1937, advent első vasárnapján.

A szerző.

BEVEZETÉS.

I. RÉSZ.

A nevelés elmélete.

A rendszerek értékelése.

Az élettapasztalatok a valóság mozaikrészeit adják. Egy-egy felvillanó jelenetet rajzolnak a megfigyelő szeme elé, de nem csupán az adat gyűjtfőanyagának gyarapítására, hanem az események mögött meghúzódó okok kinyomozására is.

Az esemény tehát olyan szellemi ébresztő, amely eleven erővel követeli az *oknyomozás* szellemi elmélyülését

De még *itt* sem szabad megállapodni. A tapasztalatok láncsorozata az *okok és okozatok* törvényszerűségét is magában hordozza. Az igazi megfigyelőnek tehát ezt a *törvényszerű egybecsendülést* is ki kell keresnie. Még pedig azért, hogy a sokszoros tapasztalat – az élet mesterévé legyen. Az elméleti tudományokban ez úgy érvényesül, hogy újabb megállapítások és törvényszerű kapcsolatok megtalálása a jövő kutatásának alapját alkotják, a gyakorlati tudományokban pedig – itt elsősorban a neveléstudományra gondolok – arra kell tölni, hogy az élettörvényszerűségek feltárása a szakavatottabb életszolgálatra vihessenek bennünket.

De ez az értelmezés nem maradhat egyszerű célkitűzés. Nem volna elégséges, hogy a tudományos kutatók csak elvont eszmének tartsák ezt a megállapítást. A valóságos feladat tehát az lesz, hogy

ennek megvalósítása – a további szellemi erőfejtés területén mutassa hatását.

Azért tehát arra is reá kell mutatni, hogy aki azt akarja, hogy hosszas évekre terjedő megfigyelése és az adatokból leszűrt törvényszerűségek együttese a kérdés területén mozgó tudománynak összefogó, irányt adó egységét adja, annak arra is vállalkoznia kell, hogy a leszűrt eredményeket egységes és tudományos rendszerbe foglalja.

Tán nem lesz szerénytelenség annak a leszögezése, hogy évek hosszú során át az emberi élet egyes jelenségeinek megfigyelése és a tapasztalatoknak irodalmi egybegyűjtése után ide akarjuk vázolni azt a *nevelési rendszert*, amely az élet megfigyeléséből állott elénk.

Mi azt hisszük, hogy minden tudományos kutatás – lett légyen az analitikus vagy szintetikus – akkor lesz egy-egy téglá hordása a tudomány nagy épületéhez, ha megfigyeléseinek törvényszerűségét kinyomozza és a törvényeknek rendszeres egészét egybefonja.

Ez alól a törvény alól a neveléstan sem lehet kivétel. Neki is az a feladata, hogy a tapasztalati élet adatait meg kell figyelnie, az emberi lélek, a fejlődő élet törvényeit pozitív valóságnak kell elfogadnia és ezek egybecsendítésével kell a nevelés rendszerét megalkotnia.

Ezt az utat próbáltuk járni mi is és szerény eredményként akartuk a neveléstudománynak azt a rendszerét egybefogni, amelyet röviden: „*paedagogia energetica personocentrié*”-nak nevezünk.

Prolegomena.

A nevelés maga gyakorlati tevékenység. A gyakorlatot elvszerűvé és tervszerűen rendszeressé viszont csak a rávonatkozó elmélet teheti. Ezért kell a nevelés gyakorlatát fejtegető rész előtt elméleti alapvetést nyújtanunk. Az elmélet azonban fenn vázolt hivatását csak akkor tudja betölteni, ha nem ölti magára sem a lojális mindent-megértés, sem a látszólag tárgyilagos, valójában elvtelen eklekticizmus palástját, hanem a végső, alapvető bölcséleti fogalmakra és hittételekre visszanyúló vizsgálódásai egységes élet- és világnézetet tükröznek. Ha ennek az élet- és világnézetnek alapjai egy abszolút értékébölcséletre és a Krisztus által kinyilatkoztatott hitigazságokra támaszkodnak, akkor ez az elmélet nemcsak módszeresen megalkotott és egységes, hanem helyes és igaz is lesz. Ezzel a megfontolással igyekeztünk munkánkban az alapvetően szükséges neveléstani ismeretek közlésén túl azok egységes, világnézetileg egynemű értelmezését is adni.

Az elméleti alapvetés első részében (Problemata) a neveléstannak azokat a kérdéseit fejtegetjük, amelyeket általában a vonatkozó szaktudomány nyílt kérdésnek tekint. Az egységes és transzcendens betetőzöttségű világszemlélet kereteiben azonban ezek a kérdések összehangolhatóan és végérvényesen lezárhatók.

Az elméleti alapvetés második részében (Fundamenta) viszont azokat az alapfogalmakat kívánjuk fejtegetni és fenti célkitűzéseink szerint értelmezni, amelyek a nevelésgyakorlat valamennyi ágában döntő befolyásúak. Az így fejtegetett és igazolt elméletet meggyőzően a nevelésgyakorlat alapjául elfogadtatni és alkalmazhatóságát valószínűsíteni - lesz e munka második részének a feladata.

A) *A nevelés alapkérdései.*
(*Problemata.*)

I. A nevelés mibenléte.

A nevelés *tágabb értelemben* emberfejlesztést jelent. Mindenki nevelődik, gyermek, serdülő, ifjú, felnőtt egyaránt. Az ilyen egyetemesen ható nevelő tényezők az anyagi, kulturális, esztétikai, erkölcsi, társadalmi, vallási környezetben, az éghajlati, faji, családi, egyéni adottságokban, az „imponderabile”-k hatásában és a hivatásos nevelők munkájában jelentkeznek.

Nevelésnek *szűkebb értelemben* azonban csak a felnőtteknek lélekenergia-sugárzását, teljes tudatossággal irányított ráhatását nevezzük, amelyet a nevelésre legjobban szoruló, azt egyenesen igénylő életkorúakra: a gyermekekre, serdülőkre és ifjakra gyakorolnak.

A nevelő egyéniség expansív lélekenergiái helyes elméleti módszerek kereteiben gyakorlatilag érvényesítve fejlődésnek indítják a nevelendő embert.

Az élet amúgyis állandó bontakozás. Nincs befejezés, az ember sohasem érkezik el ahhoz a ponthoz, ahol fejlődésének végére érne. Minden pillanat olyan múlt, amely szolgálja a jövőt, akár pozitív-bontó irányban fejlesztően, akár negatív-

szétszóró irányban rombolva. A nevelés a bontakozás, a fejlődés irányítása. Aki nevel, az az emberek szolgálatába szegődik.

Minden ember életében *életkézségek* pihennek. Ezek *ébresztgetése* lesz a nevelő első feladata. Második kötelessége az *életkézségek fejlesztése* lesz. Végül kívánatos a *léleknek tartalommal telítése*. Ezt a magvető munkát kell a nevelőnek harmadsorban elvégeznie.

Három feladat vár tehát megoldásra: *a)* észre-
 vevés és ébresztgetés, *b)* gondozás, fejlesztés és
c) magvetés. Aki e hármat elvégzi, az a nevelés
 teljes igényű munkáját teljesíti.

a) Említettük, hogy a nevelésnél figyelembe kell
 venni azt a sok életkézséget, amely az emberi ter-
 mészet mélyén lappang, és azokat ki kell fejlesz-
 teni.

Legelsőnek azt találjuk, hogy a test kifejlődésé-
 nek készsége minden ember életében jelentkezik.
 Az élet törvénye ez: minden kisgyermekből felnőtt
 ember lesz. Ez a készség a rész szerkezet *bonta-
 kozó készsége*.

Minden ember öntudatra kezd ébredni. Nem-
 csak úgy, hogy megnyílik a szeme és lát, füle és
 hall, hanem csodás világ tárul fel előtte. A szel-
 lemi élet is bontakozni kezd, gondolkodik, kezdi
 megkülönböztetni önmagát a világtól, a dolgok
 tulajdonságait elvonni, keresi a dolgok értelmét,
 játszik a fogalmakkal, beszélni kezd, egészen kü-
 lönböző dolgok iránt érdeklődik.

Világosan látszik, hogy a kisgyermek eleinte nem tud
 különbséget tenni önmaga és más között. Magáról mindig
 harmadik személyben beszél. A térről nincs fogalma: meg
 akarja fogni a holdat, összetöri a játékot, mert meg akarja
 tudni, miért zörög, mi van benne.

Íme a jele annak, hogy az emberben benne van
 a megismerés készsége, amit elméletileg így fogal-

mazhatnék: a tudás, *a szellemi élet bontakozásának készsége.*

Minden emberben fellép a külső formák megszeretésének, megbecsülésének passzív *érzelme* és a külső szép megteremtésének aktív vágya. Természetesen ez nem észlelhető a legkisebb korban, legfeljebb csak olyan formában, hogy a gyermek, ha ugyanazt a tárgyat csillogóban és szürkében kapja, az előbbi megjelenésben fogja elvenni. Később ruhájának is gondját viseli. Egészen világosan észlelhető, hogy az esztétikai érzés bizonyos fokban mindig a szépet választja. Ha szép baba törött el, ezt jobban megsiratja, mintha a hétköznapi meggy tönkre. E jelenségek mélyén *az esztétikai készség bontakozását szemlélhetjük.*

Észlelhetjük azt is, hogy a gyermekben *erkölcsi készségek* is jelentkeznek. A kisgyermek ránevelhető, hogy ami a másé, ahhoz ne nyúljon; amit magának akar, azt másnak is kívánja; anyját, apját tisztelje, szeresse. Mindez belső készségen indul és épül.

A fejlődő ember nem találja magát egyedül a világon. Szociális lények vagyunk. Érzik, hogy másokkal szemben kötelességei vannak, másoktól sok mindent kap és viszont ad. Megvan ez a *szociális készség* az egyszerű emberben éppúgy, mint a művelt emberben.

Sőt ráhangolható a gyermek az isteni, *vallási* élet elfogadására és követésére is. Ez is lelki berendezettségén alapszik. Akit nem neveltek erre, abban is felébred. Ha nem volna ez lelki alapkészség, akkor nem lehetne az utóbbi esetben észlelni. A vademberben is megvan, csak hogy elemibb és korcs formában.

b) Ha a lélek mélyén megtaláltuk és ébresztgettük ezeket a készségeket, akkor lép eléink a nevelő másik nagy feladata: *a gyermek lelkében levő*

életkézségek gondos kifejlesztésének kötelessége. A helyes testi élet a lelki fejlődés alapja. A nevelőnek tehát ismernie kell a test törvényeit, hogy azok szolgálatába szegődhessék.

Szemben ül velünk 40-50 kicsi gyermek. Mindenki tudja, hogy a tanulás testi fáradtságot okoz, tehát az iskola által előírt 10 percnyi szünetet nem arra fordítjuk, hogy hátratett kézzel üljön a „rendes gyermek”, hanem engedjük szaladgálni. Vagy ha észrevesszük, hogy óra alatt sápadni kezd valamelyik, nem várjuk meg, amíg kidől, hanem lehetőleg egy nagyobb felügyelete alatt kiküldjük a levegőre. Mindezzel azt akarom mondani, hogy itt is szolgálnom kell a gyermek életét, de nagyobb vonalban is arra törekszem, hogy az egészséges élet szolgálatába szegődjek. (Torna, sport, iskolaorvosi felügyelet stb.)

A *tudás* területén a nevelők otthon vannak. Ezt szokta legjobban kidolgozni az iskola, amely a legtöbb ember előtt csak a tudás közlésének a helye. Ne felejtjük azonban el azt, hogy a tudás fokozása a lelki életnek csak egyirányú telítése.

Amikor a lélek a tanulás útján telítettik, befogadóképessége folytán tágul: mindig többet lehet tanulni. Ámde ez nem úgy megy végbe, mint az üres tartály töltése, hanem a növendékben a tanulásváagnak és a készséges akaratanak az ébresztgetése útján. Nem mindig az a jó tanuló, aki sokat tud, hanem akiben megvan az érdeklődés lendülete. Ha a növendék lelkében vágyat tudok kelteni a tanulás iránt, akkor további munkáját ennek a lelki igényként jelentkező váagnak a lendülete mozgatja.

Az *esztétikai* érzék fejlesztése a harmadik készség szolgálata. Jelentkezése a fiúknál kisebb fokban tapasztalható. A fiatalabbaknak még piszkos a körmük, itt-ott mosdatlanok, pecsétes a ruhájuk, rendetlenek. A kisleányka minderre aránytalanul többet ad. Ha azonban felhívjuk a figyelmét, érzéke lassanként minden vonalon kifejlik: köny-

veit beköti, füzete rendes lesz, ruházata gondos, rajzai csinosak, egyszóval *érzéke* megfinomult. íme az esztétikai érzék fejlesztése.

Ugyanez a helyzet az *erkölcs* kérdéseinél is. A gyermek erkölcsi érzékét azáltal próbálom fejleszteni, hogy állandóan a jó belső harmóniájának bűvkörébe vonom. Példát mondok, mesét mesélek, amelyekben megszemélyesedik a jó.

A *szociális* érzék kifejlesztése pedig úgy történik, hogy állandóan hangsúlyozzuk: az ember nem egyedien élő, hanem társas kapcsolatban fejlődő lény. Adok és kapok, ez a kölcsönösség alapja. Lelki gyökérezete pedig a szeretet.

Itt térek át a *vallás* területére is. Mindent átkapcsolok Istenhez. Keresem, hogy jósága miben jelentkezik: szülőket adott, kenyeret tör, örök életet ígér. Végén is mennyei Atyánktól jön minden. Mi természetesebb, mint a szeretet kirobbanása, amelynek alapja a vallásos életkézség.

c) A nevelő harmadik feladata a *lélek telítése*. Ez a magvetés munkája. Van ebben ugartörés, szántás, de nagyobb értékű a vetés. Gyakorlatilag ez a tanítás. Még pedig olyan értelemben, hogy közli az igazságokat és keresi a természetfeletti életkegyelmeket.

A nevelőnek az a kötelessége tehát, hogy minden általa közölt ismeret belső igazságtartalmánál fogva a növendék fejlődését szolgálja.

Amikor a nevelő végigtekint a rábízott gyermekeken, nem azt nézi, hogy milyen a külsejük, hanem azt figyeli, észlelhető-e gazdagodás a gyermekember lelkében. Hogy testi életükben fejlődés van-e, tudásuk nagyobb-e, erkölcsi életük finomabb-e. Ha azt látja, hogy ezekben a vonatkozásokban a hanyatlás jelei mutatkoznak, akkor szeretettel közeledik ahhoz, akin ezt tapasztalja, és a segítség érdekében megállapítani próbálja az okot.

A lélegkondozó a nagy figyelő, lélekszerető, lélek-
 óvó, mindent adó. A gyakorlati életben ez annyit
 jelent, hogy a családban édesanyaként, az iskolá-
 ban nevelőként, a nagy életben szociális gondozó-
 ként akar hozzányúlni a gyermek lelkéhez. E lel-
 kületnek kell bennünk igazán izzani. Minden ne-
 velő cselekvést ennek kell irányítani, különben azt
 fogjuk látni, hogy szemünk előtt megy tönkre a
 gyermekvilág. Mennyi érték, nagyszerű lehetőség
 pusztul el a tanítók gondatlanságából, mert nem
 figyelik hivatásszerű lelkiismeretességgel a gyer-
 meklélek fejlődését.

A módszer kidolgozása majd megjön, de már
 most hangsúlyoznunk kell: lehetetlen a nevelés
 a nélkül, hogy ne hordjuk állandóan lelkünkben a
 nevelendőt. Ha a nevelő csak külsőleg ügyel a
 gondjára bízottakra, lehet tanító, lehet oktató, min-
 den esetben azonban csak olyan napszámos, aki a
 lélek kibontakozásánál sem teremtő, sem irányító
 munkát nem végez. Az igazi nevelő annyira átka-
 rolva tartja a lelket, hogy annak minden igényét
 keresi és magát készségesen szolgájává áldozza.

Nem szabad tartani attól, hogy a gondozó végül
 is elég, mert ellenkezőleg: minél többet ad, annál
 gazdagabb lesz.

Ha az óvást és gondozást gyakorlatilag nézem,
 akkor tulajdonképpen részletezem azt a munkát,
 amelyet a gyermeklélek világában teljesítek. Mitől
 kell óvni? A káros befolyásoktól – mondhatjuk
 általánosságban. Mit kell adni? Mindent, ami a
 harmonikus kifejlődést szolgálja.

Hogy mit jelent mindez részletekben, arról még
 sokat fogunk hallani: itt elég egyelőre csak annyi,
 hogy a nevelő úgy szerelődjék fel és úgy rendez-
 kedjék be, hogy ezek alapján mindenről legyen
 ismerete, ami a lelki fejlődésben káros és mindent
 ismerjen, ami azt szolgálja.

IRODALOM.¹ *Finàczy E.*: A nevelés fogalmának elemzése. Magyar Pedagógia (ezután: Magyar. Ped.) 1917. évf.; *Rieckel, A.*: Vom Wesen der Erziehung. Braunschweig, 3927; *Mitrovics Gy.*: A nevelés alapvonalai. Debrecen-Bpest, 1933; *Marczelt M.*: A bontakozó élet. VI. köt. A nevelés alapvonalai. Bpest, 1934; *Imre S.*: A nevelés alapjai. Nevelésügyi Szemle, 1937. évf. 1. sz.; *Varga B.*: A pedagógia alapkérdése. Szeged, 1936. – *Imre S.*: Neveléstan. Bpest, 1928; *Nohl, H. und P. állat, L.*: Handbuch der Pädagogik. Bd. I-V. Langensalza, 1928-1933; *Dilthey, W.*: Pädagogik. (Diltheys gesammelte Werke, Bd. 9.) Leipzig, 1934; *Göttler*: System der Pädagogik. 1920²; *Otto, E.*: Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig, 1928; *Lochner*: Descriptive Pädagogik. Reichenberg, 1927. – *Weszely Ö.*: Pedagógiai alapfogalmak változása. Minerva Kvtár. 1928; *Kynast, Rh.*: Problemgeschichte der Pädagogik. 1932; *Finàczy E.*: Újabb pedagógiai törekvések. Bpest, 1926; *Weszely ö.*: Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. Bpest, 1931; *Sir John Adams*: Modern developments in educational practice. London, 1928; *Petersen, P.*: Die neu-europäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1928; *Messer, A.*: Pädagogik der Gegenwart. Berlin, 1927. *Weszely ö.*: A korszerű nevelés alapelvei, Bpest, 1935; *Bognár C.*: A jelenkor pedagógiája. Pannonhalmi Szemle, 1935 évf. 1. sz.; *A. Bain*: Neveléstudomány. Ford.: *Szemere Samu.* I-II. kötet. Bpest, 1912. – *Nohl, H.*: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. 1933; *Jocklev*: Grundfragen der Erziehung in biologischer Beleuchtung. 1936, *Sopp, Fr.*: Der pädagogische Begriff des Lebens. Göttinger Studien zur Pädagogik, 26, Langensalza, 1935; *Imre S.*: Népiskolai neveléstan. Bpest, 1932.

¹ Az egyes fejezetek után közölt művek összeállításakor nem törekedhettem teljességre. A felsorolt munkák azonban a tovább kutatóknak elinduláskor hasznos tájékoztatóul fognak szolgálni. Az egyes fejezetek bibliográfiájának összeállításánál igyekeztem módszeresen eljárni: legelől mindig alapvető v. általános műveket találunk, aztán az illető fejezet tárgyi taglalásának, ill. a fogalom logikus kifejtésének megfelelő sorrendben a többit. Befejezésül vagy részletkérdéseket érintő művek vannak felsorolva (pl. A nevelés tárgya c. fejezetnél), vagy magasabb hangot megütő művek (1. A vallásos nevelés c. fejezetet). Ezt a belső taglalást tipográfiailag úgy igyekeztem érzékeltetni, hogy a kisebb egységeket egymástól gondolatjel választja el, az egyes műveket azonban csak pontosvessző.

2. A nevelés lehetősége és szükségessége.

Az emberi élet kötöttségét hirdető (determinista) elmélet szerint az életet vaskövetkezetességgel meghatározó törvények irányítják, amiből az következne, hogy reá befolyást – különösen lényeges befolyást – nem lehet gyakorolni. Sőt ez nemcsak nem lehetséges, de nem is látszik kívánatosnak, – mondják a legszélsőbb oldalon, – mert mit akarjuk az életet javítani, amelyet valami nagy szükségszerűség teremt.

E tételben igazság az, hogy minden olyan, aminőnek adatott, de nem igazság a másik része, nevezetesen az, hogy minden teljes vaskövetkezetességgel megy végbe, s ennél fogva egyenesen kívánatos, hogy a törvényszerű fejlődés helyesebb meglátás irányítása nyomán nekiindult erős reáhatással helyes irányba tereltessek.

A fenti tétel két részre bontva e két kérdést tárja elénk: a) *lehetséges-e a nevelés?* b) *szükséges-e a nevelés?*

a) Igazolja-e a tapasztalati tudomány, hogy az élet törvényei változhatatlanok? Az egész kérdés ezen múlik.

Ha a *természettan törvényeire* gondolok, akkor megállapíthatom, hogy ezek *megváltoztathatatlanok, érvényük azonban felfüggeszthető és erejük transzponálható.*

A megváltoztathatatlanság azt jelenti, hogy pl. a nehézkedés abszolút törvény, a látás törvényei a fénytörés törvényeivel függnek össze, s meg nem változtathatók. Ha a példákat megsokasítanók, azt látnók, hogy a fizikai élet törvényei *abszolút kötő erők.* E törvények azonban *felfüggeszthetők.* Maradjunk a fenti példánál. Az órák az asztalon fekszik. Reánézve a nehézkedés törvénye

érvényesül, de fel van függesztve a szabad esés vonalán.

Hogy az energiák *transzponálhatók*, azt más példán kitűnően szemlélhetjük. Például a kőszénben az elmúlt élet erői elpihenve nyugszanak. Ezeket az erőket gőzfejlesztésre, majd gőzgépek mozgatóására, vonatok indítására fordítják. A benne rejlő erők mint potenciális energiák (lehetőségek) elpihennek, mint érvényt nyerők (aktuáltak) dolgoznak. A súrlódás mechanikai energiája alakult át hőenergiává a régiek kezében, mialatt tüzet gyújtottak. A fizika tehát azt mutatja, hogy az energiákhoz hozzá lehet férközni és azokat más módon értékesíteni. Hiszen minden technikai vívmány azon épül, hogy az energiákat láncraerve hasznosítják az emberi művelődés érdekében. Minden természettani törvénnyel ellenkezik pl. az, hogy a levegőnél nehezebb test a levegőbe emelkedjék. De van egy másik törvény, amely szerint a gyors hajtás ereje oly nagy mennyiségű levegőt szorít a gép szárnya alá, hogy az ellenálló lesz, s a gép szárnyával elfekhetik rajta minden pillanatban. Minden egyes természettani törvény végére is olyan kötőelv, amelyet az értelmes ember megfog, átvált és célja alá rendel.

Ha pedig *az élő világot* vesszük figyelembe, akkor látszólagosan szintén azt észleljük, hogy az ezt irányító törvények is változtathatatlanok. Alaposabb vizsgálódás után itt azonban már azt az érdekes jelenséget is látjuk, hogy ezek az erők nemcsak átválthatók, befolyásolhatók, hanem valamely hosszabb ideig tartó behatás alatt alapjukban megváltoztathatók. Ha az állatokat alaktani szempontból nézem, nincs az az élettan- vagy állattan-tudós, aki ne állítaná, hogy külsőleg teljesen átalakulnak az állatok a szerint, hogy milyen környezetben vannak. (Mimikri.) A csökevényes

szervek pedig kétségbevonhatatlanul mutatják hogy a megváltozott behatások nyomán a szervek visszafejlődnek. Sőt a fejlődés elmélete szerint befolyásolások nyomán a szervezet fejlődése is átalakul, így pl. Méhely szerint a földi kutya (föld alatt élő emlős, spalax) zápfoga eredetileg hármasszerű volt, s mindegyik külön üregbe volt növe az állkapocsban. Amikor azután a földi kutyák délebbre szorultak, ahol lassanként áttértek a kemény magvokról a lágyabb összetételű táplálékra, már csak két-, majd egygyökerűvé alakult zápfoguk. Történt pedig ez azért, mert a rágás mechanikája megváltozott: az őrlő mozgásból csaptató lett. A szervezet tehát nem annyira adott, hogy meg nem változtatható lenne, ellenkezőleg: befolyásolható és megváltoztatható. így az ember életében is azt látjuk, hogy az a szerve, illetve testrésze, amelyet többször használ, megerősödik. (Lamarckizmus.) Azért ügyetlenebb a balkéz, mert nem vele dolgozunk, nem azért, mintha kevésbé volna alkalmas. Hány a balkezes gyermek!

Már most a szervezeti fejlődés mellett az ember lelki életében is van kibontakozási lehetőség. Ha nem dolgozom abban az irányban, hogy mindig többet és többet fogjak fel, ha nem telítem magam: tönkember maradok.

A szellemi életben még világosabban látjuk a fejlesztés, a befolyásolás lehetőségét. A fejlődés megindítása, erőteljessé tévése a gondos irányítástól vagy befolyásolástól függ. Viszont el lehet temetni a legnagyobb tehetségeket, ha nem állunk szolgálatukba. Hány eke mellett dolgozó lélek fogékonyabb, mint néhány elszürkülő könyvtudós. Eltemették készségeit, nem állottak szolgálatába.

De nemcsak a tudás, hanem a művészet, sőt az erkölcs vonalán is így van. A környezet az erkölcs vonalán egészen átalakítja az embert. Nincs olyan

ember, aki erkölcsösnek születik. Ellenkezőleg, igenis tőlünk függ, hogy megindítjuk-e a fejlődést. Másfelől olyan sincs, aki teljesen erkölcstelennek születne. (Lombroso.) Az élettani terhek valóságok, de a lélek átütő ereje döntően érvényesíthető.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a szellemi és lelki élet vonalán, az értelem, érzelem és akarat világában nagy lehetőség nyílik annak, aki hatást akar az emberre gyakorolni.

A nevelés lehetséges, mert az élet törvényei - bár alapvetésükben emberi erővel megváltoztathatatlanok - befolyásolhatók és transzponálhatók.

b) Most vegyük vizsgálat alá a második kérdést: szükséges-e a tudatos irányítás? szükséges-e a nevelés?

E tudatos irányítás, vagyis a nevelés szükségességét félreismerhetetlenül igazolják azok a megfigyelések, amelyek a bontakozó emberi élet testi és lelki fejlődésének a vonalán tehetők.

Az újszülött születése pillanatától igényli a icsfi ápolást, körültekintő gondozást.

Az óvó ápolás passzív, mintegy konzerváló mozzanata mellett azonban hamarosan előtérbe kell kerülnie az *energiafejlésztés* aktív teendőjének. Egyelőre a test energiáinak fokozása a közvetett cél, hogy a vitális erővel töltekezett test zavartalanul eszköze lehessen a feltáruuló léleknek. A lélek kibomlása azonban nem történik determinatív törvényszerűségek szerint, szabad fejlődésében a körülmények, hatások esetlegessége játszik szerepet. A tervszerű lélekkibontás előfeltétele tehát e befolyásoló tényezők hatásának lehető szabályozása. Ez azonban – mint mondtuk – csak a tervszerűséget biztosítja. Tág keret ez, amelynek tartalmi kitöltése a legellentétebb lehet.

A lélekkibontásban döntő pedig a tartalmi kitöltés minősége, ami viszont szükségképpen felvet-

teti velünk a célképzet kérdését. Más szavakkal: mi kell, hogy legyen a *lelki fejlődés célkitűzése*? A kérdés tulajdonképpen magában rejti a feleletet. Ha fejlődést említünk, akkor csak pozitív irányú emelkedésről lehet szó. A fejlődés végső pontján pedig a vallásig mint belső életformáig emelkedett ember áll. A lélek fejlődésének végső célja tehát az életszentség gyakorlata. Hogy a bontakozó lélek egyfelől igényli ezt a célt, másfelől azonban magára hagyva nehezen vagy éppen sohasem érne el, arra a mindennapi életet elmélyülőbben nézés elegendő példát nyújt.

A nevelés nem állhat meg a célképzet felismerésénél, hanem feladata a *felfelé törő lélek segítése*. Aki nyúlt már hivatottság érzéstől vezetett *kézzel* majdnem elkallódott gyermeklélekhez, és megérezte vele a nagy eszmények vonzó melegét, láthatta, hogy milyen nemes mohósággal kap a segítséget igénylő lélek a végtelen horizontok e biztos támaszai felé. Kétségtelen bizonyítéka ez a megsegítő nevelő munka szükségességének.

Ez azonban még csak az igénylés és nem a megvalósítás foka. Ez utóbbi elé a lélekben egyénenként különböző nehézségek tornyosulhatnak. Ezek a nehézségek gyakran lehetnek az emberi élet megalkotottságából eredő gátlások, amelyek legyőzésére éppen belső (immanens) voltuk miatt a lélek nem lehet képes. Ez a megállapítás egy újabb nevelői mozzanat szükségszerűségére: a *lelki élet nehézségeinek elosztatására* utal. így mintegy szabaddá tétetik az út a teljes értékű kibontakozás számára.

Az út nyitottsága azonban nem jelenti az út megjártságát. Ez az utóbbi már sajátosan a lélek életgyakorlatának a körébe tartozik. Nem kell ahhoz még gyakorlott nevelőnek sem lennünk, hogy belássuk: a legnemesebb szándéktól vezetett igye-

kezet is milyen botlásokat követhet el a megvalósítás vonalán. Ezért kell a nevelőnek állandó szeretetteljes odahajlással figyelnie a feltisztulás rögzös útját járó ember lelki erőfeszítéseit. Ha a botlás elhárítással nem volt megelőzhető, ha méreteinél fogva a tovább bontakozást veszélyeztetné, vállalnia kell újabb, szükségszerű feladatát: a *lelki élet botlásainak javítását*.

A fentiekben a nevelendő személy szempontjából kiindulva igyekeztünk a nevelés szükségszerűségét igazolni. De ugyanerre a belátásra jutunk a nevelő személy még oly részletekbe nem bocsátkozható szemléletéből kiindulva is. Hiszen nemcsak tervszerűen és eredményesen törekedni nem tudunk nevelés hiányában a végső célok felé, de azokat felismerni is kevésbé és nehezebben tudja az, aki a fejlődés alacsonyabb fokán áll. A célkitűzés a tervszerűen nevelő feladata kell, hogy legyen. Ebben a vonatkozásban maga a nevelő személy is előzetes neveltségre, mint kifejtendő nevelő munkássága szükségképi előfeltételére utal.

Nevelendő és nevelő egyaránt feltételezik, szükségszerűvé teszik a nevelést. Földi életünk során sohasem tekinthetjük magunkat csak nevelőnek, mert ez egyszersmind a befejezettség teljességét jelentené. Mindaddig pedig, amíg további fejlődésünkben elfogadjuk mások hatásainak segítő és termékenyítő erejét, magunk is – e legtágabb értelemben – neveltek vagyunk. Így nyeri az *élet* a folytonos fejlődés lendületét mutató nagy összefogás képét, amelyben a fejlettebb ember a kevésbé fejlettet segíti, s így válik az élet ropant lendítő erejévé az egymást segítés áldozatos szeretete, amely végső elemzésben az erőfeszítések céljait az abszolútum fokán összefogó Isten szeretetéből fakad.

IRODALOM. *Hinst, B.:* Möglichkeit und Anwendbarkeit pädagogischer Prinzipien. Langensalza, 1933; *Litt, Th.:* Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. 1926; *Rousseau, J. J.:* Emil vagy a nevelésről. Ford.: Schöpflin A. Bpest, 1911; *Nagy L.:* A katolikus kereszténység szelleme. Bpest, 1913; *Marczeil M.:* Élettani adottságok lélektani átértékelése. Kat Nevelés, 1927. évf. jan. és febr. sz.; *Nánássy L. D.:* A szabadakarat bölcséleti, jogi és orvosi szempontból. Különlenyomat a Religió-ból. Bpest, 1930; *Koppány-Kutsera I.:* Szociális kötelességeink a gyermek, az ifjúság iránt. Ped Szeminárium, 1934. évf. 7. sz.; *Ruppert, H.:* Ist Erziehung im Unterricht möglich? Weimar, 1933.

3. A nevelés kezdete és vége.

A nevelés lehetséges és szükséges, kérdés már most, *van-e kezdet és vég a nevelés tevén?* Az élet azt mutatja, hogy minden fejlődést külső és belső erők indítanak meg. A reáható erő azonban szükséges. Ez maga is igazolja, hogy fontos azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy időben mettől meddig tudjuk nevelő hatással az ember fejlődését szolgálni.

a) *A nevelés kezdete.* Le lehet-e szögezni, hogy mikor kezdődjék a nevelés?

A nevelésnek még a gyermek megszületése előtt, *a szülő életében kell kezdődnie.* Az erős nemzedéknek meghatározó feltételei már a szülőkben, illetve az ősszülőkben adva vannak. A legkezdetlegesebb embriókorban a külső környezet, az édesanya beteges állapota vagy lelki szenvedése a leg súlyosabb befolyást gyakorolja. Még alaktani szempontból is igaz, hogy a gyermek általában szüleiére hasonlít. Az is igaz, hogyha az édesanyát a terhesség idején lelki megrázkódtatás érte, az kihat a születendő gyermek életére is. (Weininger.) Az anyajegyek eredetére vonatkozó magyarázat nem dajkamese. Pl. az egérialakú anyajegy eredetében konkrét tény, hogy a terhes anya megijed

az egértől. A mi szempontunkból mindez azért fontos, mert a szülők testi-lelki megalkotottságának, az anyának a terhesség tartama alatt különböző okokból átélt lelki folyamatai átörökítő képességének a bizonyítéka. (Öröklés: Mendel.)

A megszületett gyermek életére a *környezet a legerősebb befolyást gyakorolja*. Nagy fényre pislog, zörejre odafigyel, örömmel kapkod minden csillogó tárgy után. Azért vágja meg magát kés-sel, borotvával. A születés után a külső világ belép a gyermek belső világába. Igaz, hogy a belépés pillanatában ösztönös cselekvések váltódnak ki, de e cselekvések önkéntelen jellegére támaszkodva nagyon téves gondolat volna az, hogy ezek nem hagynak nyomot a gyermek lelkében. Pl. aki kisebb korában sokat volt zajban (rádió), az felnőtt korában idegesebb, mert benne a befogadóképesség erősebben kidolgozott. Vagy egészségügyi szempontból: az agyondédelt gyermek, akit mindentől óvnak, aránytalanul gyengébb és gyatrább. A természetben ugyanis benne van a fejlődés üteme, hogy erőfeszítéseket tegyen. Aki ezt az erős megindulást nem váltja ki magából, az ellanyhul. Az ilyen ember minden káros behatás iránt érzékeny, fogékony lesz.

A szellemi élet roppant területű. A nevelés e téren minél kisebb kortól foglalkozunk a gyermekkel, annál fogékonyabb, annál komolyabb lesz. A foglalkozásnak két ága van: óvás attól, ami zavarhatja, tényleges adása annak, ami fejleszti. Távoltartom azokat a képeket, amelyek később károsan befolyásolhatják, hozok mindent beszédben, tanításban, imádságban, ami a fejlődést - akár a későbbit is - szolgálhatja. Minden kisgyermekben elhelyeződnek emlékek, amelyek a későbbi életet vezetik. Ezek az emlékek ugyanis lassan egy közös vonás alapján egységes élmény-

tömbbé egyesülnek, s levetve passzivitásukat a lelki igénylés cselekvéskészségével jelentkeznek, amely igény már cselekvésmeghatározó és így erkölcsi vonatkozású. Ezért a lelki fejlődés bizonyos fokán már nemcsak azért cselekszünk jót, mert hangoztatták, hogy van jutalmazó és büntető hatalom, hanem azért, mert bennünk él a jó igénye s ez lendít. Ahol már jelei vannak a szabad életnek, ott az ember már az erkölcs vonalán mozog.

A legkisebb kortól kezdve lehet irányítani a kisgyermek erkölcsi életét is. Perez ilyen vonatkozású megfigyelései arra engednek következtetni, hogy a gyermekeknek egészen kicsi korukból sok olyan emlék él lelkükben, amely megindította bennük az erkölcsi élet fejlődését. Ezért nem lehet eléggé hangsúlyozottan megértetni a szülőkkel, hogy a legtévesebb álláspont az, amely szerint egész hat éves koráig nem kell törődni a gyermekkel, mert magától fejlődik. Ez a Rousseau-féle felfogásból fakad, amely végzetessé válható tévedést rejt magában. Nem mindegy ugyanis, hogy milyen világ lép a gyermek lelkébe. Egyes családok gyakorlati eljárásának elvi alapja az a meggondolás, hogy a gyermek úgysem ért meg semmit, és így előtte mindent engedélyezhetőnek tart, a legrettegőbb tévedés. Mert megengedem, hogy a gyermek pillanatnyilag nem ért meg semmit, de az emlék a lelkében marad; de nem ritka jelenség az ösztönös kíváncsiság sem. Ne tartsuk utolsó kérdésnek, hogy szülői értekezleten erről a nevelőket alaposan felvilágosítsuk.

Mindebből látszik, hogy azt az egyedül helyes megállapítást kell magunkévá tenni, amely szerint *a nevelés megindítása az élet megindulásával veszi kezdetét.*

b) Mikor fejeződjék be a nevelés? Időbeli vége az emberi életnek is van itt a földön. A metafizi-

kai álláspont tanítása és az élet igénye azonban az örök élet. A kezdetet még megragadjuk, de a véget nem. Az ember fejlődésében tehát időbeli kötöttség nincsen. A véges életből az örök életbe kapcsolódunk. A Szentírás is beszél arról, hogy az ember az élet erőit odaát más formában érvényesíti. Az élet teljességéhez tehát hozzátartozik a végnélküliség. Az ember egyéni belső berendezettsége is azt mutatja, hogy nem lehet határokat vonni. Az emberi élet csúcsra állított gúla: mindig többet akarunk és többet várunk, nem látjuk, hogy az életünk tudás, esztézés, erkölcs, vallás vonalán befejezett volna. Az embert tehát úgy kell elgondolni, mint aki egyéni életfejlődése legkisebb korától mindig többet kap és mindig többet igényel. Mivel a többet igényléssel a többet és többet kapás velejár, következik, hogy az életszolgálat, *a nevelés az egész élet folyamán nélkülözhetetlen az emberre nézve*. Ha kapok, akkor ugyanis nevelődöm.

Nagyon természetes, hogy ebben az elgondolásban a nevelés nemcsak a fennebb említett, szűkebb értelemben vett nevelést vagy tanítást foglalja magában, hanem a mások életének tudatos, célirányos és észrevétlen irányítását és fejlesztését is. Ez az igazság: minden életmegrezdülés, ami körülöttünk vagy bennünk végbemegy, életszolgálat vagy életlerontás.

Az ember fejlődése tehát állandó befolyások alatt állt, a nevelőnek az a kötelessége, hogy állandó figyelemmel kísérje ezeket és ügyeljen arra, hogy csak olyanok érhék a nevelendő lelkét, amelyek az élet egységes kifejlődésének szolgálatába állíthatók.

IRODALOM. *Huschiar, M.*: Die Bedeutung der Erziehung im Gange der Kulturentwicklung. Langensalza, 1935; Pérez: La psychologie de l'enfant. Paris. 1903.

4. A nevelés korlátai.

A nevelés tehát szükséges és az élet minden pillanatára kiható erőérvényesítés. Kérdés azonban, hogy vannak-e olyan *gátló tényezők*, amelyek részben vagy egészben lehetetlenné teszik az élet tökéletes kifejlését. Amikor fennebb azt mondtuk, hogy a nevelés lehetséges és szükséges, akkor nem emlékeztünk meg arról, hogy vannak tényezők, amelyek gátolják a nevelést, sőt vannak olyan adottságok is, amelyek a nevelést egyenesen lehetetlenné teszik. Ezek kétfélék: *belső tárgyi adottságok és kívülről jövő erőteljes befolyások*.

a) *Az ember belső adottságai.* Beszélünk *szervezetani (anatómiai) és élettani adottságokról*. Az első azt jelenti, hogy *az ember teste* adott valami, a másik azt, hogy *az élettani működések* kötöttek. A szervezetten és élettan törvényei minden embert bizonyos korlátok között tartanak, de egyénként más és más mértékben.

Az orvostudomány mai megállapítása szerint a testi fejlődést a *belső elválasztása mirigyek* irányítják. Bizonyos, hogy ennek az irányításnak megvan a lelki kihatása.

Az egyetemes adottságok mellett vannak tehát egyediek is, amelyek lehetnek *szerezettek* és *öröklöttek*. Nehéz, de biztos igazság, hogy az ember nem függetlenítheti magát saját és ősei múltjától. Az öröklés áldás vagy teher az egyesekre, s akikre nézve teher, azoknak életében olyan gátként szerepel, amit erős munkával kell letörni. *A nevelőnek a gyermekben levő szerzett, vagy öröklött gátló tényezőket azért kell egyénileg megismerni, hogy tudjon ellenük küzdeni, s hogy nyújthassa a növendéknek a szükséges ellenszereket.*

b) *Az ember külső adottságai.* Az ember nem független környezetétől, amelyben él. Minden

egyén a család, nemzet, világ nagy egyetemességének része. Amikor a nevelő ébresztgetéséről, gondozásáról, fejlesztéséről és magvetéséről beszélünk, akkor a kívülről jövő behatásokról is szölkünk.

Aki emelkedettebb, gondzottabb környezetben él, az könnyebben fejlődhet. Ha csak a lakásviszonyokat tekintjük, természetes, hogy más a fejlődése a sátoros cigány gyermekének, más a proletárgyermeknek, és egészen más annak, aki 2-3-4 vagy 9 szobás lakásban nevelődik. (Strindberg.) Az élet nyers közvetlensége ugyanis nem üti olyan erővel a külön szobában lakó kislányt, akinek még „Fräulein”-ja is van, mint aki tized-huszadmagával sátrak alatt tanyázik.

Magasabb területre lépve: egész *másként nevelődik műveletlen családban a gyermek, mint a magas műveltségűben*. A művelt légkör magában is a szellemi élet ébresztgetésének erős indítéka, nem is szólva az iskolába kényszerítő szülői gondoskodásról.

Még magasabb életsíkon: a *szülők magas erkölcsi színvonalon mozgó élete gyermekeik hasonló lelkiiségének ébresztője*. A család, e legkisebb társadalmi életsejt, szellemi és lelki műveltsége fokának megfelelően emelője és szolgálója a nevelésnek.

Ha pedig tágabb értelemben veszem a környezetet és az egész társadalmat tekintem annak, akkor még egyetemesebb befolyásra találok. Egész másként nevelődik az orosz és a magyar gyermek, pedig első pillantásra messze esik a gyermektől a kommunisztikus és monarchisztikus államberendezkedés. Az államnak úgyis mint közjogi egységnek, de méginkább mint a közösségi szellem való kere-tének irányító befolyása a nevelésre nemcsak napjainkban ismeretes, de történelmi tény is. (Mária Terézia: az iskola politikum!)

Amikor a nevelés elméletének keretében az adottságokról beszélünk, akkor ezeket két csoportra osztva: belső és külső adottságokról szó

lünk: *Gyakorlatilag azonban a fenti nagy viszonylatokból áradó és a gyermek lelkére ható behatások kerülnek megvilágításba.*

Annyit le kell szögeznünk, hogy a nevelésnek vannak gátló tényezői, s ezek főként olyanok, amelyekről nem is tehet az ember: vagy vele születek, vagy beléje helyezettek. De amikor a felsőbbrendű élet elé maga vet gátat, akkor nem csupán a benne esetleg meglévő rossz hajlam értékelenes érvényesülésének vagyunk tanúi, hanem maga az akarat is csökkent, hiányos vagy éppen elferdült. A bukás visszavezethető olyan tényezőkre, amelyek mutatják, hogy az illető belső berendezettségében volt ugyan eltolódás, vagy neveltségében hiba, de önmaga munkája is hiányos volt. *Sohasem hagyandó figyelmen kívül, hogy az ember öntudatos személyiség a nevelés szempontjából is, aki, ha akar, komolyan megküzdhet a nehézségekkel.*

Akiket az adottságok teljesen kötnek, azokkal csak az orvostudomány foglalkozik.

IRODALOM: *Glockler L.:* Átöröklés és nevelés. Bpest, 1928; *Somogyi I.:* Nevelés és átöröklés. Cselekvés Iskolája, 1934-35. évf. 5-6. sz.; *Dobák F.:* Eugenika és házasság. Kecskemét, 1934; *Baur-Fischer-Lenz:* Menschliche Erblchkeitslehre. München, 1927; *Popenoe, P. P.:* Des Kindes Erbschaft. Ford.: Tietze, F. Berlin-Leipzig, 1930; *Graf, I.:* Vererbungslehre und Erbggesundheitspflege. München. 1930; *Lenz, F.:* Die Erblchkeit der geistigen Begabung. München, 1927; *Somogyi I.:* Tehetség és eugenika. Bpest, 1934; *Gáspár J.:* Fajismeret. Bpest, 1930; *Dudek I.:* Származástan és világnézet. Bpest, é. n.; *Schlemmer, H.:* Vererbungs-wissenschaft und Religionsunterricht. Frankfurt a. M., 1934. – *Overhen, H.:* Beziehungen zwischen Begabung, Kinderzahl und sozialer Stellung der Eltern bei Schülern der Volks- und höheren Schulen einer Mittelstandt. Die Volksschule, 1935. évf. 8-10. sz. – *Bognár C.:* A gyermek és a környezet. Magy. Középiskola, 1936. évf. 10. sz.; *Basemann, H.:* Handbuch der pädagogischen Milieukunde. Halle, 1932; *H. Busemasnn:* Pädagogische Milieukunde. Halle a. S.,

1927; Popp, W.: Das pädagogische Milieu. Pädagogisches Magazin (ezután: Ped. Mag.) 1179. sz. Langensalza, 1928; Slatvinsky, M.: Milieupädagogik. Versuch einer pädagogischen Gruppensoziologie. Tilsit, 1926; Sacher, F.: Zur Milieupädagogik. Päd. Führer, 1935. évf. 4. sz.; Argelander, A.: Der Einfluss der Umwelt auf die geistige Entwicklung. Jenaer Beiträge, 7. Bd. Langensalza, 1928; Popp, W.: Milieu und Selbstbestimmung. Päd. Mag. Langensalza, 1930. – Schneider, Fr.: Katholische Familienerziehung. Freiburg i. B., 1935; Kisparti I.: A családi nevelés útjain. Bpest, 1935; Imre S.: A családi nevelés főkérdései. Bpest; Zibolen E.: A családi környezet szerepe a nevelésben. A Gyermek, 1936. évf. 1-6. sz.; Ellbracht: Erziehung in der Familie. 1936; Tuszkai Ö.: A családi hangulat mint környezeti nevelőhatás. Bpest, 1932; Imre S.: A család békéje. Szülők Kvtára, 17. sz. Bpest, 1935; Eckstein, L. Die erzieherischen Kräfte der Familie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 1934. évf. 9. sz.; Véries O. József: Milieu és gyermeki lélek. Magyar Psychologiai Szemle VIII. évf. 1-2. szám. Budapest, 1935. – Gaudig, H.: Elternhaus und Schule. Leipzig, 1929; Hockmann: Familienkunde in der Schule. Pädagogische Post, 1933. évf. 33. sz.; Langrock, K.: Erziehung in Familie oder Anstalt. Breslau, 1933. – Schäfer, Fr.: Geopolitik und Volksschule. Päd. Mag. Langensalza, 1934; Dékány L: Város és falu szociológiai szempontból. Városi Szemle, 1935. évf. 5. sz.; Dékány I.: A városi és falusi nevelőkörnyezet. Ped. Szeminarium. 1936-37. évf. 7. sz.

5. Művészet vagy tudomány-e a nevelés?

Kétségtelen, hogy a nevelés gyökérsége a gyakorlatból való merítés, ezért bír olyan nagy fontossággal az egyéni életben szerzett gyakorlat és tapasztalat, valamint a nevelés és intézményei történetének ismerete. *Maga a nevelés azért mondható tudománynak, mert múlhatatlanul szükséges a hozzá való felkészülődéshez a tudományos alapvetés.* A nevelés lehetősége, szükségszerűsége, akadályai, határai és céljai mind olyan kérdések, amelyek csak tudományos megalapozású felelet-

ben illeszthetők bele a nevelő elméleti felkészültségének fegyvertárába.

Ismernie kell a nevelőnek az embert *egyéni vonatkozásban* mint élettani és lélektani törvények hordozóját, testének szerkezetét, belső életfolyamatait, belső kiválasztó mirigyrendszerének működését. De jártasnak kell lennie a lélektan nevelés-tanilag oly alapvető kérdéseiben éppenúgy, mint a test és lélek kapcsolatának helyes felismerésében és magyarázatában. Az egyéni berendezettség vonalán látnia és nevelési kihatásukban mérlegelni tudnia kell a testi és lelki erők sztatikáját (habitusok), a nemi megosztódás hozta különbségeket (sexuáldifferenciák), a faj és az öröklés nevelés-tani jelentőségét (biopedagógia), a testi fogyaté-kosságokat és a lelki tehetségek különféleségét. A testi és lelki mozzanatokot nem tekintheti pusztán tényükben megismerendő adottságoknak, hanem működésüket is ismernie kell mint az ember állandó bontakozása lendítő vagy gátló erő jelenségeit.

Ugyancsak igen fontos az embernek *közöségi vonatkozásban* mint a környezet befogadójának és átalakítójának ismerete. Kutatás tárgyává kell tenni a környezetet, az életkörülményeket, az anyagi életfeltételeket, az állami és társadalmi életkereteket, a környező kultúra és világnézetek hatását (dekadens világnézetek erkölcsileg romboló kihatásai!), a vallások légkörét és végül a lélekre ható „imponderabile”-ket.

Tanulmányok végzendők az egyéni és közösségi erőtevényezők összefogó alakulatáról: az egyéniségről.

Az említett lélektani tájékozódás nem korlátozódhatik általános lélektani ismeretszerzésre, hanem ennek kiegészítése és betetőzéseként tartsa kötelességének a nevelő a gyermek-, serdülő-, ifjú-,

felnett- és öregkor lelki képének tanulmányozását neveléstani vonatkozásaikkal. Még akkor is tegye ezt meg, ha csak bizonyos korosztályúak kerülnek a kezébe, mert a nevelőnek tudnia kell, honnan jött a nevelendő, mit hozott magával és hogy tervszerű, céltudatos nevelő ráhatás következtében a lelki élet törvényszerűségeinek kerete közt mivé alakulhat.

Feltétlen kíváncsi vagyok a lélekmegismerés módszerének alapos tanulmányozása s annak a különböző korokban való alkalmazása.

Törvényszerűségek [elismerése csak szakavatott, komoly, tudományos munkálkodás útján lehetséges, azért mondtuk, hogy a nevelés tudomány.

Kérdés már most: *mennyiben művészet a nevelés?*

Maga a nevelés célja: az isteni ember alakja; a művészet szolgálatának területére utal. A tudományos megfontolások alapján megválogatott nevelési eszközök nélkülözhetetlenek, de lelket csak az ihletett nevelő lelkének vitalitása alakíthat. Az ilyen nevelő mozzanat pedig a művészet közvetlen jellegét mutatja.

A nevelő a hivatás lendületével indul. Tudományos felkészülődése után az egyén elé lép, hogy annak lelkét megismerje. Már e lépéssel is magából ad, akárcsak az ihletett művész. Mert ez a megismerés nem lehet száraz, leltárszerű ismeret-halmaz, csak két lélek vitális kapcsolata hozhatja meg azt. A nevelő tudományos megállapításokat hálásan vesz tudomásul, mert azok neki igen jó szolgálatokat tehetnek, de tulajdonképeni munkájával az életszolgálat elevenségébe akar bekapcsolódni. Nem tárgy a növendék, amelyet gépszerűen kell megindítani, hanem élő személy, akit a

nevelő állandó lelki kisugárzásában kell egyéniséggé fejleszteni.

A bontakozó ember – akár gyermek, akár serdülő, ifjú, felnőtt vagy öreg – csak akkor fejlődhet helyes irányban, ha irányító határozottsággal megérzi a személyiségek vitalitását. Személyes életáramlattal fűződik hozzá Isten és a többi ember-testvér is. Mivel pedig a lelki energiák hatékonysága a közelség vagy távolság arányától függ, azért a családi környezet, a hivatásos nevelők és az örök Személyiség vitális kiáradása lesz a leghatékonyabb a személyi bontakozást illetően. E munkában a ható személyiség léleksokszorosító ereje is érvényesül, vagyis a saját lelke egyéni minőségeit adja át a nevelendőnek.

A személyiség vitalitása: lélekbekapcsolódás. Olyan találkozás, amelyben a lélekmegismerés eszközeinek felhasználása mellett a lelkek közvetlen egybecsendülése játszik fontos szerepet. Hasonló ez a lelki állapot az ihletett felfedezőnek, művésznek, írónak, átszellemült szentnek elragadottságához. Van is benne sok a lélek túlbőségének a kicsordulásából, amely mások szomjas lelkét is ki akarja elégíteni.

Innét van az, hogy sokszor minden tudományos alapot nélkülöző szülők a legkiválóbb nevelők. *A lélek sugárzó energiájának géniusza, mint a művészi géniusz, az Istentől jön!*

Összefoglalólag tehát megállapíthatjuk: a nevelés alapvetését, fogalmi tisztázását, az alapvető fogalmak kellő elkülönítését, módszerei lélektanilag igazolt kiépítését, részben eszközei megválasztását illetőleg tudomány, gyakorlata: a tudományosan igazolt eredmények teljesen megfelelő és belső megérezésre támaszkodó (intuitív) alkalmazása azonban a művészet köréhez utalja.

IRODALOM. *Marczeil M.*: A bontakozó élet. VII. köt. A nevelés művészete. Bpest, 1935; *Bauch, B.*: Ober die philosophische Stellung der Pädagogik. Vierteljahrschrift für phil. Pädagogik, I. 1918; *Spranger, E.*: Umriss der philosophischen Pädagogik. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 1933-34. évf. 2. sz.

B. A neveléstudomány ismertetése.

A neveléstanról nagy általánosságban azt mondhatjuk, hogy az a nevelés elveinek és módszereinek összefoglalása. Ez azonban annyira általános meghatározás, hogy ebben csak igen tág értelmű körvonalazásban foglal helyet a „nevelés” fogalma. A valóság ugyanis az, hogy a *nevelés mibenléte az elméleti álláspontok és állásfoglalások különfélesége miatt más és más*. A nevelés fogalmi tartalmának meghatározásában döntő, hogy minek tekintjük az embert és miben látjuk a földi élet célját.

A neveléstan az emberfejlesztésről beszél, természetesen következik ebből, hogy egészen másként fog gondolkozni róla az, aki az embert kizárólag anyagnak gondolja, mint aki a test és lélek kettősségének elvi alapján áll. Teljesen másként fog ítélni az, aki a lélek erőit adottnak hiszi, vagy aki az ember kifejlődését egyedül a gazdasági tényezőktől teszi függővé, mint aki meglátja az élő energiaközpontot, a szabadakaratú lelket, így tovább szöhetnek a szálakat és mindig azt a következtetést vonhatnók le, hogy *az ember tárgyi mivoltáról alkotott ítélet egészen megváltoztathatja a nevelés fogalmi tartalmát*.

Ámde megváltoztatja a nevelés tartalmát az ember életét érintő célkitűzés is. Egészen más lesz ugyanis a nevelés tartalma, ha azt mondom, hogy a nevelés legtokéletesebb formája a testi élet ki-

bontása, mintha azt állítanám, hogy a testi élet mellett a szellemi élet kifejlesztése is élethivatás. Még nagyobb lesz az eltávolodás, ha hozzáfűzöm, hogy a szociális élet kifejlesztése is az ember élet-céljához tartozik. Ha pedig a metafizika örök célját tűzöm az irányt jelölő pontra, akkor egészen eltolódnak a földies életkérdések, elhalványodnak a véges célokért folytatott erőfeszítések, megszentelődik, egyetlen és igazi értelmet kap minden e földön töltött pillanat, mert örök értékévé kovácsolható. Viszont egészen másként fogja meghatározni az az ember a nevelést és annak módszereit, aki azt tanítja, hogy az ember az állatok országának legtökéletesebbike, de csak fokozatban, nem lényegben, mint aki benne a transzcendens síkok felé ívelő lélek megjelenését látja. Ha pedig az ember céljáról azt tanítom, hogy végigpergetve az élet kerekeit néhány évtizednyi járás-kelés után visszatérünk a kétméteres üregbe, akkor a lélek bontakozó fejlődésének a vonalán semmiféle nagyobb erőfeszítést nem végzünk. E felfogás anynyira leszűkítené a neveléstan kereteit, hogy nem volna szükség másra, mint élettani, szervezettani ismeretre és legfeljebb olyan irányításra, amely az ember művelődésigényeit szolgálja.

Ezek megállapítása után felvetem a kérdést: vajjon teljes-e a nevelés, ha érvényét a szellemi élet terén zárom? Akármely vonalon kötöm meg, mindig szűk korlátok közé szorított. Vagy hogy a cél kitűzéséről is szóljak: teljes-e az emberi cél elérése, ha mindössze a testi élet kifejlődését akarom elérni, vagy kielégül-e akkor, ha kizárólag a szellemi élet fejlődését szolgálom? Vagy elég-e a szépérzék kifejlesztése? Az erkölcsé? A vallásé? - Leghelyesebb válasz: mindezek lépcsőzetes részek az élet egészének kifejlesztésére, és csak mindezek összessége adja az ember teljességét.

Ameddig a földön járunk, mindig többek akarunk lenni. Senki sem mondhatja magáról: én már tökéletessé fejlődtem. Mindenki új erőfeszítéseket tesz. Ezek az erőfeszítések az embert a lélek megnyilatkozásának minden terén előbbre viszik. Az ember pedig minden vonalon a fejlődés végnélküli területén jár. Ebből is következik, hogy az emberi élet végnélküli és akkor tökéletes, ha minden igényét együttesen és állandóan tudja szolgálni. Ezeknek az igényeknek együttes kifejlesztése, összhangba csendítése és a léleknek készséges szolgálatukra hangolása lesz az ember valóságos kinevelése.

Az emberi tökéletesség mibenlétét ilyen értékelésben részesítve tehát levonhatjuk azt a következtetést, hogy minden igényt együttesen kell kifejleszteni. Ámde figyelemre kell méltatni azt is, hogy milyen közös célképzetben kell ezeknek az igényeknek találkozniuk.

Ha csak a földi élet teljességét tűzöm ki életcéllul, akkor megkötöm és lehatárolom az élet vágyait, amit erőszak nélkül nem tehetek. Nem lehetek szolgálja a racionalizmusnak, naturalizmusnak vagy atheizmusnak, hogy rabbá tegyem a végtelen világok felé törő lelkemet. Ha pedig belső (immanens) célképét követni engedem, akkor az élet célját a végnélküli világ érzékfeletti (transzcendens) síkján találom. Mert csak ott látom, tudom és hiszem az élet célérését. Ez az elgondolás és célkitűzés nem szakít el a földtől, a földi élet is gyönyörűséges és értékes, mert azt olyan életpillérré formálja, amelyben minden megindulás a végnélküliségbe ível. Az élet erőfeszítései nem úgy indulnak, hogy elipszispályán a véges földre térjenek vissza, hanem parabolikus íven az Istenhez hajolnak. Ez az életcél megértést, lendületet ad, mert minden cselekedetnek örök érvényét hirdeti.

Az ember tárgyi mivoltának és életcéljának ilyen meglátása és értékelése véglegesen megadja a lehetőséget, hogy az előbbiekhöz hozzákapcsolva, megtaláljuk a neveléstan helyes és teljes meghatározását. *A neveléstan azoknak az elveknek és mod” [szereknek tudományos összefoglalása, amelyek közlésével az emberi élet teljes kifejlődését szolgálhatjuk,*

IRODALOM. *Dilthey, W.:* Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte der kgl. preuss. Akademie der Wissenschaften. Bd. XXXV., 1888 és Gesammelte Schriften, Bd. VI.; */ Herbart:* Allgemeine Pädagogik. Leipzig. Reclams Univ. Biblioth; *Weszely Ö.:* Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Bpest, 1931²; *Mitrovics Gy.:* A neveléstudomány alapvonalai. Debrecen-Bpest, 1933; *Wagner, /:* Die Wissenschaftsstru.Vtur der Pädagogik. Berlin, 1931; *Sturm, K. F.:* Allgemeine Erziehungswissenschaft Ostenvirck a. H-, 1927; *Eggecsdorfer, F.:* Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. I. München, 1928; *Imre S.:* Neveléstan. Bpest, 1928; *Thorndtke, E. and Gate, A. I.:* Elementary Principles of Education. New-York, 1929; *Weszely Ö.:* Pedagógia. A neveléstudomány rendszere. Bpest, 1932²; *Lochner:* Erziehungswissenschaft. Lehrbuch.. an Hochschulen. 1934; *Gentile, G.:* Sommario di pedagogia. Firenze, 1934⁵. – *Moog, W.:* Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophischer Wissenschaft. Vierteljahrschrift für philosophische Pädagogik. II. 1918; *Kessler, K.:* Pädagogik auf philosophischer Grunlage. 1921; *Thomson, G.:* A modern Philosophy of Education. London, 1928; *Krieck, E.:* Erziehungsphilosophie. München-Berlin, 1930; *Kretschmar, J.:* Das Ende der philosophischen Pädagogik. Leipzig, 1921; *Barankay L.:* A neveléstudomány autonómiája. Magy. Ped. 1932. évf. 9-10. sz. – *Fináczy E.:* Nevelélméletek a XIX. században. Bpest, 1934; *Weszely ö.:* Legújabb áramlatok a neveléstudomány területén. Bpest, 1931; *Mázy Engelbert:* Általános pedagógia. Győr, 1895; *Kúhár Flor is:* Foerster pedagógiájának bírálata katolikus szempontból. Magyar Kultúra. Budapest, 1924.

7. A neveléstudomány forrásai és segédtudományai.

Amikor a neveléstudomány forrásairól és segédtudományairól akarunk beszélni, akkor a *legszélesebb általánosságban* kell a nevelést tekinteni. A neveléstan az emberrel foglalkozik, tehát *az emberről szóló tudományok* (szervezetan, életrajz-tan, élettan, embertan, örökléstan, lélektan, társadalomtudomány, erkölcsstan, vallástan) *mind belevágnak a neveléstan körébe.*

Aki igaz nevelő, az e tudományokkal komolyan foglalkozik.

a) *A neveléstanak igazi forrása: a tapasztalat és a bölcselet.* Az első a megfigyelésekből vonja le a következtetéseket, a másik az elméleti világnézetek gyakorlati vetületét adja a neveléstanban. Ezekből a forrásokból menthetők azok a rendezendő *életigazságok*, amelyek a nevelés gyakorlatát lehetővé teszik.

a) A neveléstan *segédtudományai* azok a tudományok, amelyek részletekben foglalkoznak az emberrel. Hogy ezek közül melyik a leglényegesebb segédtudomány, az a nevelő célkitűzésétől függ.

Ha csak a testi életet szolgáljuk, akkor többet merítünk az *élettanból*, a *szervezetanból* s. í. t. A „természetes” nevelés – amelyet Rousseau vall – a lélek kérdéseit egyszerűen kihagyja. Szerinte nem kell az embert nevelni, hanem ki kell telepíteni az erdőbe, tizennyolc éves korában be kell hozni, és például meg kell kérdezni, hogy milyen vallást választ. E „nevelés” nem fogja a lélektant forrásnak tekinteni.

Aki a nevelést a lélekfejlődés eszközének nézi, az már a *lélektanból* is merít. Ezt a neveléstani irányt *bölcséleti neveléstan*nak nevezzük. Ez azután

lehet a vízszintes síkban korlátozott vagy természetfeletti, a szerint, amint a föld vagy az ég adja a határokat. Ez utóbbi esetben a neveléstannak az *erkölcstan* és *vallástan* is forrása lesz.

A *kísérleti neveléstan* az ember testi, értelmi, akarati erejét, erkölcsi készségeit vizsgálja. Erősen hisz az életermesztan (biofizika), kórtan, vegytan törvényeiben és ezért leginkább az élettani és lélektani ismeretekre támaszkodik.

Minden olyan tudomány, amely az ember életével, testi, lelki fejlődésével foglalkozik, forrása vagy legalább is segédtudománya a neveléstannak. Épen azért, aki neveléssel foglalkozik, nem elégedhet meg néhány elvont igazsággal, hanem rászorul arra, hogy a tudományos módszerek ismeretével a neveléstan forrásaiból is merítsen. A nevelésben több ugyan a természetadta vitalitás, életművészi készség, mint a tudomány, mégis alapos» céltudatosan irányított nevelés csak ott képzelhető el, ahol a neveléstan forrásaiból és segédtudományaiból is merít a nevelő. *Az eleven életet segítse a tudomány ismerete!*

IRODALOM. *Prohászka L.*: Pedagógia mint kultúrfilozófia. Bpest, 1929; *Szemere S.*: Pedagógia és filozófia. Magy. Ped., 1929; *Kerschenstiner, G.*: Theorie der Bildung. Leipzig, 1926; *Utitz, E.*: Mensch und Kultur. Stuttgart, 1933. - *Bárány G.*: Etika és pedagógia. Magy. Ped., 1912; *Wentscher, M.*: Pädagogik. Ethische Grundlegung und System. Berlin, 1926; *Nagy I.*: Az ethika alapvonalai. Pécs, 1925. - *Mitrovics Gy.*: A pedagógia és pszichológia kapcsolata. Magy. Ped. 1933. 7-8. sz.; *Várkonyi H.*: Nevelés és lélektan. Cselekvés Iskolája, 1934-35. évf. 5-6. sz.: *Bühler Ch.*: Theoretische Grundprobleme der Kinderpsychologie. Zeitschrift für Psychologie, 1937. évf, 1-3. sz.; *Weszeley ö.*: A gyermektanulmány jelentősége és feladatai. Bpest, 1931; *Vaissière, J. de la, S. I.*: Psychologie pédagogique. Paris, 1921; *Lipmann, O.*: Psychologie für Lehrer. Leipzig, 1928²; *Messer, A.*: Einführung in die Psychologie und die psychischen Richtungen der Gegenwart. Leipzig, 1927; *Várkonyi H.*: A lélektani diagnosztikáról. Pannonhalmi Szemle,

1937. évi. 2. sz.; *Török M.*: Med. et Psychiatria Pastoralis. I. Bpest, 1928; *Vátkonyi H.*: A fejlődéslélektani rendszerekről. Magy. Pszichológiai Szemle, 1934. évf. 3-4. sz. - *Kosztolányi I.*; A lélektan a hitoktató szolgálatában. Kat. Nevelés, 1937. évf. 5. sz. - *Meumann*: Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig, 1910. - *Lenz, F.*: Über die biologischen Grundlagen der Erziehung. München, 1927; *W. Hehlmann*: Politische Pädagogik. Berlin, 1933; *Kecskés Pál*: Az erkölcsbölcseleti irodalom újabb eredményei. Religio, 1927.

8. A „paedagogia perennis”.

Van-e örökérvényű neveléstan? Hogy e kérdést megválaszolhassuk, előbb egy másik kérdésre kell feleletet kapnunk: van-e örök emberi? Majd egy harmadik kérdésre: van-e egyetemleges fejlődési vonal?

Ha vizsgálat tárgyává tesszük, hogy mi változatlan az emberben, akkor rájövünk arra, hogy a lélek, Róla állíthatjuk, hogy szellemi lény, aki csak tartalmi szempontból nyer gazdagodást, tehetség kibontásában kap színezést. *Aki tehát az emberi lélekkel, illetve annak telítésével, kiteljesítésével foglalkozik az az örökérvényű neveléstan, a paedagogia perennis munkása.*

Ugyancsak tudnunk kellene azt is, hogy *a fejlődés felé törő ember célja is egyetemes.* Csak az lehetséges, hogy minden ember a Teremtő elgondolásában, az egyéni tehetségek érvényében *az isteni ember* életére törjön.

Ha pedig van egyetemlegesen emberi, akkor ebből következőleg a fejlődés útja is egyetemleges, miként a természeti törvények. Az egyetemes emberi és az egyetemleges fejlődés egyetemleges módszert tételez fel, amelyben a cél és alapeszközhasználat egységes, mindössze a részletek kidolgozása lehet korok és fejlődési fokok szerint más és más.

Nem is képzelhető el rugalmatlan merevség vitális lélekmegmozdulásoknál, mint amilyen a nevelés és nevelődés folyamata,

A paedagogia perennis az egyetemes emberei kifejlesztése, amelyben a részletkérdések mindig esetlegesek és nyíltak. Sínpár, amelyen biztonsággal fut az irányítás vonata. Ez az egyetemes emberi magába foglalja az ember természetéhez és természetfeletti elhivatottságához tartozó mozzanatoknak együttesét, de nem zárja ki a részletekben való eltérés (adottságok, közeledési módok, stb.) különbözőségét. A paedagogia perennis örök törvényszerűséggel dolgozik az emberlélek szolgálatában, de eredménye nem a gépszerűen egyforma ember, hanem az egyénien sajátos személyiség.

A mi helyzetünk a *paedagogia perennis*-hez ugyanolyan, mint a *philosophia perennis*-hez. A megismerés végtelensége csak Isten tulajdonsága; a véges megismerő képességgel rendelkező ember csak kutatja és fürkészi, de ki sohasem merítheti, ellenben alázattal borul le a rejtőző Istenség előtt: Adoro Te devote, latens Deitas!

IRODALOM. *Huszár Gy.*: Neveléstan a philosophia perennis alapján. 2 köt. Bpest, 1932. – *Varga B.*: Gondolatok a neveléstan értékméleti megalapozásához. Szeged, 1922; *Kammel, W.*: Einführung in die pädagogische Wertlehre. Paderborn, 1927; *Wagner, I.*: Pädagogische Wertlehre. Leipzig-München, 1924; *Behn, S.*: Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Werttheorie. München, 1930; *Bognár C.*: Értékmélet. Bpest, 1924; *Messer, A.*: Wertphilosophie der Gegenwart. Berlin, 1930.

B) A nevelés alapvetése.

(Fundamental

1. A nevelés alanya.

a) A hivatásos nevelők,

aj A gyermek a családi szentélyben születik, s mivel teljesen tehetetlen, a *szülők* nemcsak életadók, hanem az első nevelők is. A szülők tehát a természet szava alapján lesznek az első nevelők.

Lelki téren ez akkor érezteti hatását, ha a szülők élete valóban a magasabbrendű élet megnyilatkozása. A szülők lélekkíáradása ugyanis kivételes erővel működik: a példa önkéntelen utánzásra készíti a gyermeket, a személyiség kiemelkedő jelentkezése pedig vitális lélekkapcsolatot teremt szülők és gyermekek között. Nem a vagyoni vagy a társadalmi helyzet a fontos: a szülők lelkéből ered a családi otthon lelke. A gyermeklélek a benyomások legfinomabb felfogó készüléke és a leggondosabban elraktározó tárház, amely még azt is elraktározza, amit nem ért meg. A családi élet legjelentéktelenebbnek látszó mozzanata is nevelő vagy romboló erő, s mint ilyen feltétlenül kihat a gyermek életére.

A nagyobb tudás, a több tapasztalat is lehetővé

teszi, hogy a szülők szélesebb látókört nyissanak gyermekeik előtt, mert a nevelésben a világos látás igen nagy szerepet játszik. Az élet rejtély, de céljának kikutatása, a természet szavának és természetfeletti isteni kinyilatkoztatásoknak megértése a felnőttek világához tartozik. A gyermek természetadta kiválósága, hogy a legnagyobb tekintélyt a szülőiben látja, arra utal, hogy a szülők e helyzetüket a nevelés érdekében kamatoztassák.

A testi és lelki erő birtoklása is arra viszi a szülőt, hogy a nevelő hivatását vállalja. A gyermek gyengének érzi magát, szüleiiben éppen ezért az erőt szereti. Tiszteli azt, amit nagynak érez: atyjában a testi vagy szellemi erőt, anyjában a folytonos gondoskodás erejét. Azért kérdezősködik, mert bennük a szellemi erőt is feltételezi. Hozzájuk fordul a lelki élet kérdéseiben, mert a lelki élet erőinek hordozóját látja bennük.

A szülők az első és legilletékesebb, sőt a leghatásosabb nevelők, tőlük ered a Teremtő csodás együttműködésével az élet, családi körükből származik a jövő irányának jelzése. Innét van az, hogy a család adja meg azt az alapvonalat, amely a későbbi nevelésnek is gerince lesz.

β) A tanító a nevelők között a második helyet foglalja el. A családból az ő *kezébe* kerül a gyermek, az ő irányítása mellett telítődik szelleme, és fejlődik a lelke.

Első és legfontosabb kötelessége a szellemi erők fejlesztése. A gyermek lelke mélyén csirában pihennek azok a lelki készségek, amelyek az igazi megismerésre és a lelki értékek felértékelésére vonatkoznak. A családban az odaadó, elmélyedő tanítói munka egyrészt lehetetlen, másrészt szakavatott módszerek követését tételezvé fel, nem egyszer leküzdhetetlen akadályokba ütközik. Azért vár a tanítóra a gyermek szellemi képességeinek

feltárása, felértékelése, fokozása, kiaknázása, telítése és tevékeny erőkké való alakítása. Munkája azonban csak akkor lehet teljes, ha a belső, sőt önálló szellemi élet megindítását is eredményezi. Nem lehet tehát anyagközlés, öntevékenységre való nevelésnek kell lennie, amely elemi fokon a megfigyelések önállósága útján, későbbi fokon az önálló felidézések által közelíthető meg. Az okos tanító látja, hogy a gyermek is „én”, akinek értéke éppen az, hogy belőle is önálló, kiemelkedő, önbíró személyiség alakul. A tanító akkor teljesíti hivatottságából eredő fontos kötelességét, ha tanítás útján emelkedetten gondolkodó, egyedi kiválóságok szerint megannyi különböző személyt állít az életbe.

A tanítás csak eszköz a teljes ember kifejlesztésének szolgálatában. Az utóbbi a szorosan vett nevelés területére tartozik. Azért kell a tudomány elemzése (analízise), hogy az élet összefoglalását (*szintézisét*) tudatosabban végezhesük el. A tanítónak arra kell törekednie, hogy az erkölcsi és metafizikai „én” fejlődését is megindítsa és szolgálja. E munka nem elszigetelt: a szellemet fejlesztő tanítás útján közelítendő meg e magasabbrendű cél. E célt szolgálja a tanító egyénisége is, amelynek növendékével vitális lelki kapcsolatban kell lennie, mert a lelki közvetlenség segítségével a növendékek önátadása útján lehetővé válik a gyermek belső kinevelése is.

A tanítónak tanítva kell kisarjadoztatni a lelki életet, sokat kell adnia a tudás kincstárából, de még többet lelki jóságából.

γ) A nevelés ütemét a *lelkiatya* szerepe teszi teljessé. Szülő, tanító, lelkiatya egy célra törnek, csak hogy az első testi és szellemi-lelki javak, a második leginkább a szellemi, a harmadik főképen a lelki javak közlése útján áll a teljes ember kine-

velésének szolgálatában. Már ez a közös cél is mutatja, hogy a nevelésnek nélkülözhetetlen feltétele e három nevelő alany harmonikus együttműködése.

A lelkiatya az ember igazi életéhez, a lelkeség csodás rejtélyéhez ereszkedik le, amelyet egyrészt mások nem is igen értékelnek, másrészt nem is tudják szentélyét megközelíteni.

A lélek rejtélyeinek feltárásában nemcsak a szemlélő szerepét keresi, hanem a közvetlen vitális lélekkapcsolat felvételét is szorgalmazza, amely munka olyan szent és csak olyan kivételesen végezhető el, hogy ehhez különleges hivatás és lelki-ség szükséges.

Ez csak a kezdete a lelkiatya munkájának, amelyben sok a felavatott lelkéből fakadó, odahajló emberi mozdulat. Az ő munkája a nevelés útján megy végbe, s a teljes, széleskörű ismeret éppen a ráhatás érdekében szükséges, amely a kölcsönös szereteten és bizalmon épül, és így lehetővé teszi a feltétlen behódolást és készséges követést. Ennek eredményeként fejlődik ki közöttük az atya és gyermek viszonya. Itt ember és Isten küldötte között jóakarató lélekáradásról van szó, és ezért tartja nagynak a növendék a lelki egybefonódást, mert a múlt hibáinak eltemetése Isten előtt is végleges, a jövő kipontozása pedig Isten tervével is egyező.

A lélek megközelítése a lelki beszélgetésekben és legmagasabb ponton a szent gyónásban történik. Az első igen nagy lélekkjáradás, de az utóbbi a legnagyobb, mert az isteni kegyelem szentségi kiárasztása is. A lelkiatya tehát az isteni kegyelem áramlásának szerény eszköze.

Szülő, nevelő, lelkiatya a nevelésben betöltött szerepénél egyképen az a lényeg, hogy az Istenhez vezetés aláztos, de tudatos eszközei legyenek.

b) *A hivatásos nevelők önnevelése.*

A nevelőnek különösen tisztában keli lennie egyéni berendezettségével és hatóerejével. Ismernie kell testi erőit, értelmi tudását, esztétikai készségét, erkölcsi tökéletességét, szociális gondolkozását és vallási állásfoglalását.

A testi adottság, lappangó vagy kifejlődni engedett hajlamok, sőt esetleges beteges elváltozások ismerete nélkül nem tudunk önmagunk megismeréséhez jutni. Pedig fontos e vonatkozásban a minél teljesebb önismeret, hiszen a testi élet lelki téren is eltolódásokat okozhat. Tervszerűen csak az a nevelő dolgozhat, aki becsületes tárgyilagossággal elvégzi ezt az önfeltárást, és leméri, hogy a testi élet szempontjából mire és mennyire képes.

Rá kell ezután térnie a lelki tényezőkre. Először *értelmi* vonatkozásban felvetni a kérdést: eleven mozgató erő-e benne a tudás? Milyen fokát birtozza a bölcseségnek? Nem alkalmas ugyanis a nevelésre az, akiben egyfelől az ismeretek nem egységes világgép szervesen illeszkedő elemei, másfelől mint magáévá hasonítottat nem tudja azokat könnyen és megfelelő módon érvényesíteni, vagy akinek nincs kialakult, egységes világszemlélete, s így maga is keresve keresgél az élet zűrzavarában. A nevelő értelmi felkészültségének elbírálása szempontjából mindig az a kérdés jelentős, hogy mennyi élet- és lélektartalom van benne. Ha e tekintetben kívánnivalók mutatkoznának, akkor igyekeznie kell tudása körének tágításával és a feldolgozás elmélyülő gyakorlatával ismeretei megkívánható, viszonylagos teljességét és szervességét kiépíteni.

Az élet- és tudásbeli ismeret mennyiségi és minőségi lemérése után tudnia kell, hogy megvan-e benne a közlés, az erősugárzás készsége, mert a

tanító és nevelő erő csak részben függ a tudás mennyiségi keretétől és minőségi jellegétől, nem kis mértékben azonban a közlés módjától és főleg a személyiség megragadó erejétől. Bizonyos, hogy az a nevelő tud sikeresen célt érni, aki leereszkedő lelkeséggel közeledik a gyermekhez. A tanítási készséget az birtokolja, aki a közlendő igazságokat a növendék színvonalának megfelelően tudja továbbítani. (Viszont elemeire bontani és a mindenkori adott helyzet szempontjai szerint összefoglalni valamely ismeretkört csak az tud, aki azt teljesen birtokába vette.)

Harmadsorban le kell mérnie *esztétikai készséget*. Mivel a szép a nagy mindenség egyetemességének elve és a lélek igénye, azért tisztában kell lennie a nevelőnek azzal is, hogy vájjon tudja-e maga értékelni, élvezni, másokban felkelteni, irányítani és lélekgigénnyé fokozni a szép szeretetét.

Az *erkölcs* vonalán sokkal kényesebb a helyzet. A belső rendezettség vagy szétesettség kérdése nagyon komolyan felvetendő. Mindenre ki kell itt terjeszkedni: rossz szokásokra, hibákra, bűnökre, de arra is, vájjon vannak-e jelen olyan erkölcsileg pozitív készségek és erők, amelyek nevelői munkájában személyiségének építő erejű kisugárzó-készséget biztosítanak. E feltárás rendkívüli alázatot, jószándékú igazságkeresést tételez fel.

Erkölcsei énünk tartalmi jegye *szociális érzékünk*, legmagasabb pontja pedig *vallási* irányít-vevésünk. Az első önmagunk és embertestvérünk viszonyát szabályozza, a második örökérvényű kapcsolataink kidolgozója. Mindenekfelett kötelessége ezek kimélyítése annak, aki mások tanítására vállalkozik, mert a helyes életutat nem mutathatja sem szóval, még kevésbé példával a tévelygő. Az élet szabályozását csak az taníthatja,

aki maga is kidolgozta kötelmeit emberrel és Istennel szemben.

A kialakult nevelő adottságainak vizsgálata után az a kérdés, mekkora átütő erő van bennük a nevelés szempontjából. Itt a lélek önkénytelen, hatásában szuggesztív jellegű hatáskészségéről van szó. Rátermettséget jelentő adottság ez, amelynek végső határozmányai a lélek megalkotottságában kereshetők. Lehet valaki tudós, ismerheti a neveléstan irányait, élhet erkölcsi életet is, de ha visszahúzó élettartalom-tartály, akkor sohasem fog kiáradni belőle személyiség ereje. Igen sok szülő nincsen tudományosan felkészülve, mégis arra képesítette a Teremtő, hogy kivételesen jól neveljen.

Ez a nevelésnek az értelem körén kívül eső művészi tényezője, amely a lehelet erejével indítja fejlődésre a nevelendőt. Kivételes erőhatás ez, amelyet vitalizmusnak mondunk. Ezt megérzi a növendék; eleinte talán abból, hogy az önzetlenül jót-akarást veszi észre, de később abból az egybecsendülésből, amely a két lélek közt kifejlődik.

Mindennek őszinte tisztázása azért fontos, mert átütő erőnk ismeretében csakis olyan munkára vállalkozhatunk, amely arányban áll ilyen irányú tehetségeinkkel.

A nevelő minden lépését a más lelkek formálásának roppant felelősségérzete kell, hogy áthassa. Úgy rendezzen el magában minden értéket s azokat nevelőleg érvényesíteni tudó energiát, hogy az mások lelkével számára az előfeltételszerű vitális kapcsolatot megteremteni, az értékek sodrába került lélek kibontakozását elősegíteni legyen képes. Az életfejlesztés hivatásának betöltése vár reá, amely munkában állandóan annak az ütemnek kell kicsendülnie: én adakozó testvéred, barátod vagyok. Ez pedig annyit jelent: mindig hozok, és sohasem viszek. Azt mindenki örömmel veszi, ha

előtte világító fáklya halad. A jót mindenki keresi. A nevelő minden szavára, gondolatára tehát felfigyel a növendék, amikor megérzi, hogy a lélek javait a nevelő önzetlenül szórja a lelkébe, de nem oktatások nyomán, hanem sugárzás útján. A növendékeknek maguknak kell észrevenniök, hogy nevelőjük lelkét hozza és ezt – ha így van – meg is érzik. Ezért nyílnak meg a lélekemelő előtt a lelkek, s e megnyílás után a hibák és bűnök megtárgyalásánál csak az a nevelő bír értékkel, akinek lelkesége a végső célt látva uralkodni tud indulata felett is. A sugárzó egyéniség múltat feledő, jövőt ébresztgető és erőket kölcsönző. Aki önmaga is silány anyag vagy élettelen kohó, az ne vállalkozzék arra, hogy emberek lelkéhez nyúljon. Lélekteremtő ember sohasem lesz, mert nem elégséges tudáserejét közölni a növendékkel, a lélek erejét is bele kell lehelnünk.

Az önismeret gyakorlati megvalósítására vonatkozólag meg kell jegyeznünk, hogy annak komoly akadályai vannak, amelyek fölényes legyőzése a nevelő elemi kötelessége. Ilyenek a magunk és képességeink túlzó felértékelése, hibáinknak helytelen önszeretettől fakadó kendőzése saját magunk előtt is, illetőleg azok kimagyarázása s ezáltal eltörpítése. A valóságos önismerethez komoly és készséges alázatra van szükség. Az emberfelértékelés ugyanis emelő erő, de saját egyéniségünk kiemelése könnyen elfogultság lehet.

Ennek gyakorlati módja az, hogy igen gyakran *egybevetést* végzünk a kiemelkedő egyéniségek és a mi életünk között. Itt is nagy jóakarattal és őszinteséggel kell, de ezt vagy feltételezi, vagy megszerzi a gyakorlati egybevetés. E csúcsemberek rávilágítanak törpeségünkre, de nem a törekvést letörő keménységgel, hanem a megközelítés lehetőségének emelő és vonzó erejével.

A második módszer pozitív jellegű. Idetartoznak a napi *lelkiismeretvizsgálat*, a hosszabb időre visszatekintő *önvizsgálat* és a *lelkigyakorlatok*.

A napi lelkiismeretvizsgálatnak a fenti szempontból eredménye az, hogy beleavatkozunk lelki életünkbe, és a bennünk lévő rossznak és jónak meglátása helyes önértékelésre vezet.

A hosszabb időre visszatérő önvizsgálat nem ugyanaz, mint az első. Célban, eredményben tőle eltérő. Nem egy-egy nap felértékelését célozza és egy-egy hiba megváltoztatását eredményezi, hanem az életgyakorlat alaprajzának vonalvezetését akarja megismerni és szükség esetén egyetemleges életváltozást eredményez.

A lelkigyakorlatok egyedüllétének elmélyedése pedig az életkörülmények csendes, sokszor tudatalatti hatóira is kiterjed és így a legmélyebb ismeretig eljuthat. Ez az igazi mélységkutatás. Mindezeknél a legfontosabb tényező az isteni kegyelem, amely ilyenkor a lelkünkbe árad és a felelősségtudat, amellyel a lélek Istennel szemben áll. A gyarlóbbaknál és gyengébbeknél fontos szerepet tölt be a lelkiatya, aki a lélekszeretet melegségével és Isten előtti szent felelősség tudatában áll melénk lelkünk megismerésének szent munkájában.

Mindhárom lélekvizsgálatnak célja: feladat-találás, amely az élet felső síkjának elérésére készítet. Akár szülői, akár nevelői vagy lelkiatyai hivatással áldott meg az Úr, mindenképen arra kell törekednünk, hogy olyan egyéniség legyünk, akiknek léleksugárzó ereje teremtő erőt képvisel. Ez a magasabbrendűség azonban nem adott, hanem szerzett kiválóság. Ennek alapfeltételeit kell önmegismeréssel megtalálnunk és ennek megvalósítására kell állandó munkával feszülnünk. A nevelő önismerésének állandósulni kell.

Láttuk a nevelői önismeret fontosságát, elérhe-

tésének módjait. Mindennek eredménye azonban csak ténymegállapítás lehet. Fontos, de csak bevezető lépés. Önismeretünket követnie kell a hibák letörésének, elhajolt készségek átértékelésének, a hiányok pótlásának. Állandó, belső teremtő munka ez. A megindulás abban áll, hogy kipontozzuk az eszményi emberarcot, hogy annak vonásait saját egyéniségünkbe belerajzoljuk. A tökéletes ember lélekarculatának két legjellegzetesebb vonása van: az én-központú cselekvőképesség, illetve -készség és a kifelé törő erősugárzás.

Egy és ugyanaz az eszmény mint cél a megvalósulásban módosul a megvalósító személy sajátosságai szerint. Két csoport különböztethető meg a szerint, hogy a körülötte fennálló világ hatáselemeit hogyan fogja fel. Az egyik a szellemember, aki léleksíkján fog fel mindent és szellemének végnélküliségébe állítja be a véges világot; a másik az anyagi ember, akiben ezzel ellentétben az én-központú beáramlás csak azt jelenti, hogy mindent igényel, befogad és elégető kazánként elhamvaszt, de magasabbrendű munkaerővé nem transzponál.

A szellememberré való fejlődés hosszú folyamatnak, sőt azt mondhatnám, állandó életfolyamatnak eredménye, amelyben a beletörés és belső transzponálás csodálatos munkája folyik.

A világ tényei jelentkeznek a lélek kapuja előtt, a lélek a jelentkezést átveszi, majd átértékeli, és végül kitermelődik az uralkodó ember. Itt tehát olyan vitális kapcsolat van teremtett világ, közösség és egyén között, amely kívülről indul, belső „én”-ünkön vezet keresztül és végül személyiségünk finomított alakját termeli ki.

Magamagát is úgy illeszti bele a nagy mindeniség egyetemébe, hogy Isten szerint elgondolt része, még pedig beleszendülő része legyen az egész-

nek. Íme itt már megindult az erőátvitel, amely életet teremtő hatalommá szélesedik. És még itt sincs megállás. Anyagi és szellemi műveltségű, kimagasló hatalom, aki a természet erőinek lépcsőzetén az élet igazi magaslatára emelkedik, úgy lehet az ember, ha a felismert, birtokába vett igazságok talpazatán az életrejtély titkos világához jut, lélekszeme annyira erősödik, hogy beelérhet az élet kohójába: eljuthat az élet szentélyéig, ahol a teremtő őscselekvése adja az egész *természet* legelső lendületét. Ez a megismerés pedig nem a gyarló senki és a mindenható Úr összeroppantó találkozása, hanem éppen a vallás szent tanainak átvétele szerint (hiszen ez is egy része a nagy mindenség jelentkezésének!) a fiú ölelkezése égi Atyjával.

De ez a legtökéletesebb önértékelés nem megállást hirdető állapot, hanem a kegyelmi erők vitális átömlesztésével meginduló isteni áthasonulás. Munka, amely eredetben Istentől jön, de kiforrásban emberen keresztül megy végbe, hogy égi hivatottságára előkészítse.

Ezért áll akkor elénk az ember eszményileg legtökéletesebb alakja, ha lélekszentélye az ég felé is kitárul, és a föld és ég befogadásával isteni embert teremt önmagából. Ez az én-központú cselekvésképesség legnagyobb teljesítménye.

A tökéletes ember lélekarculatának második jellegzetesebb vonása a kifelé törő erősugárzás.

Maga az a valóság, hogy mástól állandóan kapunk, továbbá, hogy a fejlődés sodrában világgal, embertestvérekkel és Istennel kapcsolatban vagyunk, arra utal, hogy nem olyan erőközpontok vagyunk, amelyeknek hatóiránya csak befelé törő. Az „én” erőtartalma nem lezárt mennyiség, hanem dinamikailag érvényesülő erősugárzás, még pedig abban az értelemben, hogy más embertestvér éle-

tét is emelje és szolgálja. A helyes önevelésnek tehát arra is ki kell terjeszkednie, hogy olyan egyéniségek legyünk, akikből csaknem sugározva áradjon ki a másokat emelő nevelés energiája, másrészt pedig oly készséges lelkek, akik örömmel adják másoknak lelki értékeiket.

Ez utóbbi nehezebb feladat, de mivel az igazi értékes lélek kinevelésében nélkülözhetetlen, következőképpen lehetséges.

A megindulás itt is elméleti elgondolás. A gyűjtő ember felteszi a kérdést: veszteség-e az erőközlés? Nem az, mert teremtő erejénél fogva életérték-sokszorosítás. Sőt ez a kiáradó sugárzás visszaáramlik hozzánk s önmagunkat is növeli értékben Isten és ember előtt. Az önevelés munkája tehát akkor helyes, ha olyan egyéniséget teremt, aki a világ javait felszívja, de az életértékeket ki is sugározza. Erre kell törnie minden nevelőnek önmagát tekintve. A valóság vonalán ez pedig célkitűzés és eredmény meg valósítás.

IRODALOM. *Imre S.*: A családi nevelés főkérdései. Bevezetés a szülői gondolkodásba. Bpest, é. n.; *Zimmermann, O.*: Elternbuch. Stuttgart, 1926; Magyar átdolgozása: Szülők könyve, Körösi Henriktől. Bpest, 1928; *Hodann, M.*: Eltemhygiene. Eugenik für Erzieher. Rudolfstadt, 1928; *Imre S.*: Szülők könyvtára. 1-12. Bpest, 1926; Szülők hibái a nevelésben. *Fináczy E.*, *Gerlóczy Zs.*, *Kemény F.*, *Schneller I. és Sebestyénné, Stetina I.* előadásai a Magyar. Ped. Társágban. Bpest, 1922; *Pfister, O.*: Elternfehler. Wien, 1929; *Stekel, W.*: Erziehung der Eltem. Wien, 1934; *Calmes*: Wirksame Mitarbeit der Mutter bei der Überwachung der Lektüre ihrer Kinder. Kinderheim. 1937. évf. 1. sz.; *Hamvas E.*: A szülők szerepe a leány vallásérkölcsi nevelése körül. Kat. Nevelés. 1935. évf. 7. sz.; *Schwammlberger, A.*: Wie wecken wir in unseren Schülern den Familiensinn? Päd. Mag. Langensalza, 1934; *Brunner E.*: A szülői ház és az iskola. A bpesti Szt. Benedek-rendi reálgimnázium értesítője, 1934. – *Schneider, Fr.*: Erzieher und Lehrer. Padermbom, 1928; *Kornis Gy.*: A tanári pálya. (Kultúra és politika.) Bpest, 1928; *Fischer, A.*: Erziehung als Beruf. Leipzig, 1921;

Vucskics J.: A nevelő lelke. 1936; *Schneider, Fe*: Psychologie des Lehrerberufs. Frankfurt a. M., 1923; *Tóth A.*: A nevelő lélektanáról. Magy. Tanítóképző. 1935. évf. 5-6. sz.; *Várkonyi H.*: A nevelő ethosza és lélektana. Magy. Közéiskola. 1935. évf. 1-2. sz.; *Bognár C.*: Tanártípusok. Magy. Ped. 1937. évf. 1-2. sz.; v. *Ligeti, I.*: A katolikus tanító eszményképe. Eger, 1932; *Kerschenstiner, G.*: Die Seele des Enchères und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig, 1921; *Koch, H.*: Die Erziehung des Erziehers. Breslau, 1934; *Rodda, W.*: The problem of the inexperienced young teacher. Schoolmaster, 1937. vol. 131. no. 1455; *Frank A.*: Önisméret. Bpest, 1928; *Schneider, F.*: Die Selbsterziehung. Bildung und Erziehung. 1935. évf. 3. sz. – *Imre S.*: A személyiség kérdése. Bpest, 1926; *Weber, E.*: Die Lehrerpersönlichkeit. Österwieck a. H., 1919; *Plant, P.*: Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit. Stuttgart, 1924; *Müller-Freienfels, R.*: Persönlichkeit und Weltanschauung. Leipzig-Berlin, 1923; *Griesebach, E.*: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle-Saale. 1924; *Vaerting, M.*: **Lehrer** und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charaktererziehung. Leipzig, 1931. – *Tóth T.*: Az ifjúság lelki gondozása. Bpest, 1925²; *Imre L.*: Vezérfonál az ifjúság gondozására. A Magy. Ped. Társ. Kvtára. Budapest, 1920; *Imre S.*: A nevelői gondolkodás újabb alakulása. Néptanítók Lapja. 1934. évf. 5. sz.; *Nagy L.*: Az élő gondolat Bpest, 1930; *Gide, A.*: La symphonie pastorale. Paris, 1928; (olvasmány!!) *Witz B.*: Az Actio Catholica szellemében **való** működés az iskolában. Kat. Nevelés. 1934. évf. 7. sz.; *Boda István*: A személyiség végső biopszichés jegyei. Magyar Psychologiai Szemle. VII. évf. 3-4. szám. Budapest, 1934.

2. A nevelés tárgya.

a) *A nevelés köre.*

A nevelés köre szűk értelemben a gyermeket és serdülőt, tágabb fogalmazásban az ifjúságot is, a valóságban pedig minden embert magába zár.

Az a kérdés: milyen értelemben tárgya a nevelésnek a gyermek, az ifjú és a felnőtt?

A gyermek és serdülő kora az erőteljes fejlődés korszaka. Ezekben az években a legerősebb a testi kialakulás üteme. Ebben a korban túlságosan

szellemi élet köre, és kezd kialakulni a világnézet. Ilyenkor a legnagyobb a fejlődési lehetőség és vele arányban fokozottabb az erőfelvétel is. A nevelés megindulása eszménymeglátást, egyéniségmegismerést, megvalósulása erő kifejesztést, telítést tétel fel. Az igazi nevelésben tehát – mint láttuk – igen fontos a nevelő részéről a tervszerű elgondolás, a tudatos irányítás, a növendék részéről a fokozatosan erősödő, készséges és tudatos erőfelvétel.

Az ifjúság életét az előkészület és tájékozódás, iránytvevés jellemzi. Az első azt jelzi, hogy teljes önkifejlesztéssel az életre alkalmassá teszi önmagát, a másik keretén belül pedig keresi az élet értékét, értelmét és homályosan már célját is. E jelenségekhez mint harmadik hozzájárul az én önhangsúlyozó jelentkezése. Mind a tájékozódás, mind a jövő előkészülete a múltból sarjad, de a jelen hatásai alatt el is hajolhat. Azért arra is figyelni kell, hogy az ifjúkor jelene jótékony befolyás alatt maradjon. Az ifjúság még az „érettségi bizonyítvány” birtokában is a nevelendők körébe tartozik. A nevelés szükségessége, vagyis a nevelés körének kitolása nem jelenti azonban egyszersem azt is, hogy a nevelés eszközei az ifjával szemben azonosak a gyermek nevelése közben használtakkal.

Módszertanilag másként kezelendő az ifjú, mint a serdülő. A gyermek lelkére való hatásban sok az ébresztgetés, a töltekezés, következőleg a gyermekben a legerősebb a befogadó erő, míg az ifjúságnál már a választással is számolnunk kell. Ez az isteni életterv megnyilvánulása, amelyet diadalmas optimizmussal kell fogadni.

A felnőtt ember életében kiforrott egység, és igen sokszor világnézetében kikeményedett életformákkal rendelkezik. Azért a szó szoros értelmében

vett nevelési formulákat nem akarjuk a felnőttekre ráerőszakolni, mindössze azt hangsúlyozzuk, hogy az *életet* irányító, formáló tényezők hatása alól ők sem vonhatják ki magukat. A kör hasonlatánál maradv a felnőttek a kör külső határvonalán helyezkednek el. Világos, hogy nevelői ráhatásunk a felnőttnél gyengébb, mint a serdülőnél vagy ifjúnál. A felnőtt igényli a szellemi többletet, és csak akkor irányítható, ha ezt a többletet alányilag meg is találja. Következőleg a felnőttek nevelésére kisebb számú és elhivatott egyéniség alkalmas. Ez esetben a nevelés alapja: a megértés, módja: a baráti lélek megéreztetése, eszköze: a közvetlen érintkezés, eredménye: a vonzódás a nevelő által megrajzolt magasabbrendű életforma felé. A Saulusból Paulussá levés ritka égi kegyelem, az átváltozás rendes útja a kitartó emelkedés.

A tudatos ráhatás mellett a környezet, a sajtó, a közfelfogás is az imponderabile erejével ható, titkos alakító tényező. Következőleg a felnőtt ember sem lezárt és befejezett egység. A jó és rossz irányú elhajlás állandó. Ezt az ingást szabályozni és megakadályozni a felnőttek nevelésének és önnevelésének művészete.

b) *A helytelen megismerés.*

Az elméleti ember hajlandó arra, hogy rendszereket alkosson és azokba kényszerítse a való életet. Világfelfogása szerint alapvetésében jónak vagy rossznak látja az embereket. Ez az ítélkezés megkönnyíti a nevelési következtetéseket, de kérdés, vajjon helyes-e ez az általánosító megoldás.

A *panoptimizmus* gyökérzete mély világnézetbe kapcsolódik. Az élet ura az Isten, és az ő kezéből csak szent és nemes eredhet. Ebből az alapelgondolásból logikusan következik, hogy az emberi ter-

mészet jó. A túlzóan metafizikai hajlamú gondolkodók magukévá teszik ezt a tételt. Ugyanezt hirdetik a természetimádók is. Az a különös helyzet áll elő, hogy a legszélsőségesebb theisztikus metafizikus és a deista természetimádó egy területre kerül.

Ebből természetszerűleg következik, hogy az ember fejlődésének minden egyes fázisában jó. Jó természetének adottságában, fejlődésének útján, cselekvéseiben, forrongásaiban, sőt kifejlődésének ellentéteiben is. Így a nevelési formula nagyon egyszerű: szabadjára kell engedni az egyén *életét*. Minden külső beavatkozás csak gátlás. Csak arra kell vigyázni, hogy a különböző benyomások fokozatosan ériék a lelket.

Az emberi *élet* azonban a szabadság adományát is hordozza. Következéleg szembe is fordulhat a törvénnyel. Az emberi életnek az egyéni mérlegelés és döntés is összetevője lesz. Ez pedig már magával hozza a tévedés és a bűn lehetőségét is.

Figyelemre kell méltatni az öröklés törvényeit, amelyek lényegesen más irányban kényszeríthetik a lélek bontakozását. Továbbá a környezet nevelő vagy romboló hatása szerint is más és más cselekvő modort vesz fel az egyik és a másik ember.

A természetfeletti életáramlás, a kegyelem kiáradása is különböző. Ezenkívül a kegyelem indítására más és más az egyes emberi élet visszhangja. Mindez azt bizonyítja, hogy az élet ezernyi ellentétes hatásával a nevelőnek számolnia kell. Az okos szülő és a lélek szerint nevelő személy tehát tényként fogadja el, hogy minden ember, tehát saját gyermeke vagy kivételesen szeretett növendéke is, jó és rossz készségek hordozója. Élő kérdésnek tekintti, akit testi és lelki adottságai, környezete figyelembevételével kiegyensúlyozott egyénné kell fejlesztenie.

A *panpesszimizmus* a Hartmann-, Schopenhauer-féle sötétben látó lélekből fakad. E szerint az emberi élet különböző megnyilatkozásai alapjukban rosszak és magukban hordozzák a teljesülhetetlenség boldogtalanságát. Az emberrel való törődés haszontalan és értéktelen, mert a rossz természet soha meg nem változtatható. Ennek az elméletnek észszerű következménye a nevelési nihilizmus, amelynek a lényege a teljes passzivitás.

Ez a pesszimizmus ritka jelenség a gyakorlati életben. Gyakoribbak azok a felfogások, amelyek a születési adottságok (született gonosztevők), vagy a fajfenntartás ösztönének (pansexualizmus) meghatározó, szűk kereteiben látják az emberi életet kéréllhetetlenül gépiesen leperegni, és nevelési tevékenységüket ezek a képzelt törvényszerűségek bénítják meg. Az első elmélet csak kisebb hányadra szorítja le a „nem nevelhetők” határát. A pansexualisták azonban egyetemes törvénynek hirdetik, hogy minden lelki tény tulajdonképeni alapja az emberi természetben bennrejlő nemiség. Ez az erőtömb a maga belső öncélúságával érvényre igyekszik törni. Ezt a kitörni kész hajlamot gátolni, lefojtani lehet, de megsemmisíteni nem. Ha gátlás nélkül nem törhet ki, közvetetten, többnyire beteges elhajlásban keres levezetődést. Ezért az esetleg bekövetkező testi és lelki zavarokat, összeomlásokat a szabadon érvényesülni nem engedett nemi erők okozzák.

Ha a fenti elméletek helyesek volnának, akkor minden, a felemelkedés vágyától vezetett igyekezet hiábavaló lenne. A gyakorlati életben sajnos gyakran találkozunk ilyen pesszimista ítélkezésű szülővel vagy nevelővel. Felületes, hiányos műveltségű, világnézetileg tévelygő vagy torzónak maradt szülő vagy nevelő egy-két hibából könnyen levonja a végső következtetést a gyermeket illetőleg:

javíthatatlan, nem érdemes vele törődni. Bizonyos, hogy egy-két gyermek különlegesebb lelki élete nehezebb feladat elé állítja a nevelőt, ez azonban még nem lehet indító ok arra a felületes álláspontra, hogy az ilyen „javíthatatlan gonosztevővel” nem kell törődni. Ez csak kényelmes, de felelőtlen öntelhermentesítés.

Az igazi nevelő a gyermekben a jó és rossz együttesét látja, és feladatát abban jelöli meg, hogy neveltjét a jó hajlamok kibontásával, a rosszak átértékelő levezetésével a diadalmas életgyakorlat magaslatára emelje.

Ebből a szempontból kell bírálnunk a nevelés-tani naturalizmus még manapság is hallható jelzavát. Ez a megjelölés annyit akar kifejezni, hogy a természet törvényei irányítják az ember *életét* is. Legyen tehát minden egyén olyan, aminőnek a természet eleve meghatározta. Az élet törvényszerűségek szerint pereg. Az egyén belső erők hordozója, amelyek kifejlődés felé törnek. Az életalakulatok azért sokfélék, mert az egyéni adottságok és a fejlődést befolyásoló körülmények majdnem mindenütt eltérők. Következőleg felesleges az egyéni megismerés, hiszen a lélekhez annak megváltoztatása érdekében úgysem nyúlunk, az emberi lélek legfeljebb azért kutatható, hogy megsejtsük a jövő kialakulását. Ez a tétel mentesíti a nevelőt attól az elsőrendű kötelességétől, hogy a növendékeket egyénenként megismerje. Ennek eredménye, hogy a gyermekkel szemben csökken a gond és a kötelesség.

Van ebben az elgondolásban első pillanatra el-lentmondást magában rejtő gyengeségét el nem áruló tudományos formula, sok benne az ember ösztönössége, de legtöbb a nagy erőfeszítésektől való visszariadás erőtlensége. Ha hozzávesszük, hogy a naturalista elgondolás szerint a gyermek

magára hagyandó, akkor a nevelés célja teljesen megfakul. Már pedig a nevelés fejleszteni vagy visszafejleszteni akar.

A gyakorlati életben ez az elmélet azt jelentené, hogy ösztönemberré silányítaná a gyermeket és teljes passzivitásra kényszerítené a nevelőt. Pedig a fejlődésben benne van az előretörés üteme, bár nem tagadható az ősökre visszahajlás készsége sem. A testi erők, a szellemi és lelki készségek is elpetyhüdnek, ha a külső vagy belső erők nem szorgalmazzák a kifejlődést.

A naturalista neveléstan tulajdonképpen *contradictio in adjecto*. Hiszen nevelés tudatos, tervszerű és eredményt célzó ráhatást jelent, míg a naturalista neveléstan az ilyen erőkifejtés lehetőségét mint pusztán emberi cselekvést lehetségesnek tartja, de az eredményt, a célt: az ember pozitív irányú megváltoztatását mint lehetőséget is kizárja. Így csak az emberi élet jelenségeinek megfigyelésére, azokból bizonyos szabályszerűségek elvonására törekszik. Ez lehet felületen mozgó leíró tudomány, de semmiképpen élet- és lélekkibontásra sarkaló neveléstan.

A gyermek természetes életét meg kell ismerni. Fejlődésének irányításánál figyelembe kell venni, de a magasabbrendű életet minden erőfeszítés árán ki kell kényszeríteni.

A nevelés tehát végső gyakorlatában a nevelendők szerint egyénítendő. A végső célt sohasem tévesztve szemünk előtt, eszközeinket a nevelendő egyéni adottságának megfelelően kell alkalmaznunk. Hogy ez sikerülhessen, fontos a gyermek minél tárgyilagosabb ismerete. Itt nem egyszer nehézségek merülnek fel.

Az alanyi kiválasztás tárgyalásánál azt a gyakorlatban igen sok bajt okozó téves megismerés-

módot ismertetjük, amely a szülők alanyi elfogultságából ered.

A gyermek és nevelő között kimélyült belső, erősebb kapcsolatok könnyen elvakítanak. A jót túlzottan látja, a gyengeséget elkendőzi. Az ilyen szülő saját gyermekét igen gyakran a legkiválóbbnak, legértékesebbnek tartja. Még károsabbá válik, ha az iskola folytatja ezt a téves megítélést.

A rokonszenvnek nem szabad olyan méretűnek lennie, hogy elkendőzze a valóságot, vagy éppen kivételezést mutasson. A gyermek külső előnyei, megjelenése, a társadalmi osztály, kedves viselkedés, erényes élet könnyen elfogulttá teszik a nevelőt. Ez a rokonszenv a nevelés szempontjából helytelen eredményeket hozhat különösen akkor, ha a belső odahajlást külső szépség, alak és modor indítják meg. A tanító nevelőnek tudnia kell, hogy ezek a veszélyek környezik, és kemény önbírálat-tal kell önmagát ellenőriznie, hogy minden rábízott gyermekben egyaránt látja-e a nevelendő emberpalántát, s csak ezt látja-e bennük.

Az igazi nevelő nem fél a lélek sötét árnyaitól, és örömmel látja az erények csíráit. Ez a módszer kifejleszti az igazi nemes szeretetet és teljesen kizárja az alanyi kiválasztás hibás elferdüléseit.

c) *A gyermek megismerésének tudományos módszerei.*

A megismerés rendszeres módszere a tapasztalati vizsgálat, amely a megfigyelés alapján akar a belső életre következtetni. Sok egyén megfigyelésének eredménye a tudományos lélekvizsgálat óvatosan általánosító megállapításainak szolgálatul.

A tapasztalati megfigyelések öt főágát különböztetjük meg: a pszichognosztikai (lélekismeret-tan), dinamologiai (lélekműködéstan), pszicholó-

giai (lélektan), hisztorologiai (az élettörténések lelki hatásaival foglalkozó tan) és psziehoanalitikai (lélekelemzés).

Lássuk ezeket egyenként:

A) Az első megismerési mód külsőségekből akar a belső életre következtetni. Ez a *pszichognosztika módszere*. Részei a fiziognomia (arc kifejezés tan), a frenologia, illetve kranioszkopia (koponyaalkattan, a habitusokra (a testalkatok jellegzetességeire) támaszkodó tudomány.

a) A fiziognomiát illetőleg eléggé ismert kifejezés: a szem a lélek tükre. A csillogó vagy bágyadt tekintet az öröm vagy bánat árulója. Az alákari-kázott szempár kiéltségre enged következtetni. Ezek a következtetések alkalmasak arra, hogy figyelmet keltsenek, de tudományos értékük még nem annyira szabatos, hogy biztos lélekmegismerés alapjai lehessenek. Az arcjáték minden esetben belső tartalom, állapot jele. A pszichognosztikusok szerint ez is olvasási módszer, csak tisztába kell jönni az ábécéjével.

a) A koponyaméréstan (frenologia vagy kranioszkopia) a csont és koponyarendszer alapján ítélkezik. Lombroso elgondolása a bűnügyi vizsgálatok körébe tartozik, de a koponyaméréstannal kapcsolatban megemlítendő az az alapvető megállapítása, hogy a bűnöző embert már koponyaszerkezetéről, szabálytalan fejcsontjairól is meg lehet ismerni. A Kretschmer-féle vizsgálatok eredménye hasonló, amennyiben szerinte a kreténeket igen gyakran torzult és túlnagy koponyaszerkezetük is elárulja. A Camper-szög (az orrcimpavégtől a homlokcsont felé húzódó vonal és a fül alsó ampjától az orrhoz húzott zárt szög) minél inkább közeledik a derékszöghöz, – állítólag – annál magasabbfokú szellemi életre mutat. Így ez a mé”rés szintén egyike azoknak a testivonatkozású meg-

figyeléseknek, amelyeknek alapján a testi jelenségek-ből a szellemi életre következtetünk. így tehát ismét a test és lélek titkos kapcsolatával van dolgunk, de ezek viszonyának pontos törvényszerűsége ezideig rejtély.

c) A belső világ megismerésében még lényegesebb támpont lehet az ember testalkatának (habitus) vizsgálata. Feltűnő az ember testének három nagy fajtája: piknikus, asthenikus és atletikus. A testi megalkotottság a szellemi és lelki erőtartalommal összefüggésben áll. Ez a kapcsolat annyira bonyolult, hogy az egyszerűbb természeti jelenségek hasonlóságára mennyiségtani képletben nem lehet kifejezni, de meglétét a megfigyelés elég határozottan igazolja. (Például a cirkuláris elmezavar és schizofreniás megbetegedések kórtörténetének statisztikája azt mutatja, hogy bizonyos testalkatú egyének feltűnően nagyobb arányban hajlamosak egyik vagy másik betegségre.)

Egy más, de hasonló vonatkozású megfigyelés szerint az emberek egy része *thymico-lymphaticus* fajtákat mutat. Ez a testalkat a gyermekdedség jegyeit viseli. Egyes esetekben a gyerekes alak állandósulása közismert és azonnal feltűnik, de itt az a kérdés: mutat-e ez a testalkatbeli megrekedés valamelyes lelki eltolódást?

A csecsemőmirigyről (thymus) tudjuk, hogy a nemi érést gátló szerv. Ha a tizenötödik életév körül visszafejlődik, akkor a fejlődés üteme szabályos. A nemi érés viszont erős lélektani elváltozásokat eredményez. Itt ragadható meg a csecsemőmirigy lelki kiható képessége. Az egyéniség erősebb érzete, az ösztönök dübörgő követelődése, a lelki harcok ebbe a korba esnek. Akiben gátló tényező marad a csecsemőmirigy, annál kitolódik a gyermekkor felső határa. Ez lélektanilag a gyermekded életforma jelenlétét indokolja, neveléstani szem-

pontból a gyermeknevelés módszerét teszi szükségessé a későbbi irányításban is.

Végül jelentékenyek e vonatkozásban Kretschmer megállapításai, amelyek szintén a lelki jelenségek testi vetületkézségére utalnak. Kretschmer a belső kiválasztó mirigyek hormonjainak összhatásától meghatározva kétféle fajképet különböztet meg. Az egyik a ciklothim fajkép, amelyiket lelki vonatkozásban bizonyos állandósultság, a közép-szer nehezen mozdíthatósága jellemzi. A ciklothim fajképű egyén nem a végletek embere, a szent élet magaslataira törekvés erőmegfeszítései számára éppen olyan idegenek, mint az ördögi gonoszság ösvényeinek elmerítő ereje. Neveléstanilag ez annyit jelent: a ciklothim fajképű személyeknél nem indokolt tartani hirtelen lelki válságoktól, de le kell mondani a magasbaívelés nagyszerű távlatáról is. A másik, a schizothim fajképű, az előbbi ellentéte. A hirtelen, érzékeny, nagy kilengésekre képes lelkiség emberei tartoznak ide. Szellemi és lelki tekintetben felfokozott lehetőségek, a megvalósításban gyors és hirtelen cselekvések jellemzik. Neveléstanilag a schizothim fajképű egyén irányítása több körültekintést, gondot, felelősségérzetet igényel, de a szélesebb lelki hangsoron fokozott eredményeket érhet el.

A testi élet külső jelenségeiből a belső élethez mint indító erőforráshoz jutunk vissza. Azért mondjuk, hogy az ilyen vonatkozású megfigyelés a lélek feltárásának egyik módja.

B) A testi megjelenés mellett, amely *az ember kötött életformája, módja (modus agendi-je)* is elárulja a lélek életét. Ebben mintegy a lélek dinamikája szemlélhető. Az írás, olvasás, számolás, játék (főként gyermeknél), a társas élet iránt tanúsított érzék azok a külső megnyilvánulások, amelyek a lélek életére engednek következtetni.

a) A legegyszerűbb fokú tapasztalat szerint is eltérés mutatkozik az emberek külső viselkedésében. A gyermek vagy felnőtt megjelenése, viselkedése első pillanatra sokat elárul a lélek világából. Valami titkos, lendítő erő dolgozik, ami, illetve aki irányítja az ember cselekvéseit. Pontos megállapítások nehezen érhetők el, de a tervszerű megfigyelés igen sokat elárul. Ez a vizsgálódás *behaviorismus* (viselkedéstan) név alatt ismeretes. Röviden azt jelenti, hogy az ember viselkedése, modora, munkájának üteme a lélek belső életére vallanak.

Az élet erőtanai jelenségei között a legkiemelkedőbb a játék. A játék nem jelentéktelen időöltés. Hozzá tartozik az ember természetes életmegnyilvánulásához. Minősége, üteme, formája, tárgya betekintést enged a lélek világába.

A játék után a beszéd, a rajzolás, az írás, a ritmikái beidegződöttség megfigyelése következik.

A beszéd a szellemi tartalom kifejezése. A nehézkes, vontatott beszéd kedélytelen életre, a dallamos, ütemes derűs életre vall.

b) A rajzolás jelentősége különösen a gyermekélet vizsgálatánál jön tekintetbe. A legegyszerűbb megfigyelés, hogy a fiúk és lányok rajzai felismerhetők. A fiúk alakjai határozottak, mindig fiúsak, a lányok rajzaiban még a katonák is leány vonalakat árulnak el. A gyermek rajzai elárulják, van-e a gyermekben művészi érzék, lelki készség, tud-e összhangot teremteni vonalak és színek között. Van-e képzelőtehetsége? Egy kép mögött meglátja-e az eseményt? Mik a kedvenc tárgyai? Hol jár és időzik a legszívesebben? Milyen az öntudat alatti élete? Mindezekből hasznos adatok nyerhetők a gyermek lelki képének a felvázolásához. Így az egyes betűk vetéséből, magából az írásnak mint állandó kézmozgáscselekvésnek a gyakorlatából az emberi szellem egész minőségére, erkölcsi értékére,

esztétikai érzékére, sőt nemi vonatkozásaira is következtetnek. E vizsgálatok konkrét eredmények elérése céljából olyan széles területen folynak, hogy a tudományos világ komoly érdeklődését is lekötik.

Az emberi lélek jelenségei közé tartozik a ritmika is, amely a zenében és táncban nyer kifejezést. A kedélyt a víg vagy szomorú zene azonnal elárulja. Ezt a megfigyelést mélyebb alapig vezethetjük vissza, hiszen a szabályos lejtés is, bizonyos lelki mozzanatok egybevágósága nemcsak élettanilag igazolható, hanem még hajlamszereűn örökölhető is.

c) A harmadik tapasztalati módszer a megismerendő alanyt mint valamely nagyobb közösség tagját vizsgálja szemben az eddigi, központi jellegű szemlélettel a szociális élet viszonylatában.

A közösségi formák keresése a gyermeknek önkéntelen készsége, s ily irányú igyekezetet a gyermekek társadalmában nem egyszer találunk.

Az eddigi megfigyelések tárgya az egyén önkéntelen, csaknem lelkileg meghatározott reflex-megnyilatkozásai voltak.

De ezek megfigyelése után az ember felsőbbrendű életmegnyilatkozásairól is meg kell emlékezni, amelyekben már igen sok a tudatos erkölcsi és vallási elem.

d) A tapasztalati módszerek negyediké a naplóból való következtetés. Három irányú lehet. Visszatekintő, másokat megítélő és magunkról beszélő. A visszatekintő napló legtöbb esetben csak lényegesebb, nagyvonalú adatokat jegyez fel. Ezek csak egyes részletekre adnak felvilágosítást, A régi múlt nehezen alkalmazható a jelen életre, de az előbbi ismerete sokban hozzásegít az utóbbi teljesebb megértéséhez. Azok a naplók, amelyek-

ben a gyermek másról mond ítéletet, azért figyelemreméltók, mert rávilágítanak az ítélkező gondolkozásmódjára. A *személyes* élmények naplói is jelentékeny értékűek. Ha őszinték, akkor tárgyilagos feltárásuknál fogva használhatók a nevelő részéről. Ha az őszinteség híján vannak, akkor ez a mozzanat mutat rá és egyben sürget a javító nevelői feladatra.

A tapasztalati módszerek eredményeinek lemérsénél óvatosságra s nagy, tudományos lelkiismeretességre van szükség: míg egyfelől végzetes tévedés lenne egy-két megnyilatkozásból általánosító és végleges megállapításokat levonni, úgy hasonlóan káros lenne a megfigyelések tekintetében a felszínen rekedni. Túl a tényleges, valószerű megfigyeléseken valamennyi mélyén meg kell keresni a gyermek érdeklődésének hajlandóságát, mint a szellemi tájékozódás irányítóját. Másodszor pedig lemérendők az ettől az érdeklődéstől kiváltott cselekedetek nemcsak mint már megvalósulásba ment tényleges lelki tartalmak, de mint a lélekben még-ha tározólag nyomot hagyó lelki tartalmak is. Csak ennyire elmélyedve az emberi élet szemléletében emelkedhet a nevelő a kellő távlatot biztosító magaslatra.

A lélekismeret eddig említett négy tapasztalati módjáról szólva azzal zárhatjuk vizsgálódásunkat, hogy mindenegyés módszer valamit megismertet, de a lélek igazi szentélyéhez nehezen juthatunk, E módszerek alapvetést nyújtanak, de biztos útmutatással nem szolgálnak.

C) A lélekvizsgálatnak egészen különleges és új módszere a lélekelemzés (pszichoanalízis). Ezt a tudományt Pierre Janet alkotta és „Analyse psychologique” névvel jelölte meg. A pszichoanalízis elnevezés és fogalmának általánossá tétele Freud nevéhez fűződik, aki ezt rendszerré szélest-

tette ki. Mi csak annyiban érintjük, amennyiben ez is a lélek megismerésének egyik módszere.

A lélektan régi tanítása, hogy a külvilág benyomásai elpihennek a lélekben, sőt azt is hirdette, hogy az öntudatlanság (helyesebb lenne azt mondani: tudattalanság) homályában nyugszanak, míg az emlékezet felszínre nem hozza őket. Az újabb leleplezés abban áll, hogy az öntudat küszöbe alatt („sub limine”) pihenő élmények traumatikus erővel bírnak, és irányítják az életet (az alany tudtán kívül is).

Ebből a tételből következik, hogy igazi lélekismerete csak annak lehet, aki kielemezzi az öntudat alatt elpihenő élményeket. Ismertetnünk kell: *a)* miben áll a lélekelemzés? *β)* hogyan és miképpen lehet lélekelemzés útján az emberi lélek tartalmát megközelíteni?

a) A lélekelemzés elmélete idegbeteg emberek vizsgálata, gyógyítása alapján született meg. Az már régen közismert tény volt, hogy az emberben lappangó testi és lelki erők érvényre törnek. Újabb megállapítás, hogy ezek az erők nem ritkán lelki betegséget (p s z i c h ó z i s t) okoznak. A lelki betegségeket kutató orvosok eltérő elméleteket állítanak fel a lelki betegségek közelebbi okairól. Schaffer szervezeti erőegyensúly eltolódásából, Kretschmer hormon-izgalmakból, Freud elpihenő élmények hatásérvényesítéséből, Bergmann az egyenlőtlen erők harcából magyarázza a lelki zavarokat.

Az élettani alapokig menőktől csak látszólag tér el Freud, mert ő is hasonló mozzanathoz, a nemi erőhöz jut el.

Freud a nemi rendellenesség alapján figyelte meg a vizsgálat alá kerülő embereket. A vizsgálatok eredménye a *lélekelemzés első tétele*: az életjelenségek meghatározói között jelentékeny szere-

pet játszanak a rejtett élmények. Vizsgálatainak *második* megállapítása, amely pansexualitas nevet kapott, így szól: az idegbántalmak alapja az elnyomott nemiség vagy gyermekkori nemi élmény. Ez a tétel annyira szélsőséges kiterjesztést nyert, hogy az emberi élet legtávolabbi jelenségeiben is a nemi inger jelentkezését keresik. A lélekelemzés *harmadik* gyógytani tétele így szól: a trauma megszűnésével elmúlik a beteges jelenség is. Ez azt jelenti, hogy az öntudat alatt pihenő élményt ki lehet és kell ásni, mert a tudatbalépés pillanatától *kezdvé* megszűnik titkos ható ereje.

A lélekelemzés tárgyi tartalmának vizsgálatából neveléstanilag az a megismerés érvényesítendő, hogy a nemi élet elnyomásaival szemben megelőzőleg kell fellépni.

β) A második kérdés a módszerre vonatkozik, amellyel meg akarják közelíteni a lélek tartalmát. Freud módszere kettős irányt követ: 1. a közvetlen kikérdezés; 2. az álmok megfigyelése és elemzése.

Freud elgondolása szerint a lélek életében nemi élmények vagy elfojtások okozzák a belső vagy kifelé ható elváltozásokat. A kérdezgetés tehát egyenesen és kizárólagosan a nemi életre terjeszkedik ki, hogy a gyermekkorban nem állt-e „elfojtás” kényszerképzete alatt az egész nemi vágytömb, mert ebben az esetben a nem érvényesült nemi erők öntudat alatt dolgozó és idegfeszülést okozó tényezők maradtak. A további kérdéscsoport arra terjeszkedik ki, hogy a gyermekkorban nem voltak-e nemi jellegű élményei, képzetei, benyomásai, amelyek esetleg tudat alá kerültek, és most éreztetik hatásukat.

A kérdések nem egyenes formában hangzanak el, mert tudatalatti élmények leleplezését célozzák. Inkább „megközelítő” kérdéssel fordulnak a beteghez, amely eszmetársítás, ellentét, időbeli és térbeli

egybevágás, s a gondolkodás egyéb törvényszerűségei alapján ébresztik fel az eltemetett múltat. A nagyhatású élmények csakhamar előbukkannak, ha azonban egészen a tudatküszöb alatt („sub limine”) pihenne az élmény, akkor részletesebb kérdegetés szükséges.

A vizsgálat második útja az álom elemzése. Az álom az öntudat alatti világgal kapcsolatos életjelenség, amely a lélekvizsgálat nagy kérdése. Freud szerint az álom az öntudat alatti élet valós vagy jelképes megjelenítése. Az álmokképekből azt a lélek mélyén pihenő élményt akarja kihámozni, amely az álmóéletet irányítja. Például a nemi álmot egészen világosan nemi múltra vagy vágyra vezet vissza. Sőt még a nemiségtől távoleső álmokból is kimagyarázható a nemi alap. Hogy ez mennyire valóság, kitűnik, ha elolvassuk néhány olyan iratot, amely ilyen magyarázattal foglalkozik.

A múlt élmény – akár tudatos, akár tudatalatti – csendes feledésben pihen. Az álomban az öntudatalatti erőknél mozgató hatása is érvényesül, mert a tudatos gátlások nem állanak ellen. A természet ösereje éber állapotban a képzeletben, alvás idején pedig az álomban nyilvánkozik meg.

A lélekvizsgálásnak ez a módja Freud és tanítványai szerint olyan útjárás, amelyen keresztül a lélek rejtett életéhez juthatunk. Vájjon mit szólnak mi ehhez a módszerhez?

A lélekelemzés nem egészen Freud gondolata, mert az a szó lelki értelemben aszketikus életterv, tudományos kidolgozása pedig Janet munkája. Freudé csak a nemi általánosítás terére való eltolás és a katarzis-elmélet kidolgozása. (A katarzis-elmélet azt jelenti, hogy a múlt emlékeinek feltárása, az öntudatlan élmény leleplezése szükségképpen meghozza a lelki tisztulást.)

A kereszténység metafizikai gondolatából táp-

lálkozó lélektan állandóan hangsúlyozza a lelkek rejtett életének a feltárását. A gyónás szentsége ősidőktől fogva annak a gondolatnak a hangsúlyozása, hogy a lélek erkölcsi tartalmát fel kell tárni, hogy a múlt terhétől megszabadulhasson. A részleges lelkiismeretvizsgálat (examen particulare) is az élmények állandó ellenőrzését szolgálja.

A második megjegyzést az élmény-elméletre teszem. A lélekbúvárok mindig hirdették, hogy a múlt eseményei emlék alakjában megmaradnak. Csak azt nem emelték ki, hogy a tudat alatt szunynyadó emlék hatóerejű. Lélektani igazság, hogy a gondolkodás törvényei szerint eljárva a múlt emlékei felidézhetők, következésképp az öntudat alatt megpihentek voltak.

Az élmények a jövőre is hatást gyakorolnak, tehát a rossz élmény káros hatása is érvényesül. A nemi gondolatok emlékezés, érzés útján visszatérnek, következésképp az egyéniség alakulásában zavaróan hatnak. A nevelés mindig kereste az ellene ható erők érvényesítését. Hogy ezt mikor és hol találja meg, az emberi élet kérdése volt és marad.

Freud élmény-elméletének sarkalatos pontja a pánsexualitás. Ez azt jelenti, hogy minden élménynek nemi háttere van.

Az élet nagy ütemében sokféle erő mozog. Benne van a nemiség, amely a fejlődés vonalán állandóan jelentkezve a jövőt szolgálja. De benne él az igazság vágya, a szép szeretete, a végtelen Személy felé való törés, egyszóval az ember egész vitalitása is. Bár a lélekelemzők azt mondják, hogy ők a nemiségben mindennek az alapját megtalálják, mégis ezeket a magasabbrendű erőnyilvánulásokat erőszakos magyarázatokkal sem lehet a nemiség egyetlen, végső nevezőjére hozni. Freud és tanítványai beteges élet jelenségekből indulnak ki (el-

nyomás) és általánosítani akarják ezeket a tüneteket, így azután a beteges egyéniség lelkeségének magyarázatát a nemiség túlzott érvényesülésében, élettani és lélektani eltolódásában találják.

Általában a fajfenntartás kérdésével óvatosan kell bánni. A nemi készség útmutatás és eszjűz, de elsődleges törekvés a személyiség kibontása. Nemi erők átértékelhetők, átváltoztathatók, transzponálhatók a lélekszolgálat szellemi erőjévé.

A tartalmi megbíralás után kérdés: helyes-e a lélekelemzés módszere?

A kérdegetést illetően, ha csak tárgyként szerepel az ember, nem ér el eredményt, A lélekelemző ritkán tudja a személyes lélekkapcsolatot, az önkéntes lélekkapcsolatot elérni. Ha eléri a szuggesztió hatását, akkor felmutathat eredményt, de ez már lélekkapcsolat és nem lélekelemző módszerű eredmény.

Az álom útján való vizsgálódás még kevésbé biztosítja a lélek megismerését. E téren elért eredményei nem oszthatók be a tárgyilagossá, tudományos megismerések közé. Az biztos ugyan, hogy az álom alapja valamiképpen benne volt a lélekben, akár mint valóságélmény, átélt esemény vagy csak futólag átsurranó életkép. Lehetséges továbbá, hogy az álomkép élettani vagy lélektani hatások nyomán lép fel, csak azt nem tartjuk igazoltnak, hogy ebből biztos következtetést lehessen levonni. Az pedig egyenesen erőltetett, hogy minden álomképet a nemiséggel hoz kapcsolatba.

Végző összefogásban odajutunk, hogy a lélekelemzés olyan lélekismereti módszer, amely sok okos gondolat felvetésében túlzó és káros utakra tévedt. Nemcsak hogy meg nem nyitja a lelket a lélekvizsgáló előtt, hanem csak a nemiség keresésére tereli az ember figyelmét.

Aki a lélek igazi ismereteire törekszik, annak az élet összes összetevőjét fel kell tárni.

D) A vitális kapcsolatok felvétele. Hasznavehetetlenbe a sok tudományos próbálkozás? Azt hiszem, nem vagyok igazságtalan, ha egyik említett módszert sem tartom a lélekmegismerés *teljes* módszerének. Mindazonáltal valamennyiből elvonható néhány, a továbbiakban értékesíthető megállapítás.

A tudományos lélekismereti módszerekből lezűrhető első tétel: a nevelő feladata *az egyes személy megismerése*. A lélek megismerésénél két személynek kell találkoznia: a megismerendőnek és a vizsgáló személynek, A kettőnek találkozása a személyek vitális érintkezése. A megismerendő feltárja lelkét, bebocsátja a vizsgáló tekintetet. A nevelő önmagához hasonló felsőbbrendű életet kíván teremteni. A második tétel így hangzik: a lélek megismeréséhez csak a találkozott két személy vitális kapcsolata vezethet. Módszertani vonatkozásban ebből következik a harmadik tétel: az állandó, kitartó és gondos lélekfigyelés az életismeret nélkülözhetetlen eszköze. Ebben a módszerben a vitalitás elve érvényesül. De távolról sem fordul el mereven az eddig látott módszerektől, hanem mint azok használható lehetőségeinek átfogó és életteljes betetőzése jelentkezik. így elfogadja és vallja, hogy a lelki életet öntudatalatti tényezők is irányítják, és feladatának ismeri ebbe a világba is bejutni. Elfogadja a parapszichológiai és okkultista lélekismereti módszertan azt az elvi kiindulását, hogy a kisebb erő meghajlik a nagyobb erő előtt.

Eljárás tekintetében a nevelő első feladata az alanyi kapcsolat felvétele. Tudatos, lelket **kereső** megindulására felfigyel a másik személy is. Ez lehet tudomásulvétel, lehet visszahúzóadás, ha. a ne-

vélendő illetéktelennek találja a beavatkozást, vagy önkéntes, készséges lélekfeltárás. LélekviSSHang akkor valósul meg, ha a megértő lélek megértést vágyó lélekkel találkozik. Ez azután lehetővé teszi a bizalmas közléseket.

A vitális életkapcsolat lehet elvont fogalmi tárgyalás anyaga is, de így annyira elméletivé ritkul, hogy a nevelő gyakorlat szempontjából jelentékeny értékcsökkenést szenved. Ezért látom itt jobbnak a magam gyakorlatát nagy vonalakban ismertetni, amely minden egyessége ellenére a kipróbált gyakorlat valóságával jelentkezik.

Első kísérletek, a) A kisgyermek. Arra a lélektani alaptételre támaszkodva, hogy a szeretet megnyitja a lelket, szeretettel próbáltam közeledni a gyermekhez. Eredménye az volt, hogy a gyermekek maguktól jöttek lelki kérdésekkel. Tökéletesebb megismerési módszer a gyónási előkészület volt. További módszerül kínálkozott a látogatás. A látogatások újabb eljárást eredményeztek: állandó érdeklődést.

b) A serdülők. A középiskolában a fenti módszerek felhasználása mellett íratással próbálkoztam. Megfelelő hangulatos előkészítés után kérdőíveket osztottam ki.

Kísérleteim eredménye önmagamra vonatkozólag: kell és érdemes ilyen módon közeledni a gyermekhez; olyan meglátáshoz segített, amelyen át közelebb tudtam férközni a lélekhez.

További lépéseim. Diákjaimmal megíratam lelkük rejtett életét. Tárgykörük felölelte mindazokat a kérdéseket, amelyek a diák életében szerephez jutnak. Az ezt követő személyes beszélgetések eredményezték, hogy nemcsak elméleti és gyakorlati kérdések merültek fel, hanem a személyes kapcsolat értékét felismerve és léleknevelést áhítózza önként kitérték lelküket.

A személyes kapcsolat felvétele után az őszinteség feltétlenül érvényesül. A bizalmas közlések nyomain megindult bennem a sejtés, hogy a helyes nevelési módszer lényege: a személyes kapcsolat felvétele.

A leányok lelki életének megismerése. A női lélek feltárása – ép a szemérem gátlásainál fogva – nehezebb. De a segíteni akaró lélek közeledésére ez is megnyílik. Minden lélekismerést a külső körülmények megvizsgálása előzött meg. Látogatásaim bizalmas feljegyzéseim ellenőrzéséül szolgáltak. Kényes kérdésekben a gyermekeket lehetőleg édesanyjukhoz irányítottam. Serdülő leányoknál egy-egy kérdésre vonatkozólag írtattam meg felfogásukat vagy életadataikat. A felsőbbosztályú leányok és egyetemi hallgatónők már teljes nyíltsággal közeledtek. Ezek az őszinte megnyilatkozások nemcsak a lelkek mélyéig hatoltak, hanem az átlagos leányélet milyenségére is reávilágítottak. Kérdőívmre kapott feleletek meggyőztek arról, hogy a lélekfeltárás rendkívül szükséges. A múlt feltárása a szenvedő leány- vagy asszonyléleknél egyenesen életigény.

Tapasztalati próbálkozásaim eredménye: a teljes élet birtoklása egyetemes vágy, ennek alapja: a lélekfeltárás is általános életigény.

K ö v e t k e z t e t é s e k . A felsőbbrendű, a teljes élet utáni vágy olyan letörhetetlen lendület, amely természetes következményként igényli a felsőbbrendű emberlélekkel való lelki kapcsolatot. A lelki ségek találkozásában két mozzanat van: a vágyakozó és felfogó lélek.

IRODALOM. *Komis Gy.*: A lelki élet. 3 köt. Bpest, 1917-19; *Döring, M.*: Pädagogische Psychologie. Osterwieck a. H., 1929; *Tumlirz, O.*: Pädagogische Psychologie. Leipzig, 1930; *Witasek, St.*: Grundlinien der Psychologie. Leipzig, 1923²; *Vaissière, J, de la*: Psychologie pédagogique. Paris, 1921; *Ranschbucg P.*: Az emberi elme. I. Az értelem. Bpest, 1922., II. Érzelem, akarat, egyéniség. Bpest, 1923; *Messer, A.*: Einführung in die Psychologie und die psychischen Richtungen der Gegenwart. Leipzig, 1927; *Müller' Freienfelsj R.*: Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie. Leipzig, 1929; *C. G. Jung*: Psychologische Typen.

Leipzig-Stuttgart, 1925; *Wexberg, E.*: Individualpsychologie. Leipzig, 1928; *K. Bühler*: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1923; *Schneider, Fr.*: Schulpraktische Psychologie. Eine Einführung in die experimentellen und statistischen Arbeitsweisen der differentiellen Psychologie. Paderborn, 1922; *Schulze*: Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Leipzig, 1922; *Kretschmer, E.*: Medizinische Psychologie. Leipzig, 1920³; *Heymans, G.*: Einführung in die spezielle Psychologie. Leipzig, 1932; *Claparède, E.*: Gyermekpsychológia és kísérleti pedagógia. Bpest, 1915; *Ballai Károly*: A gyermektanulmány módszerei. Bpest, 1913; *Trikál I.*: A lélek rejtett élete. Bpest, 1931; *Muzsnai L.*: A lélek rejtelmes világa. Bpest, 1928; *Marczeil M.*: A bontakozó élet. II. köt. A lélek megismerésének művészete. Bpest, 1932. – *Marczell M.*: A bontakozó élet. I. köt. Az egyéniség összetevői. Bpest, 1931; *Zimmermann F.*: A gondolkozók homloka. Természettudományi Közlöny. 1936. évf. 13-14. sz.; *Piderit, H.*: Mimik und Psychognomik. Dortmund, 1925; *Szentpáli J.*: Arcisme. Physiognomika. Bpest, 1891; *Krackenberg, H.*: Der Gesichtsausdruck des Menschen. Stuttgart, 1913; *Reigbert, R.*: Ausdruckspsychologie und praktische Pädagogik. Weimar, 1929; *Grübet, K.*: Parapsychologische Erkenntnisse. München, 1925; *Watson, J. B.*: Der Behaviorismus. Berlin-Leipzig, 1930; *Kretschmer, E.*: Körperbau und Charakter. Berlin, 1929⁶; *Bánhegyi Job*: Testalkat és jellem. Pannonhalmi Szemle, 1936. évf. 5. sz.; *Krautsky, W. S.*: Konstitutionstypen der Kinder. Berlin, 1930; *Jaensch, E. R.*: Studien zur Psychologie menschlicher Typen. Leipzig, 1930; *Jung, C. G.*: Psychologische Typen. Leipzig-Stuttgart, 1925; *Vowinckel E.*: Pädagogische Typenlehre. München-Leipzig, 1932; *Neuberger V.*: A pszichológiai típusok pedagógiai jelentősége, Pécs, 1933; *Spranger, E.*: Lebensformen. Halle-Saale, 1925; *Weil*: Innere Sekretion. Berlin, 1922; *Lipmann, O.*: Psychologie. 1924. – *Freud, S.*: Bevezetés a pszichoanalízisbe. Ford: Hermann I. Bpest, é. η.; *Freud, S.*: Über Psychoanalyse. Leipzig-Wien, 1922; *Nyíró Gy.*: Pszichoanalízis. A Magy. Szemle kincsestára, Bpest, 1931; *Adler, A.*: Menschenkenntnis. Leipzig, 1931⁴; *Bernfeld-Feitelberg*: Psychoanalyse und Trieb. Wien, 1932; *Mester János*: Pierre Janet és Freud lélektani eredményei. Bpest, 1929; *Egyedi, H.*: Die Irrtümer der Psychoanalyse. Wien, 1933; *Pfister, O.*: Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung. Leipzig, 1929³; *Schmidt F.*: Pszichoanalízis és pedagógia. Kat. Nevelés, 1934. évf. 6-7-8. sz.; *Weszely ö.*: A tudatalatti lelki élet és a nevelés. A Gyermek, 1935. évf. 1-3. sz.;

Noszlopy L.: A pszichoanalízis közeledése a keresztény lélektanhoz. Kath. Szemle. 1935. évf. 3. sz.; *P fister, O.*: Psychoanalyse und Weltanschauung. Leipzig, 1928. – *Marczell M.*: A bontakozó élet. III. köt. A gyermek- és a serdülőkor lelki képe. Bpest, 1932; *Bühler, Ch.*: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1923; *Bühler, Ch.*: Kindheit und Jugend. Leipzig, 1928; *Sikorszky, J.*: A gyermek lelki fejlődése. Ford.: Tass J. és Varsányi G. Bpest, 1917; *Wiekes, F. G.*: Analyse der Kinderseelen. Stuttgart, 1931; *Krause, P.*: Die Entwicklung eines Kindes von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule. Leipzig, 1924; *Rein, W. Seiter, P.*: Das Kind, seine körperliche und geistige Pflege von der Geburt bis zur Reife. Stuttgart, 1911; *Szász I.*: A gyermek erkölcsi élete. Az Első Magy. Orsz. Gyermektanulmányi Kongresszus Naplója. Bpest, 1913; *Szász I.*: A gyermek képzelete. Bpest, 1912; *Hahn, H.*: Vom Ernst des Spielens. Stuttgart, 1929; *Padányi A.*: Gyermektípusok a fővárosban. Ped. Szemle. 1932. évf.; *Montessori, M.*: Módszerem kézikönyve. Ford.: Burchardt-Bélaváry E. Bpest, 1930; *Weszely Ö.*: A gyermektanulmány jelentősége és problémái. Bpest, 1931; *Weszely Ö.*: A gyermektanulmány továbbfejldése. Bpest, 1933. – *Vorwahl, H.*: Psychologie der Vorpubertät. Berlin-Bonn, 1929; *Hoffmann, W.*: Die Reifezeit. Leipzig, 1926; *Schmeing*: Die mehrfache Pubertät. Berlin-Friedenau, 1930; *Mehnert, R.*: Beiträge zur Psychologie der reifenden Menschen. Leipzig, 1930; *Klieneberger*: Über Pubertät und Psychopathie. Wiesbaden, 1914; *A. Binet*: Az iskolásgyermek lélektana. Ford.: *Dienes Valéria*. Gyermektanulmányi Könyvtár. Bpest, 1916; **Schnell János**: A gyermekkor psychopathológiája. A III. Magyar Orvosi Nagyhat anyagából. Bpest, 1934; *Kempelen Attila*: Adatok a serdülés küszöbén álló fiúk lelki alkatáról. A Gyermek. 26. évf. 7-9. sz., Bpest, 1934; *Tuszkai Ö.*: A serdülőkor orvosi és neveléstani szempontból. Bpest, 1932; *Rickert, H.*: Psychologie und Pädagogik der Entwicklungsjahre. Berlin, 1923; *Küster, H.*: Erziehungsprobleme der Reifezeit. Leipzig, 1925; *Tschudi, R.*: Pubertät und Schule. Langensalza, 1913. – *Kempelen A.*: Az ifjúság lélektanának alapvázlata. Bpest. 1928; *Bühler, Ch.*: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena, 1922. Magyarul: Az ifjúkor lelki élete. Ford.: Várkonyi H. Bpest, 1925; *Spranger, E.*: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1924. Magyarul: Az ifjúkor lélektana. Ford.: Nagy M. és Péter Z. Mezőtúr, 1929; *Stuhlmann P.*: Az ifjúkor lélektana. Bpest, 1932; *Marczell M.*: A bontakozó élet. IV. köt. Az ifjúság lelki világa. Bpest, 1933; *Bognár C.*: Az ifjúkor lelki fejlődése. A Gyer-

mek. 1935. évf. 7-10. sz.; *Schwab, S. J.: and Weder, B. S.:* The adolescent. New-York-London, 1929; *Ziehen, Th.:* Das Seelenleben der Jugendlichen. Langensalza, 1931; *Rup-
pert, H.:* Aufbau der Welt des Jugendlichen. Zeitschrift für
Psychologie. Ergänzungsband 19. Leipzig, 1931; *Winzen,
B. O. F. M.:* Jugend-Ringen. Heft I. Ein Blick in das reli-
giörsittliche Leben des Jugendlichen. Galdbach, 1931; *Bay-
mann, H.:* Das Geschlechtsleben der Jugend. Berlin, 1923;
Cr oner, E.: Die Psyche der weiblichen Jugend. Päd. Mag.
Langensalza, 1926; *Heller, Th.:* Ober Psychologie und Psy-
chopathologie des Jugendlichen. Wien, 1927. – *Kunkel, Fr.:*
Einführung in die Charakterkunde. 1934^e; *Klages, L.:* Prinzi-
pien der Charakterologie. Leipzig, 1924; *Petersen, P.:* Grund-
fragen einer pädagogischen Charakterologie. Erfurt, 1928;
Seifert, Fr.: Charakterologie. München-Berlin, 1929; *Dé-
kány I.:* Az emberi jellem alapformái. Athenaeum. 1932. évf.;
Klages, L.: Zur Ausdruckslehre und Charakterkunde. Ge-
sammelte Abhandlungen. Heidelberg, 1926; *Hermesmeier, F.:*
Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Charak-
terforschung. Leipzig, 1931; *Schütz A.:* Charakterológia és
aristotelesi metafizika. Bpest, 1928; *Boda I.:* Temperamen-
tum, karakter, értelmiség, személyiség. Bpest, 1930; *Prinz-
horn, H.:* Persönlichkeitspsychologie. Leipzig, 1932; *Brac-
ken, H. von:* Persönlichkeitserfassung auf Grund von Per-
sönlichkeitsbeschreibungen. Langensalza, 1928; *Boor-
mann, R.:* Developing personality in boys. New-York, 1929;
Chamberlain, H. St.: Rasse und Persönlichkeit. München,
1925. – *Dóczy I.:* Tehetség és iskola. Bpest, 1910; *Spran-
ger, E.:* Begabung und Studium. Leipzig, 1917; *Somogyi J.:*
A tehetség megállapításának problémája. Bpest, 1933; *Por-
csalmy Z.:* A tudományos tehetség és középiskolai felisme-
rése. Bpest, 1928; *Révész G.:* A tehetség korai fölismerése.
Bpest, 1913; *Stern, W.:* Die Intelligenz der Kinder und Ju-
gendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Leipzig.
1920; *Bobertag, O.:* Über Intelligenzprüfungen. Leipzig.
1914; *Nagy László:* A gyermek érdeklődésének lélektana.
Bpest, 1908; *Szívós Donát:* A ma diákja. Bpest, 1936;
Forel, A.: Verbrechen und konstitutionelle Seelenabnormi-
täten. München, 1907; *Kenyeres Elemér:* A gyermek beszé-
dének fejlődése. Szülők Könyvtára. Bpest, 1928; *Michels
Fülöp:* Beszédpedagógia. Magyar Gyógypedagógia. 1930,
évf. 5-10. sz.; *Éltes Mátyás:* A gyermeki intelligencia vizsr-
gálata. Bpest, 1914; *Ranschburg, P.:* Die Lese- und Schreib-
störungen des Kindesalters. Heilpädagogik und Medizin.
Halle a. d. S., 1928; *Nagy László:* Fejezetek a gyermekraj-
zok lélektanából. Bpest, 1905; *Schmidt Ferenc:* Az elemi

egyszerűségű kézügyességi munka kísérleti lélektani vizsgálata. Magyar Psychológiai Szemle, 1930; *Schmidt Ferenc*: A reálgimnáziumi tanulók képleírásai. Gyermektanulmányi Füzetek. Bpest, 1934; *Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit*: Az alkotó gyermek az új iskolában. Bpest; *Tóth Zoltán*: Általános gyógypedagógia. Gyógypedagógiai Könyvtár. Bpest, 1933; *Bárány I.*; A gyermek lényegismeretének fejlődése. Szeged, 1937.

3. A nevelés célja.

Az előző két fejezetben a nevelés alanyával és tárgyával, röviden: a nevelés személyeivel foglalkoztunk. Ha a neveléstan pusztán tényeket megállapító, leíró tudománnyá lenne egyszerűsíthető, akkor elegendő lenne a nevelés alanyát és tárgyat lélektani elemzésnek alávetni, a nevelésnek a személyekben rejlő határozományait megjelölni. Ez amolyan neveléstani sztatika lenne. A nevelés azonban cselekvés, állandó belső aktus, eredménye mozdulás és változás. Ha azt akarom, hogy ez a változás határozott irányú fejlődéssé váljék, biztos, iránytszabó célképzetre van szükségem. A nevelés fogalma maga tehát utal a célfogalom szükségességére. Láttuk fennebb, hogy nevelésnek csak a tudatos, tervszerű ráhatás volt minősíthető, viszont tervszerűség állandó, szabályozó erejű (regulativ) cél nélkül nem biztosítható.

A cél szükségessége és fontossága tekintetében alig is van eltérés a neveléstani gondolkodók között. Annál inkább azonban a tekintetben, hogy e lényegesnek felismert nevelési mozzanatnak milyen tartalmat kölcsönözzenek. Kellő módszeresség hiányában a nevelélmélet és -gyakorlat munkásai gyakran az ember testi, szellemi, illetve lelki igényeiből indultak ki és bizonyos rövidlátással egy-egy életigény minél teljesebb szolgálatában jelölték meg a nevelés célját. Az egyetemes értelemben vett nevelés azonban nem lehet célkitűzésében az

általános életigény töredékére korlátozott, és így természetszerűleg vált az ilyen célkitűzésre támaszkodó nevelő gyakorlat is egyoldalúvá. Helyesen ez a kérdés akkor ragadható meg, ha meggondoljuk, hogy a nevelés eszköz a minél teljesebb és helyesebb testi és lelki életgyakorlat szolgálatában, s így annak célját az ember földi életének célkitűzése határozza meg.

Az élet céljának megjelölése elsősorban világnézeti tájékozódás kérdése. Látszólag ezzel a gondolatsorral a nevelés céljának a kérdését egyfelől kitöltük, másfelől útvesztő, szétágazó fogalom tereére vittük át. Ha azonban a különböző világnézeti alapokon kipontozott életcélokat közös nevezőre igyekezünk hozni, azt tapasztaljuk, hogy ez a leegyszerűsítési eljárás végső eredménye két életcél-megjelölés, amelyek azonban egymástól nemcsak eltérőek, hanem egymással ellentétesek is. Az egyik az élet célját az emberi egyén, közösség vagy a földi élet keretein belül jelöli ki, és így a megvalósításában a földi életre korlátozott nevelő gyakorlat szempontjából bennrejlő (immanens) célnak nevezhető. A másik az élet értelmet adó célját túl a csak földi életre korlátozottnak felvett emberen, az egyetemes, föltétlen érvényességek körében leli fel, s így ez az előbbi szempont alapján érzékfölöttinek (transzcendensnek) mondható. Az alábbiakban azt is látni fogjuk, hogy a fenti szétválasztás tagjai nem egyaránt vitatható helyességű elgondolások, hanem hogy kétféle igazság nem állhatván fenn, az immanens célkitűzések belső ellentmondásaik miatt maguktól semmisülnek meg.

Mielőtt ezek rendszeres taglalásába kezdenénk, tisztázandó az a kérdés: vajjon a transzcendens célkitűzés csak elméleti, vizsgálódó eljárás eredménye, vagy az emberi lélek vitális igénylésének elméleti megfogalmazása? Az emberi élet esztétikai,

szellemi, erkölcsi, szociális és vallási igénylései bizonyításra aligha szoruló élettények. Ezek az igénylések a nekik megfelelő értékek magasabb» végső fokon örök teljességére utalnak, feléje törnek, s így abban egyszersmind végső céljukat igyekeznek elérni. Ez a transzcendens célképzet tehát az ember sajátos, belső igénylésének szabályozó elve. Ha az élet célját immanensnek tartom, s így nevelőleg a nevelendő személy egyéni életteljességére törekszem, nevelő munkám nem lehet addig viszonylagosan sem teljes, amíg sajátosan belső fakadású, irányában transzcendens jellegű igénylését nem szolgálom. Az ember transzcendens tájékozódása tehát csak irányában az, eredetében a minden személyiségben áramló kegyelem és isteni természetben részesedés lendülete. Ha tehát az immanens célképzetre támaszkodó neveléstant fogalmilag elemzem, abban a metafizikumot mint nevelői elvet állítva ismerem fel. Alaposabb megfontolások után tehát a fenti immanens és transzcendens célkitűzésre szétválasztás nem állhat fenn, mert az utóbbi az előbbit betetőzi és teljessé teszi. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy a neveléstan elméletének nem kell az immanens célkitűzés bírálatával foglalkozni. Ez utóbbi ugyanis eléggé elterjedt élet- és nevelő gyakorlat alapjául szolgál, függetlenül attól, hogy a módszeres gondolkozás tévesnek ismerte fel. Nem mint elvvel, de mint neveléstani ténnyel kell vele foglalkoznunk.

a) *Az immanens cél.*

Ha az immanens célkitűzést határozott megfogalmazásba akarjuk kényszeríteni, még hamarabb világosodik meg tarthatatlansága.

Egyesek az élet célját a földi élet boldogságában jelölik meg, s így a nevelés feladata a minél

teljesebb boldogság elérésére képes ember kialakítása. Boldogság alatt itt természetesen nem érthető valamely transzcendens eszmény megközelítettsége, hanem az egyes emberszemély minél teljesebb és zavartalanabb önkibontása. A fentiekben azonban a transzcendens igénylést sajátos egyéni lélefytartalomnak ismertük fel, s így az egyes ember teljes kibomlása félreismerhetetlenül utal a immanens célkitűzésen túlra.

Mások a kultúra fokozásában látják az élet és közvetve a nevelés célját. Bárhogyan is fogom fel a kultúrát, abban vagy azzal feltétlenül, ha még annyira is viszonylagos értékek valósítandók meg, amelyek értékessége a viszonylagosság ellenére is egy feltétlen, transzcendens értékrendszerre utal. A kultúra mint cél így máris szétfeszíti az immanencia¹ kereteit.

Végül vannak, akik az élet és közvetve a nevelés célját a nemes önzetlenségben látják. Ha az önzetlenséget úgy fogom fel, mint mindenki javának a szolgálását, akkor máris ellenmondásokba keveredtem, hiszen a különböző emberek különböző céljainak egyenlő előmozdítása a célok részben valószínű ellentétessége folytán azok tényleges előmozdítását teheti lehetetlenné. Mihelyt pedig az egyes emberek élettartalma között megkülönböztetést végzek, máris átléptem az immanencia határát, s ha hallgatólagosan is, de elismertem az egyesek fölött fennálló, transzcendens szabály érvényességét.

Az eddigiek arról győztek meg, hogy az immanens célkitűzés bölcséletileg téves. Az alábbiak azt kívánják igazolni, hogy az emberileg sem igényelt és természetes.

b) A *transzcendens cél*.

Fennebb már említettük, hogy az emberi életben transzcendens jellegű igénylések jelentkeznek. Ha e tény okát keressük, a kegyelmi erők átfogó áramlására kell rámutatnunk. Az isteni természetben részesítő kegyelem ereje emelhet csak fel; erre a transzcendens ívelés belső igénye egymagában elégtelen. Az isteni gondviselés fenséges nagyszerűsége jelentkezik abban a ráeszmélésben, ami a gyarló emberi testben munkáló lélek égi gravitációjának mindent előntő nosztalgiáját jellemzi. A lélek minden tudatnál biztosabb és felemelőbb sejtelve ez a tökéletes Atyáról, akiben mint Teremtőjéhez közeledik a fiúság érzésében az örökkévalósággal eljegyzett emberi lélek. Az istenfiúság mélységes megsejtése nem kevésbé utal a transzcendens célra, mint a dogmatikai tanítás, amely szerint az ember Istenhez hasonló szellemi lény, aki értelme, szabad akarata és halhatatlan lelke folytán az istenség jegyeit viseli magán a testen át megjelenés viszonylagosított mértékében. Az élet célja nem lehet más, mint a földi élet gátjait minél diadalmasabban legyőzve egyre jobban megközeleltetni a transzcendens mozzanatok végső szintézisét, Istent.

Abból indultunk ki, hogy a célkeresés világnézeti tájékozódás. A megtalált cél viszont világnézetet meghatározó elv. A transzcendens célú élet állásfoglalása a világ három nagy viszonylatában; Istennel, embertársaival és magával szemben a következően alakul. A világot Isten csodálatos, tudatos művének s nem vak erők kóbor eredőjének látja. A világegyetem jelenségeiben az isteni gondviselés megnyilatkozását ismeri fel, s ahol ennek megértésében véges értelmének kis mécses lángja már nem segíti, ott az isten fiúság kegyelmi áram-

lásában szárnyaló hit fároszlángja mellett tárul fel számára a nagy mindenség. A nélkül, hogy panteista módjára mindenben Istent látná megjeleni, mindent az istenség transzcendens síkjára vetítve mér le. Theocentrikus ez a szemléletmód.

Nem áll meg azonban e diadalmas világgép megérzésénél és megértésénél, hanem ezt cselekvőleg mintegy érvényesíti is. A transzcendens cél nem mozdulatlan elv, hanem vonzó erőforrás, amely a sodrába került emberleket egyfelől a lélek állandó, belső dinamikája, másfelől a kegyelmi erők útján emeli. Az ilyen lélek embertársaiban hasonlóan a végtelen síkok elhívottjait látja és szolgálja.

Egyéni vonatkozásban a transzcendens cél követése a halál legyőzését, a végtelen és véges én nagyszerű találkozását jelenti. Isten lényének felismeréséig reduktív eljárással értelmi úton is el lehet jutni. A lényében megismert Isten azonban még nem élettartalom. Annyira megközelíteni, hogy mibenlétét, örök fennállásának és mindeneket fenntartásának módját megragadhassuk, inkább lehetséges a kegyelmi hatásként jelentkező intuíció, mint az értelmi eljárás útján. Ebben a teljes, intuitív átfogásban a végtelen „Én” nem megsemmisítő fölényben jelenik meg az emberi „én” előtt, hanem a jóságos Atya meleg odahajlásával. A halál egyszerre megszűnik mindent megsemmisítő porbahullás lenni, és a földi kálváriát járó lélek végtelen ívelésének felvillanó lehetőségévé magasztosul.

A transzcendens életcél a nevelés terén határozott irány szabást jelent. A nevelendőben levő minden adottság, külső körülmény és tudatos nevelő hatás annyiban lesz módosítandó és annyiban lesz értékesítendő, amennyiben a transzcendens célú nevelés célkitűzését: „*Légy isteni emberrel*” előmozdítja. A megvalósítás módjainak és eszközei-

nek kell tehát további vizsgálódásaink tárgyául szolgálniok.

IRODALOM. XI. *Pius pápa* az ifjúság keresztény neveléséről. Bpest, 1929; *Glatt}elder Gyula* csanádi püspök: A magyar katolikus ifjúság feladatai. Bpest, 1925; *Wolkenberg A.*: A magyar katolikus ifjúság feladatai. Bpest, 1925; *Schütz A.*: Dogmatika. Bpest, 1923. – *Boda I.*: A nevelői célkitűzés problémájához. Berlin, 1926; *Weszely ö.*: A nevelés fogalma és célja. A modern pedagógia útjain. 1917³; *Lehman, R.*: Das doppelte Ziel der Erziehung. Berlin, 1925; *Cornelius, H.*: Die Aufgabe der Erziehung. Langensalza, 1928; *Seidel, R.*: Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozialpädagogik. Zürich, 1915. – *Kisparti I.*: A nevelés eszménye. Elmékedések. Vác, 1911; *Fináczy E.*: Eszmények és valóságok. Magy. Ped. 1916. évf. 1-2. sz.; *Weber, E.*: Die neue Pädagogik und ihre Bildungsziele. Bayreuth, 1931; *Behn, S.*: Erzieherische Ideale. Bonn, 1927; *Bárány G.*: Az eszmények szerepe a nevelésben. Bpest, 1930; *Eucken, I?*.. Geistige Strömungen der Gegenwart. Leipzig, 1925; *Kornis Gy.*: Kultúra és politika. Bpest, 1927; *Imre S.*: A magyar nevelés körvonalai. Bpest, 1928; *Spranger, E.*: Kultur und Erziehung. Leipzig, 1928; *Prohászka O.*: Magasságok felé. Prohászka O. összegyűjtött munkái, VIII. köt. Bpest, 1928; *Schütz A.*: Eszmék és eszmények. Bpest, 1933; *Makkai S.*: A szellem az iskolában. Prot. Tanügyi Szemle. 1935. évf. 5. sz.; *Budde, G.*: Die Wandlung der Bildungsideale unserer Zeit. Langensalza, 1923². – *Bognár C.*: Értékelmélet. Bpest, 1924; *Kornis Gy.*: Értékelmélet és pedagógia. Bpest, 1913; *Behn, S.*: Philosophie der Werte als Grundwissenschaft der pädagogischen Zieltheorie. München, 1930; *Bergson, H.*: Metafizikai értekezések. Ford.: Dienes V. Bpest; *Eucken, R.*: Der Sinn und Wert des Lebens. Leipzig, 1908. Magyarul: Az élet értelme és értéke. Ford.: Schöpf lin A. Bpest, 1914; *Bérány G.*: Az emberi élet értelme és célja. Társadalomtudomány. 1921. évf.; *Tóth T.*: Az élet értelme és a szenvedés. Bpest, 1914; *Sawicki, F.*: Az élet értelme. Fordította a bpesti növendékpapság. Bpest, 1920; *Horváth R., O. Cist.*: Élet-építés, elvek, gondolatok. Bpest, 1934; *Verweyen, I.*: Der neue Mensch und seine Ziele. Stuttgart, 1930; *Hitler, A.*: Mein Kampf. 73. kiadás. München, 1933; *Trikál I.*: Az új ember. Bpest, 1932; *Chesterton, G. K.*: Der unsterbliche Mensch. Bremen, 1930; *Trikál I.*: A jelenségekből a valóságba. Bpest, 1929. – *Schneller I.*: Egyéniség – személyiség. Magy. Ped. 1906. évf. 3. sz.; *Gaudig, H.*: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig, é. n. –

Bopp, L.: Weltanschauung und Pädagogik. Paderborn, 1921; *Frischeisen-Köhler*: Bildung und Weltanschauung. Charlottenhurg, 1921; *Weszely ö.*: Világnézet és nevelés. Magy. Ped. 1921. évf.; *Fináczy E.*: Világnézet és nevelés. Bpest, 1925; *Márton A.*: Világnézet és nevelés. Erdélyi Iskola. 1933-34. évf. 5-6. sz.; *Cathrein, V. S. J.*: Katolikus világnézet. Bpest, 1911; *Prohászka O.*: A diadalmas világ* nézet. Székesfehérvár, 1925³; *Marczell M.*: A katolikus világnézet szerepe a nevelésben. Magy. Középiskola. 1925. évf.; *Jaspers, C.*: Psychologie der Weltanschauungen. Berlin, 1923²; *Pauler Á.*: A világnézet tanítása. Magy. Ped. 1909. évf.; *Imre Sándor*: Hagyomány és nevelés. Acta Universitatis Scientiarum Regiae Hungaricae Francisco Josepphine. 1932.

4. A nevelés módjai.

A nevelés célja, ha még oly szükségszerűen is következik az emberi élet szemléletéből, végső elemzésben mégis csak szabályozó elv, amelynek a gyakorlati megvalósulás vonalán mintegy testet kell öltenie. A következő kérdés tehát: mik útján és hogyan valósítandó meg az isteni ember magaslatára jutás élet-, közvetve nevelési célja?

Az önnevelés és másokat nevelés elágazó vonalain így alakulnak a feladatok:

a) *Az öntökéletesedés gyűjtő munkája, az egyéniség e legjellegzetesebb szolgálata, a jó fejlesztése és a rossz kiküszöbölése útján megy végbe.*

Az ember – mint Isten teremtménye – alapvetésében jó, de a szabadság nagy kincsének birtokában megvan a jó és rossz között választás lehetősége. A jó az Istentől, a rossz az embertől ered. A kettő különböző viszonyától meghatározott minőségű életkézségek kamatoztatása egyéni lehetőség és kötelesség. Bármilyenek és bármennyire különbözők vagyunk, a lelki ember vonalán közös nevezőre jutunk mindannyian. A lelki jóság a kegyelmi erők felhasználásának mértékétől függ, és a felhasználás nagyságától sokszor az anyagiak is

függenek, mert a lelkiember kötelességeit jól teljesíti az élet anyagi vonatkozásaiban is. Így jutunk az ember transzcendentális alapelvétől; a jóságtól, a földi életben helytállás biztonságáig.

Énnek a megvalósítása érdekében az ember első kötelessége már most a tudatos lélekvizsgálat, amelynek eredménye tehetségeinek felismerése. A második lépés az értékfelhalmozás.

Az ember tehetségeinek felismerése után munkához lát, a pályára való előkészüléshez, ami küldetéstudatot igényel és lemondást követel. A diák- és tanoncévek tehát tulajdonképpen készségek, képességek, tehetségek leleplezése, új ismeretek szerzése, szellemi gyarapodás, látókörtágítás, emelkedés magasabb élet, szellemi és lelki szintjé felé. Ezek az értékek a jó tulajdonságok kifejlesztésének vonalán bontakoznak ki. Erősségük olyan nagy is lehet, hogy a lelki élet középpontjába kerülésük után állandóan működnek és az isteni ember természetfeletti életét is kialakíthatják. Az Isten által belénk teremtett előretörés nem esetleges, hanem egyetemes, minden életviszonylatban megnyilatkozó szent tulajdonság. A nevelőnek látnia kell ezt s arra törekednie, hogy az ezt a mozgást kiváltó lelki tényező szellemi, esztétikai, erkölcsi, társadalmi és vallási vonalon el ne lanyhuljon, sőt uralkodjék. Addig kell fejleszteni a sok egyéni értéket, míg viszonylag a legtökéletesebb emberszemély nem bontakozott ki.

Az erőfeszítés kerékkötői közül első a fizikum, a második a pszichikum. Mindkettő egyetemes tehertétel, de a velük való szembefordulás a lelki-erők megerősödését és a lélek értékeinek érvényesülését eredményezi. Ezért érdemszerző a földi élet, ezért járnak a földön önmagukon uralkodó isteni emberszemélyek.

Túlzó eszményítéssel a való élet súlyos eltéve-

lyedései nem szűnnek meg. A mindennapi életben a küszködő ember alaptételként kövesse: principiis olsta.

Ez a munka a gyakorlati életben a már említett magunk-megismeréssel, a bármilyen eredetű teher-tételek ellenőrzésével, a hibák kitartó gyomlálásával megy végbe.

A legaktuálisabb tényezők itten a napi lelkiismeretvizsgálat és a gyakori szentgyónás, hogy a természetes önvizsgálat és az isteni kegyelem lehetővé tegye az élet átnemesítését. (Különösen fontos ez az emelkedés nélküli ernyedés lelkiállapotában.)

b) *Mások életének teremtésében* abban jelentkezik az ember erőfeszítése, hogy testi, szellemi és lelki erőit úgy érvényesíti, hogy azok tervszerűen szolgálják mások lelki felfelé ívelő fejlődését, E munka azután magával hozza, hogy oly ember-személyek vesznek körül, akik tisztultabb életükkel hangolják, ösztökélik majd a többiekben is az eszményi, az isteni embert. És e munkában nekünk is részünk van. Odajutunk tehát a végén, hogy az emberszemély szolgálata az ég Ura iránt a legnagyobb tisztelet.

E megsejtés szent valóság, mert az élet nem szolgálhat más központot, mint az örök valóságot. Az emberegyént nem lehet végső céllá tenni, az csak ég felé igyekvő és magával ragadó bolygó-csillag.

Ezt a szent irányzabást tudatosan felismerni és cselekvőleg szolgálni annyi, mint valóságos léte-sokszorosítással, tökéletesebb személyiségek kialakításával az Isten örök dicséretét zengeni.

Ámde nincsen-e végül is teljes elmerülés a személytelen végtelenben? Nincsen, mert az Isten és az ember viszonya személyes: az alany találkozása

az alannyal. Épp ez a teremtő nagy adománya az embernek.

A) *Az erők elnyomása.*

Lássuk most azokat a módokat, ahogyan a fenn értelmezett nevelő személyiség a nevelendő személyt a helyesnek felismert transzcendes cél felé vezetheti.

Számolnunk kell minden nevelés két alapvető mozzanatával: a nevelendő alanyi és a nevelendőre ható körülmények tárgyi mozzanatával.

Ez utóbb említettet érintve először, ma már történetinek mondható az a megoldás, amely a nevelést a tervszerűtlenül hatni engedett benyomásokra bizza. Ez az elmélet tudományos szempontból együgyű, világnézeti az érték- és hitellenes végzetfogalomra épít, s így túlzás nélkül minősíthető neveléstani nihilizmusnak. A paedagogia perennis a fenti megfontolások alapján ezzel szemben vallja a nevelőleg pozitíve vagy negatíve ható körülmények tervszerű irányításának lehetőségét és szükségességét.

A nevelendő alanyi mozzanatát energiaközpontnak tekinthetjük, amelyben mind az anyagias, mind az erkölcsi élet szempontjából pozitív és negatív erők halmozódnak lappangó vagy már megvalósult állapotban.

E tény neveléstani kérdéssé abban éleződik ki, hogy mi a teendő a nevelés céljától elhajló lelki erőkkel.

Van itt egy részben hagyományosnak nevezhető eljárás, amely mindezeknek az erőknek egyszerű, nyers letörésére, elnyomására törekszik. A buddhizmustól elkezdve több elgondolás és megvalósítás-kísérlet van e tekintetben, de közöttük csak árnyalati különbségek vannak, így egyoldalú és

szűkkörű az a nevelési szemlélet, amely a nevelés egyetlen feladatának a rossz ellen küzdést látja. Az a buddhista felfogás pedig, amely minden emberi vágy elnyomását célozza, egyfelől el nem különített fogalmakra, másfelől önellentmondásra utal, hiszen tudatos törekvést jelent a „tudattalan boldogság” felé. De nem helyeselhetjük azt az álláspontot sem, amely bár az élet alapvetését jónak tartja, az élet mozdító erejét kizárólag a jó és rossz küzdelmében látja, de nevelési vonatkozásban negatív erők letörését célozza,

A gyakorlati életet tekintve azok az igazi útmutatók, akik a lemondásnak, kegyelmi erőknek segítségül hívásával egy pozitív eljárási módot, egy életideált, húsból, vérből, lélekből való ember kialakítását célozzák, tehát végeredményben az erők irányítását és transzpozícióját kívánják.

Az életerők letörését és kiirtását akarják azok is, akik a fejlődő embert egyenlő, egyformán kötelező rendszerbe próbálják belekényszeríteni, tekintet nélkül az egyéniségre. Szerintük az emberiség egy eredetű, egy hivatású tömeg, amelyet egységes rendszerrel lehet és kell vezetni.

Nem helyeselhetjük azonban az erők elnyomását, mert az lélektanilag lehetetlen, bölcseletileg indokolatlan. Ezzel az alacsonyrendű neveléstannal akar szembeszállni az „új iskola”, amely keresi az egyéni értékeket és megnyilatkozásokat. Ez azonban nem azt jelenti, hogy minden szabad. Az egyéniség értékeit ápolni kell, de szabadosságát ki kell irtani. Az élet igényli az egyéni szabadságot, de követeli az egyetemes emberi megóvását is.

B) *Az erők érvényesítése.*

Az emberi élet erkölcsi tartalmat nem nyer a mindössze rosszat^nem-tevés tétlenségében. Nem

elnyomni kell az élet erőit, hanem terv- és célszerűen érvényesíteni, szükség esetén transzponálni kell azokat. Az Evangelium a készségek kamatoztatását, nem pedig azok elrejtését jutalmazza.

Az erőérvényesítés módjai ismételten elágazók. Kimunkálható *bizonyos kényszerei*, de bontakozhat a *nevelőszemélyiség közvetlen kisugárzása folytán*, vagy a nagy *eszmények és végül az é/mények* hatása alatt. Ezek a módok nem egymást kizáró (diszjunktív) eljárások, de együttes hatásukban fokozott lehetőségek hordozói.

a) *A tekintély elve a nevelésben.*

Az igazi tekintély az élő ember természetszerű érvényesülése és szuggesztív indítása. Lényeges az, hogy vitális jellegével megkülönböztetett helyet foglal el a nevelendőt érő benyomások közt.

Ha a tekintély-érvényesülés lelki háttérét kutatjuk s így egyben lehetőségét, nevelői hatókészségét is mérlegeljük, az alábbiakat kell meggondolnunk:

A test és lélek épen eleve meg nem határozottsága folytán érzi az élet cselekvésszabadságának tátongó szakadékvtszélyeit, s így a kialakulatlan személy ösztönös segítség- és útmutatásvárásával igényli a szülő, lelkiatya vagy nevelő-oktató irányzását.

Az *élet* fejlődése nemcsak általános irányelveket szükségesi, hanem részletkérdéseket és egyéni kérdéseket is felvet. Helyes lelki vezetés csak állandó és minden lelki kérdésre kiterjedő irányítással lehetséges. Azért van az, hogy a szülő és Teremtő a létesítés jogán, a nevelő pedig a küldetés alapján állandó befolyást gyakorol. A fejlődő szellemi és lelki ereje nem alkalmas az önálló életre, parancs formájában várja és veszi az irányítást.

A megvalósítás módszerét tekintve a következőket kell megjegyeznünk. A Teremtő a természet erejével, a szülő közvetlen jelenlétével adja ki a parancsot. A tekintély az első esztendőkből lényegében dogmatikus imperativus. A gyermek állandóan figyeli szüleit, majd később a nevelőt. Benjünk. bírálat nélkül a felsőbbrendű embert látja és utánozza őket. A néma tett mellett a tanító beszédre vár a szerep. Az iskolában hangsúlyt kap a tanítás. Ha a nevelési cél, nevelői felfogás és a gyermek életgyakorlata közt eltérés mutatkozik, jut szerephez az intés. Az intés hangjából kicsendülhet a szerető féltés, de kifejezésre juthat az tárgyi értékében és nem személyes alanyiségében sérített tekintély érvénye helyreállításának komolysága.

A tekintély elve tehát a példa, az irányító szó és büntetés útján kapcsolódik a gyermek életébe.

b) *A személyiség ereje.*

Minél fejlettebb az ember, annál kevésbé lehet pusztán parancsolgatással irányítani. Az épülő lélek élő személy, aki szabadsága tudatában maga akarja kiépíteni értékeit. Azért parancsolgatás helyett az érettebb korúaknál az okos nevelő inkább a személyiség sugalmazó erejével igyekszik hatni.

Az ember személyes kapcsolatban él környezetével. Ennek neveléstani jelentősége abban áll, hogy az egyik személy szükségképpen ébresztgeti a másik hajlamait, jó- vagy rosszirányú ösztöneit. A személyes befolyás lehet elemezhetetlenül önkéntelen, belső szeretetből táplálkozó, szellemi fölényen épülő és végül lelki kiválóságra támaszkodó. De igazi nevelő értéke annak a kapcsolatnak van, amely a szellemi és lelki értékek megsejtésén vagy meglátásán és tiszteletén alapul. Az igazi

személyes befolyást az jellemzi, hogy a növendék hajlik meg odaadó tisztelettel a nevelő előtt, és sohasem a szülő vagy nevelő kéri a növendék jó^ akaratát. A nevelő személyiség fölényes erő, amely részben e fölényességével, másrészt szellemi-lelki tartalmának bőségével, kiáramló telítettségével magához vonzza neveltjét.

A megindulás a testi-lelki adottságok megismerése. A második lépés az életerők mozdulásának megindítása. Az első lépés készséges megközelítése a Teremtő művének, a második odaadó segítése az élet hajtó erejének. A nevelő lássa tisztán, hogy milyen a növendék igazi lélekképe. Fogadja el a nevelendőt úgy, amint van. Ha életiránya nem egyezik az övével, bízzék a személyes lélekkapcsolat erejében. Az élet az egyéniségek millióit teremti, s nem baj, ha az egyik ember ilyen, a másik meg amolyan. A lényeg az, hogy alapütemben a felsőbbrendű élet szolgálatába állítson minden erőt. Ezt pedig nem a reáknyszerített életformáktól, mint inkább a nevelő személyiségének hatásától lehet várni. .

Ebben a nevelési módban a meglevő erők érvényesítése és a személyes kapcsolatok felvétele az alap. Ha a nevelő lelkileg emelkedett, akkor hatása lemérhetetlenül nagy. A szuggesztív erő a nevelő alanyi bőségétől függ. A személyiség erejével bíró nevelők ezt a kiváltságot égi ajándéknak, a nevelést pedig elhivatottságnak tartják. Alázatos munkájuk nem hivatal, hanem az isteni küldött szent életmintázása.

c) Az eszmények nevelő jelentősége.

A nevelő személyiség belső értékének kiáramlása magával ragad. Eleven sodra emel, vissz, de az ember önrendelkezését kissé lenyűgözi. Az önren-

delkezési elv érvényének igénye okozza, hogy a nevelők egy része az eszményekkel való megindítás alapján akar csak a lélekhez férközni. Nem elvont, formává elméletesített eszmék értelmi vonatkozású hatása ez, hanem két élő személyiség találkozására a mindent átfogó, örök Személyiség jellegét jelentő abszolútum síkján. Itt elmosódik minded, ami egyénien esetleges, s az örökkévaló Személyiségben talál egymásra a transzcendentális látókörü nevelő és a transzcendens sejtelmű nevelendő.

Gyakorlatilag két kérdést kell tisztáznunk: *a) milyen eszmények állíthatók a fejlődő ember elé?* *β) hogyan érvényesíthető az eszmények nevelő ereje?*

a) Az eszmények általános meghatározással: feltűntünk álló, de megközelítendő és a valóságos életben elérhető, szabályozó jellegű értéktartalmak. Nem mozdulatlan életminták, hanem átütő hatalommal rendelkeznek. Egyedeket a lelkesedés hevületével vitális áldozatoságra képesítenek, tömegeket pedig a rajongás szélsőségéig izzíthatnak. Az eszményeket azért állítjuk az emberek elé, hogy lendítő erejükkel állandó cselekvésre ragadjanak. Ezt a lendületet várja az eszmények erejével dolgozó nevelő a kitűzött életformáktól.

Az eszmények lehetnek hatóerejük szerint: *egyetemlegesek és részlegesek*; tartalmi minőségük alapján: *erkölcsi, hazafias, vallási ideálok*; alaki létezésük alapján: *képzetszülte minták vagy megtestesült valóságok*.

Az igazi ideál neveléstani eszménnyé akkor lesz, ha a tanítványhoz oly közel hozható, hogy belső elevenségével vonz, hat és indít. Ameddig csak elméleti tétel, addig mindössze egyszerű cél, de amikor eleven, tartalmas, vonzó életelvvé válik, akkor már eszmény.

Noha az isteni ember lelki képe mindenkire egy-

formán hat, azért azt is észre kell venni, hogy az egyénileg elkülönítetten elindított és fejlődő embereket különleges és részleges életesmények erősebben ragadják meg. Egyéniségük látóköre szűk, a nagy, átfogó eszméket, ha be is fogadja, lelkében aktív és termékeny mozzanattá hasonítani nem tudja. A személyi egység miatt van, hogy ugyanaz a nevelési irányítás különböző egyéneknél nem mutat fel azonos eredményt. Amilyen hangoltságú az ember, olyan eszmények indítják cselekvésre. Sőt nemcsak egyéneknél, de a két nemnél is érdekes és jellegzetes eltéréseket látunk. A női nem megindításainál különösen nagy szerepet játszanak az eszmények. Érzékenyebb lelkük hamarabb rezdül meg az eszményekre, különösen akkor, ha azok az érzelmeket ébresztik fel.

Az eszmény természetes hatása, hogy egybeesendülő életet kezdeményez, és a vitalitásnak ez az igénye magyarázza meg, hogy az élő emberek lesznek a legerősebb életesménnyé. Kiemelkedő eszménnyé nőtt kortárs nemcsak egyedeket, de egész tömegeket is magával ragadhat. Azért tehát az egyes élő ember eszményi alakjának helyes beállításával a nevelésben igen nagy hatásokat lehet elérni.

b) A második kérdés: hogyan érvényesítendők az életesmények? Mivel élethatók, azért mindig 1. az életfejlődés érdekében, mivel belső erejükkel indítók, azért 2. a helyes tartalmi megközelítés módszerével, mivel egyéni életre hatnak, azért 3. a befogadó alany minőségének számbavételével és mivel egyéni és tömeghatásuk van, azért 4. mindkettőnek arányos alkalmazásával érvényesíthetők.

A gyermek a gyűjtések idejét éli. Az életkinccsek ébresztgetése, gazdagítása az eszménykitűzés hivatása. A gyermek kedélye könnyed, érzései készségesek. Ezt az érzelmi világot kedves, derős

élettörténetek beállításával szolgáljuk. Az ébresztés mellett fontos a lélek gazdagítása. Olyan eseményeket, legendákat, hősokeket és hősnőket állítsunk eléjük, amelyek a fejlődő lélek alakulásának helyes irányítói.

A fejlődés további szakaszában, különösen a nemi élet ébredésének idején, álljon az eszmény úgy a fejlődő lélek elé, hogy a test-vér-lélek emberek sorsán lássa, hogy küzdelmek árán is kialakulhat kiegyensúlyozott élet. Ez a reáhatás az önbizalomnak érzését és a lehetőség tudását kelti fel a serdülőben. Ez pedig olyan kincs, hogy az élet sikere jórészt ettől függ. Ami az életben való állás módját illeti, figyelniünk kell arra, hogy az eszmény, mint küzdelmes életet igénylő nagy cél lépjen a serdülő elé. Fontos, hogy elérhető eszményeket állítsunk a serdülő elé, mert a túlméretezettek előtt megtorpan az akarat.

Az ifjúság életét az előkészület jellemzi. Ezért eszményei között a jövő család képe a legerősebb alakító ideál. Legelőször önmagának jövő képe az indító erő, de a másik fél életképének is rendkívül nagy a nevelő ereje. A tapasztalat azt mutatja, hogy az eszményi menyasszony vagy vőlegény életet változtató hatalom, mert itt a szerelem élő alakja rajzolódik az ifjú elé olyan eszményként, amely az Isten terve szerinti élet vonalán akarja tovalendíteni az embereket.

A felnőtt ember életének belső erejét az élet-szolgálat és teremtés vágya alkotja. A legmagasabb életeszményeknek éppen ebben a korban van a legerősebb hatóerejük. A felnőtt ember kiforrott egyéniség; összes készségével úgy fordul a világ felé, hogy ennek értelmezője, azoknak értékesítője legyen.

Az eszményekre való nevelés alapja ebben az ütemben található: Ad astra! Elöttem mások is ha-

ladtak, és elszánt lelkülettel vágok neki az útnak. Munkás lesz a dologtalan, szent a bűnös, eget, Istent kereső a föld embere. Valósággá az eszmény.

d) *Az élmények.*

Legtágabb értelemben élménynek volna nevezendő minden külső hatás lelki befogadása, hiszen ez tudatos vagy öntudatlan lelki tény, amely mint cselekvés a lélek vitalitását jelzi, s amelynek eredménye hasonlóan vitális jellegű kell, hogy legyen: élmény. Szűkebb értelemben élmények alatt csak azokat a lelkitartalmakat értjük, amelyek a lélek alakulására, fejlődésére meghatározó befolyással vannak. A lélektartalom mint élmény azonban nem mindig a lélek belső, lappangó készsége, hanem részben az életgyakorlat során töltekezéssel nyert, szerzett tartalom, s csak részben az egyéni élet mozzanataitól előhívott, hatóképessé tett belső energiaémbresztés. Nem kell azonban azt hinnünk, hogy akár a külső hatásból szerzett, akár az arra csak előhívott (aktualizálódott) élmény most már egyszerismindenkorra aktualizált is marad. Az élmény az idő síkjában csökkenő erősséggel hat, de az emlékezés útján a múlt rétegeből felidézhető. Az élmények azonban nem véglegesen eltűnő, nem lassan elhaló és szervesetlen széthullásba semmisülő lelki tényezők, hanem szunnyadó, a tudat peremén elmosódó, most már mint élmények aktiválást váró vagy tompán működő erőtömbök, amelyek meg” erősödvé az emberi élet befolyásolói lesznek. Mivel pedig az élmény örömmel telített vagy át-szenvedett életszakaszokból fakad, azért az alanyi átélés eredménye: az élmény, az egyén lelki életének egyik fontos, tudat alatt ható, átalakító energiaforrása lehet.

A régi neveléstan nem nagy figyelemre méltatta

az élmények tudatalatti szerepét. Számára a pozitív ismeretek felhalmozása volt a fontos. A mai tudományos álláspont a helyes nevelő és oktató gyakorlat kipontozhatása céljából fontosnak tartja és értékeli a tudatalatti élet lelki bonyolultságát.

Az élet alapvonala a testi megalkotottsággal részben adva van. De az élet valóságos iránya jelentékenyen módosulhat a benyomások erősségétől. A testi és szervezeti adottság és az élmények meghatározó képességének felismerése magyarázza, hogy egyes neveléstanok teljesen anyagelvű nevelési módszert hirdetnek. Szerintük az élet alapütemét az egyén- és fajfenntartás vágya szabja meg. Célját is ez határozza meg. Ennek az életiránynak – érvelnek e felfogás hívei – szabad folyást kell biztosítani, mert ellenkező esetben kóros elváltozások lépnek fel az egyén életében. A nevelőnek tehát majdnem egyetlen feladata: érvényesülni engedni a nemiség előtörő erőit. Ha az élményt nevelő értékűnek tekintem, célszerűen a nevelendő élménygyarapodását úgy szolgálom, ha a nemi erőmennyiség minél teljesebb, de öncélúan lehatárolt kibontakozását pozitív munkával előmozdítom. A pozitív munka mellett azonban lényeges volna a negatívum is, amely meggátol minden elnyomó befolyásolást. A nemi élményigénylések elnyomásából eredő traumák – e tanítás szerint – sokszor feltűnően távoleső lelki területek káros elhajlásaiban jelentkeznek.

Tagadhatatlan, hogy az elnyomás nem célravezető. A túlzókkal szemben szót emelünk, de a szabad érvényesülést a felsőbbrendű élet gátlójának tekintjük. Tény, hogy eredhetnek traumák túlzott elnyomásból, de biztos lelki összeomlások támadnak gáttalan szabadjára hagyásából. A kérdés helyes, kiegyensúlyozott megoldására a következő fejezetben fogunk utalni.

De amint az élmények káros hatást is okozhatnak, épúgy igazi értéket is jelenthetnek; erőfelhalmozást a felsőbbrendű élet számára. Sok felnőtt sem, de gyermek általában nem jut el az élet jelenségek állandó, fogalmilag szemlélni tudásához, hajlandóbb az ösztönös, irracionális indítások közvetlenségének alávetni magát. Viszont ez utóbbiak kialakulásában döntőek éppen az irracionális vitalitással ható élmények. A nevelő tehát jól teszi, ha halmozza a különböző tartalmú, nevelőleg pozitív élményeket, hogy azok a kellő pillanatban a tudat alól előre törve hatásukat érvényesíthessék. Az élmény a lélek mélyére száll, a fejlődő lélekkel egybeforr és állandó hatóként keresi az érvényesülés lehetőségét.

A nem kívánatos élményekkel szemben a legheylesebb nevelési módszer a túlzott terhek feloldása, szublimálása és a nevelői célkitűzést szolgáló érzelmi élet kialakítása. A felsőbbrendű életet szolgáló nevelőnek tettekkel kell bebizonyítania, hogy az életerők megszentelése Isten szent tervének a megcsendítése, az emberi test szentségének meghirdetése mindig biztosabb gyógy mód, mint a nemi örvények felszínre szabadítása.

Az élmények szándékosan is felidézhetők és célszerűen szaporíthatók, és pedig gazdagítás és gyarapítás útján, azután a káros élménytömbök fokozatos feloldása, szublimálása révén. A lélek gazdagítása már a legkisebb korban kezdetét veszi, tanítás, figyelmeztetés az élményhalmozás legegyszerűbb módja. A környezet hatása már e korba sem mulékony emlék. A modorból vagy modortalanságból, a tisztaság, rend iránt tanúsított érzékből megállapítható, hogy milyen volt a „gyermekszoba”, A család a legközvetlenebb behatást gyakorolja a fejlődő lélekre. Az édesanya lelki melegsége, az édesapa kiegyensúlyozott élete ugyan-

ilyen minőségeket kezdeményez a gyermekben. A szétesett lelkületű családok hatásáról sokat írnak. És van abban valami igazság, hogy a sok sötét benyomás ködös, nehéz élményeket raktároz el a lélek mélyére, amelyek azután az egész gyermek-, serdülő-, ifjúkort, sőt a felnőtt életét is irányíthatják. A környezet itt mint benyomás-, élményforrás jelentkezik.

Az élményeknek tartalmilag tekintve olyanoknak kell lenniök, amelyek a jövő élet fejlődésére előnyösen hatnak.

A módot tekintve igen fontosnak kell tartani azt, hogy az élmény erősen kiszínezett hangulatokat teremtsen. Ezt elősegíti a finom hangulati elemmel színezett keret és az egyéni életre alkalmazott módszer. Minél kevesebb a benyomás, annál tartósabb és melegebb az emléke. Nincs másképp a kellemetlen élményekkel sem.

A serdülő, ifjú és felnőtt ember életében természetesen az élet előre nem látott, tragikus benyomásai is mély nyomot hagynak. A tervszerű élményfelvételnek azonban tulajdonképpen nincs határa. De ez csak lehetőség, amellyel élni, nem élni, vagy visszaélni a bontakozó alany független döntése alá tartozik. Az életnek egészséges és kóros formái megjelenhetnek minden élet kapui előtt, sőt be is léphetnek az életbe. Kinek-kinek magának kell döntenie, hogy miképpen értékeli az élethatókat, és mennyiben szívja fel az azok keltette benyomásokat. Az alanyiség sehohsem mellőzhető.

Az élményekről elmondottak neveléstanilag a következő gondolatsort eredményezik: az élménykialakulás élettény, az élmények életformáló hatása lélektanilag valószínűsített igazság. Fontos tehát, hogy a nevelendőt milyen élmények, hogyan és mikor éri. Ez az irányított élménynyújtás pozitív munkája. De feladat a nevelési szempontból

káros élmények távoltartásának negatív teendője is. Végül az élménnyé vált, káros benyomások feloldása a lehetőségek szerint az utolsó, harmadik feladat. Általános keretek ezek, amelyeken belül a milyenség, mód tekintetében nagy személyi eltérések vannak. A ma még e tekintetben nem eléggé elkülönített lélektani ismeretek nevelő értékesítése a nevelendő személyiség intuitív megérezésétől vezetendő nevelő személy korlátok közé nem szorítható feladata.

Pozitív tekintetben egy bizonyos: keresse a tiszta élményekkel való telítést, mert belőlük eleven közvetlenséggel robban ki a kristálytiszta élet!

C) *Az erők transzpozíciója.*

A lélektan nem egyszer vette hasonlatait a természettani gondolkodás formáiból.

A klasszikus természettan az erő megmaradásának elvét tanítja. Felfogása szerint az erő sohasem megy veszendőbe, legföljebb megváltoznak megnyilvánulásának módjai. A lélek is mint transzcendens erők egységes eredője vizsgálható az erő megmaradása elve alapján.

Az élettan szerint a bontakozó élet belső dinamizmust árul el. Az életnek ez a fejlődése nem zavartalan, nem tisztán belső törvényszerűségét követő, hanem a legkülönbözőbb körülményektől befolyásolt. A körülmények alatt nemcsak külső adottságok, hanem az egyén életének lappangó erői is értendők. A lappangó erők kihatásukban – és ez neveléstanilag igen fontos – kiszámíthatatlanok. Érvényretörésük érdekében átformálódnak, transzformálódnak. Aki tehát az erők világával a fejlesztés érdekében foglalkozik, akkor jár a helyes úton, ha az erők állandó érvényretörésével számol.

Más megfigyelés is tehető. Az élők világában

az erők bizonyos fokig irányíthatók, alakíthatók.

Az ember lelki jelenségei mögött is erők működnek: az értelem megismerésre törő elmélyedése, az akarat nagy értékek felé húzása, az érzelmi életből fakadó vágyak valósulásra törekvése egyaránt erők. Ezek az erők tények, letagadhatatlanok, megsemmisíthetetlenek. Kibomlásuk az élet elemi igénye, a bontakozás előmozdítása a nevelés félreismerhetetlen feladata. De itt döntő az a megismerés, hogy a bontakozó élet erői csak feltétlen érvényretörésükben szükségszerűek, de az érvényretörés iránya, területe, egész minősége kezdetben a nevelő, aztán a fegyelmezett, öntudatra ébredt személyiség nagyszerű lehetősége és feladata. Ez röviden a lelki erők transzponálhatóságának a ténye.

A lélek erőtömbje a fejlődés vonalán fokozatosan művészi, szellemi, erkölcsi, szociális és vallási területen érvényesül. Alapjában ez már az az erőirányítás, amely magyarázatát az erők transzpozíciójában leli. A testi fejlődés energiája részben a szellemi élet szolgája lesz. Ez nem egyszerű feltevés, hanem tudományos igazság. A test erői valószínűleg felhasználnak a szellemi élet területén is. De az is igaz, hogy a szellemi és lelki munka testi erők útján megy végbe. Ez pedig a mi elgondolásunkban annyit jelent, hogy a lélek életében az alsóbbrendű erőmennyiség a felsőbbrendű élet területén is érvényesülhet. Az értelem területén munkáló erő transzponálható például a fejlődés magasabb célkitűzéseit szolgáló munkaterületre – teszem fel – az erkölcsi személyiség, szociális életgyakorlat kialakításának munkájára.

Az ember összes készségei, képességei, tehetségei, jók és rosszak, a maguk céljai érdekében állók. Minden készség követeli érvényét. Azonban az igények különbözősége folytán ellentétbe kerül-

hetnek. A gyakorlat ezt így mutatja: az életszolgálat ösztöne (fajfenntartás) a legszentebb erek egyike, amidőn azonban egy másik erő, a testi örömgény indítását követve ősi rendeltetésével szembekerül, rosszá alacsonyul.

Lehetséges azonban, hogy valamely erőképzlet a maga közvetlen megnyilatkozásvonalán teljes egészében nem nyilvánulhat. Ilyenkor a lelki erőegyensúly érdekében gondos megoldásra van szükség. Az erők meg nem semmisíthetők. Ideig-óráig elnyomhatók, de ez esetben a feltétlen érvényretörés módjának, mértékének irányítását, valamint a feltörő erő értékesítésének lehetőségét eleve elvesztettük. Egyetlen megoldás az erők transzponálása a testi vagy lelki élet különböző, más területeire, így az előbb említett veszélyek elkerülhetők, a lelki egyensúly teljesen megőrizhető. Az már minden egészséges élet természetes irányvevéséből következik, hogy ez a transzponálás mindig magasabb életsíkokra történik, s nem lehet ez az eljárás lelki értékdevalválódás kerete.

Az élet rendje az, hogy a különböző erők teljesítik részleges céljaikat, fennmaradó mennyiségek azonban a felsőbbrendű élet szolgálatába állnak.

A legelemibb tapasztalat, hogy az egészséges test a szellem és lélek hangnemét jótékonyan befolyásolja. A helyesen felhalmozott testi életerők a szellemi és lelki életben is érvényesülnek. A torna, a sport a kiegyensúlyozott erkölcsi életet biztosítják.

A nemi energiák nemcsak sporton keresztül vezethetők le, hanem transzponálhatók a szellemi és lelki életsíkra is. Az élet sok és felemelő példán keresztül bizonyítja, hogy az ilyen egyéniséget nem töri meg a testi kísértés csábítása, minthogy a generatio vitae naturalis-ra hivatott testi életerők a szel-

lemi és lelki élet területén is érvényre találnak a generatio vitae spirituális szent tényében. Ezt úgy tudom irányítani, hogy a nagy és sok nehézséggel elérhető felsőbbrendű ételsíkfa igyekszem ideáljait beépíteni. Ugyanígy vagyunk a birtoklási vágygal is. Ez olykor oly elemi mohóságú, hogy beteges hajlammá erősödhet. Ezt nem lehet állandóan megfékezni, de igenis lehet transzponálni, ha rávezetjük az illetőt, hogy a szellemi élet területén saját erőfeszítésével igen sok és a földinél nagyobb értéket szerezhet.

Ez az életnevelési mód tehát két kifejezésben foglalható össze: emrgiadirekció és energiatranszpozíció. Ez a két megjelölés homlokegyenest való ellentéte annak a nevelési módnak, amely az erők pusztításával kísérletezik. A helyes irányt az a nevelő találja meg, aki az erők jelenlétét tudomásul veszi, azokban Isten szent adományát tiszteli, de érvényüket nemcsak a természetadta vonalon keresi, hanem azokat transzponált magaslatra is igyekszik emelni.

összefoglalás. A sok elmélet mélyén ott örvénylik a kérdés: magárahagyottan vagy reáhatással kell a fejlődő embert útnak indítani? Az emberi életben van tárgyi adottság, de érvényt követel az alanyi önrendelkezés is.

Tárgyi adottságnak nézem az egyetemes természettani, élettani és lélektani törvényszerűségeket, másrészt az egyéni készségeket és képességeket. Ezeket kell uralnia az alanyi önrendelkezésnek. E tekintetben azonban meggondoltan kell állást foglalni az eleve megkötő tehetetlenség és a túlzó individualizmus között. Az individualista álláspont szerint az ember szélsőségesen önrendelkező, a legteljesebb szabadságot igényli. A függetlenséget jelentő álláspontnak csak olyan értelemben van alapja, hogy a nevelési célok egyéniesítésében a

gyermek adottságából kell kiindulnia, nem pedig a szülők óhajából. Engedni kell a tehetség érvényesülését és a lehetőséget ahhoz, hogy a saját életútját járja. Az egyéniesítés tehát a nevelő eljárás módjára utal, nem pedig a nevelési eszmények viszonylagosítására. A készségek, tehetségek fejlődésüteme egyéni, a célkitűzés, alkalomteremtés, behatások gyakorlása a nevelő kötelessége. De nem a kényszer erejével, hanem mint útmutató áll a fejlődő lélek mellett.

Ami a fejlődés módját illeti, nem lehet minden egyes életkorra egyformán alkalmazható eljárást megjelölni. A fejlődési korok mást és mást igényelnek. A *játszi gyermekkorban* (6-10 év között) a *tekintély erejével hatunk*, *A serdülő* már meg is akarja érteni, amit tőle kívánunk. A lélek biztos vezetését, a *jellem és ész együttes fényét igényli*, amelyet a szeretetteljes törődés gyújt ki előtte. Ez pedig a személyiség varázsából árad. *Az ifjúság az egyéniség kifejlődésének ideje*. A felnőtt ember nem igen tűr iskolás szabályokat és rendszereket. A felnőtt emberhez csak külön-külön választott életfeladatán át lehet férközni. A felnőtt életpályája összehangolandó az egyetemes célkitűzéssel. Legyen egészen azzá, aminek az emberi társadalom keretei közt adott esetben kell lennie, de ez ne legyen a végtelen elhivatottságú emberi élet lehatárolása, hanem a legszerényebb földi életkereteknek is bekapcsolása az egyetemes rendeltetésű élet végtelen távlatú síkjába.

Gyermekkortól kell törekedni, hogy az alsóbbrendű igények a felsőbbrendűek szolgálatába álljanak, óvakodni kell az életerők szabados érvényesülésétől. Meg kell becsülni minden egyes adottságot, de érteni kell az erők irányításához és transzpozíciójához. A nevelési módok fejlődő korok szerint mások és mások, de az erők irányítása és

transzpozíciója állandóan követendő nevelési mód,
A nevelő akkor érte el célját, ha az élet egész kiteljesülésével szolgálja az Úr tervei szerint bontakozó életet.

IRODALOM. *Dékány I.*: Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba. Pedagógiai Szakkönyvek 1. sz. Bpest, 1936. – *Olasz P.*: Az új férfi. Önnevelési tervek. Bpest, 1931. – *Kretschmer, E.*: Vom Drill. Die Deutsche Schule. 1935. évf. 3. sz.; *Förster, J. R.*: Die Dressur. Göttinger Studien zur Pädagogik, 26. Langensalza, 1935; *Dékány L.*: Szabadság és kényszer a nevelésben. III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. I. 1928. – *Nelis, H.J.*: Die Autorität als pädagogisches Problem. Frankfurt a. M., 1933; *Siern, E.*: Autorität und Erziehung. Berlin, 1925²; *Foersfer, Fr. W.*: Autorität und Freiheit. 1922; *Kerschen* steiner, G.*: Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. Leipzig, 1924. – *Imre S.*: A személyiség kérdése. Bpest, 1926; *Kretschmer, E.*: Wurzelformen der Persönlichkeit. Die Umschau. 1935. évf. 10. sz.; *Bognár C.*: A nevelő hatás lélektana. Magy. Ped. 1934. évf. 1-3. sz.; *Gaudig, H.*: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig, 1923; *Tettamenti B.*: A személyiség elve és a nevelés tudománya. Cselekvés Iskolája, 1934. évf. 5-6. sz.; *Worlitschek, A.*: Persönlichkeitspflege. Freiburg, 1928; *Baudouin, Ch.*: Psychologie der Suggestion und Autosuggestion. Dresden, 1926; *Dékány I.*: A jellem történetisége. Athenaeum, 1935. évf. 1-4. sz. – *Jandik I.*: Az eszmények szerepe a nevelésben és az eszmények nevelése az ifjúságban. A Szt. Benedek-rendű reálgimnázium értesítője. Bpest, 1934; *Heydebrand, C.*: Die Empfindung des Kindes für das Übersinnliche in Natur und Menschenseele. Erziehungskunst, 1935. évf. 1. sz.; *Kisparti János*: A nevelés eszménye. Elmélkedések. Vác, 1911; *Mester János*: Bosco Szent János nevelési rendszere. Bpest, 1936.

5. A nevelés eszközei.

A célképzet megvilágítása, az annak megközelítésére szolgáló eljárásoknak mint módoknak a felvázolása után lássuk a cél érdekében a módok során alkalmazandó eszközöket,

A nevelés eszközei részben természetesek, rész-

ben pedig természetfelettek. Természetes nevelési eszközök a nevelő erkölcsi magatartása, továbbá a növendék foglalkoztatása. Természetfölötti nevelési eszközök az Úr kegyelmét közlő szent cselekmények és a belső megvilágítást teremtő lelkigyakorlatok.

A természetes nevelés eszközei tehát részben alanyiak, részben tárgyiak, A természetfölötti eszközök pedig részben kívülről jövők, részben belülről hatók.

A) Természetes nevelési eszközök.
a) *Alanyi eszközök.*

Aki nevelésre vállalkozik, annak nem szabad elfelejtenie, hogy minden beszédnél többet ér a *nevelő erkölcsi magatartása*. Azért nem lehet elképzelni, hogy nevelő hatást gyakorolhasson az a nevelő, aki maga nem tör magasabbrendű életre, vagy akiben megroppant az emelkedés vágya. Aki égi Atyánk világtervét vagy a fejlődő életben a magasságok felé húzódó vonalvezetést nem látja, az semmi esetre sem lehet irányító életvezér. Épp úgy értéktelen tanítómester az is, aki a gyermek egyéni erőivel szemben bizalmatlan, aki a benne meglévő készségeket még homályosan sem sejtí. Mert nem lehetséges, hogy éppen az legyen alkalmas a nevelésre, aki a nevelés lehetőségeit annyira meghatározó lappangó hajlamokat nem látja. De a szükséges elhivatottság hiányzik abból is, aki a benyomások eredményében nem bizakodik és az aprólékos fejlődési állomásokat figyelmen kívül hagyja. Hiszen a felfedező lendülethez éppen az szükséges, hogy a nevelő örvendetes kiindulópontnak lássa a gyermek tehetségeit és további indító erőnek érezze az elért értékes eredményeket. Az

átlagember persze csak a hibákat és hiányokat veszi észre, holott a nevelés nemcsak a bajok gyógyításában, hanem elsősorban a jó készségek fejlesztésében áll. A nevelőnek tehát szüntelenül szemmel kell tartania önmagát elsősorban abban, hogyan gyakorolja a szeretetet, a szigort, a kitartó következetességet.

a) *A szeretet.* A szeretet nem gyengeség, sőt még csak nem is gyengédség. A szeretet jót-látás, jót-adás. A helyes nevelő gyakorlat tehát tiltja a majomszeretetet, a dédelgető kényeztetést és külső értékek nyomán támadó kivételes kezelést (szimpátia), viszont megkívánja a készséges és állandó segítséget.

A szülők és nevelők igen gyakran esnek az első hibába. Azt még el lehet nézni, hogy a szülők saját gyermeküket találják a legszebbnek és legjobbknak. Ez a természet szaván épül. De azt már erősen el kell ítélni, ha a nevelők is kényeztető lélekkel bánnak a gyermekkel. A megértés azonban nem felmentés, és így mindkét esetben észre kell venni, hogy itt nem készséges önátadásról van szó, hanem saját énünket. Jegyeztető és kielégítő játék folyik. Ez már nem szeretet, hanem leplezett szórakozás, amely itt-ott beteges féltéssé fajul. A gyermek életében az ilyesmi elpuhulást, kiszolgáltatási vágyat és fékevesztett parancsoló zsarnokoskodást fejleszt ki. A bontakozó élet természete követeli, hogy a gyermek mellé szegődjék a szeretet. De ugyancsak az egészséges életrend követeli azt is, hogy az a felelősségérzet és bölcs előrelátás jegyében álljon.

A szerető gondoskodásnak a rendszeres és fokozatos fejlődést kell szolgálnia. Szeretnie kell a gyermek testi életét, szeretnie kell szellemi kifejlődését, de mindenképp felett szeretni kell lelki, transzcendens értékeit. Az élet egységes, benne külön a testet és külön a lelket gondozni nem le-

het. Azért arra kell törekedni, hogy az önátadó szeretet az egész gyermekélet szolgája legyen. Törődni kell a test életrendjével, de a szellem egészsége a test legbiztosabb támasza. *Az ember igazi értéke égi (metakozmikus) eredetében van.* Azért tehát az lesz az igazi szeretet, amely az ember eredetét és rendeltetését nem téveszti szem elől és feladatát a test- és léleknek a kitűzött cél érdekében minél teljesebb mérvű kibontásában látja.

β) A szigorúság. A szeretetben erősen érvényesül a *jót-akarás* a szigorban a *jót-követelés*. Az egyikben több a készség ébresztgetési vágya, a másikban a kemény kikényszerítésen van a hangsúly. A szigor jellegét a nevelési eszközök között így az erős reáhatás adja.

A szigor alkalmazásában feltételek vannak. Különös szerepe ott van, ahol a jóakarátú készség hiánya tapasztalható. A korokat tekintve csekélyebb jelentősége van a kisgyermekkorban, erősebb a serdülő korban és komoly irányítás formájává alakul az ifjúkorban. A kisgyermek ugyanis könnyen enged a szerető közeledés kívánságának, de a fékevesztett serdülő egyenesen kihívja a a szigorú hangot, a föltétlen parancsot. Azonban az egyéniségére büszke ifjú már inkább fogad szót a komoly hangon adott irányításnak, különösen ha az érintkezés hangneme az ő egyéni felfogásának bíráló megnyilatkozásait is megtűri.

A nevelési szigor lényeges kelléke, hogy a hangulattól függetlenül, a bensőséges érdekeltég közvetlen kapcsolatából fakadjon. Csak annak a szülőnek és nevelőnek van tekintélye és fegyvelmező ereje, akinek lelkéből állandóan árad a másik ember tisztelete.

A szigor alkalmazása egyformán lehetséges fiúknál és leányoknál is. Mégis a leány érzelme-

sebb volta miatt legtöbbször könnyen fékezhető már szeretettel is, de a helyes nevelés érdekében olykor igényli a szigort is.

γ) *A kitaró következetesség.* A nevelés egyik leghatékonyabb eszköze a nevelő következetessége, azaz az elvek fenntartás nélküli képviselése, az egyszer kimondott szó szigorú betartása.

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a gyermek sokkal jobban megjegyzi magának az intézkedéseket, mint azt olykor hiszik. Amit egyszer megengedtek számára, azt a jövőben is várja, amiről egy alkalommal helyeslőleg nyilatkoztak, annak helyességét állandóan számon tartja. Ha tehát következetlenség kap lábra, akkor könnyen vita támad a nyomán, ami éppenséggel nem szolgálja a tekintély öregbedését.

Ugyanez lesz a helyzet, ha a szülők vagy nevelők élete nem egyezik meg hirdetett elveikkel. Az ilyen észrevevés a nevelendők részéről romboló hatású lehet. A gyermek ugyanis előbb-utóbb csak észreveszi, mi a cégér és mi a valóság. És igazodni ahhoz fog, ami a gyakorlatban van érvényben. Az ilyen szülő vagy nevelő aztán prédikálhat, szavai azok lesznek, amik: csak szavak.

A következetességnek azonkívül megvan a lélektani jelentősége is, hogy az állandó és egyirányú ráhatás a gyermeklélek irányát is kidolgozza. Ha a gyermek állandóan és változatlanul mindig egy és ugyanazon cselekvésre kényszerül, a tett szokássá válik, ami egyedül biztosíthatja jellemének szilárdságát. Mert a következetes irányítás olyan készségek kialakításához segíti, amely a helyes szokások állhatatos gyakorlását teszi lehetővé. Szilárd folytonosság nélkül csak ingadozó, kapkodó, fegyelmezetlen magatartású lesz a gyermek.

A következetesség azonban nem gépszerűség, A következetesség célszerű kitartás. Ez pedig egy-

ben azt is jelenti, hogy a helyzet szerint mérlegeljük kötelességeinket. A találékonyság és éberség nem hiányozhat a nevelő viselkedéséből. De ez csak más kifejezése annak, hogy a hivatott nevelő fölötté áll indulatainak és fegyelmezett hivatása gyakorlásában. A fegyelmezni tudásnak alapot és részben eredményt is az önfegyelmezés ereje és mértéke biztosít.

b) *Tárgyi eszközök.*

A tárgyi eszközök nem úgy értendők, hogy fizikai eszközök segítségével nevelünk, hanem úgy, hogy konkrét tényezőket állítunk a nevelés szolgálatába. Az igénybevétel a nevelőtől indul ki. Ő keresi ki a testi és lelki élet fejlesztésének helyes eszközeit. Ez a gondoskodás a fejlődés korszakain előre haladva a kényszerítéstől az egyszerű felkínálás fokáig csökken. Kezdetben azonban a nevelés nem nélkülözheti a nevelő szoros előírását, a tervszerű és fegyelmezett nevelést. De azért a nevelés közvetlen eszközei, úgymint az oktató irányítás, a jutalom és büntetés végeredményben indító erőként hatnak, és további nekilendülésre buzdítanak, vagy óvatosabb visszahúzóásra kényszerítenek. Semmiesetre sem teszük azonban feleslegessé, hogy utóbb kiki maga vegye kezébe életének irányítását önként megnyilatkozó erőfeszítésekkel, eleinte a játék, a testedző sport, a cserkészet óráival, később az önként vállalt szellemi munkával és önmegtagadással.

a) *A közvetlen tárgyi eszközök. 1. Az oktató irányítás.* Az irányító oktatás már a legkisebb gyermekkorban kezdődik. A nevelés tulajdonképeni formája a tanítás. Ez ugyanis a maga teljességében jelenti mindazt, ami az egyén fejlődésére, testi-szellemi és lelki irányítására vonatkozik. A

szoros értelemben vett tanítás azonban csak része ennek, mert a pusztá ismeretek mellett az ember ugyancsak műveletlen maradhat.

A gondos szülő és nevelő tehát a gyermek testi és lelki adottságát veszi oktatásaihoz alapul és ezekhez mérten látja el irányító feladatát. A testi erők fejlesztése érdekében a játékot, a tornát, a sportot, a testi munkát veszi igénybe, a szellemi és lelki kialakulás érdekében pedig a gondolkodó tanulást fogja kívánni, az egyéni igények alapján előlépő hajlamokat fogja erősíteni.

Az irányító oktatás már a legkisebb gyermekkorban kezdődik, és együttesen végzi a család és az iskola. Igazában azonban a család az a talaj, amelyből az élet sarjadzik. A csecsemő gondozása ugyan jórészt a testi nevelésre szorítkozik, de már ez a kor is tárva-nyitva áll a szellemi és lelki ébresztgetésre. Ebben a korban a szülő jelekkel, játékos mozdulatokkal, szórakoztató játékokkal kelti fel a gyermek figyelmét és érdeklődését. A játszói gyermekkorban már több szerep jut a tudatos oktató irányításnak. A gyermek kérdezgetése nemcsak felelet-adásra ad alkalmat, hanem az oktató irányítás elemi lehetőségeit is magában rejti. Úgy a hatodik évtől erőteljes segítség kerül a család mellé az iskolával. Az iskola kötelessége a tanító nevelés, mert ne felejtjük el, az iskola, egész szabatosan mondva: a tanító, tanár, lelkiatya betetőzheti ugyan a szülők által elkezdett munkát, sőt nem egy esetben kizárólagos intézmény is lehet arra, hogy a magára maradt gyermek támaszra találjon, de hivatását csak akkor tölti be teljesen, ha nem áll egyedül az ismeretközlés szolgálatában, ha van fogékonyság benne ahhoz, hogy a szoros értelemben vett tanítás csak előkészítő eszköz lehet egy felsőbbrendű lelkiség kialakulásához.

2. *A jutalom.* Az oktatás mellett olyan

nevelési eszközt is kell alkalmazni, amely az állhatatos iparkodást elősegíti. Ez az eszköz a jutalom. Az elismerés nyomán csak gyarapszik az önbecsülés. Ez pedig olyan érték, amely belső megindulást és állandó tevékenységet tesz lehetővé.

A hatás mégis más a kisgyermeknél, más a serdülőknél, az ifjúnál és egészen más a felnőttél, Mert a kisgyermek külsőségekért, a serdülő belső értékekért, az ifjú önálló próbálkozásért, a felnőtt ember pedig a lélek teremtő munkájának tárgyi szeretetetéért dolgozik. De azért végeredményben mindenkit a végzett munka helyességének kielégítő érzete és a jövőre való buzdítás készsége hat át. Ez pedig önmérséklésre és nagyobb erőlkifejtésre biztat.

A végzett munka tárgyi szempontból lehet a kötelesség egyszerű teljesítése, vagy szorgalommal tetézt munká, vagy egyenesen lelkesedéssel végzett munka. Ennek megfelelően a jutalmazásnak is három foka van. Az egyszerű elismerés, a kitüntető elismerés és végül a tárggyal jutalmazás (pl. könyv.).

Fontos a fokozatos és a többszörös jött elismerésének a betartása. De ugyancsak elengedhetetlen, hogy mindig igazi érdem legyen a jutalmazás alapja.

A jutalmazás alkalmazásánál nem szabad félni a megszokottság hátrányaitól. Inkább legyen több az elismerés nyomán fakadó munkakedv, mint a zárt marokkal mérés miatt érzett elkedvetlenedés.

Fontos, hogy megfelelő ellenőrzés mellett történjék a jutalmazás. Azért gyakorlati szempontból nagyon is kívánatos, hogy a gyermekek véleménye is számba vétessék a nagyobb jutalmazásnál. A nevelő, a többi tanár és a gyermekek közös ítélete biztosan és helyesen választja ki a legnagyobb jutalomra érdemest a többi közül.

3. *A büntetés.* A büntetés lélektanilag indokolható és nevelésanilag érvényesíthető eszköz. A bűn állhat kisebb kötelességmulasztásból, tervszerű és tudatos rossz cselekedetből vagy egyenesen rosszakarásból, vakmerő szembehelyezkedésből.

A kisebb kötelességmulasztást jóakaró szemmel kell észrevenni. Fokozódhatik a rosszalás négy szemközti szóbeli intéssel, majd mások előtti feddésel, továbbá kemény dorgálással. Ha a hibák ismétlődnek, akkor később fenytékek is igénybe vehetők. A nagyobb, tudatos rossz cselekedet keményebb büntetést igényel. A komoly feddés fel-fokozódhat erős rendreutasítássá, amelyből kicseng a feltétlen javulást követelő hang. Folytatólagosan büntetni lehet és kell a szabadabb életlehetőség korlátozásával, a keményebben és szigorúbban kieroszakolt munkával és hasonlókkal. Az egyenes rosszakarat és a vakmerő szembehelyezkedés esetén a legkeményebb büntetéstől sem lehet visszariadni. A testi fenyték nem ideális, de ritkán, jól megérdemelt esetben és alaposan kiosztva egyenesen nélkülözhetetlen.

Az iskolai életben a büntetés fokozatait jórészt a rendtartás, illetve a fegyelmi szabályzat írja elő, de e szabályok alkalmazását mindig a jót-akarás lelkének kell áthatnia.

Ha ítéleteink és büntetéseink megfontoltak, akkor természetes, hogy a büntetés kitöltésében következetesnek kell lennünk. A büntetés könnyelmű elengedése elkerülendő.

Fontos mozzanat a büntetés végrehajtásának módjában, hogy a nevelő sohase járjon el személyesen sértett félként, a nevelő ne éreztesse, hogy egy erősebb fél él megtorlással. Annál inkább kívánatos, hogy a nevelendő a büntetésben a meg-

sértett fegyelem, erkölcsi rend feltétlen érvényének hangsúlyozását lássa.

B) *Az önként megnyilatkozó erőfeszítések mint tárgyi nevelő eszközök.* A nevelő okosabbat nem is tehet, mint amikor azon van, hogy a kötelesség minél inkább a természetes életnyilvánuláshoz tartozzék, vagyis a kívánt magatartás az öröm és az odaadó készség jegyében álljon távol minden robotszerű engedelmességtől. De azért még az ilyen jellemet kívánó életvizsgákhoz is az út a pihenés és szórakozás pillanatain át vezet.

1. *A játék, sport, cserkészlet.* A játék a legkisebb kortól kíséri a gyermeket. Testi fejlődésében is előbbre van az olyan gyermek, amelyik játékosabb. Mert a játékban általában véve igen sok erőfeszítésre van szükség. Ezek az erőfeszítések a léleknevelés terén termékenyen értékesíthetők. A szívesen mozgó gyermek derűsebb kedéllyel, lendületesebb életirammal tűnik ki,

A játék tervszerűen kidolgozott és szabatosan meghatározott formája: a testedző torna és sport. Nem tagadható: a mai sportmozgalom belső, természetes erők hatása alatt szervezkedik. A felnőtt, de különösen a fiatal érzi, hogy a jól kisportolt test erkölcsében is hajlamos, hogy acélosan kemény legyen. Nagy önnevelési érték, ha a lélek igényeit készséges, csaknem elemien kirobbanó elevenség-gel szolgálja a megerőltetésekhez szoktatott test.

A testi erők kifejlesztése és a lelki értékek érvényesítése területén a legkiválóbb és minden bírálatot kivételesen kiálló irány: a cserkészlet. A cserkész testileg a lélek szolgálatára betört, lelkileg az örök értékek távlatára hangolt ember. A cserkész talpig ember.

A cserkész azonban nehéz munkával lesz ember. A mozgalom maga a nevelésnek öntevékenységet hangsúlyozó irányát sürgeti. A cserkésznek még a

nevelésben is önmagát kell kiszolgáltatnia. Gyakorlatban kettős irányt követ: egyik a test elpuhultságával szemben a kemény, lemondó, igénytelen és munkás élet, a másik az egyéni, szellemi és lelki erők kifejlesztésével az önfeláldozásig készséges, odaadó lelkiség.

A testi élet erőit leginkább a táborozás kemény munkájában edzi, ahol saját maga készített otthonában tölti kényelemtől mentes életét, A cserkész ezermester: szerelő, bádogos, asztalos, cipész, favágó egy személyben. Spártai életmódja során kutatja egyéni tehetségeit is, hogy azokat tökéletesítse. Tanulmányi kötelességeiről sem feledkezik meg, hogy azokból szélesebbkörű ismeretekre tegyen szert. A lelkével különös gonddal törődik. A cserkész jól tudja, hogy a lélek felsőbb igényű törekvései nélkül nincs teljes élet. A cserkésztízparancsolatot úgy gyakorolja, mint az Úr tízparancsolatának részletes tételeit. Segítés, támogatás, önfeláldozás a cserkészlélek igénye. A napi jócselekedet a magát művelő cserkésznek nélkülözhetetlen gyakorlata.

Az öntudatos cserkész tehát nemcsak egyszerű tag, csapatának számmal elszámolható egyede, hanem önértékét sugárzó erőforrás, fáradtságosan lemondó, dolgozó személy is.

2. *A szellemi munka.* A tanuló munka nem szünetelhet a nélkül, hogy visszaesést ne hozna a szellemiek terén. Egy-egy magasabbfokú iskolai bizonyítvány tehát nem lehet mentség arra, hogy további erőfeszítések elmaradjanak. Az életben nincs megállás. Minden pillanatban vagy fejlődés, vagy visszaesés mutatkozik. A meg nem szakított szellemi munka azonfelül, hogy színvonalon tart, szüntelen gazdagodást, egyre táguló lélekhorizontot jelent. Sok összetevőjű kultúránk, elmélyített, öntudatos kereszténységünk egy pillanatra

sem mondhat le a megfeszített gondolkodásról mint szüntelen lélekgyakorlásról.

Szellemi munkán azonban korántsem értendő valami összefüggéstelen ismerethalmozás. Az utóbbi esztendőök különösen meggyőztek, hogy a jövő szempontjából csak az olyan műveltség értékes, amely szerves összefüggésben van az emberi élet igényeivel, amelyben az ember van kiszolgálva az ismeretekkel. Valaki lehet nagy tudós, de emberi minőségeiben igen alacsonyrendű, ha ismerete semmi egyéb, mint egy szakember tájékozódottsága.

3. *Az önmegtagadás.* Az önmegtagadás a testi vagy lelki szenvedéseknek valóban szándékos vállalása a lélek felsőbbrendű igényeinek diadala érdekében. A gyakorlati életben kettős alakja van, az első: az élet tárgyi nehézségeinek és bajainak készséges vállalása, a második: egyes önlegyőzést igénylő szenvedésnek keresése és tervszerű kiszabása.

Már a gyermekkortól kezdve arra kell nevelni a gyermeket, hogy nap-nap után az öntökéletesedés és emelkedési vágy készségével tegye a lélek eszközévé – önlegyőzés, önmegtagadás útján – a földi szenvedéseket, bajokat, hiányokat, megrázkódtatásokat! A test szolgája lesz a léleknek, s így a felsőbbrendű érték diadalával beáll a test és lélek igényeinek egyensúlya.

A gyakorlati élet azt igényli, hogy az önmegtagadó lelkület egészen beleivódjék életünkbe. Nem szabad elmúlni napnak a nélkül, hogy valamely öntöréssel, önmegtagadással ne gazdagítottuk volna életünket. A tervszerűen dolgozó nevelő kénytelen tehát feladattá tenni, hogy nap-nap után neveltje önként vállalt önmegtagadással edzze lelki erőit.

Bár az „önmegtagadás” szó elég félelmetesen és nagyon is aszketikus ízűen hangzik, mégis meg

kell barátkozni vele a nevelőnek. Mindössze elméletileg lehet nehezményezni és fokozatokat felállítani, A valóságos életet látók és élők érzik, hogy elemi erővel tör rájuk a rohanó élet. Kimenekülni Jefeietlen. Csak az a mód segít, amely felülemelkedik az élet nehézségein. Ennek pedig lényeges és nélkülözhetetlen eszköze: az önmegtartás.

B) *Természetfeletti nevelési eszközök,*

A nevelés természetfeletti eszközei általában két nagyobb csoportba foglalhatók: a kívülről jövők és a belülről hatók. Az elsőhöz tartoznak az embertől áradó igehirdetések és az Istentől közvetlenül áradó kegyelem, a másikhöz a kegyelem eszközei és az aszketikus gyakorlatok.

a) *Kívülről jövő természetfeletti nevelési eszközök.*

Az ide kapcsolódó eszközöket azért kell természetfelettinak mondanunk, mert mind az *igehirdetés* által történő *értelmi megvilágítás*, mind a *kegyelem* egyenesen isteni eredetű. Kívülről jövőnek pedig azért mondjuk őket, mert egyik a hivatott igehirdetőkön keresztül, a másik pedig egyenesen istentől ered.

a) *Az igehirdetés.* Az igehirdetés nem egyszerű tanítás, hanem az evangélium szellemének szétsugárzása. Lényeges jegyét abban hordozza, hogy az emberi lélek metafizikai értékét hirdeti, annak kifejlődését elősegíti és az elérésére szükséges feltételekre kioktatja. (reveláció-közlés!)

Az igehirdetés akkor lesz csak hivatását betöltő, ha tárgyi tartalmával az égi tanítást, nem pedig az emberi bölcseségnek valamilyen gyakorlati szabá-

lyait terjeszti. Az igehirdetésnek mindenekelőtt azt kell eredményeznie, hogy az ember világosabban lásson, az örök életet helyesebben értékelje, a lélek vágyainak teret nyisson és az életnek isteni formát adjon.

Ez a tanítás rövidesen – evangélium hirdetés; tárgyi tartalma pedig – a kinyilatkoztatott igazságoknak az ember üdvösségútját jelző együttese.

β) A kegyelem. A kegyelemnek két áramlása van: a segítő kegyelem és a megszentelő kegyelem.

A segítő kegyelem olykor mint megtorpanás jelentkezik, máskor mint tisztább látás emlékeztet feladatunkra. De előtörhet mint odaadó szeretet is, ha a jó felé fordul életünk, ha a rossztól világosabb lélekkel elhajlunk és erőteljes lendülettel új életet kezdünk. A segítő kegyelem jellegében benne van az, hogy segít, de nem kényszerít.

A megszentelő kegyelem több, mint egyetemes cselekvésre serkentő égi ajándék. Lényegesebb jegy az ember egész természetének átjárása, az Isten természetében való részesítése.

A megszentelő kegyelem az Isten természetfeletti adománya, amely részesévé tesz az isteni természetnek. Olyan életgyökérzet, amelyben kisarjadhat – az isteni ember. Rövidesen tehát: az istenfűség kiválóságának valóságos adományozása. -- Eredetét az isteni szeretet és jóság végtelenségéből magyarázhatjuk. Teljesen emberi munkával ki sem érdemelhető, sem meg nem szereshető. Ezért: *gratia gratis data.* – Birtoklásának alapfeltétele a halálos bűntől való mentesség. Oka egyszerű: az isteni természetben való részesedés kizárja a halálos bűnnel való kapcsolatot.

A megszentelő kegyelem birtoklása tehát a legmagasabb rendű élet lehetőségének alapvetése.

b) *Belülről ható természetfeletti nevelési eszközök.*

Ezek az eszközök is külső jelekhez kötöttek, de igazi értékük akkor nagy és észlelhető, ha az ember *személyes*, belső odahajlását, készségét és munkáját is belevonják a lélekalakító munkájukba. – Ilyenek: a kegyelmi eszközök és az aszketikus gyakorlatok.

a) *A kegyelmi eszközök.* A kegyelem közvetítő-eszközei: a szentmise áldozat, a szentségek, a seztelmények és az imádság.

A szentmise áldozati értékével hat a lélekre és végtelen erejével emeli az embert Istenfelé. Itt a magát felajánló Krisztus áldozata nyer isteni megújítást és így nyer az ember az isteni kegyelemforrásból bőséges töltekezést.

A szentségek elsősorban lelki erősödést és át-nemesedést jelentenek. A nevelés eszközei között különösen a szentgyónás és szentáldozás azok az állandó lelki források, amelyekből az Úr kegyelme szüntelenül meríthető. – *A gyónás* mint a bűnök megismerése, megbánása és visszamenő bevallása pusztán lélektanilag tekintve belső analízis, az élet eredményeit felértékelő számontartás. Még természetes körülmények között is elkomolyodik a lélek a tekintet befelé forduló pillantásától, és jéghideg józanság következik a zajos órák után. Ennyiben nélkülözhetetlen eszköz a feleszmélésre. De igazi értéke mégis csak abban van, hogy Istenatyánk megbocsájtja bűneinket és kegyelmével feltámasztja bennünk a tisztult életet. – *Az Oltáriszentség* értéke mégis csak abban van, hogy nemcsak a bűn temetése, de egyszersmind az erény feltámadása; hit az új élet lehetőségében. – *Az Oltáriszentség* egyenesen az isteni természetbe való belekapcsolódás: az Úr befogadása, az Úr szent testének és vé-

rének vétele. Egyúttal pedig a természetfeletti kegyelmi élet megerősítése.

A szentségekhez hasonlóan az imádság az égi segítségnek eszköze a jóban való megmaradás támogatására. Az idejét múlta atheizmus mindössze valami szolgai, barbár meghunyászkodást, a természet vastörvényei között hasztalan sóhaj tozást látott. Ma már még kevésbé szellemi-lelki hajlandóságú gondolkodók is elismerik az ima rendkívül szuggesztív erejét, amely az imádkozó ember lelkét felemeli és megtisztítja. Magasabbrendű szellemi élet el sem képzelhető elmélkedés és annak eleme: az imádság nélkül. Aki azonban hisz a *személyes* Isten atyai gondviselésében, az az ember *személyes* felemelkedését, az imádságot olyan eszköznek tekintti, amellyel a véges személy érintkezik az örök Személlyel. Ilyen találkozás pedig a lélek gazdagodását és átnemesedését eredményezi.

β) Az aszketikus gyakorlatok. Számunkra aszketikus gyakorlatok: a napi imádság, az elmélkedés, a rendszeres lelki olvasmány, a *silentium vitae*, a napi önmegtágadás, a napi lelkiismeretvizsgálat, a szentségek keresése.

Az imaélet rendszeres gyakorlását a reggeli ima, a napi jószándék, a gyakoribb napközi fohászok és az esti ima alkotják. Az imával készítjük elő az elmélkedést. Az elmélkedés a megvalósítandó életmegnyilatkozásoknak bensőséges átgondolása. Az elmélkedés épp azért nem lelkiismeretvizsgálat, annál több, készséges felemelkedés és bizakodó reménykedés a pozitívumok felé. Az elmélkedésnek napnap után meg kell történnie. Nem lényeges, hogy a nap melyik szakában, de elkerülhetetlen, hogy a nap folyamán helyet találjon. Világos tény, hogy a napi munka szétforgácsol, ezzel szemben jótékony felfrissülés lehet az Evangéliumnak, nagy emberek élettörténetének olvasása, vagy egyéb

olyan lelki magaslat járás, amely feltétlenül megragadja az arrafelé vetődő lelket. Ezeknek az élet napirendjében szerves és következetes helyet kell találniuk, mert nem nélkülözhetők azok a pillanatok, amikor szemünk ismételten a maga napja felé néz.

Az aszketikus gyakorlatok között külön hely biztosítandó a silentium vitae számára. Ez a csend a hallgatás, az elnémulás, a félrehúzódság, de nem az eltompulás ideje. A hallgatásnak nagy értéke van. Jó vele élni, mert ez az alapos mérlegelés eszköze. A sok beszéd kiüresít, szétszór. A lelkiéletben nem mindig lehetséges a teljes magány. De ez azért nem ok arra, hogy elhanyagoljuk az önmagunkba való elmerülést. A silentium vitae gyakorolható az élet piacán is, a családi otthonban, az iskolában, az utcán, a legnagyobb emberforgatagban.

Az erők gyarapodását a felvétel mellett a gyakorlat biztosítja. Azért az aszketikus életben lényeges helyet talál a napi önmegtágadás vagy egyáltalán a magunk napi foglalkoztatása. Az ilyen gyakorlatot bevezetheti a napi lelkiismeretvizsgálat. Lényege az elmélkedés, a visszagondolás és a contritio, a megbánás. A gyakorlati életet tekintve leginkább az esti lelkiismeretvizsgálatot ajánlják a lelkiélet mesterei. A lepergett események a lecsendesedett estéken teljesebben idézhetők vissza és hívebben mérhetők le. Az állandóan fejlődő élet szempontjából ki kell azt is emelni, hogy az esti lelkiismeretvizsgálat és a reggeli elhatározás a jóra a legszorosabb kapcsolatban vannak egymással.

A lelkiismeretvizsgálat körét a bűnökre, gyarlóságokra és végül a jócselekedetekre, az erényekre is ki kell terjeszteni. Az igazi önmegismerés kettős: rossz és jó egyaránt tárgyát alkotja.

Az élet kifejlődése emberi erőfeszítést és isteni

segítséget igényel. De ezek sohasem a durván értelmezett eszközök alakjában (sztatika) vagy fizikai erők mozgásának formájában (dinamika) érvényesülnek, hanem a személynek belső megmozdulása, helyes látása, vágyakozása, odahajlása és a személyes kapcsolat vitális kiáradása útján működnek. Ennek megállapítása azért fontos, mert végeredményben az ember kifejlődésében is a személyiség munkája a lényeg.

IRODALOM. *Danin, St.-Borkovski:* Schöpferische Liebe. 1926; *Scheler:* ZUT Phänomenologie und Theorie der Sympathiegeföhle. 1931; *Olasz P., S. I.:* Hogyan lehet megnyerni és megtartani a fiúk bizalmát? Kat. Nevelés, 1936. évf. 3. sz.; *Takács:* Szigorúság vagy engedékenység? Lélek és Jellem. 1933. évf. 2. sz. – *F aludt F.:* A négyszemközti beszélgetés, mint nevelő eszköz. Orsz. Középiskolai Tanár-egyesületi Közlöny. 1934. évf. 6. sz. – *Buhlet, Ch.:* Lohn und Strafe. Die Umschau, 1934. évf. 11. sz.; *Handwerker, H.:* Wesen, Ursprung und Bedeutung der Prügelstrafe. München, 1932; *Hentig, H. von:* Die Strafe. Ursprung, Zweck, Psychologie. Stuttgart, 1932; *Witzenhausen:* Strafe und Straf mittel. Deutsche Handelsschulwarte. 1933. évf. 1. sz.; *Zemplényi I.:* A testi fenytésről. Iskola és Egészség. 1936. évf. 1. sz.; *Imre S.:* A büntetés szerepe a nevelésben. Jövö Útjain. 1937. évf. 2-3. sz.; *Nógrády L.:* Büntetés a nevelésben. Néptanítók Lapja. 1933. évf. 5. sz.; *Erdély A.:* Az iskolai büntetés hatása. Bpest, 1933; *Redl, Fr.:* Der Mechanismus der Strafwirkung. Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. 1935. évf. 4. sz.; Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Sonderheft: „Strafen“. V. No. 8-9. 1931; *Pinter J.:* Útmutató a fegyelmi büntetések alkalmazására a középiskolában. A bpesti tankerület 9. sz. értesítöje. Bpest, 1928. – *Coué, E.:* A couéizmus. Egészség és önfegyelmzés. Ford.: Völgyesi F. Bpest, 1925; *Müller L., S. I.:* Aszkétika. Bpest, 1932; *Zimmermann, O. S. J.:* Lehrbuch der Asketik. Freiburg u. B., 1929; *Tiefenthaler J.:* Aszkézis és misztika. Bpest, 1930.

II. RÉSZ.

A nevelés gyakorlata.

Prolegomena.

A nevelés gyakorlatát az ötletszerűségtől a rendszeres nevelélmélet óvja meg; ez biztosítja eljárása számára az annyira kívánatos *célszerűséget*.

A célt érni igyekvő nevelő eljárásnak viszont *ier*^szerűnek kell lennie, s ez a gyakorlatban csak akkor valósítható meg, ha szorosán követendő zsinórmértéknek fogadjuk el a bontakozó emberi élet egymást követően fellépő igényeit, amelyek azután az alkalmazandó nevelésgyakorlat újabb területeit közvetlen célkitűzéseit, sajátosan követendő módjait és eszközeit határozzák meg.

Gyakorlatilag legelőször a testi, majd az értelmi, esztétikai, erkölcsi nevelés szükségessége jelentkezik, hogy aztán vízszintes síkon a társadalmi nevelésben kiszélesedést, függőleges síkban, a vallásos nevelésben *betetőzést* nyerjen.

E sorrend távolról sem jelenti azt, hogy a gyakorlati nevelés itt felsorolt ágainak egymást kell követniök. Elképzelhető, hogy azok párhuzamosan is haladhatnak. Ámbár kétségtelen, hogy az egyes neveléságak célképzetét jelentő értéktartalmak határozott igénye általában a felsorolás sorrendjét követő egymásutánban jelentkezik a fejlődő emberi lélekben.

De a nevelés gyakorlatának itt vázolt sorrendje megegyezik fennebb körvonalazott célkitűzésünkkel is. Az elkerülhetetlenül fontos fizikai alapvetésen (testi nevelés) indulhat el az egyén szellemi kivirágzása és töltekezése (értelmi, esztétikai nevelés), hogy aztán az erkölcsi nevelésben a jövő *életet* szolgáló erőinek egyéni életén túlmutató irányát követve feloldódják e kiszélesült életszolgálatban. Ha a vérségi kapcsan kívül álló, már nem önmaga folytatódását igenlő embertestvérek iránt kötelességeire *ismer* és ennek alapján *cselekszik* a nevelt, akkor a szociális nevelés célkitűzése megvalósult. Erre a másokban és másokért élő emberre a lelki fejlődés vonalán már csak egy állomása vár. Ez a vallás magaslata. Ha erre is eljut az élet, akkor azt a teljességet éri el, amely az embert az Istennel kapcsolja össze. Ennek kidolgozása a vallásos nevelés sajátos feladata.

Aki ezt a magaslatot is eléri és így a természetes erővel és a természetfeletti kegyelemmel átnevesíti magát, az mondhatja el: *megteremtettem az isteni ember életideálját!*

A) *A testi nevelés.*

1. A testi élet ismertetése.

A testi nevelés kérdéseinek tárgyalásánál a vizsgálandó anyag minőségét, a tárgyalás szempontjait és keretét egyaránt megszabja az a megfontolás, hogy a test az emberi életben eszközjellegű a magasabbrendű életsíkok kibontása szolgálatában. Természetes, hogy a testi nevelés kérdéseit taglalva szükséges magának a testnek az ismertetése; de csak annyira és annyiban, amennyire és amennyiben az a szellem töltekezésének és kifejeződésének eszköze.

Az emberei test szerkezete és működése bizonyos, egyedeken felül álló anatómiai és élettani egyetemes vonásokat mutat. Ezt az átfogó törvényszerűségek szerint *felépített* emberi testet - neveléstani szemszögből - nyugvó, sztatikus mozzanatnak kell venni. A testi szervezet *működését* azonban állandó erő kifejtő, dinamikus tényezőnek tekinthetjük. Nyilvánvaló, hogy a testi élet megnyilatkozásai a test szerkezeti megalkotottságától meghatározottak.

A testi élet sztatikájából neveléstanilag jelentékeny szerep jut *az érzékszerveknek*. Ezek közvetítik a töltekezésigényű lélek számára a külső világ

minőségeit. Az érzékelés állandó befogadó jellegű munkája során épül ki a lélek tartalma; így az érzékszerveken múlik azoknak az elemi érzettartalmaknak a megléte és meglétük milyensége, amelyekből – mint alapvető téglákból – kiépül a lelki világ. Hogy a hiányosan, csökkent mértékben működő érzékszervek során a lelki életben milyen örök, félszegen jelentkező fogyatkozások keletkezhetnek, azt mindenki belátja, ha akár a vakokra, akár a süketekre gondol. Nem kell azonban e végletekig menni: az erősen rövidlátó vagy nagyot halló ember fellépésének, magatartásának bizonytalansága is mutatja, hogy az érzékszervek fogyatékosága milyen messzenyúlóan befolyásolja a lelki életet.

Az érzékszervek lényeges eleme, érzékeléseik közvetítésének pedig egyetlen eszköze az *idegrendszer*. De túl a gyűjtő felfogáson (centripetális szellemi élet), az érzékelések feldolgozásának, tárolásának és csak belső hatású működésének (centralis szellemi élet), valamint a kifelé irányuló megnyilatkozásoknak (centrifugális szellemi élet) egyaránt az idegrendszer a kiszolgáló eszköze. Itt már fokozott hangsúly esik az idegrendszer működésére; így ez már a testi élet dinamikájának sajátos területe. Az idegrendszer neveléstani jelentősége félreismerhetetlen, hiszen elsősorban ez határozza meg a lélek megnyilatkozását, a lelki élet jelentkezésének formáját. Amint a való tárgyak keltette ingerek élettani jelenségekké, majd lelki mozzanatokká válnak, úgy átalakítójuk kapcsoló szerv lesz a tárgyi és szellemi világ közt.

Az idegrendszer döntő neveléstani fontosságának felismerése nem új keletű. Felértéklése általános. Mindez azonban nem feledtetheti azt az egyre inkább térhódító megállapítást, hogy az idegrendszer részben már megalkotottságában, de még in-

kább működésében egy más szervezeti rendszer függvénye és így – ha egyes neveléstanilag értékelendő jelenségeknek igazán gyökeréig akarunk látni – ez utóbbiból kell kiindulnunk. Ez a szervezeti rendszer pedig a *belső kiválasztása, (szekréciós) mirigyrendszer*. A mirigyrendszer a maga anatómiai teljességében, működése hatásának fokában és kereteiben vitathatatlanul feltártnak ma még nem mondható (Starling, Weil, Kretschmer). Itt tehát csak azoknak a belső kiválasztású mirigyeknek a megemlítésére célszerű szorítkozni, amelyeknek a lelki életre gyakorolt hatása és így neveléstanilag jelentősége már ma is tudományosan igazoltnak vehető. Ilyenek az agyfüggelék (hypophysis cerebri), tobozmirigy (corpus pineale), pajzsmirigy (glandula thyreoidea), mellékpajzsmirigy (glandula parathyreoidea), csecsemőmirigy (thymus), mellékvese (glandula suprarenalis) és a nemi élet mirigyei (testis és ovarium).

A mirigyek meghatározó hatásukat a maguk kiválasztotta *hormonok* útján gyakorolják. Az egyes mirigyek termelte hormonok belső egyensúlya előfeltétele a zavartalan testi fejlődésnek éppenúgy, mint a lélek zökkenőmentes megnyilatkozásának. A kiválasztásukban beálló rendellenességek kóros következményeinek ismertetése a jelen keretek közt mellőzendő. Általános neveléstanilag szemszögből annak hangsúlyozása fontos, hogy a minél teljesebb nevelő eredmények elérése céljából képzett nevelő szerepüket és a bennük rejlő aktív és passzív lehetőségeket nem hagyhatja figyelmen kívül.

Az itt vázolt testi mozzanatok a lelki élet bonthatásának *általános összefogói*. Az egyes tényezők milyensége és így hatásfoka egyénenként különböző. Az egyetemes jellegű testi határozmányok egyénenként való elkülönülését főképp a szülők szabják meg. Itt nyílik lehetőség arra, hogy át-

fogó érvényű megkötöttségeken belül *az egyéni elkülönülés* közismert ténye magyarázatot nyerjen.

2. Az öröklés és neveléstani kihatásai.

Az ősszülők, szülők átörökített vonásai neveléstani szempontból mindenképpen kötöttségeknek tekintendők, függetlenül attól, hogy az adott nevelési célkitűzés szempontjából üdvösek vagy károsak, mert meghatározó befolyásuk alapján kívül esik a nevelő hatáskörén. (Darwin, Mendel, Correns, H. Günther, Lenz stb.)

Az utód mind testi, mind szellemi tulajdonságokat átvesz. De már óvást kell emelni az ellen a gondolat ellen, amely a *lelki öröklés* (Ribot) tényét akarná erőszakolni. Az öröklésben azonban ezideig feltétlen érvényű szabályokat, szükségképpen érvényesülő fordulatokat megállapítani nem lehetett. Az átöröklés tényét tapasztalati tényekből el lehet vonni, de – mint annyi más ismeretterületen is – a hogyan kérdésére a szaktudomány még semmi megbízható felvilágosítást sem tud adni. Mindez még feltételezését sem jelentheti annak, hogy az öröklésben nincsenek biztos és szükségképpen érvényesülő törvények; mindössze annak megállapítása, hogy e téren a szaktudomány még teljesérvényű leszűréseig nem jutott el.

Az örökítésben mindig kettős mozzanat van: a faji vonások és az átörökítő egyén sajátos tulajdonságai. Ezen belül természetesen helyet talál a testi és szellemi vonatkozású örökítés lehetősége, Az utóbbi alapja a testi kapcsolatban, *nem* pedig *önálló* lelki öröklésben keresendő.

Neveléstani és világnézeti szempontból egyaránt fontos annak a tudományosan is igazolt megállapításnak a hangsúlyozása, hogy az *öröklött voná-*

sok sohasem megmásíthatatlan erejű, kötöttségek, hanem készségek, hajlamok, esetleg súlyos terhek. (Teljesen szemben: Lombroso, Birnbaum, Freud álláspontjával!) Ez pedig neveléstanilag azt jelenti, hogy az öröklés helyesen értelmezve nem tekinthető minden magasabb lendületet letörő, erkölcsileg felelőtlenítő gátlásnak, hanem áldott útravalónak vagy fokozott erőfeszítést igénylő, de feltétlenül ellensúlyozható tehertételnek. Nem kíván részletesebb bizonyítást, hogy a szülők éppen úgy át tudják örökíteni jó és rossz tulajdonságait, amint utódaikban nemcsak kialakult jellegzettségeik, hanem lappangó készségeik is jelentkezhetnek. *Darwin* azt a tanítását, hogy a természet éppen a fajok kiválasztódása érdekében csak az előnyös vonások örökítését mutatja, sajnos naivnak és sorozatosan megcáfoltnak kell mondanunk. Sőt bizonyos fokon túl a felsőbbrendű minőségek átörökítése általában meg sem történik, mint ahogy zseniális emberek utódainál láthatjuk igen gyakran. E jelenségek magyarázatául szolgálhat az a tény, hogy a lángeszű emberek belső erőberendeztségében aránytalanságok vannak; sőt gyakran a *generatio naturalis* átörökítő ereje csökkent az éppen más téren felhalmozódó erőátcsoportosítás miatt. Másfelől azonban az egyéni fegyelmetlen élet is hozzájárulhat az utód illetően meghatározásához. Itt kapcsolódik azután be az a még több vonatkozásban nyílt kérdés, hogy vajjon az átörökítő fél az élete során szerzett életbenyomásokat, illetve az általa is hozott, de a maga élete folyamán módosított vonásokat így megmásítva átörökítheti-e.

Mínthogy az öröklés tekintetében nagyrészt csak egyes megfigyeléseket végezhet a tudomány, továbbá az okok és a mód tekintetében ezek is meglehetősen a felületen mozognak, azért a fajok

keveredésének lehetőségéről és eredményéről alig mondható más, mint tudományos feltevés.

Az öröklésre vonatkozó fenti megállapításoknak mégis vannak neveléstani következményeik. A helyes nevelő gyakorlatban figyelemmel kell lennünk a nevelendő öröklött testi és szellemi vonatkozású készségeire. Az elsőnek említett testi vonatkozások szellemi együtthatói is lemérendők, sőt tulajdonképpen ez adja meg az előbbi neveléstani súlyát. (Kretschmer, G. Just.)

Mindez a nevelendő minél teljesebb megismerésén át fokozott megértéséhez vezet és így előfeltétele az eredményes nevelésnek. De ezek az elméleti fejtegetések csak olyan keretet adhatnak a nevelő számára, amelyet a nevelendő egyéni megismerésével kitöltötten s ennek megfelelően módosítottan lehet és kell alkalmazni.

3. A testi élet ismeretének neveléstani jelentősége.

A testi nevelés kérdésében eddig fejtegetett testalkati és működési észrevételek, valamint az öröklésre vonatkozó megállapítások kényszerült vázlatosságuk ellenére is rávilágítanak a testi adottságok nevelésvonatkozású megkötő erejére. Helyénvaló tehát, hogy – mintegy összefoglalóul – e megállapítások neveléstani következményeit is kiemeljük.

Sem a testszerkezeti, sem az élettani adottságok nem tekinthetők megfellebbezhetetlen kötöttségeknek. Az eredményes küzdés lehetőségét – egyénenként változó erőfeszítések mellett és más-más eredménnyel – a tapasztalat igazolja. Amint indokolatlan optimizmus volna e lehetséges tehertételek elhallgatása, ugyanolyan ténybeli tévedés volna a sokszor bizony erős küzdelmek árán bekö-

vetkező felemelkedés lehetőségének kétségbevonása.

Láttuk, hogy az anatómiai megalkotottság hiányosságainak milyen lelki-szellemi vonatkozású együttthatói vannak. Hasonló belátásra kell jutnunk, ha a szervezet működésében beálló zavarokat vesszük figyelembe. Mindezek az általános testi megkötő erők az öröklés útján válnak egyéntől egyéneken elkülönítettekké.

Ezek a megállapítások és ezeknek egyes adott esetben alkalmazhatósága a nevelő számára csak kiindulást jelenthet. A megismerést előmozdító vizsgálódásokat annak a mélységes kötelességéztől áthatott meggyőződésnek kell lendítenie, hogy a nevelő számára a felismert testi gátló mozzanatok fokozott munkát jelentenek. Minél nagyobbak a terhek, annál súlyosabbak és felelősségteljesebbek a nevelő teendők.

Ez a nevelői feladatteljesítés kettős: *megelőző* vagy *cselekvően beavatkozó*. Ha például neveltünk akár öröklés folytán, akár ismert előzmények nélkül belső kiválasztású mirigyrendszerére visszavezethetően nemi vonatkozásban csökkent figyelemkészséget mutat, a nevelő gondos megelőző eljárásával számos olyan inzultustól kímélheti meg, amelyek hatásfokig engedve alkalmasak lettek volna az amúgyis gyenge belső ellenállások további lazítására. – Cselekvő vonatkozásban a nevelőnek többnyire csak a kezdeményezés szerepe jut, de magát a beavatkozást az orvos hajtja végre vagy legalább is annak módját ő szabja meg. A gondos nevelői megfigyelésnek az orvos nagy hasznát tudja venni, a nevelő viszont a kezdeményezésén alapuló beavatkozást szakemberre bízva, eleve kizárja a bármily jószándékú tévedés lehetőségét,

A testnek a lelki életre és annak megnyilatkozására gyakorolt hatásképességét belátva, de túl nem

értékelve, *ezzel* egyszersmind a testi nevelés általános neveléstani szerepét és fontosságát is kijelöltük, illetve megállapítottuk.

4. A testi élet helyes szolgálata.

A fentiekben a testi élet kétségtelen szerepét igyekeztük – neveléstani szemszögből – a helyes mérték keretei között igazolni. Ugyanakkor azonban ismételten utaltunk arra, hogy e tekintetben a nevelés számára feltétlenül nyílt lehetőségek vannak a nehézségek leküzdésére.

A következő lépés most már önként adódik: rámutatni azokra a módokra és eszközökre, amelyek segítségével a testi élet nevelési célkitűzésünk szempontjából helyesen szolgálható.

Fontos, hogy az ilyen vonatkozású vizsgálódások megindulása előtt az eszközök kiválasztásánál és a módok kijelölésénél követendő eljárás helyességének és egyöntetűségének biztosítása céljából egy, vizsgálódásunkat alapvetően meghatározó kérdést tisztázzunk. Ez pedig a következő: nem volna helyes, ha a fenti fejtegetések alapján most már a testben valami, a lelki-szellemi bontakozást eleve gátló, károsan befolyásoló tényezőt látnánk. Ellenkezőleg: a test szükségképeni kerete a lélek és szellem megnyilatkozásának; így tehát helyes, természetes fejlődése esetében azokkal összehajló s azoktól nem elhajló, Isten alkotta életfeltétel. A módok és eszközök megválasztásánál tehát akkor fogunk helyesen eljárni, ha azokat abból a célból keressük, hogy általuk a test egészséges bontakozását előmozdíthassuk, mert ez egyszersmind arra is biztosíték, hogy ugyanakkor a lelki-szellemi fejlődést is szolgáljuk. Másfelől azonban sohasem szabad szemünk előtt téveszteni, hogy a testi életet

szolgáló módokon és eszközökön át is éppen, lelki-szellemi bontakozását célozzuk. A közbeiktatott testi fejlődést előmozdítás nem cél, hanem csak eszköz.

Legegyszerűbb és legközvetlenebbül alkalmazott lehetőség a *táplálkozás*. A táplálkozás a nevelt korától, egyedi adottságaitól függ mind minőségben, mind mennyiségben. Általános szabályként állapítható azonban meg, hogy a helyes táplálkozásban nevelési szempontból a rendszeresség és a mértékletesség fontos. A táplálkozás csak akkor nem siklott át mellékvágányra, ha a test egészséges gyarapodását, fenntartását mozdítja elő és azt lelki-szellemi működések megjelenítésére minél alkalmassabbá teszi. A táplálkozás szükséges eszköz, de szánalmasan elszűkült az az emberi élet, ahol az élet színezőjévé és boldogító értékévé tolja fel magát.

A táplálkozás tulajdonképpen anyaghordás, az anyag feldolgozásához pedig pihenésre és célszerű mozgásra van szükség. Ezek tervszerű előmozdítása lesz az az újabb lehetőség, amelynek segítségével a testi élet irányításába beavatkozhatunk.

Fontos a *pihenés, az alvás*, mert egyfelől az akaratunktól független idegpályák irányította szervek fokozottan zavartalan működését biztosítja, másfelől a szellemi életet szolgáló idegrendszer megnyugtatását teszi lehetővé. Ez a beavatkozás egyben az erőgyűjtés ideje is. A mai túlterhelt gyermeknél a kellő mennyiségű és megfelelő módon biztosított pihenés fokozottan fontos.

Az élet alapelveinek azonban nem a pihenés mozdatlansága, hanem éppen az állandó mozgás tekinthető. Ezt úgy kell értelmezni, hogy a megszozott, fárasztó – akár testi, akár szellemi – munka másirányú, üdítő tevékenységre váltandó át. A ne-

velés szolgálatába állítható testmozgások a fokozódó tervszerűség sorrendjében a következők: játék, testnevelés, torna és cserkészlet.

A *játék* lelki kihatásait gazdag irodalom fejtegeti. Itt azonban a játékot csak mint a testi nevelés eszközét kívánjuk érinteni. A játék a legönkéntelenebb mozgás, és így ütemét a gyermek készsége, mozgásigénye határozza meg. Ez azonban korántsem jelent biztosítékot abban a tekintetben, hogy így egyben helyes és célravezető is. Sokszor éppen fokozott mozgás látszik kívánatosnak a gyermek szempontjából; ilyenkor nem elégedhetünk meg a játékjellel megőrzése céljából szükségképpen *független játékkal*, hanem a testmozgásba tervszerűen be kell avatkoznunk.

Ez az irányító beavatkozás a *testnevelés*, illetve *torna* keretében történik. Ma már a testnevelés és torna nevelőleg értékesítése egész külön szakképzés tárgya és az iskolákban okleveles testnevelők kezében van. Tanácsosnak tartjuk, hogy ilyen irányú szakképzettséggel nem rendelkező nevelő szükség esetén szakember véleményét kikérje. (Szukováthy I. dr., Kmetykó J., OTT.) Általánosságban csak két dolgot kívánunk hangsúlyozni: mint a nevelés minden ágában, úgy a testnevelésben is fontos az egyéni foglalkozás, mert nem egyszer káros lehet, ha a különbözően megalkotott gyermekeket sorozatosan azonos feladatok elé állítjuk; másfelől sohasem szabad szem elől téveszteni, hogy a testnevelés és a nevelő torna a magasabbrendű nevelési célkitűzések megvalósíthatásának eszköze és nem kizárólagosan versenyzők nevelése, vitás értékű rekordteremtő hullám kiszolgálója.

A testi nevelés szolgálatába állítható módok és eszközök közül legszerencsésebb, egyben a magasabbrendű nevelési síkok felé az átmenetet jelző a

cserkészzet. (Alapító: Baden Powel. Nálunk kiemelkedő vezetők: Sík S., Witz B., gr. Teleki Pál, Koszterszitz J.) A cserkészetnél világosan és tudatosan megfogalmazottnak látjuk a nagy nevelési eszmények érdekében vállalt önkéntes alárendelést. A gyermeket állandó és sokoldalú testi munkára, mozgásra készíti, kirándulásaival, hosszabb-rövidebb idejű táborozásaival visszavezeti a természet egyszerűbb, egészségesebb életrendjébe. Mindezeknél a nevelő értékeknél fontosabbak azok, amelyeket az erkölcsi és szociális nevelés terén érvényesít. Az áldozatkész segítség, a napi jótett nemes kötelessége, az állandó társas együttlét útján kifejlődő közösségérzés nevelő hatásukban beláthatatlanul fontos mozzanatok. Az ilyen hangoltságú élet pedig szükségképpen jut el a lelki élet legmagasabb síkjára: a belső életformát jelentő vallássság magaslatára.

A cserkészzet helyes közvetítő megoldást talál a testi nevelés tekintetében a történelem során jelentkező végletek közt: ápolja a testi és lelki-szellemi neveléscélkitűzéseket, de az előbbit – s ez biztósítja számára a katolikus világnézet egybehangzását – az utóbbinak végső hivatásában alárendeli. A test nem háttérbe szorul, hanem eszközjellege határozza meg a nevelésben elfoglalandó helyét.

Táplálkozás, pihenés, alvás, játék, testnevelés, torna és cserkészzet azok a módok és eszközök, amelyek a nevelőnek a testi élet alakulásába való beavatkozásnál rendelkezésére állnak. Tervszerű alkalmazásuk hatása kettős lehet: gátakat tüntet el a fejlődés útjából (negatív mozzanat), előmozdítja a nevelési célkitűzések megvalósításában keretül szolgáló egészséges test kialakulását és állandóságát (pozitív mozzanat).

5. A testi nevelés a különböző korokban.

Befejezésül nem lesz érdektelen röviden érinteni: hogyan változtak a testi nevelés célkitűzései, módszerei és eszközei a történelem során? A testi nevelés történetének rendszeres tárgyalása a neveléstörténet és nem az általános neveléstan körébe tartozik. Ezért e helyen az egyetemes neveléstörténet egy fejezetének beiktatása helyett arra kívánunk rámutatni, hogy miképpen ismerhető fel a testi nevelés a történelem során is a mindenkori élet- és világszemlélet függvényének. Ha valamelyik kor szemléletsíkjai anyagelvűek voltak, a testi nevelés természetsszerűleg előtérbe került vagy éppen öncélúvá fordult. Ellenkező esetben jelentősége tekintetében hanyatlást mutatott.

A kereszténységet megelőző pogány kor világszemlélete a földi életre határolt volt. Az érzékelésen túli világ a földi élet mintájára színeződött és az utóbbtól nem annyira léttartalmi, mint inkább minőségi és mennyiségi fokozatok különítették el. Ez az érzékelésen túli világ az emberek életében nem a szabályozó elv vonzóerejével, hanem inkább a földi életet meghatározó végzet erkölcsileg elnyomó súlyával hatott. A vízszintes síkú életszemlélet hasonlóan szűk és anyagelvű volt, ami a nagyobb népi közösségek, államalakulatok vonatkozásában azok hatalmi célú politikájában, a tömegharácsolás határán mozgó támadó hadjárataiban jut kifejezésre. Az ilyen célkitűzésektől vezetett közösség részére legnagyobb értéket az erős, edzett, elszánt harcos jelenti. Nem csodálkozhatunk tehát azon, hogy az ókori népek egyik városállama (Spárta) a nevelést egyszerűen a testi nevelésre szűkíti le és nevelési eszménynek az erős, ügyes harcost teszi meg. Ez a szemléletmód nem ismeri el az embert, az egyént, a kibontandó személyi-

séget nevelési célnak. Az általa irányított állami szervezetben amint a gyenge vagy nyomorék újszülöttre Taygetos, úgy a harcban súlyosan sérültre az istápolás hiányában bekövetkező halál vár. Nagy történelmi megrázkódtatásoknak kell bekövetkezniük, hogy az emberiség egy része beláthassa: a földi élet célja az Istentől küldött lélek örök istenközelségre méltóvá tevő megnevelése. Azt pedig még kevésbé értékelte, valósította meg egyetemesen a népek életét irányító politikai hatalom, hogy minden társadalmi, állami berendezkedés annyiban értékes és helyes, amennyiben *ezt* a belső hívást követő emberi irányvevést előmozdítja.

Ez a megismerés következik be a keresztény középkorban. Az már az élet egyetemes és történelmileg igazolható üteméből következik, hogy az erős, egyoldalú hatásra hasonló erejű, de merőleges visszahatás következik. Így magyarázható a testi nevelést illetéktelenül előtérbe toló pogánykori nevelésgyakorlattal szemben a keresztény középkor nagyfokú érzéktelensége. A keresztény élet tengelye függőleges irányú, a középkori ember életszemlélete az Istenben betetőzést nyerő világszemlélettel nem kiegyenlítődésre törekszik, hanem annak magát feltétlenül alárendeli. E világ embereszménye nem a harcos többé, hanem az elmélyülő lelki életet élő ember, aki a testben a földi „siralomvölgy” súlyos teherétélét látja. Az Istenben teljes eszményekkel eljegyzett emberi lélek nem kíván porhüvelyéről tudomást venni, ha pedig ennek követelődzései az eget sóvárgó zsolozsmák hangjain át feldübörögnek, nemes aszkézissal azokat nem átértékelné, hanem letörni igyekszik. A testnek ápoló erősítése a minden magasabb lendületet letörni akaró ösztönösségnek lehetne melegágya! .. Ennek az elgondolásnak szélsőséges kielengői (herezis!) voltak *a manicheusok, a katha-*

tok és a *flagellansok*. Amikor pedig a keresztény tanok terjedésével nemcsak a lelki fejlődésükben a krisztusi tan magaslatáig tisztult egyének veszik fel a keresztiséget, hanem egész közösségek, népek, fajok térnek meg, kialakul az ősi pogány erőket és a keresztény eszméket kiegyenlíteni igyekvő társadalmi képlet: a lovagság. A lovagi eszményiben a nyers testi erő szellemi, erkölcsi tartalmat nyer mint célképzetet. A gyengék védelmében kifejtett testi erőfeszítés éppenúgy elsőrangúan erkölcsi célú, mint a Szentföldért folytatott harcok az istenszolgálat jelképes megnyilatkozásai.

A középkorban jelentkező természetes visszahatást lendítő erő pályájának megfutása után kerülhetett csak sor a két véglet összefogására, szintézisére. A testi élet neveléstani vonatkozásaiban ez az újkori nevelés feladata. Nem volna helyes, ha ezt a kiegyenlítő összefogást az újkort sokban jellemző megalkuvó elvtelenség, eszménytelenség következményének tulajdonítanók. Nem olyan elvi bizonytalanságról van itt szó, amely nem tudna választani a két sarktétel között, hanem a fejlődés során természetszerűleg jelentkező mélyebb belátásról. Amint a fejlődő tudományok fénye mellett az ember egyre inkább belátja, hogy a világot nem az ellentétes erők pattanásig feszülése tartja fenn, hanem a végtelen Isten mindent összehangoló, kegyelemteljes szeretete, úgy azt is be kell látni, hogy az emberi élet két nagy mozzanatának, testnek és léleknek nem egymás ellen kijátszására, hanem egy végső, mindenen felülálló cél érdekében összehangolására van szükség.

Ezért az újkor nevelését egyre kevésbé bizonytalanul az az igyekezet hatja át, hogy a testi nevelést úgy illessze be az egyetemes nevelésbe, hogy a végső lelki-szellemi jellegű nevelési célkitűzést annak közreműködésével fokozottan szol-

gálhassa. A test a helyes célkitűzésekkel dolgozó újkori nevelés előtt nem célképzetté emelhető mozzanat és nem figyelemre sem méltatott, kismimizendő vagy cselekvőleg letörendő tehertétel-tömb, hanem a teremtésben megnyilatkozó isteni gondolatot megsejtve az Isten felé feltisztulásra elhívott lélek földi megjelenéskereete. Eszköz, amelyet azonban egyszerű célszolgálatá helyes mértékben értékelte és megbecsülté tesz.

Az újkori testnevelésnek, ha megfelelő utakon kíván járni, ezeknek a meggondolásoknak a következményeit magára vonatkozólag is le kell vonnia.

IRODALOM. *Scholtz K.*: Egészségügyi ismeretek. II. köt. Bpest, 1928; *Darányi Gy.*: Az iskoláskor egészségügye. Bpest, 1933; *Benedek L.*: A tanulás egészségtana. A Gyermek. 1935. évf. 1-3. sz.; *Séguin, E.*: L'éducation physiologique. Paris, 1931. – *Fischer-Defoy*: Der Schularzt. Karlsruhe, 1928; *Czerny, A.*: Der Arzt als Erzieher. Leipzig. 1917; *Scipiades E.*: Az iskolaorvos tudnivalói a nőorvos szempontjából. Orvosképzés, 1934. évf. 2. sz. – *Páldy E.*: Az érzékek nevelése. Néptanítók Lapja, 1934. évf. 2. sz.; *Laquer, Fr.*: Hormone und innere Sekretion. Dresden-Leipzig, 1928. – *Diem, C.*: Theorie der Gymnastik. Berlin» 1930; *Dalmady Z.*: A sportok egészségtana. Bpest, 1923; *Schnell, W.*: Biologie und Hygiene der Leibesübungen. Berlin-Wien, 1929; *Peters, A.*: Psychologie des Sportes. Leipzig, 1927; *Knoll, W. und Arnold, A.*: Normale und pathologische Physiologie der Leibesübungen. Leipzig, 1933; *Szentpál O.*: A serdülő kor mozgáskultúrájáról. A Gyermek és az Ifjúság, 1934. évf. 4-6. sz.; *Scipiades E.*: A nők testnevelésének jelentősége és annak módjai. Pécs, 1930; *Kovács I?..*: Mozdás-művészet, mozdás-technika, mozdás-öröm. Testnevelés. 1937. évf. 1. sz.; *P állat, L. und Hilker, Fr.*: Künstlerische Körperschulung. Breslau, 1926; *Dückstein Z.*: Művészi és versenytorna, a magyar ifjúság testnevelésének előmozdítására. Bpest, 1935; *Kmetykó J. és Misángyi O.*: A nevelő testgyakorlás tanításanyagának csoportosítása. 4 köt. Bpest, 1929; *Drózdý Gy.*: A testnevelés kapcsolata a többi tantárggyal. Világosság, 1933. évf. 2. sz.; *Hilker, Fr.*: Neue Wege der Körpererziehung in der Schule. Langensalza, 1925; *Kovács R.*: Újabb problémák a testnevelés terén. Testnevelés, 1932. évf.; *Klinge. E.*: Neubau der Leibeserziehung

in der Schule. Langensalza, 1934; *Berger, F.*: Körperbildung und Menschenbildung. Langensalza, 1931; *Mezey F.*: A testnevelés és sport a jellemnevelés szolgálatában. Testnevelési Tanárok Közlönye, 1936. évf. 9-10. sz.; *Mockelmann, H.*: Körperbildung und Perschönlichkeit. Langensalza, 1933; *Ilosvay-Schrott S.*: A testnevelés az emberi munka gazdaságosításának szolgálatában. Testnevelés, 1935. évf. 1. sz.; *Ilosvay-Schrott S.*: A testnevelés a szociálpolitika szolgálatában. Testnevelés, 1935. évf. 2. sz.; *József Ferenc kir. herceg*: Sport és nemzetnevelés. Bpest, 1925; *Ivankovits K.*: A magyar testnevelés fejlődése és szervezete. Bpest, 1935. – *Sik S.*: A cserkészlet. Magyar Szemle Kincsestára 105. sz. Bpest, 1930; *Temesy Gy.*: A nevelő iskola és cserkészpedagógia. Magyar Középiskola, 1937. évf. 3. sz.; *Gönczy*: Munkaiskola és cserkészlet. Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny, 1935. évf. 8. sz.; *Király Dezső*: Modern testnevelés képben és írásban. Budapest, 1932; *Schmidt Ferenc*: A tanulók testi gyarapodásának és szellemi fejlődésének kapcsolata. Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny. 1934; *Szondi Lipót*: Az iskolás gyermek testi méretei. Budapest, 1929. – *Fináczy Ernő*: A középkori nevelés története. Budapest, 1914. A renaissancekori nevelés története. Budapest, 1919; *Békefi Rémi*: A káptalani iskolák története Magyarországon. Budapest, 1910; *Weszely Ödön*: A korszerű nevelés alapelvei. Budapest, 1935; *Cser János*: Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok. Budapest, 1934.

B) Az értelmi nevelés.¹

1. Az értelem mint szellemi megismerő tehetség.

Az előző fejtegetések azzal záródtak, hogy a test a magasabbrendű, szellemi kibontakozásnak Isten alkotta kerete. A szellemi élet alapja az egyes embernél a szubsztanciális lélek, aki mind megalkotottságában, mind a megnyilatkozását meghatározni tudó, tőle másnemű megkötöttségek (V. ö. a testi életről említetteket) tekintetében páratlanul egyénített.

Mindez – akárcsak a testi életnél látható volt – nem zárja ki, hogy valamennyi lélekre érvényes, általánosító megállapítások ne lennének tehetők. Ezért bizonyítást mellőzve kész kiinduláspontként felvesszük a tudományos gyakorlat azt az általánosan ismert tételét, hogy a lélekben értelem, érzelem és akarat különböztethető meg. Ez azonban nem jelenti a lélek megosztottságát. A tehetségek a lélek egészétől egyenként el nem

¹ E fejezetben korántsem kívánjuk az oktatástan (didaktika) és módszertan (metodika) valamennyi kérdését érinteni, sőt még a legfőbbeket sem rendszeresen taglalni. E külön tudományágak a maguk egészében nem volnának beilleszthetők egy általános neveléstan keretei közé. Az értelmi nevelés kérdését itt az általános nevelésgyakorlat felvázolása közben követendő sajátos szempontjaink szerint tekintjük.

különíthetők, amint maga a lélek sem azonos e három tehetség pusztá együttésével. Nemcsak a teremtő Isten e legmagasabbrendű alkotásában, a lélekben, de még az egyszerű búzaszemben is van az elkülöníthető mennyiségeken és minőségeken túl valami többlet, ami az egészet összefogja.

Mindezek a megfontolások nem állnak ellenében azzal a nevelő gyakorlattal, amely a lélek egyes alaptehetségeit (értelem, érzelem, akarat) külön nevelői eljárás tárgyává teszi. Fontos ellenben az, hogy a nevelő e munkában mindig szem előtt tartsa: a kiművelendő lélektehetség az egész lélek kiszakíthatatlan része és a „rész” fennállása, értéke egyaránt e belső, vitális összhang meglététől függ.

Ilyen megfontolások alapján lehet beszélni értelmi, esztétikai, erkölcsi, társadalmi és vallási nevelésről.

Az értelmi nevelést célkitűzésében, módszereiben és lehetőségeiben egyaránt meghatározza a lélek egyik, értelemnek nevezett alaptehetsége. Ezért mindenekelőtt a) *az értelem mibenlétéről*, majd b) *az értelem működéséről* kell szólnunk.

a) Az Istentől teremtetett lélek megalkotottságában, minőségei viszonylatában hozza magával az emelkedés, az Isten felé törés irányvevését, nosztalgiaját, amely a kegyelem áramlásában lesz teljes és egyben lehetséges. Nem tévesztendő ez össze a platóni bölcsélet homályos képzetével, amelyet az egykori idea-világról alkotott. Tényleges, konkrét, apriori lélektartalmak, képzetek az elinduló lélekben nincsenek. A lelki élet felépítendő katedralisának kövei pedig a világ megismerése során felhalmozott képzetek lesznek. A külső, érzékelhető és érzéken túli világnak a megragadását, lelki tartalomá áthasonítását, röviden: *ezt a szellemi meg-*

ismerést végzi az értelem. Az értelem tehát szellemi megismerő tehetség.

A lélek alapmozzanatai, tehetségei közt az értelmet a megismerésnek ez a *befogadó jellege* különíti el. Az értelmi megismerés központi irányú, centripetális. Beilleszkedik az értelem a másik két lelki tehetség körébe. Hiszen a világ belső képét kialakító munkája nem lehet közömbös a lélek közvetlen hatásirányában központi jellegű, centralis alapmozzanatára, az érzelmre, sem a kettejüktől minden bizonnyal jelentékenyen meghatározott, kifelé törő, centrifugális akaratra.

b) Az értelem megismerő munkája már az újszülöttnél megkezdődik. A csecsemő-, gyermek-, serdülő-, ifjú- és felnőtt koron át terjedelmében, ütemében, minőségében természetesen változva, de lényegét tekintve azonos módon tör célja felé.

Kezdetben a megismerés a felületen mozog, az értelem az érzékek felfogta érzettartalmakat vetíti át pusztán a fizikai valóságból élettani folyamatok útján szellemi síkra. Hamarosan következik ezután az összefüggés egészen szellemi jellegű mozzanatának felismerése. (Az egyéves kisgyermek már ismeri a csörgőt tartó kéz megmozgatása és a zörgő hang jelentkezése közt fennálló összefüggést.) Az összefüggés felismerése azonban kezdetben a puszta egymásután sorrendjének sejtelve, nem pedig az ok és okozat kapcsolatának tudása. Ennek megragadása és keresésének belső kényszere is korán kezdődik, de a serdülő korban nyer fokozott elmélyülést. Innét kezdve azután kiteljesedése az emberi élet egész során át észlelhető.

Ha most az értelem működését a megismerő alany korától függetlenül tekintjük át, akkor három mozzanatot különböztethetünk meg. Első a *keresés*. Az értelem belső, működési kényszerétől hajtva tör a világ megismerésére. A szemléletek

tartalmából anyagot, gyűjt, azokat felsőbb rendszerbe igyekszik foglalni (összefüggés-keresés, ok-és okozati kapcsolat kutatás). Ennek a gyűjtő és rendező előmunkálatnak eredményeképpen jelentkezik az értelmi működés második mozzanata, a *megismerés*. A megismerés tulajdonképpen szellemileg birtokbavevés. A megismert valóság éppen a megismerés fokának világosságában válik a megismerő alany teljes lelki tartalmává, amennyiben a megismerés tárgya anyagi valóság, így egyben szellemi tartalommal és ennél fogva magasabbrendűvé. Ily értelemben már a pusztán megismerésben felismerünk a befogadás receptív mozzanata mellett egy másneműt: egy alkotó, kreatív mozzanatot. Ez az alkotó mozzanat nyer fokozott hangsúlyt a szellemi megismerés utolsó, egyben legmagasabbrendű fokán: *az intuitíve meglátásban*. Az értelem itt mintegy megkerülve az átlagos szellemi megismerés nagy vonásokban ismertetett, kitaposott útját, a titokzatos megvillanás pillanatában egészében ragadja meg a megismerés tárgyát és *így az előtte nem fokozatosan világosodik meg*, hanem a művész lelkében felvillanó művészi koncepció módjára egyszerre a maga teljességében jelentkezik. A felfedezéseknek rendszerint ez a lelki története. Az intuitíve meglátás eredményét csak azután tette a felfedező tudós a szellemi megismerés szokásos útján mások számára is járhatóvá. (Newton.)

Fennebb az értelem munkáját a lelki élet katedrálisához hordandó kövek gyűjtéséhez hasonlítottuk. Amint azonban a katedrális nem pusztán kőhalmaz, nem is csak kövek még oly arányos egymás mellé és egymásra helyezése, hanem a kőmivolt elhomályosuló háttérbeszorulása folytán egy nagy eszme, egy mélységes érzelmi tartalom kifejezése, úgy az értelem működése sem mindössze a gyűjtés, hanem a gyűjtött szellemi tartal-

lom elrendezése, egy nagyobb összefüggésbe foglalása is, sőt végső célja csak ez és semmi más.

Az értelem és működése értékét az adja meg, hogy tiszta világ- és életképet szerez az ember számára, ennek alapján a megismerés tárgyául szolgáló világot értelmezi. A jól berendezett életben pedig ez a megvilágított és értelmezett világ- és életkép nem merev ismeretanyag, hanem az egész életgyakorlat útját megvilágító és részben meghatározó élettartalom.

2. A fejlődő és bontakozó értelem.

Az előző fejezetben érintettük az értelem működését az ember fejlődése során. Tekintettel neveléstani célkitűzésünkre szükségesnek mutatkozik, hogy ezt a kérdést lélektanilag kissé részletesebben is megvilágítsuk.

Ismételten utaltunk arra, hogy a minden magasabbrendű erőfeszítést hiábavalóvá silányító determinizmusmal szemben nem volna helyes a másik véglet túlzó álláspontjára helyezkedni és a lélek bontakozását illetően a testi határozmányok, életkörülmények befolyását kereken tagadni. Hiszen a lélek feltétlen és minden befolyást eleve kizáró Isten felé ívelése csak annyiban különbözne a determinizmus név alatt ismert meggondolástól, hogy optimisztikus lenne. De az erkölcsileg jó és rossz közt folytatandó küzdelem és az éppen e küzdelemből feltisztuló erkölcsiséget éppenúgy lehetlenné tenné, mint a komor, lehangoló, pesszimista determinizmus.

A lélek bontakozását, így tehát az értelem fejlődését is befolyásolják mind a testi határozmányok, mind az élet, környezet közvetett és közvetlen benyomásai. Az értelem különbözőségét az egyes embereknél nemcsak az Istentől megalkotottság aprí-

ori határozmányai, hanem az egyéni testkeret és élet különbségei is magyarázzák.

Amikor alább az értelem bontakozó fejlődését az emberi életen kísérjük végig, akkor csak általános kereteket adhatunk, mert tényleges tartalmat mindig a fenti határozmányoktól módosított egyéni életteljesség ad.

a) A csecsemő- és kisgyermekkorban az értelem működése három mozzanatot mutat. Először az értelem *rátárul* a benyomások özönével ráható külső világra. Eleinte minden, később is sokféle új. Az élet e színes bőségével szemben a gyermek nem tud válogatólag fellépni, hiszen az érékelést, ezt megelőzőleg értéknorma felállítását tenné szükségessé. Itt csak egy lehetőség van: *kitárt értelem* mel befogadni a külső világ benyomásait*, (Perez, Cramouselle, Erdey.) A gondos nevelőnek ezért arra kell ügyelnie, hogy a benyomások lehetőleg felfogható mennyiségben és az értelmi gyarapodást szemmel tartó módszerességgel ériék a gyermeket. (Játéktárgyak, játékok, mesék, a gyermek kérdéseire adott válaszok.)

A befogadást a benyomások *elraktározása* követi. Nem lehet szó itt tervszerű elrendezésről. Ehhez átfogó szempontokkal a gyermek még nem rendelkezik. Inkább egyszerű megrögzítés ez, gyűjtés a nyom nélkül el nem engedés valami ösztönös sejtelmével.

Végül a befogadott és elraktározott tartalmakat újra átéli, az egyes tartalmak közt kapcsolatot teremt. Ez a *feldolgozás* munkája, amely arra utal, hogy az értelem nem képes mozdulatlan kövek egymásrarakására, hanem életet jelentő állandó működésével megkezdi mindjárt a szerves, vitális lélektartalom szintézisét. (Mendouse.)

b) Ezek az értelmi tevékenységek a gyermekkorral nem szűnnek meg, az emberi élet során

mindvégig tartanak, az újabb mozzanatok nem ezek folytatói, hanem ez alapvető értelmi működéseket alakító, rendező, irányító elemek. Ilyen mindjárt a kisgyermek- és a serdülő kor *ok- és okozati összefüggést keresése*. A megismerő értelem már nem pusztán tudomást vesz a dolgokról és jelenségekről, de azokat okaiban akarja megismerni, hogy ne csak felfogja, de meg is értse őket. A „mi van?” kérdése mellett most állandóan felbukkan a „miért?” is. Ennek a fejlődésben rendszeresen fellépő jelenségnek módszertani következményeit az oktatásban éppenúgy le kell vonni, mint a nevelésben. (A *közlő* módszert felváltja a *megvilágító és magyarázó* módszer.) /

De van az értelem fejlődésével kapcsolatban egy másik új vonás is. A fejlődő értelem – támogatva az ösztönösségből a tudatosság fokára tisztuló erkölcsi érzéktől – megismeri az abszolút érték fogalmát. Az érték nemcsak mozdulatlan érvényesség, de szabályozó elv is. Ebből önként adódik, hogy a dolgokat és jelenségeket viszonyítja a megismert értékekhez. A viszonyítás eredménye kétféle lehet: össze- vagy elhajlást állapít meg. E *vizsgáló, mérlegelő tevékenység*nél nem áll meg az ember, hanem ezentúl a szellemi gyűjtés és elraktározás körét a *válogatás* során értékesnek minősített tudattartalmakra szűkíti le, tehát az eddigi gyűjtés munkája egy új jeggyel bővül: *kritikával gyűjtés* lesz. Csak az kell, megtartásra csak az érdemes, ami értékes. (Természetesen ez nem zárja ki a fél- vagy éppen áligazságok elfogadását, mert – kivált még kialakulatlan egyéneknél – az értéknorma maga tévesen is megválasztott lehet.)

Az értékes szellemi tartalmakkal töltekezés munkájában az igazi indíték serdülőnél és ifjúnál nem az abszolút érték mindenfelül felülálló érvényességének szeretete, az Isten keresésének és megelégedésének

ez az intellektuális formája, hanem egy alanyibb mozzanat: *az egyéniség és a maga egyéniségének szolgálata*. Az ifjú egyre áthidalhatatlanabb éles-séggel látja a világ és önmaga kettősségét. Bár, ha nem is mindig tetteinek, de a maga szándékainak ismerete alapján, magát a tömegben jelentkező közösséghez viszonyítva jobbnak tartja, de érzi annak fölényét, erejét. Ezzel a fennebb vázolt, maga egyéniségét szolgáló értéktöltekezéssel erőt kíván magának gyűjteni az egyenlőtlen küzdelemre. Az ifjúkor értelmi tevékenységében mindig van tehát valami alanyi, ami az említett *egyéniségsszolgálat* áll összefüggésben. Ez nem fogyatkozás, hanem természetes velejáró.

A felnőtt ember fejlődése során eljut a nemes szocialitás fokára, amikor nagyszerű feladatának ismeri fel a másokért és másokban élés kötelességét. Az erre a fokra eljutó ember értelmi tevékenysége *a másoknak is adó* lélektartalomszórás. A világgal szemben nem védelmi állásban helyezkedik el az ifjú módjára, hanem a gazdag lélek derűsen készséges adása jellemzi. A lelki és így egyben értelmi kincs csodálatosabb a mesék kifogyhatatlan kincsesbányáinál, mert míg azok változatlanul gazdagok, emez minél többet ad magából másoknak, annál gazdagabb lesz.

Végül a felnőtt értelmi tevékenységét a keresésen túljutott *kiegyensúlyozottság* jellemzi. Nem megmerevedést jelent ez, hanem az erők határainak ismeretét. Az értelem megismerését a tény, ok és mód vonalán minden gazdagsága ellenére olyan csodálatos alépitménynek tekinti, amelynek betetőzője a transzcendens síkok felé ívelő hit. Ebben a tekintetben éppenúgy fölötte áll az értelem és hit naiv ellentétének, mint valami hasonlóan indokolatlan ismeretelméleti viszonylagosságnak. Az értelem erre a fokára eljutott ember a *látó ember*.

Vonatkozó fejtegetéseink elején abból indultunk ki, hogy a lélek megkülönböztetett alaptehetségei ellenére is osztatlan egység. Másik alapvető megállapításunk az volt, hogy az értelmi tevékenység felvevő, centripetális jellegű. De a bontakozásban megismert értelmi tevékenység arra utal, hogy ez a felvevő gyűjtés csak alapvetés, amelyikre felépül az élet teljességébe illeszkedő értelmi tevékenység: a csodálatos gazdaságú világ- és életképet *megvilágítás* és a gyűjtött, rendezett szellemi ismeretkincset *sugározva adás* nagyszerű gesztusa.

3. A szellemi ébredés szolgálata.

A szellemi élet kétségtelenül megindul tervszerű nevelő beavatkozás nélkül is. Ezt az igényt megalkotottságánál fogva magában hordozza az ember. Ha azt akarnók bizonyítani, hogy ezzel a ténnyel a nevelés kérdése nincs megoldva, akkor csak ismétlésbe bocsátkoznánk. Azért csak utalunk a pedagógiai naturalizmusról fennebb elmondottakra (Rousseau).

A szellemi élet tervszerű szolgálatát meg kell éleznie bizonyos előkészítésnek, igénye ébresztgetésnek, eleve irányzásnak. Nálunk a rend-, módszeres és tervszerű szellemi nevelés az *iskoláztatással* kezdődik, de nagy hiba volna azt hinni, hogy az iskolai nevelést semmiféle irányítás sem előzi meg. Az ilyen vonatkozású feladatok az iskoláztatás előtt a *családra* hárulnak, amelynek feladata korántsem szűnik meg e vonalon sem az iskolába beírásakor.

Mindaz, ami otthon a szellemi élet ébresztgetése érdekében történik, az élet valóságának közvetlen hatáserejével tör érvényre. Nemcsak az erkölcsi vonatkozásokban döntő súlyú a példa, hanem jelen fejtegetéseink tekintetében is. A szülők magasabb

tárgyköröket érintő beszéde, gazdagabb szókinccse, a könyvolvasásban elmélyülő felnőtt látása, a család nem kötelező berendezési tárgyként kezelt könyvtára, az íróasztalnál hosszú délutánokon át dolgozó apa munkája mind egy, a gyermek előtt még ismeretlen, gazdag világ sej tetői, amelyek már csak a gyermek utánzó hajlamánál fogva is készítenek behatolni annak csodálatos rejtelmeibe. A szülői ház, maguk a szülők e sugalmazó hatása fontos mozzanat, de tervszerűnek nem mondható. (Imre S., Weszely Ö., Bognár C.)

A családi nevelésnek azonban bőven nyílik lehetőség tervszerűen is beállani a szellemi élet ébresztgetésének szolgálatába. Ilyen mód mindjárt a *játékszerek* megválasztása. Sajnos, a játékszeripar messze van attól, hogy neveléstani hivatást vállalhatna. Ha minden játékszergyárnak volna csak egy lélektanilag képzett nevelő tanácsadója, nem olvashatnánk például az állatképes könyvek ábrái mellett olyan versikéket, amelyek a gyermekdedséget és a badarságot vészesen összetévesztik. Még így is igen sok játék ügyesen beállítható a szellemi ébresztgetés szolgálatába. (Kezdve a legkülönbözőbb színeket ábrázoló kockajátéktól a legújabb technikai és vegytani játékokig.) A játékszerek mellett nem egy olyan *játék* is van, amely egyenesen a szellemi vonatkozású érdeklődést szolgálja. (Híres emberek nevének első és utolsó betűjét megadják, a hiányzó betűk helyére pontot tesznek; találgatással meg kell fejteni. Megadott kezdőbetűvel zálogadás terhe mellett városnevek mondandók stb.)

De mennyi alkalma van a szülőnek arra, hogy egy-egy elejtett szó kapcsán úgy szóljon gyermekéhez, hogy szavai esetleg komoly elhatározások, irányvevések megindítói legyenek a szellemi élet vonatkozásában.

A *tanítgatás* azonban mindig közvetlen a gyer-

mek igényéből és nem a felnőtt még oly jó szándékából adódó legyen.

Hatásos eszköz a *mese* is, amely nemcsak az erkölcsi vagy szociális nevelés szolgálatába állítható, hanem fogalmaival gazdag indítást ad szellemi téren is. (Nógrády L.) Mind a mese, mind az élet mindennapi fordulatai sorozatosan alkalmat nyújtanak arra, hogy erkölcsi alapfogalmakat megvilágítsunk a gyermek előtt. Az ilyenek ébresztette gondolatok tartalmilag, formailag egyaránt nevelő értékűek.

Vagy említsük a családi otthon legmélyebb, legmelegebb ajándékát: az imádkozni tanítást. *Az ima* az életre táruló gyermek előtt végtelen távlatokat nyit meg. Fölsejdnének előtte a transzcendens világ roppant, lenyűgöző méretei, élettartalmat jelentő szent fogalmak. Természetes, hogy mindez a gyermeket további gondolatfűzésre sarkalja, és amikor ezek során elakad, új, kiegészítő ismeret szerzésének vágya tölti el.

Fogalmilag nehezen megragadható, finom mozzanatok azok, amelyek a családi életben e vonalon is a nevelés szolgálatába állíthatók. Lehetőségükről, fontosságukról lehet szólni, kimeríteni őket lehetetlen; alkalmazásukról szabálykönyvet írni legsajátabb lényegük végzetes félreismerése lenne. Csak a nagy értékek és a gyermek végtelen szeretetétől áthatott szülő érzi és érezheti meg helyesen, mikor, mivel és hogyan lehet a serkenő kis értelmet odahajló melegséggel további lendülésre bírni. De a mozzanatok fontossága félreismerhetetlenül nagy. Alakuljon bárhogyan egy ember szellemi élete, mindvégig „*tabula scripta*”-ként magán viseli azokat a jeleket, amelyeket az otthon láthatatlan keze vésett lelkébe.

4. A fejlettebb értelem szolgálata.

Ha a gyermekben a szellemi tevékenység ébresztgetése – párhuzamosan haladva a gyermek értelmi fejlődésével – megtörtént, akkor kerülhet sor az immár *fejlettebb értelem* szolgálatára. Amint az ébresztgetés munkája jelentékeny hányadban a szülői házra hárul, úgy az újabb feladat nagyobb-részt az iskolai munka keretében nyer megoldást. Természetesen a szülői ház segítő és kiegészítő közreműködése az eredményt csak teljesebbé teszi és így végül a gyermek javát szolgálja.

Az iskola, ha e feladatát minél maradandóbb sikerrel akarja elvégezni, akkor abból a megfontolásból indul ki, hogy a gyermeki lélek nem üres tartály – amint azt a régi neveléstan hallgatólagoosan feltételezte –, amelybe az új ismeretek betölthetők és amelyben megőrizendők, hanem olyan élő, személyes erőegység, amelybe minden csak önkéntes, élményesített áthasonítással jut be.

Ez a belátás kettős feladat elé állítja az iskolát: *a)* meg kell indítani tervszerűen azt a szellemi működést, amelynek vitális lüktetése nélkül nincs szellemi gyarapodást jelentő hasonítás; *b)* *ezt* a meginduló és igényesen követelődő szellemi működést feldolgozásra alkalmas, tehát élmény formájában közvetített szellemi tartalommal váltható anyaggal kell ellátni.

a) A szellemi működés tervszerű megindításának egyénenként más és más módon kell történnie. A nevelés elméletében ma már közhely, gyakorlatában azonban távolról sem általánosan megvalósított az *egyéni foglalkozás követelménye*. – Az élet eleven erővel igazolja, hogy különálló és elkülönült adottságú egyedek vagyunk; csak egyéni lehet tehát az a módszer, amellyel a szóban forgó

szellemi működés tervszerűen megindítható. (Adler, Jung).

Az egyénileg foglalkozásnak azonban előfeltétele a gyermek *alapos megismerése*. Különösen kisebb-nagyobb tehetségeinek felismerése bír e tekintetben fontossággal, hiszen ez úton lehet leginkább a gyermek önbizalmát fokozva szellemi működésében a kívánatos elevenséget előidézni. (Claparède, Binet, Bobertag, Meumann, Schneider, Ranschburg, Nagy László, Mester }, Várkonyi H., Schmidt F., Schnell stb.)

Ennek a szellemi elevenségnek megjelenés-formája bizonyos fokú érdeklődés, amelyet a hagyományos neveléstan (Herbart) az értelmi nevelés végső eredményének tekintett, de amelynek megléte – gondolatunk szerint – a fejlettebb szellemi működés elején sem nélkülözhető. Ezt az érdeklődést a nevelő-oktatónak lehetőleg fokozni kell. Nagy kár volna azt kárhoztatnia, még ha – kivált kisebb korban – az ártatlan kíváncsiszkodás formájában jelentkezik is. Ez az érdeklődés az a vitális hajtóerő, amely a szellemi gyarapodást kívánatosá teszi, irányítja és sok vonatkozásban egyáltalán lehetővé teszi.

A gyermek azonban nem rendelkezik a felnőtt kitartásával. Az érdeklődés megindította lendület igen sokat veszthet iramából, ha a meginduló munkát nem kíséri elég hamar szemmel látható siker. A kezdő gyermek ehhez leginkább az utánzás közvetítésével juthat el. Az így megvalósított eredmény ugyan nélkülözi az eredetiség egyébként oly fontos jegyét, de más tekintetben majdnem olyan, mint a „nagyoké”, és ebben rejlik sarkaló ereje. Korántsem akarjuk azt állítani, hogy az utánzásnak a nevelésben és oktatásban egyedül ezt a szerepet szánjuk. Csak arra kívánunk rámutatni,

hogy jelen célkitűzésünk megvalósítása érdekében hogyan és mennyiben alkalmazható.

b) Mindez azonban csak formai keret a szellem» töltekezésre, amelyet most tartalommal kell ellátni.

Mint már fennebb említettük, e tartalomnak élmény formájában kell jelentkezni a befogadásra kész gyermek értelme előtt. Az élmény kezdeményezésében is módszeresen kell eljárni. A határozott tárgyi valóság keltette élmény általában egyszerűbb, mint elvont tartalmak belső élményesítése. Ezért a fejlődő és nem kifejtett értelem szolgáltatában legtanácsosabb kezdetben a környező világ érzékelhető valóságait élményesíteni. Ezek az élmények az érzékszervek útján bejutott érzetekre támaszkodnak kialakulásukban. E tekintetben főleg az a két, magasabbrendűnek is nevezett érzékszerv (szem és fül) jön tekintetbe, amelyek érzetei alkalmasak arra, hogy az értelmi nevelés szempontjából tekintetbe jöhető szellemi tartalmakká váljanak.

Vannak emberek, akiknél e két érzékszerv különböző erősséggel közvetít élmény számára alkalmas érzeteket. Akiknél a látásérzetek játszanak döntő szerepet egy-egy élménytartalom felfogásában, megrögzítésében és felidőzésében, azokat *vizuális típusúaknak* nevezik, Másoknál ugyanezt a túlsúlyt a hallási érzetknél tapasztalhatjuk. (*Auditív típus.*) Ezeknek a megfigyeléseknek neveléstanilag és sajátosan jelen szempontunkból az a jelentőségük, hogy az ilyen típusokba sorolható gyermekeknél az élményanyagot érzékelés faj képüknek megfelelően igyekezzük nyújtani.

Nagyon lehatárolnánk azonban a gyermekek szellemi töltekezés-kereteit, ha csak esetleges típusoknak megfelelő érzettartalmakat óhajtánánk bennük élményesíteni. Az élménnyé válásnak legteljesebb módja az élményszerzőnek minél nagyobb

mértékű *öntevékenysége*. A cselekvéssel kapcsolatban a különböző érzetfajoknak olyan változatos gazdagságú sora lép fel, hogy azok az élményt a lélekben sokszerűen gazdaggá, teljessé teszik. Külső valóságoknak szellemi sajátunkká hasonítása legszerencésebben a fokozott öntevékenység útján érhető el. Az öntevékenységről alább még részletesebben lesz szó, de már itt meg kell jegyeznünk, hogy azon nemcsak a gyermek fizikai cselekvését értjük, hanem a nevelő-oktató behatásra meginduló belső, lelki cselekedtetés eredményét is.

Az öntevékenység nemcsak az értelem szolgálatának módja és eszköze, de egyben útmutató is a továbbiakban szolgálendő cél tekintetében. Ez pedig az utánzáson csiszolódó értelemnek az *önállóan teremtésre* való segítése. Ez az a magasabbrendű „öntevékenység”, amely – túl és fölül az adott valóságok sajátta hasonításán – újat, eredetit és a szellemi értékvilágot is gyarapítót teremt.

5. A tanítás mibenléte.

Az imént fejtegetett öntevékenység a tanításnak kiváló eszköze, a tanulásnak pedig jóformán egyetlen módja. Éppen ebben a mozzanatban különül el a tanítás a szoktatástól, mert a szoktatott részéről ez a közreműködés hiányzik. A még előbb említett tanítgatástól a tanítást pedig a célkitűzésében megnyilatkozó tervszerűség, megvalósításában mutatkozó módszeresség és gyakorlatában jelentkező rendszeresség különíti el.

A tanítás, ha a közelségünknel fogva zavaróan ható valóságoktól elvonatkoztatjuk, végső elemzésben *helyes fogalmak nyújtása és e fogalmak helyes vagy éppen termékeny kapcsolódási lehetőségeinek a kimunkálása*. Ebben az elgondolásban benne van az ismeretközlés éppenúgy, mint az értelmi kicsi-

szolás és így a tárgyi tanítás és formális képzés hagyományosan kiélezett kettőssége kiegyenlítődik.

A helyes fogalom minden tanítás alapja, közlése pedig tanításnak és tanulásnak előfeltétele. A „közlés” szó itt nem veendő módszertani értelemben, hanem átadást, a tanuló sajátjává tevését kívánja jelölni. – A tanuló részéről megszerzendő fogalom minősége szerint a fogalom-elsajátítás különböző módon történhetik. Ha a fogalom egy tárgy sajátos jegyeinek összefogója, azaz a tárgy neve, akkor elég lehet az illető tárgy megnevezése a lehetőség szerint támogatva a szóbanforgó tárgy szemléltető bemutatásától. Amikor egy viszonyfogalom megragadtatása a cél, akkor a viszonyítottak kapcsolatának, összefüggésének elemzése elkerülhetetlen. (Pl. a „nagyobb”, „több” fogalma.) Elvont, pl. erkölcsi fogalom összefüggő cselekvéssorozat közlése útján ragadtatható meg. Az ok- és okozati összefüggésben álló jelenségek feltárása során elvonható fogalmak pedig már átvezetnek a második tanítási feladatkörhöz: a *helyes és logikus fogalomkapcsolás tanításához*.

A helyes fogalomkapcsolásnak, ítéletalkotásnak kétségtelenül alapfeltétele a helyes és elkülönített fogalomalkotás. De *az ítéletben* nemcsak fogalmak egymásmellettiségét látjuk, hanem van itt viszonyozzanat is, tehát így az ítélet helyessége e viszonyítás megfelelőségétől is függ. A fogalomviszonyítás az ítélet kereteiben mint értelmi munka minőségileg a gépiesen megszokott kapcsolatteremtés és a *genialis intuitio* megvillanása közt mozog. Ide a tanítás elsegíthet, de e terület maga kívül esik a tanítás körén.

A fogalomkapcsolásnak egy, az ítéleten át közvetett alakja a *következtetés*. Tulajdonképpen itt már ítéletkapcsolásról van szó. Mellékvágányra

siklás lenne most a következtetés gondolkodástani szerepéről szólni. A helyes következtetésre való megtanítás fejtegetése is a részletes módszertan tárgykörébe tartozik. Ellenben itt helyénvaló annak a hangsúlyozása, hogy szorosan a nevelés mibenlétéhez tartozik – túl a következtetés hagyományos formáinak tanításán – a tanulókat ismeretszerzés, illetve megszerzett ismeretek szabatosabbá és így mélyebbé és maradandóbbá *tétele* érdekében a termékeny következtetés gyakorlatába való bevezetés. Ez az oktatást megint nemcsak formális szempontból szolgálja, hanem a tárgyi tudás gyarapításának és elmélyítésének is egyik elsőrangú eszközét adja a tanuló kezébe.

Az így értelmezett tanítás a való és fölötte álló világ minél teljesebb képének közvetítése a sejtelmesen feljűk táruló lelkek számára, akikben ez a csodálatos gazdagság szellemi síkon rögzítődik meg. Ez a nagyvonalú áthasonítás egyesekben és az összességben az életszintáj emelkedését jelenti; következõleg benne az Isten felé törõ élet diadalmas ritmusa lűktet.

6. Az iskolai tantervek.

Az elõbbi fejezetben azokra az általános elvekre utaltunk, amelyek minden tanítás alapját megszabják. Éppen átfogó általánosságuknál fogva ezek olyan formai keretek, amelyeket – a tanulók értelmi fokának és a tanítás sajátos, közvetlenebb céljának megfelelõen – az egyes iskolák tanítási anyagának kell kitöltenie. Ezért minden iskola-fajnak a maga sajátos célkitűzésének, lehetőségeinek megfelelõ módon körvonalazott anyaga *tanterv*-ében van megállapítva. A tanterv megszabja az egyes tantárgyak tanításának az illetõ iskola szemszögébõl kívánatos célját és azt a tanítási

anyagot, amely a cél elérése érdekében a tanításba bevonandó.

A tanterv tehát maga is *átfogó keret*, amelynek egyfelől az egyes *iskolafaj* sajátos célkitűzését, másfelől azonban – a köznevelés széttagoltságát elkerülendő – *az egyetemes nemzetnevelési* célkitűzéseket kell szem előtt tartania. Az elsőt azzal szolgálja, hogy az *illető* iskolafaj egyes tárgyait úgy választja meg és a tanításukkal elérendő célt úgy jelöli meg, hogy azok egy magasabb szempontban összefoghatóan egymást kiegészítve mozdítsák elő az adott iskola faj végső célkitűzését. A második szempont figyelemmel tartása pedig azt jelenti, hogy egy iskolafajnak sem szabad megfeleledkeznie arról: *túl* egyes iskolafajok szükséges és indokolt célképzetén, minden nevelő munkának megint csak szervesen és egymást kiegészítően be kell kapcsolódnia az egyetemes nemzeti eszményeket szolgáló nemzetnevelésbe. A nemzet pedig, mint erkölcsi célkitűzésektől vezetett és azok elérésén egybehangolt erkölcsiséget mutató cselekvéssel munkáló közösség, megvalósítandó céljaival szükségképpen utal arra az egyetemesen magasabbrendű emberire, amelyet elméleti alapvetésünkben a nevelés végső céljának jelöltünk meg.

A tantervekben tehát az iskolafaj részleges célkitűzése mellett a nemzeti és vallás-erkölcsi célképzőmozzanat is állandóan helyet foglal. Éppen ez az utóbbi két mozzanat nyújt biztosítékot arra nézve, hogy az iskola ne szűküljön *nevelő-oktató intézmény* helyett – egyszerűen *tanító intézetté*.

A tantervet ezek mellett az elvi határozmányok mellett az a gyakorlati körülmény is megköti, hogy a közoktatás egyes ágazatai egymásra épülnek. A legtöbb iskolafajnak számolnia kell mind azzal, amelyiknek munkájára épít, mind azzal, amelyik munkáját folytatni fogja. Ezért szükséges, hogy a

tanterv bizonyos rugalmasságot mutasson, mert csak így tudhat ugyanaz az iskolatípus növendékei többségének más-másneműsége folytán és azok érdekei szerint a tantervi kereteken belül módosulni. Nyilvánvaló, hogy nem közömbös, vajjon az elemi iskola növendékei falusi gyermekek, akik a népiskola elvégzésével egyben be is fejezték tanulmányaikat, vagy olyan városi gyermekek, akik nagy többségben közép- vagy középfokú iskolába igyekeznek. A polgári iskola például eredetileg a tanulmányait falai közt befejezni kívánó kispolgári osztály iskolája volt. Tagadhatatlan, hogy sok nehézség származik abból, hogy az idők folyamán a társadalom jórészt a középfokú szakiskolák alépitményévé kényszerítette. – Míg a középiskola tantervében olyan tárgyi, de főleg formai előképzést tűz ki célul, amely a tudományos továbbképzést akarja szolgálni, addig a középfokú szakiskolák tanterve tárgyi tekintetben előkészítő jelleg helyett befejezettséget, kerekdedséget mutat. A szakiskolák növendékeinek aránylag csak kis hányada megy főiskolára vagy egyetemre, a többség egyenesen kilép a gyakorlati életbe; így velük szemben indokoltan támasztható az az igény, hogy a maguk szakkörében pontos, megbízható, gyakorlatilag érvényesíthető ismeretekkel és munkagyakorlattal rendelkezzenek.

Ennek a különbségnek továbbfűzésével jelölhető meg a határ a két felső iskolafaj: a főiskola és az egyetem között. A főiskola tantervi anyaga zárt. Végzettéitől valamely tudományág meghatározott körének biztos, gyakorlatilag értékesíteni képes ismerete követelhető meg. így a szakiskola és főiskola között van valami rokonvonás. Ezzel szemben az egyetem nem csupán, sőt talán elsősorban nem valamely tudomány feltárt eredményeinek átadására hivatott, hanem a tudományos szemlélete

mód, gondolkozás és módszer kialakításán és állandó formálásán át új tudós nemzedék nevelésére fordítja a gondját. Az egyetemet ez a formális vonás rokonítja legsajátosabb iskolafajelőzőjével, a középiskolával.

A tantervi sokféleségükben elkülönülő iskolafajok biztosítják annak lehetőségét, hogy a nemzeti és egyetemes emberi közösségben minden ember kibonthassa a benne rejlő, egyéni és közösségi vonatkozásban gyümölcsöztethető erőket, értékeket. Valamennyi iskolafaj az egyén minél teljesebb értéktartalmának a kibontásán munkál. Így tehát a már említett nemzeti és erkölcsi közös alapon kívül egy harmadikat, az egészen sajátos, *egyéni értékek szolgálatát* is a tanterv alapjának tekinthetjük.

7. A tanítás feltételei.

Az előző fejezetben a *tanítás* bizonyos *tárgyi előfeltételeiről* volt szó. Fennebb azonban utaltunk arra, hogy a tanítás eredményességének nemcsak a tanító, hanem legalább azonos mértékben a tanuló cselekvő közreműködése is elengedhetetlen előfeltétele. Ez a körülmény egyenesen reákövetel, hogy a *tanítás személyi feltételeinek* vizsgálatára is gondot fordítsunk. – Másfelől az imént áttekintett iskolafajok nemcsak egymástól többé-kevésbé eltérő típusokat mutattak, hanem egyben fokozatokat, amelyek legmagasabb fokai feladatokat – messze túl a szellemi élet küszöbén – a teljes gazdagságú szellemiség kibontásában ismerik fel. Mindebben a nevelő-oktató inkább csak irányítva segít, mert az eredményt célzó munkát a nevelt-oktatottnak kell elvégeznie. Így hát ez a körülmény is a tanítás személyi feltételeire utal.

A tanítás első személyi feltétele a tanulóban keresendő.

A tanulónak a tanítást meghatározó adottságai, *tehetségei* lehetnek lényeges módosulásra lehetőséget nem nyújtó kötöttségek (pl. született átlagtehetség) és fejleszthető, kibontható vagy módosítható lehetőségek (pl. kihagyó figyelemkészség). Az egyes tanulók tehetségei lehetnek egyénenként más és másneműek (pl. az egyik felfogó, a másik teremtő típus), de elkülönülhet ugyanaz a tehetség fokozat tekintetében az egyes tanulók közt.

A szellemi élet vonalán különböző *tehetség-típusokat* szoktak megkülönböztetni. Ilyenek a [*felfogó, megőrző, visszaadó, teremtő*, a mindent bizonyos lendülettel *megélő típus*. Bár a típus szó maga mutat arra, hogy itt nem kizárólagos egyoldalúságokkal állunk szemben, mégis külön is hangsúlyozzuk, hogy a fenti készségek többé-kevésbbé mindenkiben megvannak, csak valamelyik általános jelleget adó érvénnyel előtérbe kerül. A tehetségek egy más síkú elkülönítését mutatja *Spränget* életformának nevezett hat típusa: a *teoretikus, gazdasági, esztétikai, szociális, politikai* és *vallásos* hangoltságú ember. Vegyük hozzá most még mindezekben a típusokban a minőségi fokozatok okozta további elkülönüléseket, nyilvánvaló lesz, hogy mekkora meghatározó szerepe van a tanuló alanyi adottságainak a szellemi tartalmak érdeklődés szerinti kiválasztásában, felfogásában, feldolgozásában, belső átértékelésében, felhasználásában és mindezeknek módjában és mértékében. Ezért nem hagyhatja a tanító ezeknek a mozzanatoknak a mérlegelését figyelmen kívül.

A tehetségbeli eltérések okainak kutatását itt nem tekinthetjük feladatunknak, mert messze vezetne. Csak röviden utalunk a született adottságokra, hajlamokra; a testi határozományok és fej-

lődés befolyásoló képességére és a kegyelmi erők különböző mértékű felhasználására mint meghatározó okokra.

A tanítás másik személyi feltétele a *tanítóban* található.

Vele szemben a feltételjellegű követelmények három csoportra oszthatók: *teljes és biztos szak' ismeret, oktatás- és módszertani felkészültség, végül a szellemi átadásnak az a megtanulhatatlan, csak eleve adottból kifejleszthető képessége*, ami a teljesség fokán a szuggesztió határát súrolja, és ami olyan élesen elkülöníti a képzett szakembert a rátermett tanítótól.

Eredményes tanításnál e feltételek részben igazodás céljából szemmel tartandók, részben – különösen a tanító személyével kapcsolatban említettek – nélkülözhetetlenek. A tanítónak mérlegelnie kell ezeket mind a tanulókkal szemben támasztandó követelmények megszabásánál, mind a maga munkája eredményességének elbírálásánál. Ezekkel a feltételekkel való tárgyilagos számotvetés sok tekintetben az alább fejtegetendő módszer kérdéseit is érinteni fogja.

8. A helyes tanítás módszerei.

A tanítás személyi meghatározói közül másodiknak a tanító személyt említettük. Vele kapcsolatban pedig a szaktudásbeli felkészültség mellett a módszertani tájékozottság követelményét hangsúlyoztuk.

A módszer szaktárgyakon felül álló, általános tanítási princípium, ezért rendszeresebb fejtegetése egy átfogó neveléstan didaktikai fejezetében méltán követeli a maga helyét.

Ha a tanítás módszerével kapcsolatos kérdések történetére egy pillantást vetünk, akkor a szel-

lemi jelenségek történetének egyik jellemző vonására ismerünk. A régi oktatásban a módszer kérdését méltánytalanul elhanyagolta. Az említett törvényszerűség szabálya szerint erre fokozott visszahatás következett. A közelmúlt oktatástani gondolkozói és nyomdokaikon haladva részben gyakorló oktatói is a módszernek *túlzott* jelentőséget tulajdonítottak vagy éppen a módszert tartották az eredményes oktatás egyetlen nyitjának.

Mi az oktatást végső elemzésben *a nevelés egyik fontos eszközének* tekintjük, amely arra hivatott, hogy a lelki élet síkjain felemelkedő embert a tisztult értelem síkjára felemelve további értéksíkokat előtte megnyisson. Ha pedig ilyen módon az oktatást a nevelésnek alárendeljük, ebből szükségképpen következik, hogy a nevelés végső célkitűzése az oktatásra is közvetetten meghatározó érvényű. A nevelés célját a személyiség formájában kibontakozó isteni emberben jelöltük meg. A személyiség a neveléstanban azonban nemcsak mint célképzet, de – a nevelő-oktató személyén keresztül – mint nevelő eszköz is szerepel, hiszen a személyi bontakozás megindításának és segítésének leghatásosabb eszköze egy magasabbrendű személyiség vitális közvetlenségű hatása. Így nevelésben és oktatásban egyaránt a főhangsúly a nevelő személyiségén van, a módszer csak mint az ő függvénye kerül szóba. Távolról sem akarjuk ezzel a módszer fontosságát tagadni, de szükséges, hogy róla kívánván szólni, helyét neveléstani megfontolásaink rendszerében kijelöljük.

A tanításnak minden bizonnyal legrégebbi módszere az ú. n. *közlő módszer*. Ennek az oktatás egész során, különböző fokain egyaránt megvan a maga helye. Mind a kis gyermekeknél, mind a nagyobbaknál, amikor egy-egy tárgynál vagy annak kisebb-nagyobb körénél olyan elemi tapaszt-

tálatokra, illetve előismeretekre *nem* lehet számítani, amelyekre közös munkával végzendő fejtegetéskor támaszkodhatnánk, szükségszerűen keH ehhez a módszerhez folyamodnunk. De van a közlő módszernek a közölt tárgyi ismeret sajátos nevelő-oktató hatásán kívül *formai vonatkozású értéke* is: a gyermek folyamatos, összefüggően felépített beszélést tanul, példát lát arra, hogyan lehet és kell a magunk lelki tartalmait átvehető formában átadni. Ha a tanító szuggesztív előadó készséggel rendelkezik, szavai e különleges ereje folytán mélyen bevésődve tudnak megtapadni a személyisége előtt készségesen kitérő gyermeklélekbe, akkor a közlő módszernek – a végső célokat tartva szem előtt – fokozott szerepet kell juttatnia. Amikor a hagyományos, dogmatikussá vált tanítási módszer egyeduralmán a kérdezve fejtegető, majd a cselekedtető módszer rést ütött, e módszerek hívei a győztes szokott mohóságával a régi módszert, amelyet félreismerhetetlen felértékelő mellézköngével „előadó”, sőt „szónokló” jelzőkkel illették, teljesen ki akarták szorítani. Ez a fentebbi megfontolások alapján éppenúgy helytelen, mint az egykori gyakorlathoz hasonlóan a tanításban való egyeduralma.

A fejtegető módszer (kérdezve tanító, kérdezve kifejtő) annak a lélektani megismerésnek oktatási, illetve módszertani érvényesítésére támaszkodva harcolta ki maga számára manapság elfoglalt helyét, hogy szellemi gyarapodás csak a gyarápítandó fél, a tanuló cselekvő közreműködése folytán lehetséges. A passzív befogadás csak holt, áthasoníthatatlan anyag felhalmozódására vezethet. Ezért a fejtegető módszerrel tanító az új ismeretek kimunkálásába sorozatos kérdezgetés útján cselekvőleg bevonja a tanulót is. így az új ismeretek a tanító irányítása mellett ugyan, de a tanulók mun-

kája kapcsán alakulnak ki, szintetizálódnak, A *tanító* kérdéseire adott válaszok és a tanulók kérdései rávilágítanak azokra a tanulók előtt homályos pontokra, amelyek fokozott megvilágítása éppen ezért szükséges. Mindez az illető ismeretanyag fokozott teljességű átvételét biztosítja. Ha a fejtegető módszert olyan korú tanulók oktatásában alkalmazzuk, akik már szemléletükben a „miért?” kérdésének következetes felvetéséig eljutottak, akkor a fejtegetés alkalmilag *bizonyítássá* mélyülhet. – A fejtegető módszernek azonban elengedhetetlen feltétele, hogy a tanulók a fejtegetendő tárgyról és azzal kapcsolatban *valamelyes és legalább helyesbíthető képzetekkel rendelkezzenek*. Ennek hiányában a kérdéseknek olyanoknak kell lenniök, amelyek vagy magukban foglalják a feleletet, vagy az igen-nem találgatása elé állítják a tanulót. Az ilyen tanítás csak látszatát igyekszik kelteni a fejtegető módszer alkalmazásának.

A fejtegető módszer öntevékenységre sarkaló mozzanata nyer fokozott hangsúlyt az ú. n. *cselekedtető módszerben*. (Játékkiskola, munkaiskola.) A cselekedtetést mint tanító módszert kettős értelemben veszik. Szűkebb értelemben azt jelenti, hogy az új ismeret felkutatásában a tanuló vagy fizikai cselekvéssel vesz részt (pl. maga végez közvetlen megfigyelhetés céljából természettani vagy vegytani kísérletet), vagy az új ismeret elmélyítése, megrögzítése céljából cselekvő munkát végez (szlőjd, agyagmunka). A tágabb értelemben vett oktató cselekedtetés nemcsak a fenti, testi cselekvésekre szorítkozik, hanem *ide* veszi a tanítás készítésére megindult belső, szellemi munkát is mint cselekvést. E szellemi tevékenység természetesen nem merülhet ki a felfogás és elraktározás passzivitásában, hanem új és új képzetalkotás, képzet-társítás cselekvő munkájává kell szélesülnie.

Lélektani meggondolás tekintetében a cselekedtető oktatás arra a megismerésre támaszkodik, hogy minden cselekvés szükségképpen sokrétű érzetsorral jár. Az ezek nyomán kialakuló élmény tehát az új szellemi tartalomnak olyan lelki beágyazáskeretet teremt, amely azt teljessé, tartósan megörögzíthetővé és elevenen felhasználhatóvá teszi. A cselekedtető módszer azonban tartozik a maga elméleti komolyságának és a szolgálendő cél nagyságának azzal a jogosan elvárható önfegyellemmel, hogy módszeres eljárását ne erőszakolja olyan területen, ahol ehhez a szükséges tárgyi előfeltételek nincsenek meg.

A cselekedtető oktatással kapcsolatban említett élményesítés gondolata vezet el egy fontos, valamennyi módszernél alkalmazandó és jelentőségében már régóta felismert módszertani mozzanathoz, a *szemléltetéshez*. – A szemléltetés mint módszeres követelmény indokait hasonlóan abból a lélektani tényből meríti, hogy az érzékeltetett tárgyhoz vagy jelenséghez kapcsolt fogalom jobban megrögzítődik, mert az élmény gazdagságával jelentkezik a tároló lélekben. A gyermek amúgy sem mutat nagy készséget az elvont elmélet iránt, de ha helyette az élet teljességével felruházott élmény lehetősége nyílik meg, az előtt készségesebben kitárul. Az pedig tapasztalati tény, hogy az elraktározott élményből később, hosszabb idő, belső érlelés után elvonja az elméleti lényegét is.

Többször beszélünk *belső szemléltetésről*. Ezen – szemben az *érzéki* valósághoz kapcsolódó külső szemléltetéssel – a tanuló tudatában ilyen külső valóságokról megrögződött képzetekre támaszkodó szemléltetést értenek. A belső szemléltetést módszeresen alkalmazni kívánó tanítónak ilyenkor az új kép kialakításához szükséges képzetek aktualizálása, feltámasztása a feladata. – A szemléltetés hasz-

nos, segítő tanítási eszköz, amelyet minden módszer keretében és csaknem valamennyi tantárgynál lehetőleg minél nagyobb mértékben kell alkalmazni. Sohasem szabad szem elől téveszteni, hogy a módszer eszköz és nem cél. A tanítás legközvetlenebb célja pedig az értelmes tudás. A tanító akkor jár el helyesen, ha nem köti meg saját kezeit egyik módszerhez sem való feltétlen és károsan következetes ragaszkodással, hanem figyelemmel van mind a tárgy mineműségére, mind az egyes tárgyrészek sajátosságára és azt a módszert alkalmazza, amely adott esetben a legcélravezetőbbnek mutatkozik. Mint az életben általában, úgy a tekintetben is az jár el helyesen, aki az ellentétet nem kielezi, kimélyíti, hanem a magasabb cél érdekében azokat egymást kiegészítő kiegyenlítésére törekszik.

9. A tanítás anyagának helyes kidolgozása.

A legjobban megválasztott módszer is csak akkor lehet célravezető, ha a módszeresen feldolgozandó anyagot tervszerűen csoportosítjuk és rendszeresen összeállítjuk. A tanítási anyag módszeres felépítésére kettős keret van. A tágabb, a nagyobb vonalú *tanítási menet*, a szűkebb, a részletesebb az erre támaszkodó *óravázlat*.

A tanítási menet nem megkötője a tanítói munkának, hanem az egyenletes és már felépítésében is módszeres tanításnak a zsinórmértéke. A tanító vagy tanár már a tanítási év végén elkészíti az elkövetkező év tanítandó anyagának a beosztását. A tanítási menet nem egyes leckék, fejezetek sorrendjét akarja megállapítani, hanem az illető anyag nagyobb didaktikai egységeinek olyan egymásutánját rendezi, amelyben minden rész szükség-szerű előfeltétele a következőnek és természetes

következménye az előzőnek. A tanítási menetnek *B* nagyvonalú, módszeres átgondoltságot kell kifejezésre juttatni, megrögzíteni. – A tanítási eredmény biztosítása szempontjából annyira fontos ismétlések, összefoglalások helye is kijelölendő a tanítási menetben. Mindennek hozzávetőleges időbeosztással és annak megjelölésével kell történnie, mert a legtervszerűbben kidolgozott tanítási menet sem vezethet célhoz, ha kivitelében az egyes részek elvégzésénél aránytalan időeltolódások vehetők észre. – Ugyancsak a módszeresség kívánalma, hogy a tanítási menetben az egyes didaktikai egységekkel kapcsolatban megjelöltessenek azok a szemléltető eszközök és módok (bemutatóra szánt anyag, múzeum- és gyárlátogatások, kirándulások), amelyeket a tanító vagy tanár felhasználni akar, mert azok kellő időben való beszerzése, illetve előkészítése másképpen nem biztosítható. – Végül kívánatos, hogy – és ez a közép- meg középfokú iskolákra vonatkozik – az egyes tárgyak tanárai tanítási meneteiket összevessék, hogy a tantárgyak közt szükséges kapcsolatokat (koncentráció) mind tárgyi szempontból, mind a szükséges időbeli sorrend megállapítása céljából lerögzíthessék. Ez is egyik mód arra, hogy a gyermek az iskolában *összefogó nevelő munka* sodrába kerüljön és ne szóródjék szét egymásról alig tudó szakemberek részletmunkája közt.

A tanítási menetre mint alapvető zsinórmértékre támaszkodik az egyes tanítási órák módszeres anyag felépítését és kidolgozását feltüntető *óravázlat*. – Az óravázlat csak egészen kezdő tanároknál legyen *óraterv*, vagyis minden kérdésre kitérő, részletes előkészület. Állandóan ennyire megkötött alaphoz igazodva tanítani azért nem volna kívánatos, mert az az órán adódó és előre nem látható helyzetekhez alkalmazkodás rugal-

másságát, az egész tanítás spontaneitását veszélyeztethetné. Az óravázlat nem lehet az elkövetkező tanítási óra lefolyásának pontos megjósolása, hanem csupán a módszeres átgondoltság zsinórmértéke.

Az óravázlat általában három főrésze tagolódik: *számonkérés, új anyag feldolgozása, összefoglalás és feladat-kijelölés.* – A számonkérésre fordítandó idő megjelölésénél egyfelől a számonkérendő anyag terjedelmét és minőségét, másfelől az órán elvégzendő új anyag terjedelmét és minőségét kell tekintetbe venni. Ha egy-egy didaktikai egység tárgyalása (pl. az irodalomtörténettanításnál jelentékeny író vagy nagy mű) tárgyi és nevelő szempontból a világos összefüggést vagy egységes hangulatot biztosítandó megkívánja a megszakításmentes folyamatosságot, akkor a számonkérés egy-két órán át el is hagyható.

Az új anyag feldolgozásánál meg kell jelölni előre azt a célt, amelyet a feldolgozás útján az értelmi, érzelmi és cselekvő-erkölcsi nevelés vonalán elérni szándékszunk. Az ilyen célkitűzésnél azonban két dolgot kell szem előtt tartani: ne erőszakolja a tanító minden tárgyrésznél valamennyi lehetséges nevelésvonalon elérendő cél kitűzését, hanem csak azt és olyant, ami a tárgy természetéből önként következik, a feldolgozás módjából keresetlenül elvonható. (Pl. a sósavgyártást tárgyaló órát ne igyekezzék az érzelmi nevelés szolgálatába állítani!) Ezzel szemben a másik megfontolás az: a helyesen megtalált és kitűzött cél ne maradjon az óravázlat elejére elhelyezett szólam, hanem mint rendező elv hassa át az óra egész felépítését. A módszeres átgondoltság éppen itt mutatkozik: hogyan tudja a tanító a felvett tárgyon át a maga kitűzte célt vagy célokat didaktikai módszerességgel elérni. Ez az említett célkitűzés szabályozó elv

a tanító számára, amelyet a tanulókkal elérni igyekeznek, de amelyet a tanulókkal előre, ex cathedra nem közöl. Az új anyag feldolgozása a kapcsolatteremtéssel kezdődik. Meg kell világítani az összefüggést az előző anyagrésszel, szükségesszerűvé kell tenni a tanulók előtt a követett sorrendet. Egy-egy nagyobb tárgykör keretén belül ez a kapcsolat önként adódik és néhány szóval elintézhető. Új didaktikai egység megkezdésénél nagyobb körültekintéssel kell eljárni. Egyenesen kötelező, hogy – a fokozott érdeklődés biztosítása céljából – a mindenkori tárgyrésztől, a tanulók korától és nemétől, az egész osztály értelmi fokától és érzelmi életétől meghatározott mozzanatok megindításával, kezdjük meg a tanítást. (Hangulatkeltés.) Ekkor következik a célkitűzésnek az a faja, amelyet a tanulókkal közlünk, vagy amelyet a kapcsolat megteremtése után igen gyakran maguk a tanulók is megjelölhetnek.

A feldolgozás annyira függ a tárgy minőségétől és egyéb, eddig is ismételten érintett, változó határozománytól meg körülménytől, hogy arra nézve általános szabályok nehezen adhatók. A feldolgozandó anyag kijelölésénél nem hagyható figyelmen kívül az osztály általános teherbírása, az illető tárgyrész nehezebb vagy könnyebb mivolta, végül a megtartandó óra időpontja. Nem közömbös ugyanis az óra munkateljesítményének akár mennyiségi, akár minőségi elbírálásánál, hogy az óra a kora reggeli órákban lesz-e vagy négy-öt órai tanulás után a déli órákban. – A feldolgozás módszere tekintetében pedig sohasem ismétélhető elégszer az a már régebben felállított szabály, hogy a fogalmi elvonást mindig előzze meg a tárgyi ismeretetés: rendszeres taglalás, bemutatás, szemléltetés.

Az óravégi összefoglalás (és ez áll általában az

ismétlésre is) ne legyen mindössze a feldolgozás gondolatmenetének vázlatos elismétlése, hanem új» olykor átfogóbb szempont beillesztésével a tanult ismeretek valamelyes átcsoportosítása is. Az eleven ismeret nemcsak eszmetársítási sorban él, de ennek könnyen és szabadon asszociálhatónak kell lennie. Az óra a feladat világos, szabatos megjelenésével ér véget. Csak az ilyen leckefeladás biztosítja a következő óra számonkérésének zavartalan-
ságát.

Helyes, ha az óravázlat hozzávetőleges időbeosztást is tartalmaz; megint csak nem azért, hogy a tanítót megkösse, hanem, hogy tájékoztassa.

A legjobb óravázlat is annyit ér, amennyi belőle a tanítás során megvalósult. Terv és megvalósulás közt eltérések majdnem mindig lesznek, olykor az óra javára, olykor kárára. Okosan teszi a tanító, ha óravázlatán külön helyet hagy azoknak az utólagos észrevételeinek a feljegyzésére, amelyeket az óra befejezése után tehet.

Mindezekkel a kérdésekkel az általános didaktika és az egyes tantárgyak methodikai irodalma foglalkozik kimerítő részletességgel. Ezek állandó tanulmányozása a lelkiismeretes tanító elemi kötelessége. A legképzettebb tanító sem mondhatja el soha magáról, hogy módszere tekintetében eljutott a fejlődési lehetőségek végső határáig. Éppen ezért állandó nemes igyekezettől áthatott tökéletesbedés-vágy kényszerítse a tanítót a további elmélkedésre. Erre alkalmas keretet nyújt a tanítási menetek és óravázlatok egyre javított, helyesbítőleg módosított elkészítése.

10. A közölt anyag megőrzése.

Az előző két fejezet a tanulás anyagának tervszerű és módszeres eljárásait ismertette. A tanulásban azonban az anyag felvétele csak olyan köz-

beeső lépés, amelyet *az anyag megőrzésének* kell követnie. Első tekintetre ez a munka teljesen a tanuló szellemi munkakörébe tartozónak tűnik fel. Könnyen hihető, hogy mint ilyen kívül esik a tanító hatás- és feladatkörén. Alaposabb meggondolás azonban meggyőz arról, hogy a tanító a gyermeket itt sem hagyhatja magára. Sőt nem elegendhetik meg azzal, hogy a közölt anyagot a tanulóban megrögzítetteti, hanem közre kell működnie a tekintetben is, hogy a tanuló azt egyfelől szellemi tulajdonává hasonítsa, másfelől mint ilyent, tevékeny, újabb és újabb társításokra alkalmas szellemi élettartalommal elevenítse.

Így tehát a tanító számára többirányú beavatkozás várokozik.

Az anyag megőrzésének hagyományosan felismert helyes módja az ismétlés. Amikor a tanító *házi feladatot* ad, az nem lehet a tanuló számára lényegében új anyag, hanem csak a közösen feldolgozott ismeretömb ismétléssel megrögzítése (pl. történelem-lecke) vagy a hasonlóan közös munkával feltárt új ismeretanyag alkalmazása, gyakorlása (pl. számtanpélda). A házi feladat tanítási szempontból szükséges, célja éppen a szóban forgó anyagmegrögzítés. Semmiképpen sem helyeselhető, hogy a tanulónak a szellemi munkáját kizárólagosan az iskolai szorgalmi időre korlátozzuk. A tanulás szempontjából azért nem, mert vagy a közölhető anyag terjedelmének túlságos csökkentésével járna, vagy a feldolgozás felületességére vezetne. De a tanuló szempontját hangsúlyozó érv is ingadozónak látszik: nem bizonyos, hogy a tanuló számára munkamegtakarítást jelentene. Ismeretes, hogy a tanulók a tanulás módja szempontjából vizuális, auditív és motorikus típusokra oszthatók. Ha a valamelyik típusba tartozó tanulót fajképek meg nem felelő módú tanulásra kényszerítem,

számára ugyanaz a munkateljesítmény időben és erőben sokkal többbe kerül. Már pedig iskolában nincs rá mód, hogy minden tanuló a maga típusának megfelelő módon végezhesse a bevésés munkáját. Mindez nem azt jelenti, hogy az iskolai módszeres feldolgozásnak a bevésés és az alább említendő begyakorlás nem alkotja szerves részét; a fentiek csak a házi munka szükségességét akarják megvilágítani, amely e megfontolásokon kívül általános, itt nem részletezhető neveléstani szempontokból is indokolt. A tanult anyag megőrzését a következő órán végzett *számonkérés* is szolgálja. A kérdés azonban ne legyen bírói szék elé idézés, ahol a megszeppent gyermeknek vallania kell és a tanár a nimbusz övezte noteszbe írt számjegyek formájában fellebbezhetetlenül ítélkezik felette. Inkább a tanár mérsékelt közreműködése mellett végzett *újabb ismétlés* legyen e munka jellemzője.

Végül idetartozik a kisebb-nagyobb időközökben végződő *ismétlés* maga is. Már a számonkérésre is vonatkozik, de itt fokozott érvénnyel áll az a szabály, hogy az ismétlés sohase legyen a megőrzésre szánt anyagnak a tanulás menetét híven követő újraátvétele. Az ismétlés akkor helyes - amint már elmondottuk -, ha mindig új és átfogó szempontokból végzett átcsoportosítással jár együtt, így ugyanis az egyes ismeretelemek mindig más-más képzetekkel társulnak, mintegy megannyi gyökeret eresztenek a szellemi *élet* talajába és ilyen módon a tanult anyag megőrzése új és új támpontot nyer. Az ily módon végzett ismétlés tehát az ismétlés legsajátosabb céljának az elérését szolgálja.

Az így értelmezett ismétlés vezet át a megőrzés további előmozdításmódjaihoz. Ezek a *szerzett anyag tevékenyítését* célozzák. Itt már a *tanuló*ra is komoly feladat vár. Nem elég az egyszerű

szövegmetanulás – ez csak az első lépés lehet, hanem teljes lélekkel való nekilendülés, *önátadás* is szükséges. Nem szabad feledni, hogy csak az az ismeretelem gyökeredzik teljesen a szellemi életbe, amely a múlt emlékeibe kapcsolódva *tevékenységre* indít.

Ennek a szellemi megmozdulásnak alapja: a felkeltett *érdeklődés*. Az érdeklődő tanuló meglevő ismereteit részben újakkal egészíti ki, részben a meglevőkhöz társítja mind azért, hogy érdeklődésétől hajtva azt minél több oldalról megvilágítsa, lényegében minél teljesebben kibontsa. Az ilyen ismeretelem – s ez a fentiek után már világos – jobban megmarad, mintha például csak egy ismeretsor tagja lenne.

A megőrzés céljából tevékenyítésnek egy másik eszköze az illető ismeretanyag körében végezhető *gyakorlati cselekedtetés*. Amint a cselekedtetéssel találkozunk már az anyag felfogásánál is mint módszerrel, ugyanúgy beiktatható a megőrzés munkájába is. A cselekvés e tekintetben azért számottevő, mert a megőrzendő ismeretelemet a különböző nemű tudattartalmak gazdag sorával társítja, egyben pedig meg is rögzíti. A cselekedtetés azonban az itt említett szűkebb keretben a dolog természeténél fogva nem minden ismeretkörben alkalmazható.

A szellemi élet az anyag megszerzésével kezdődik. Ezt a szerzett anyag megtartásának kell követnie. De a még oly gazdagon összegyűjtött és gondosan megőrzött szellemi kincs is csak akkor igazi érték, ha ható, sugárzó, cselekvést meghatározó erőforrássá, életté vitalizálódik.

11. A szerteágazó ismeretek és az egyéniség megőrzése,

A tanított anyag megőrzésére fordított odaadó erőfeszítés is a valóságban azzal az eredménnyel jár, hogy a gyermek a tanult anyagból jelentéktelenek nem mondható hányadot elfelejt. Ha azonban a felejtés mértékét az egyes ismeretterületeken összehasonlítjuk, minden esetben meglehetősen eltulódásokat fogunk észrevenni. Lesznek gyermekek, akik legkevesebbet az elvont, logikai összefüggésben átfogó ismeretkörből felejtettek. Mások a gyakorlati vonatkozású, természettudományi tárgyak tanult ismeretanyagát őrizték meg olykor meglepő teljességgel. A nevelő-oktató nem elégedhetik meg ennek pusztá megállapításával, mert ebből munkáját illetőleg messzemenő útmutatások vonhatók el.

A feledésnél válogatás történik a különböző nemű ismert anyagrészek között. *A kiválasztás nem tudatos, hanem az érdeklődéstől meghatározott.* Az érdeklődés nem eléggé elkülönített fogalmán az egyének a szellemi élet valamelyik szűkebb, határozottabb területére beállítottságát kell értenünk. Ilyen értelmezésben az érdeklődés az egyéniségnek egyik jegye és egyben megnyilatkozási formája. Általa mintegy az egyéniség nyilatkozik meg önmagát érvényesítőleg. Ez a körülmény pedig arra indít bennünket, hogy a szellemi nevelésnél is állandóan szem előtt tartsuk a nevelendő egyéniségét.

Káros és indokolatlan túlzás lenne annak megkísérlése, hogy az oktatás a gyermek érdeklődésében jelentkező egyéni határozományok függvényévé legyen. Amint minden egyéniség közt vannak meg-egyező alapvonások, úgy az egyéniségektől felveendő ismeretekben is lehetnek, sőt kell, hogy legyenek az egyéni érdeklődéstől nem érinthető alapvonalak. Más szóval ez úgy mondható: *egyetemes, alapvető ismeret* közlése minden tanításnál el-

kerülhetetlenül szükséges. Az ilyen alapismeretek tanítandóságát sem egyes ismeretágak, sem az elkülönülő egyéniségek nem tehetik vitássá. Vonatkozik ez nemcsak az elemi ismertekre (írás, olvasás, számolás), hanem a szellemi élet működésének alapmozzanataira (fogalomelvonás, ítéletalkotás, következtetés stb.) is.

Az általános ismeretek tanítása és a tanítás útján is célozott egyéniségszolgálat nem zárja ki, sőt egyenesen szükségessé teszi egy-egy stúdium beható tanítását, amelyből a gyermek mélyről meríthet. Természetesen nem közömbös itt az illető tanulmány tárgyi minősége sem (pl. latin művelődés, természettudományok), de e mozzanat mellett döntő ennek az elmélyülő tanulmánynak a formái együtt-hatója. E stúdium során a gyermek módszert is tanul a szellemi élet jelenségeibe való önálló elmélyülésére (Kornis Gyula.). A tanítás igazi célja pedig nem a szellemi gyarapodás tekintetében *lezárt emberek* útnak engedése, hanem – a tanítás befejezése után – a szellemi élet nagyszerű távlatainak hívását *öntevékeny* munkával követni kész személyiségek eljegyzése a Szellemmel. Egészen más annak az embernek a szellemi képe, aki az általános ismeretek birtokában, – ha egy megoly keskeny ösvényen is – megjárta a szellemi munka mélységeit, mint azé, aki a mindent részben érintés felületén marad.

Hogy melyik legyen az a tanulmány, amelyikben a gyermek az általános ismeretszerzésen kívül és felül elmélyedjen, azt már a gyermek egyéniségének kellene meghatározni.

A tanításnak az átadás módszerében és az elbírálás módjában egyaránt figyelembe kell vennie a tanuló egyéniségét. A tanító ismerje fel a gyermek szunnyadó, de jellegét meghatározandó tehetségeit, feljűk mint aműgy *is* elkerűlhetetlen határozma-

nyok felé terelje a gyermek érdeklődését, mintegy tudatosítsa képességeit, végül az érdeklődés sodrában bontakozó tehetséget kifejlődésében segítse. Ezzel tengelyt emelünk a bontakozó szellemi élet közepén, amely körül, de amelytől egységesítően meghatározva alakul ki az egyén szellemi habitusa. Nemcsak az egyén életegyensúlyát billentjük meg» de az egyetemes élet képét is szürkébbé tompítjuk, ha például a technikai készségű tanulót elméleti körre szorítjuk vagy viszont. Értékelméleti meg-gondolások sem indíthatnak ilyen lépésre, mert az emberi cselekvés legmagasabbrendű elbírálásánál: az erkölcsi értékelésnél, közömbös a cselekvés ke-retének milyensége (szellemi vagy ipari munka péld-ául), hanem a cselekvés indítéka a döntő. Az így értelmezett munka biztosítja a legegyszerűbb foglal-kozású ember számára is munkája alapján az érté-keles egyenlőségének lehetőségét.

Az egyéniség szolgálata a tanítás során és útján, védelme a szétágazó ismeretek elszűrítő tagoltsá-gával szemben hármasság célú. *Odahajló segítség* a bontakozó ember számára, akinek belső összhangja függ attól, hogy egyéni képességeit ki tudja-e bon-tani és milyen mértékben. De *szolgálata ez a kö-zösségnek is*, amelynek elemi érdeke, hogy minden tagja olyan irányban fejlődjék, amelyiket követve a legnagyobb eredménnyel tudja képességeit a közösség javára fordítani. Végül *követése a teremtő isteni szándéknak*, hiszen a milliányi elűtő ember-ben a teremtés gazdagságának megannyi színű pompája bomlik ki.

Ilyen tanító-nevelő munka azt eredményezi, hogy az ismeret, a tudás temérdek atomja az Isten felé ívelő egyéniségben olyan életteljes összefoglalást, szintézist nyer, amely biztosítja az egymástól telje-sen eltérő, egyedileg különálló *ember-egyéni-sége*k kitermelését.

12. A teljes élet szolgálata.

A szellemi nevelés kérdését befejezve ugyanazok a meggondolások idézendők, amelyekkel a testi nevelésről mondottainkat lezártuk. A nevelés egyik ága sem feledkezhetik meg arról, hogy a végső nevelői cél elérése szempontjából csak részletmunkát végez. E belátás nyomán minden nevelés munkáját szükségszerűen a végső cél határozza meg. A szellemi nevelés, tanítás sem tévesztheti ezeket a megköti elveket szem elöl. A tanítás nem lehet végső cél, csak nevelő eszköz, csak mód és lehetőség a teljes élet szolgálatára.

Ezek alapján nem kétséges, hogy az igazán jó iskola nem olyan egyszerű tanítási telep, ahol a gyermekeket a modern áruház sokoldalúságának mintájára a szellemi élet különböző cikkeivel kiszolgálják és a több-kevesebb eredményű tanulást mint ellenszolgáltatást a bizonyítványok formájában nyugtázzák. A tanítás mindig tengelye marad az iskolának, de a tanítás módja, szelleme ennek a munkának olyan rugalmasságot biztosít, amelynek keretében igen ellentétes elemek is megférnek. Az iskolai munkát legfelsőbb szempontból a tanítás szellemének a minőségében lehet megragadni. Legyen a tanítás – mint fennebb láttuk – az erőteljes szellemi élet megindítója, fokozója és telítője. A tanulás ne jelentse az emlékezés mindig keserves munkáját, hanem árassza az új megismerés, az új igazság tiszta derűjét is. A tanítás adjon és terjeszzen tudományt, de ez a tudomány ne a részletismeretek végtelen halmazát adja, hanem a végtelen Isten és csodálatos műve kimeríthetetlen szellemi kincseinek az apotheosisát közvetítse. Az utolsó kis részletismeretben is lássa a gyermek az igazság örökké fennálló érvényességét, a mulandóság fölött álló világ megingathatatlan jegyét. Minden ismer-

rétnek az Istentől áthatott és felé ívelő élet szervezésében kell beilleszkedetten elrendeződnie. Ez legyen „az életre nevelés” magasabb fogalma a mindent aprópénzre váltó, mindenben gyakorlati hasznosságot kereső törekvés helyett.

Nem véletlen jelszó, hogy az új magyar iskola-politika az oktatás mellett, sőt előtte a nevelés szükségességét hangsúlyozza. Ugyancsak feltűnő eredmény, hogy a középiskolai oktatás céljául a *vallás-erkölcsi* ember kitermelését jelzi. Ebben a jelenségben a világháborút követő idők mélyebb belátása öltött formát. Az egészen új kor ugyanis belátta, hogy a letűnt emberöltő felületen mozgó anyagelvűségéből ki kell emelkedni és szellemibb, abszolút értékektől vezetett, Istenben gyökeredző, teljes új világ felé kell törekedni. Ez a belső fordulat mindenütt be fog következni, ahol az iskolaügyek legfőbb irányítói rendelkezni fognak azzal a szellemi megragadó készséggel, amely egy-egy fejlődő korszak még homályos igényeit kiérezni és megfogalmazni tudja. Naiv félreértés lenne azonban, ha valaki ebből az új iskolapolitikai fordulatból a nevelés és oktatás kettősségét akarná kiélezeni. Ezek nem *egysíkú* tényezők; így egymással szembe sem nem kerülhetnek, sem nem állíthatók. *Az oktatás a nevelés eszköze.* Út és mód a teljes és lehetőleg tökéletes emberi személyiség kibontásában, vagyis a nevelés végső céljának az elérésében. Ha az iskolai munkában a nevelés fontosságát hangsúlyozzuk, nem szorítjuk háttérbe az oktatást, hanem téves öncélúságából szerepének megfelelő keretek közé tereljük.

Az oktatás öncélúságának eleve kizárása korántsem jelenti az oktatás fontosságának csökkenését. Ellenkezőleg: az oktatás ezzel az irányítással tudja gyakorlatában azt a számára egyedül helyes utat járni, amelyen haladva hivatása nem fog kimerülni

elő ismerettárak kiformalásában, hanem egyengetője lesz a teljes gazdagságú emberi élet kibontakozásának.

IRODALOM. *Ranschburg P.*: Az emberi elme. I. Az érzelem. Bpest, 1922; – *Sigmar, J.*: Das Gedächtnis. Seine Psychologie und Didaktik. Paderborn, 1924; *Buhler, Ch.t* Geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1924; *Lipmann, O.i* Begriff und Formen der Intelligenz. Leipzig, 1929; *Beyer, A.*: Die Schulung des Denkens. Leipzig, 1928; *Weszely Ö.*: A szellemi képességek fejlesztése. Bpest 1932; *Ranschburg P.*: A figyelmetlenség pedagógiai pszichológiája. Bpest, 1913. – *Boda István*: Az értelmi nevelés feladatairól. Budapest, 1934; *Comenius*: Nagy Oktatóstana. Ford.: *Dezső Lajos*. Sárospatak, 1896; *Messmer*: Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. Leipzig u. Berlin, 1905; *P. Barth*: Die Elemente der Erziehung s- und Unterrichtslehre. 6. kiad. Leipzig, 1919; *E. v. Sallwürk*: Die didaktische Normalformen. 3. kiad. Frankfurt a. M., 1906; *Krausz Sándor*: A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és a gyakorlat. Népmvelők Könyvtára. Budapest, 1902; *L. Meumann*: Ökonomie und Technik des Lernens. Die Deutsche Schule. VII. évf. 3-7. füz. 1903; *Nagy László*: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Budapest, 1921; *Imre S.*: A nevelés és tanítás viszonya. Népoktatási Szemle. 1934. évf. 4. sz.; *Boda L.*: Az értelmi nevelés feladatairól. Bpest, 1934; *Fitos V.*: Tudomány és nevelés. Bpest, 1932; *Liebert, A.*: Philosophie des Unterrichtes. 1935; *Fináczy E.*: Didaktika. Bpest, 1935; *Willmann, O.*: Didaktika als Bildungslehre. 2 köt. 1894²; Magyarul: Didaktika. A műveltség, a művelődés és oktatás elmélete. Ford.: Schütz J. Bpest, 1917; *Clostermann, G.*: Die Grundlagen der formalen Erziehungstheorie. Münster, 1925; *Eggersdorfer, Fr. X.*: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts. 1929; *Dewey, J.*: A gondolkodás nevelése. A gyermek és a tanterv. Ford.: Kenyeres E. Bpest, 1931; *Schwerdt*: Neuzeitlicher Unterricht. Analytische Didaktik. 1933. – *Molnár O.*: A tanítási módszer történeti fejlődése. Bpest, 1926; *Offo, E.*: Allgemeine Unterrichtslehre. Leipzig, 1933; *Kerschensteiner, G.*: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig, 1936⁶; *Heywang, E.*: Was ist Arbeitsschule? Langensalza, 1927; *Fekete M.*: A cselekedtető oktatás bölcséleti megvilágításban. Keresk. Szakoktatás, 1936-37. évf.; *Várkonyi H.*: A cselekvő iskola lélektani alapjai. Cselekvés Iskolája, 1934. évf. 3-4. sz.; *Somogyi I.*: A munkaiskola és a régi iskola. Nevelésügyi Szemle, 1937.

évf. 1. sz.; *Joszt F.*: A munkaiskola tanításmódja. Kecskemét, 1932; *Ozorai F.*: A munkaiskola technikája. Ped. Szeminárium, 1934. évf. 4. sz.; *Loschdorfer János*: A munkaiskoláról. Orsz. Polg. Isk. Tanáregysületi Közlöny, 1933; *Zambaldi*: La scuola attiva e il metodo d'insegnamento. Rivista Pedagogica. 1. sz.; *Schreibner, O.*: Zwanzig Jahre Arbeitsschule. 1930; *Arató I.*: A középiskola és a munkaiskola. Prot. Tanügyi Szemle, 1934. évf. 5. sz.; *Wolff, A.*: Wörterbuch der Arbeitserziehung. 1931. – *Petzelt, A.*: Der Begriff der Anschauung. Leipzig, 1933. – *Förster, Fr.*: Die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht. Päd. Mag. 1927. sz. Langensalza, 1931; *Moravitz L.*: Tanítási vázlat készítése. Nemzetnevelés, 1936. évf. 3. sz.; *Elekes P.*: A vázlatkészítés módja. Tanítók Lapja, 1936. évf. 3. sz.; *Harsányi L.*: Óravázlatok készítése. Cselekvés Iskolája, 1936-37. évf. 7-8. sz.; *Schultze*: Vorbereitung und Kritik des Unterrichts. 1927. – *Ostermann, W.*: Das Interesse. 1922; *Lunk, G.*: Interesse. 2. köt. 1926-27; *Dewey, J.*: Az érdeklődés és erőfeszítés az akaratnevelésben. Ford.: Kenyeres E. Bpest, 1927; *Ch. Bühler*: Das Märchen und die Phantasie des Kindes, 2. kiad. Leipzig, 1925; *Nógrády László*: A mese. Gyermektanulmányi Könyvtár. Budapest, 1917; *Várady József*: Mit kíván a falu a tanítóképzéstől? Magyar Tanítóképző. 1925. 2. szám; *Szondy György*: A modern iskola és az ifjúság olvasmányai. Tanítás problémái. Budapest.

C) *Az esztétikai nevelés.*

1. **Az esztétika mibenléte.**

A hagyományos lélektan a lélek két alaptehetségét, az értelmet és az akaratot különbözteti meg. Újabb elgondolással az érzelmet is külön tehetségnek mondják, – A tehetségek azonban nem elkülöníthető részei a léleknek, hanem az egységes lélek más-más viszonyú erősugárzásai. Maga a lélek nem azonos hármójuk összességével, annál gyökeresen több: szubsztanciális különálló szellemi valóság, semmiképpen sem egyszerűen összefogó keretényező.

A lélek e három alaptehetségének bontakozásában szabályozó elv a három sarkérték: az igaz (értelem), a jó (akarat) és a szép (érzelem). Ezek az értékek az abszolútum fokán az Isten érvényes jegyei. Azért igaz ez a megállapításunk, hogy az emberi lélek fejlődésében Isten felé ível.

Ismételten hangsúlyoztuk, hogy a lélek oszthatatlan és ennél fogva ez értékek hatása sem korlátozható kizárólagosan csak az illető egyes lelki alaptehetségekre. A szép tehát nemcsak érzelmünkre hat, hanem értelmünkre és akartunkra is, bár e két utóbbiból kiváltott hatás csak az érzelem visszahatásának kísérőjeként jelentkezik. Megfordítva

viszont ez úgy fogalmazható: az érzelmre nemcsak a szép sarkérték megnyilatkozásaival lehet hatni, bár kétségtelenül leginkább ezekkel. Az érzelmi nevelésnek tehát – átvétítve most már a kérdést neveléstani síkra – nem egyetlen, de egyik leghatásosabb eszköze a szép, helyesebben annak különböző megnyilatkozásformái.

Ha a szép ennyire fontos nevelő mozzanat, szükségszerűen behatóbban kell vele foglalkozni. A szépség természetének és megnyilatkozásformáinak ismeretére az esztétika tanít. Arra a legközvetlenebb kérdésre: mi a szép? az esztétika ezideig nem tudott vitathatatlan választ adni. Egy ideig még az is vitás volt, vajjon a szépség a szép jelenség jegye vagy az azt szépnek tartó alany lelki tartalma. Korunk kitisztuló, abszolút értékekre támaszkodó világnézete egyre inkább elhajlik a viszonylagosság veszélyét magában rejtő esztétikai szubjektivizmustól és az objektív esztétika tanításait teszi magáévá. Az esztétika kiterjedt problematikájából még csak arra utalunk, hogy a szép kérdésével kapcsolatban az is vitatott, vajjon a szépség viszonyvagy tartalomfogalom. E tekintetben legmegnyugtatóbb eredményekre *Brandenstein* kutatásai vezettek, aki a szépséget különböző rangú fokain a teremtő, illetve teremtett lélek érzelmmegnyilatkozásának tartja. Ez a szépség fogalom még inkább alátámasztja a szépség neveléstani szerepét, amit fennebb – egyelőre futólagosan – az érzelm nevelésében jelöltünk meg.

Az esztétika tárgykörébe tartozik a *szép megjelenésformáinak az áttekintése*. Ennek alapján megkülönböztetni szokás művészi és természeti szépséget, a szerint, hogy a szépség emberi műalkotásban vagy a természetben jelenik meg. De az intuíció számára feltárul a lélek magasabbrendű szépsége is, a kegyelemteljes percek szent revelációiban

pedig megvillanhat az emberi lélek előtt az abszolút isteni szépség sejtelme.

Az esztétika a dolog természeténél fogva rendszeresebben a művészi és a természeti szépséget taglalja.

De foglalkoznak az esztétikai tudományok a műélvezés lélektani vonatkozású kérdéseivel is. Mik a tárgyi és személyi előfeltételei annak, hogy az ember meríthessen a műalkotás vagy természeti jelenség szépségtartalmából? Erre a kérdésre csak rendszeres lélektani vizsgálódás adhat megnyugtató választ, mert a személyes jellegű elmefuttatások iehétnek érdekes, olykor adatul szolgálóan mélyebbre világító vallomások, de egyetemes érvény igényével nem léphetnek fel. A műélvezésnek nagy általánosságban minden bizonnyal az az érzelmi egybecsengés az alapja, amely a művész vagy a természeti jelenségben megnyilatkozó teremtő szellem és a műélvező lelke között megvalósul.

Az esztétikai vonatkozású lélektani kutatások azonban nemcsak a műélvező, hanem az alkotó művész lelki jelenségeivel is foglalkoznak. Ezek mutatnak rá az alkotás lelki rugóira, folyamataira és kihatásaira. Ha az alábbiakban a szépség megvalósítására törekvő alkotást – függetlenül a művészileg értékes eredmény lehetőségétől – nevelő eszköznek ismerjük meg, be fogjuk látni, hogy a nevelő e tudományterületen való tájékozódottsága is hasznos, sőt szükséges.

Az az esztétika, amelyik a szépet legmagasabb fokán abszolút értéknek tekinti, az önmagát a bölcséleti tudományok körébe utalja. Mint filozófiai értéktudomány pedig nem nélkülözheti a metafizikai betetőződést. Transzcendencia nélkül gyökeretlenül és bevégezetlenül légüres térben lebegő okoskodás minden esztétikai gondolkodás. Ha azonban az esztétikai rendszer metafizikai alapvetésre

támaszkodik, akkor – és egyedül akkor – tudja tárgyának igazi helyét a szellemi világban helyesen kijelölni. Az ilyen esztétika a szépet nem tekinti független értéknek, hanem az Istenben teljes értékrendszer tagjának. Ez a helymegjelölés eleve kizárja, hogy akár túlértékelve a szépet, öncélnak tekintse, akár értékét félre- vagy fel nem ismerve, helyét a szellemi világban hibásan jelölje ki. A szépség nem a legfőbb érték, tehát nem lehet végső cél sem.

Az értékek rendszerében helyet foglalva azonban fontos *eszköz* a végső cél, az isteni értékteljesség megközelítésében. Az emberi lélek emelkedésében tehát fontos lépcsőzet, amelynek elérése a lélek további emelkedésének feltétele. Így tekintve a szépet és vele kapcsolatban a művészetet, összedől az öncélú művészet elmélete, és megvilágosodik az a kapcsolat, amelyben a szépnak más sarkértékekkel, különösen az erkölcsi jóval állania kell.

A fenti megfontolások alapján nyilvánvaló, hogy a szép az emberi léleknek az érzelmen át belépő alapértéke, a szépség magasabb foka pedig természetes igénye. Mint magasabbra törő lélekértéknek a fejlesztése pedig elsősorú nevelési feladat. Ez az a gondolatsor, amely az esztétikai nevelést az általános nevelés nélkülözhetetlen feladatává avatja.

2. A szép és a nevelés.

Az esztétika neveléstani vonatkozásainak felismerése most már a következő kérdéstömböt veti fel: hogyan hozható gyakorlatilag kapcsolatba szép és nevelés, mik az esztétikai nevelés eszközei és módjai?

Módszeresen az első természetszerű lépés a szép iránti érdeklődés felkeltése. A további munka

a kifésülés segítése és végül az érdeklődés sodrába került gyermek esztétikai élményekhez való juttatása. Az érdeklődéskeltés és élménynyújtás mozanata élesen nem különíthető el; igen gyakran az egyes élmény szolgál az újabb érdeklődés alapjául. Sőt az érdeklődéskeltés – gyermekről lévén szó – nem is igen történhet másképpen, mint a tényleges esztétikai élményhez segítség útján. Legközvetlenebbül erre a természet nyújt alkalmat. Három-négyéves gyermeknél hiába próbálkoznánk ilyen irányban, azt még a tárgyi megismerés érdeklődése köti le. Maga a „szép” szó ismerete és alkalmazása se tévesszen meg, mert a gyermek ezt kezdetben igen gyakran a személyileg kellemes fogalmával cseréli össze. A természet szépsége kiváltotta lelki derű, hangoltság sem tekinthető a természeti szép tudatos megragadásának. Maga a természet meglátása, tárgyi különvalóságának világos tudata bizonyos fejlettséget, differenciáltságot tételez fel, amire a primitív ember mintájára a mi műveltségkörünkbe tartozó gyermek sem képes bizonyos korig. Még kevésbé e különálló valóság értékelésére, szépségének kiérésére, amely nemcsak valamelyes kivülállóságot, de részben fölülállóságot is feltételez. Nem hisszük, hogy messze tolnánk ki az említett korhatárt, ha azt a leányoknál a 10-12, a fiúknál pedig a 12-14 év kereteiben jelöljük meg. Hangsúlyozzuk azonban, hogy ezt a természeti szépség valamelyes átfogó egészének tudatos megragadására értjük és nem egyes kis töredékeiben (pl. virágcsokor) való ösztönös gyönyörködésre.

A művészi szép megéreztetése nem követi a természeti szép megragadásképeségét; haladhat azzal párhuzamosan, sőt olykor meg is előzheti. Különösen vonatkozik ez a legspontánabb művészet: a zene alkotásaira. A dal, ének vagy akár a hang-

szeres zene művészileg hatásképes marad akkor is, ha a kis műélvező szellemi készsége még elégtelen a mélyebb jelentés megragadására. A képzőművészetek alkotásai is nyújtanak bensőbb mondani-valóikon kívül annyi művészi együttthatójú érzéki benyomást, amely az esztétikai érdeklődést éppen úgy szolgálja, mint az ilyennemű töltekezést. Aránylag magasabb szellemi fok szükséges az irodalmi műalkotások termékenyítő felfogásához, mert ez a művészi tartalom a nyelv minden közvetlenül ható szuggesztivitása ellenére is az értelmi megragadáson át tudja csak művészi hatását kifejteni.

Ez a fokozatosság azonban legfeljebb a művészi megragadás kezdőfokainak sorrendjét jelölheti, de semmiesetre sem jelentheti az egyes műnemek teljes kimerítésének lehetőségét. E tekintetben minden művészetnél egyaránt szükséges a csak felnőtt sajátjaként lehetséges kerekded műveltség, egyénenként változó készség, amely az embereket az egyes műnemek között éppenúgy elkülöníti, mint azokon belül a megragadás fokának teljessége szerint megkülönbözteti.

Csak az általános kiműveltség magasabb fokán juthat el oda az ember, hogy az egyes műalkotásban is megragadja egy-egy kor ízlését, egy-egy kultúra belső életformáját: a stílust. A vízszintes életsík képének ilyen szintézisét meglátni egy-egy nagy műalkotásban már magában a műélvezés magas foka, de a művészetekben az Isten-közelség nosztalgiájától üzött emberi lelket megérezni és ezen keresztül a teljes élet káprázatos nagyszerűségét megragadni, a műélvezés legmagasabb csúcspontja.

Ezzel már meg is jelöltük a neveléstanilag következő feladatot: *az esztétikai érdeklődés felkeltése után, a művészi élmények nyújtása során rávezetni a gyermeket a szép élvezetére.* Itt a módszer-

rességen fokozott hangsúly pihen. Nemcsak a gyermek érzékeléstípusát kell figyelembe venni, de fokozatosan is kell a gyermeket nehezebb és nehezebb műélvező feladatok elé állítani, az egyre elmélyülőbb lényegmegragadásra rávezetni.

Az esztétikai nevelésnek eddig érintett eszközei csak a szép meglátását és élvezését hangsúlyozták, de a további és valóságos cél arra is tör, hogy minden műmegragadás vagy éppen műélvezés útja a *belső, lelki utánaalkotásra* serkentsen. Az ebben rejlő cselekvésmozzanatot akkor emeljük előtérbe, amikor az esztétikai nevelés utolsóak említendő célkitűzését a szép teremtésére tanításban jelöljük meg. A nagy tömegek alkotásra készítése nem célozhatja a művészi értékek gyarapítását, de annál inkább az egyes átlagember lelkének gazdagodását. Nem veszedelmes műkedvelőség felburjánoztatása a cél, hanem az esetleg abszolút művészi szempontból értéktelennek is bélyegzendő műben a szépre, mint magasabb értéktartalomra vágyó emberielemeknek a teremtés, az alkotás e szándékában tiszta, felemelő és így neveléstanilag értékesíthető örömét akarjuk megadni. Erre mód nyílik az anyanyelv tanításánál: kisebb prózai írásművek írására készíteni a gyermeket, ahol a nyelv, a tárgy, az egészét átfogó stílus magateremtette szépségeiben, de ennek hiányában legalább a teremtés aktusának szépségében ráérez az alkotás mélységes életörömére. A poétika kapcsán a készségesebbek egy-egy kis vers formábaöntésében szerezhetnek a versikéhez viszonyítottan jelentékeny értékű esztétikai élményt. A szépet alkotásra milyen bő alkalom nyílik a rajzolásra tanítás kapcsán, kezdve az egyszerű motívumoktól az önkifejezés határára járó, összetettebb rajzig! De éppen a rajz utal arra, hogy amint az már kisebb gyermekeknél eredménynyel alkalmazható, úgy az apró alkotásoknak más.

egészen egyszerű módjai is vannak: különböző kézügyességekre (szlőjdre stb.) gondolunk, amelyek idejükben és helyükön alkalmazva mind eredményezhetik az alkotás esztétikai élménye útján célzott nevelő hatást.

A műélvezés a lelki emelkedés istensejtelmű magaslatait nyitotta meg, a szépséget megragadni kész alkotás pedig a mindent átfogó nagy alkotás teremtő ritmusainak távoli, de egynemű vetülete, s mint ilyen újabb, élményszerű mozzanattal segíti közelebb az embert a mindenség Alkotójának teljesebb megragadásához.

3. Az örök szép szolgálatában.

Mivel a szépség az abszolútum fokán Isten jegyének tekinthető, azért nem egyoldalúan túlzó az a megállapítás, hogy a világban Isten szépségét ragadhatjuk meg. A teremtett világ szépsége nem tartalma, hanem az anyagban való megjelenése miatt csak tompa, hiányosabb, színtelenebb vetülete az isteni szépségnek.

Művészetben és természetben egyaránt ezt a legmagasabbrendű szépséget tartjuk – a maga megjelenéskerete miatt alacsonyabb rangjában is – értéknek, ezt igényeljük és megtalálva ezt élvezzük. A szép élvezete az emelkedettebb élvezetek közé tartozik. Fölötte áll a test különböző igényeinek kielégítése során jelentkező élvezetnek és éppen a minden műélvezetre jellemző intuício-mozzanat folytán teljesebb és átfogóbb, mint az átlagos szellemi, intellektuális élvezet. Az esztétikai élvezet annak a harmóniának a megérezése, amely egyfelől kifejezendő tartalom és kifejező forma között, másfelől a tartalom-forma-kifejezés és az örök kifejezendő abszolútum között fennáll.

A harmónia e kettős, párhuzamos teljességétől

függ a szép jelenség esztétikai értéke. Ezek a mozzanatok az esztétikai élvezet tárgyi elemei.

Mellettük van azonban személyi elem is: a mű-
 élvezetet kiváltó jelenség kifejezéstartalmának és
 a műélvezőben állandóan vagy esetlegesen szomja-
 san kereső vagy éppen az illető jelenség által ak-
 tualizált esztétikai jellegű igény megfelelésége. Ha
 ez utóbbi mozzanat is megvan, akkor a műélvezet
 alapjaként megjelölt harmóniát nemcsak megállapí-
 tom (az objektív mozzanatokban észlelem), hanem
 át is élem. Ez az élmény az emberi lelket eltölti,
 esztétikai igényeiben kielégíti, végül pedig fel-
 emeli. A szépségnek a természetben való meg-
 jelenése, továbbá a művészetekben való megraga-
 dása és végül a műélvező által való kiigénylése
 nem esetleges, alkalmoszerű fellobbanás, hanem a
 Teremtő terve szerint való életélés.

A műélvezés igénye és képessége felemelő isteni
 adomány: a látásnak mélyebb, teljesebb lehetősége.
 A szemmel csak a jelenségek felületi jegyeinek
 egyes töredékét ragadom meg, az értelemmel a
 dolgok összefüggését látom meg, de az esztétikai
 megragadásban minden jelenségnek Istenben teljes
 összhangját érzem át. Az így értelmezett és ennyire
 felfokozott „látás” pedig nem az értelmi megisme-
 rés intellektuális gyönyörét, hanem a bírás, a gaz-
 dagodás valami egészen személyes életességű örö-
 mét okozza. Amikor valami esztétikai jelenséget
 teljességében megragadok, akkor nem pusztán
 tudomásul veszem, hanem lényegében érzem meg.
 A szellemi tartalom ugyanis nem tárgyhoz, anyag-
 hoz kötött, hanem abból kiindulva a lélek síkján
 függetlenül is megáll. így a tárgyilag nem is
 tulajdonukat képező esztétikai élményeket kiváltó
 valóságok lényegükben lelkünket gazdagító tulaj-
 donokká válhatnak.

A szépet teremtő aktivitásunk pedig az Istenhez

hasonlóságunkat is kiemeli. Teremtő utánzói leszünk a Teremtőnek. Ő belső erejéből teremt, mi a meglévőből alkotunk. De a forma mindig ugyanaz: alkotjuk *a szépet!*

A sorozatos és fokozódó esztétikai élmények, továbbá a szép ütemes teremtése a világ egyre teljesebb és bensőségesebb megragadásához vezetnek el. A teljesség, betetőzöttség fokára azonban ez csak az Isten átfogó szintézisében juthat el. A legkisebb esztétikai élmény mélyén is ott lappang az istensejtelem, a teremtő lélekmunkában pedig egyre vakítóbb fényességgel jelenik meg Isten igazi képe. Az élet e fenséges világosságában a lélek a művészi és természeti jelenségek szépségét csak serkentő útmutatónak fogja érezni, de célnak csak az Istenben teljes örök szépséget fogja tekinthetni. Az intuíció sejtelmében biztosan irányító normává, állandó nosztalgia forrásává válik benne az örök szép igézete, így áll akarva, nem akarva, az emberi lélek belső törvényszerűségének kényszere folytán, minden esztétikai tartalmú jelenség az örök szép szolgálatában.

Végző összegezésben a szép élvezete és végül teremtése a világ teljesebb ismeretéhez, Isten közvetlenebb közelségéhez vezet: az egyes ember szempontjából az egyéni élet kiteljesedését, a személyiség gazdagabb kibomlását eredményezi. Ezek az együttthatók első tekintetre azonosnak ismerhetők fel nevelési célkitűzésünkkel és így a szépségnek neveléstani hatása, az esztétikai nevelés szükségessége félreismerhetetlen.

IRODALOM. *Br. Brandenstein B.:* Művészetfilozófia. Bpest, 1930; *Pittroff P.:* Bevezetés az esztétikába. Bpest, 1930. – *Weber, E.:* Aesthetik als pädagogische Grundwissenschaft. 1907; *Katona:* Aesthetik und Pädagogik Pharus, 1933. évf. 3. sz.; *Steinet, R.:* Pädagogik und Kunst. Menschenschule, 1937 évf. 1-2. sz. – *Britsch und Kla-*

ges. L.: Zur philosophischen Grundlegung einer Kunsterziehung. Päd. Mag. 1934; Nagy J.: Az esztétikai nevelés kérdéséről. Magyar. Ped. 1907. évf.; Nádai P.: A művészi nevelés célja. Magyar. Ped. 1907. évf.; Körösi F.: A művészi nevelés. Bpest, 1929; Lascaris, P.: L'éducation esthétique de l'enfant. 1928; N at or p, P.: Die Grundlagen künstlerischer Erziehung. 1930; Doubleday, K.: The creative mind in education. New Ere, 1936. vol. 17.; Weber, E.: Kunsterziehung und Erziehungskunst. 1922; Thomas, F.: L'éducation des sentiments. Paris, 1910; Pataky M.: A család és az esztétikai nevelés. Erdélyi Iskola, 1934-35. évf. 1-2. sz.; Prahauec: Vom Geiste der Kunst in Erziehung und Schule. Bildung und Erziehung, 1934. évf. 2. sz.; Magyar T.: Esztétikai nevelés a népiskolában. Erdélyi Iskola, 1934-35. évf. 1-2. sz.; Mitrovics Gy.-Sugár B.: A képzőművészet a népiskolai nevelés szolgálatában. Népoktatási Szemle, 1935. évf. 11. sz.; Kockás S.: Esztétikai nevelés a polgári iskolában. Orsz. Polg. Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1935. évf. 4. sz.; Kor* nis Gy.: Esztétikai nevelés a középiskolában. 1909; Kőszegi L.: Az esztétikai nevelés a tanárképzőben és a középiskolában. 1909; Leusden: Bedeutung des Kunstunterrichts an den höheren Schulen. Deutsche Kunst und Dekoration, 1932. évf. 2. sz.; Fekete J.: Esztétikai nevelés a gyakorlatban. Kat Iskola, 1937. évf. 2. sz. – Eilemann, J.: Erziehung und Dichtung. Deutsche Schule, 1937. évf. 3. sz.; Schmidt, A.: Kunsterziehung und Gedichtsbehandlung. Leipzig. I. köt. 192P, II. köt. 19223 és III. köt. 1925²; Unding: Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht der höheren Schule. 1924. – Nagy B.: A műalkotás pszichológiája. Magyar írás, 1936. évf. 9. sz.; Wulff, O.: Die Kunst des Kindes. Stuttgart, 1927; Frank, Ph.: Das schaffende Kind. Berlin, 1928; Kőszegi L.: A műélvezés művészete. Bpest, 1919; Nagy L. és Farkas I.: A gyermek esztétikai érdeklődése. 1911. – Szemere S.: A művészet mint valóságértelmezés. Bpesti Szemle, 1936. évf. 705. sz.

D) Az erkölcsi nevelés.

1. Az erkölcsi nevelés mibenléte.

A szellemi és esztétikai élet vonalán – az értelmi megismerés és az érzelmi megragadás útján – az ember eljut az Isten létéhez, illetve mibenlétének sejtelméhez. Az értelem megismerésének éppenúgy sajátja, mint az érzelem intuíciójának, az Isten felé törés vágya. Világos, hogy ez a belső törtetés csak a természetes Isten-ismeret és kapcsolat-keresés. A teljes és tökéletes megismerést, továbbá Isten-ember kapcsolatának kidolgozási módját a kinyilatkoztatás közli. A *teljes ember* kialakulását pedig a *természetfeletti kegyelem* teszi lehetővé.

A nevelés újabb és végső feladata ennek az Istentől való függésnek tudatosítása és életmeghatározó érvényre juttatása lesz. Az értelmi és esztétikai nevelés során megjelenő istenképet, felébredt nosztalgiát és a kegyelemmel tökéletesített lendületet a további neveléságaknak kell kimélyíteni és határozott irányba, megszabott keretek közé terelni. Az erkölcsi nevelés a megismert Isten-adta törvényeket akarja az egyéni élet kiteljesítése érdekében értékesíteni. A szociális nevelés az egyén és a többi ember kapcsolatait dolgozza ki. Végül

a vallásos nevelés az Istennel való *közvetlen* kapcsolatokra akarja az örök törvényeket érvényesíteni és így akarja a cselekvések *végső érteimét* hangsúlyozni. Erkölcsi, szociális és vallási nevelésnek egyaránt sajátja bizonyos akaratnevelés-jelleg, mert a mindhárom irányban kiteljesülő élet a lélek alaptehetségét bontakoztatja.

Az erkölcsi életnek kettős személyi feltétele van: egy szellemi-érzelmi és egy akarat. Az előbbi annak belátását, illetve megérzését eredményezi, hogy Isten az élet irányítója és törvényeiben is megkötője. Az utóbbi arra késztet, hogy ezt az irányítást tudatosan kövessük.

Isten az egész teremtett világ és így az emberi élet irányítását is nem alkalmi beavatkozások útján végzi (occasionalismus), hanem a *fenséges isteni tervgondolatokat meghatározó elvvé kristályosító nagyszerű törvényekkel*. Ilyenek a természetben megnyilatkozó törvények (természeti törvények!) és bizonyos megegyező életütemből elvonható törvényszerűségek. Ezek a természeti törvények azok a nagyszerű szellemi erők, amelyek a világmindenség csodálatos építményének széteső, vak anyagában a Teremtő e nagy művének célratoró stílusegységét biztosítják. Nagyfokú naivság kell ahhoz, hogy a természeti törvényekben a teremtő Isten személyes szabadságának korlátozóit lássuk vagy éppen azokat nála, mint őt korlátozni képes erőket magasabbrendűeknek tekintsük. A természeti törvények nem Isten cselekvésszabadságának megkötő elvei, hanem az ő időtlen élettervének a jelenségvilágban érzékelhetővé vált ritmusa. A természeti törvények nem Istentől kívül- vagy éppen felülállásuknál fogva változatlanok, hanem érvényes állandóságukat az örökkévaló Istentől adott anyagmeghatározó elvszerűségük biztosítja.

Nem a természeti törvényekben jelentkező isteni

életirányítás elégtelensége okozza, hanem Isten végtelen atyai szeretetének kegyelemteljes bőségét sugározzák azok az irányítások, amelyek a *kinyilatkoztatott törvényekben* nyernek formát. A kettős törvénykönyv (természetes és kinyilatkoztatott törvény) viszonyát ez a tétel szabályozza: az elsőben a *természetten keresztül*, a másodikban az atyai szeretetből fakadó *személyes kapcsolaton át* jelentkezik az isteni kegyelemteljes útmutatás. Ha ezek követése is a természeti törvények szükségképpiségével adva volna, az erkölcsi élet lehetősége megszűnne.

Itt kapcsolódik be a már fennebb említett akarati mozzanat: *az isteni törvények tudatos követése*. Erkölcsi élet csak ott van, ahol a jó és a rossz közt szabadon választhatva az ember tudatosan és következetesen valósítja meg az erkölcsi jót. Ha a jó cselekedet a cselekvő alany választó és jó mellett döntő kezdeményezése nélkül, mintegy kényszer hatása alatt valósul meg vagy véletlen ráhibázás eredménye, akkor a cselekvés hatásában lehet ugyan jó és üdvös, de *az erkölcsi minősítés szempontjából* csökkent értékű vagy éppen értéktelen. Az erkölcsi tett értékeléséből éppen az a meggondolás kapcsol ki minden gyakorlati vagy hasznossági szempontot, hogy értéke nem eredményétől, hanem *a megindító szándék tudatosan jót akaró jellegétől függ*. Aki rosszat nem tesz vagy akár öntudatlanul jót tesz, az lehet erkölcsileg nem-rossz, de erkölcsösnek csak az Isten-adta törvény tudatos akaróját és az érette egész cselekvésgyakorlatában kitartóan küzdőt tartjuk.

A szellemi úton megismert, művészi élményben megragadott Végtelen csillogóan hideg és sejtelmesen magányos. De az *erkölcsi norma* szabályozó alakjában leszáll az emberi élet valóságába! A tudatosan és erős akarattal való hozzáigazodás

pedig az ember erkölcsösségének feltétele és egyben ismertető jege is.

2. A Teremtő életterve.

Az erkölcsi jellegű cselekvések helye a földi élet, Ez azonban nem azt jelenti, hogy az emberi cselekvések *csak* a földi élet szűk keretére korlátozódnak. A földi élet nagyszerű lehetőségek hordozója. Értelmét, értékét és helyességét az határozza meg, mennyire sikerült tartama alatt a földi megkötöttségektől megszabadult lélekkel az örök értékek síkja felé emelkedni. Mint fennebb láttuk, ennek az emelkedésnek meghatározó elvei azok a különböző nemű törvények, amelyekben Isten életirányító gondviselése jelentkezik. Másfelől azonban az erkölcsiség feltételének jelöltük meg a szabadságot, az erkölcsi vonatkozású függetlenséget. *Nincs-e az abszolút érvényű és kategorikus erkölcsi törvények és a szükségesnek feltételezett személyes függetlenség között egymást kizáró ellentét?*

Minden törvény a kötőhatalom erejénél és Istenben gyökerező voltánál fogva a személyes emberi lélekhez viszonyítva *heteronómnak* tűnik fel. Úgy tűnik fel, mintha *a kategorikus erkölcsi parancs* követése eleve lehetlenné tenné az ember alanyiségének érvényesülését. Ha az ember ezt az erkölcsi törvényt cselekvésgyakorlatában követi, mintha kényszernek engedne. Az erkölcsi törvények heteronómiaja azonban csak látszólagos és valójában nem sérti minden erkölcsiség szükségszerű előfeltételét, az erkölcsi autonómiát.

Az ember értelmileg megismeri, intuitíve megragadja az erkölcsi törvényt. Ez a megismerés, illetve megragadás az erkölcsi törvény tárgyi helyességének belátásával jár. Ugyanakkor a lélekben

megvan egyfelől az immanens bontakozástól, másfelől a transzcendens kegyelemtől indított emelkedéskészség. Ennek az emelkedésnek elveit, szabályozó törvényeit, meghatározó kereteit az alany vagy felismeri, vagy megsejti, vagy tájékozatlanul áll e tekintetben. Ha most a maga lelke bontakozásának törvényszerűségei és az erkölcsi törvények között azonosságot vagy legalább is hasonlóságot ismer fel, az erkölcsi törvény követésében nem egy heteronom elv kényszerítő beavatkozását fogja érezni, *hanem annak a legtermészetesebb keretnek a meglelését, amelyen belül önmagát kibonthatja.* Az erkölcsi törvény követése így nem heteronomiát, hanem autonómiát jelent; nem kényszerből, hanem az önigenlés legbensőbb indítására követem irányítását.

Erkölcsi törvény es autonóm életforma egybevághóságának a felismerése nem pusztán a lélek immanens készségeinek természetes erőfeszítése során adódik, hanem elsősorban *kegyelmi hatása.*

Az erkölcsi törvény és az egyéni lélek fejlődéstörvényszerűségei közt fennálló egyezést azonban nem elég egyszerűen fel- és elismerni, hanem ez értelmi mozzanat mellett készséges akarattal e megismerés szerint is kell cselekvőleg élni. Az erkölcsi törvény immár nem kényszer, hanem az egyéni fejlődés egyedül lehetséges, természetes szabályozó elve.

Az abszolút igényű erkölcsi törvény és az autonóm személyiség viszonya nem lehet más, mint a Teremtő és a teremtmény tudatos egybefonódása. Ha az erkölcsi törvények heteronom befolyása fokozott volna, az erkölcsi tudatos szabadság, az autonómia ingana meg és vele az erkölcsiségnek még a lehetősége is elesne. Ha viszont a személyes lélek egyedül belső törvényszerűségére volna utalva, hiányozna az egész teremtett világot

átfogó gondviselés, amely minden törvény és így az erkölcsi törvény szabályozó erejében is a személyes Teremtő lehajlásaként érezhető. Ellentét helyett megint összhangot találunk: a *személyiélennel látszó erkölcsi törvények és a személyes életformák az erkölcsiség végső szintézisében, Istenben összezsengenek.*

3. A lelkiismeret.

Az ember az egyetemes erkölcsi törvényeket mindig és kizárólagosan csak akkor tudná követni, ha megnyilatkozásában szabad volna a test alsóbbfokozatú igényeitől. Így azonban önkéntelenül adódnak ellentétek, eltérések erkölcsi norma és cselekvés között. Szükség van tehát olyan *alanyi* normára is, amely állandóan és következetesen hangsúlyozza az isteni törvények követelményeit. Ez a vezető és ítélkező hang: a *lelkiismeret.*

A lelkiismeret az a törvénymegnyilatkoztató hang, amely biztos és kikerülhetetlen ítéletet mond arról, egyezik-e a cselekedet az erkölcsi törvény-ayel vagy sem. A lelkiismeret mintegy az abszolút erkölcsi rend őre, amely könyörtelen bizottsággal méri le minden szándék, cselekvés és cselekvés-eredmény erkölcsi értékét.

Ez az utóbbi megállapítás utal arra, hogy a lelkiismeret a cselekvést *előzi* és az egész lelki folyamatát *végigkíséri.* – Van úgynevezett *cselekvés előtti lelkiismeret.* Ez azoknak az értelmi jellegű indokoknak és érzelmi jellegű indítékoknak a bíráló velejárója, amelyek a cselekvést kiváltják. Itt jut a legcselekvőbb szerep a lelkiismeretnek. Az indokok és indítékok milyensége határozza meg ugyanis az egész cselekvés erkölcsi értékét. Az erkölcsi szempontú cselekvéselbírálnak éppen az a minden egyéb cselekvésmegítéléstől elkülönítő vonása,

hogy számára egyedül a cselekvést kiváltó szándék a fontos, míg a cselekvés eredménye közömbös. De azért is fontos a cselekvés előtti lelkiismeret, mert az esetleg erkölcsi szempontból kifogásolható cselekvést megakadályozhatja. A *cselekvés alatti és utáni lelkiismeretnek* ezzel szemben inkább amolyan érzelmi kísérő jellege van. A lelkiismeret ekkor már csak folyamatokat vagy eredményeket állapít meg, de a cselekvés erkölcsiségének legfeljebb *okozati* különbségét tudja színezn.

A lelkiismeret működésében két mozzanatot lehet megkülönböztetni: *ítélő* és ítélet alapján *cselekvésre bíró mozzanatot*. – Az *ítélő* mozzanat a szerint, hogy a viszonyítást cselekvés és erkölcsi törvény közt a tényleges viszonyoknak megfelelően ismeri-e el vagy sem, lehet *helyes* vagy *hibás*. – A *helyes* vagy *hibás* ítélet alapján cselekvésre bíró mozzanat a szerint, hogy az elfoglalt álláspont teljes meggyőződéssel vagy az esetleges tévedés kétkedő sejtelmével képviseli, lehet *biztos* vagy *kétes*. Minthogy a fenti két mozzanat nem egymást kizáró fogalmak, hanem ellenkezőleg, egymást kiegészítők, így megkülönböztethető *helyes és biztos, helyes, de kétes, hibás, de biztos, hibás és kétes lelkiismeret*.

Már most az egyes ember cselekedete vizsgálható a cselekvő alany és a cselekvés tárgya szempontjából. – *Alanyi szempontból az fontos, hogy a cselekvéssel kapcsolatos lelkiismeret biztos legyen*. Aki biztos, tiszta lelkiismeretű meggondolás alapján cselekszik, az – lett légyen tette egyébként helyesen vagy hibásan ítélkező lelkiismerettől vezetett –, erkölcsi szempontból értékesen jár el.

A tárgyi világ azonban elsősorban a helyes lelkiismereti ítélettől vezetett cselekvést igényli. A közösség szempontjából közömbös, vájjon a cselekvő alany biztos vagy kétes lelkiismeret alapján

cselekedett-e, de annál inkább érinti az a kérdés, vajjon a cselekvés indítója helyes és így eredményeiben üdvös lelkiismeret szerint járt-e el.

Cselekedni csak biztos lelkiismeret alapján szabad. A helyes lelkiismeretre pedig odaadással törni kell, hogy elérhessük a legteljesebb állapotot: *a biztos és helyes lelkiismeretet.* Ez pedig azért kell, mert állandóan lelkünkben kell őrizni, hogy: *a lelkiismeret szava Isten szava!*

A törvényben *messziről* cseng, a lélekben pedig *közvetlenül* szól az Úr!

4. Az ember jó és rossz hajlamai.

Az előzőekben már utaltunk arra, hogy a lélek szabad bontakozásának a testi megjelenés keretét szab. Ebben a korlátozó megkötésben rejlik az emberi gyarlóságok egyik alapforrása. Így beszélhetünk az ember jó és rossz cselekvéslehetőségeiről, készségeiről, hajlamairól.

Alapjában véve és tárgyilag *minden jó.* Csak a viszonyítások (pl. értékítéletek) során mutatkozik rossznak vagy pedig tárgyi természetével ellentétes kilengéseiben, végleteiben válik azzá. Az emberi gyarlóságok is ilyen, eleve jó készségek elhajlásai, amelyek éppen az értéknormákhoz viszonyítva válnak gyarlóságokká.

A jó készségek két csoportra oszthatók: *természetes erények* és *természetfeletti erények.* Az első csoportba azok a készségek tartoznak, amelyek az emberi léleknek nem mint szubsztanciának, hanem mint egyéb életmozzanatoktól is meghatározott életjelenségnek immanens hajlamai. A természetfeletti erények a megszentelő kegyelem életté alakulásának képességei. Ilyen a Teremtőbe vetett *hit,* a jóságos gondviselés örökös oltalmának re-

ménye és a minden teremtettet Teremtőjével összefogó *szeretet*.

Az erények fenséges lendületét terhes rossz hajlamok gátolják.

Ilyen a szellemi és erkölcsi rövidlátást jelentő életgög (*superbia vitae*). Az élet gazdag áldásai-ban részesített embert elkapja az anyag, a földi valóság igézete. Az örök életre tisztulás színhelyének elrendelt földet céllá téveszti, szánalmas jámborsággal az Isten teremtette élet örök ütemében az Istentől független, örök valóság jelenségét állítja. Nemcsak az élet értelmezéséből, de annak irányításából is kihagyhatónak hiszi azt, aki mindennek oka és célja: az Istent. Nem mindig, sőt legritkábban találunk itt tudatos gonoszságot, inkább szánalmas, tévesen értelmezett magabizás tör fel a büszke ember lelkéből.

A bűnökben való elmerülésnek másik kergetője a telhetetlen bírvágy (*concupientia oculorum*). Ez is elhajlás; a nemes lelki értékek bírás-vágyának lecsúsúzása az anyagi valóság alacsonyabb síkjára. A bírvágy megszállottja elvesztette józan érték-mértékét, számára a földi élet, a civilizáció nyújtotta tárgyi valóságok elvesztik eszköz-jellegüket és minél bővebb megszerzésük és bírásuk *életcéllá* változik.

A legmélyebb erkölcsi szakadékok feltárója a testiség (*concupientia carnis*). Az önzés éppenúgy megvan benne, mint a telhetetlen bírvágy. Ez utóbbi vonatkozásban csak súlyosbítja az a körülmény, hogy nem pusztá tárgyak, hanem emberi személyek a vágy célképei. A hatalmába tört ember embertársában nem isteni eredetű értékek hordozóját látja, hanem pusztá ösztöne tárgyát. Míg minden embertársunkkal kapcsolatban végzett cselekvésnek *az emberi személy* emelése a cselekvés eélja, addig a testiség esetében a bűnös vágyako-

zás a kielégülés *eszközévé* alacsonyítja le ember-testvérét.

Ezek a kísértő gátlások kisebb-nagyobb erővel mindenkiben jelentkeznek. Velük szemben egyetlen magatartás lehetséges: a *nagy erkölcsi törvények érvényébe vetett hittel és erős akarattal küzdeni ellenük*. A jó hajlamokat pedig gondos lélekkel ápolni, fejleszteni kell. E nemes igyekezet erőt meríthet a kegyelem áramlásából és követheti az egyetlen helyes irányt: *botlások, tévelygések tisztító szenvedésein át törni az abszolút jó felé*.

5. A jó készségek nevelése.

A természetes erények a Teremtő ajándékaként pihennek az emberi természetben, a természetfeletti erények pedig a megszentelő kegyelem velejáráói. A természetes erények azonban lendítendő készségek, amelyeket érvényesíteni, aktualizálni az élet feladata. Hasonlóan az élet gyakorlatára utal a kegyelmi hatások értékesítése is. Ha pedig a jókészségek csak az élet lendületében válnak hatékonyná, akkor kibontásuk kérdésétől nem tekinthet el a neveléstan, amely feladatát a magasabbrendű emberré alakulás eszközeinek és módjainak megjelölésében ismerte fel.

A természetes jó készségek, erények a három ösérték: *igazság, szépség* és *jóság* vonalán bontan-dók ki. E munkában a kezdeményezés és irányítás esik a nevelő hatáskörébe, míg a tényleges megvalósítás a nevelendő feladata. – A jó készségek kimunkálása az igazság értékének vonalán a *tanítással* indul meg, de eredményt csak az új érték-tartalmakat cselekvőleg hasonító öntevékeny munkában, a *tanulásban* ér el. – A szépség vonalán a kezdeményezés az *esztétikai nevelésre* hárul, ame-

lyet azonban követniök kell a nevelendő részéről *a szépet élvezés és szépet alkotás* élményszerű cselekvéseinek. – A jóság értékvonala a bontakozást *az erkölcsi nevelés* indítja meg, eredményét *az erkölcsi cselekvés* jelzi.

A természetfeletti erények, jó készségek alapja az isteni kegyelem. A kegyelem isteni eredetű és természetű égi részesedés, amely azonban megköveteli a cselekvés erőfeszítését. Hiszen ha a kegyelmi élet megszerzésében nem volna semmi személyes erőfeszítés, akkor az az autonóm erkölcsi-séget megsemmisítő, meghatározó elvvé merevedne. A kegyelem felhasználása azonban az alany szabad elhatározásától függ. Égi ajándék, amelynek érvényesítése attól függ, mennyiben ragadja meg az ember az isteni tervgondolatot és mennyire hatja át a megvalósítás elevensége. A kegyelem az a csodálatos életgyökérzet, amelyből Isten és ember együttműködésével teljesül egészzé az emberi élet.

A nevelés segítő feladata itt hármas: megsejtenni a nevelendővel a kegyelmi élet egyedül lehetséges nagyszerűségét; segíteni abban a lelki fejlődésben, amely a kegyelem megszerzéséhez szükséges; végül úgy irányítani, hogy cselekvésgyakorlata a kegyelemmel való cselekvés jegyében álljon. – Gyakorlatilag utalni kell azokra az eszközökre (ima, szentmise, szentségek, szentelmények stb....), amelyek a nevelés természetfeletti eszközeinek ismertetésénél szerepeltek.

A jó készségek nevelésének közvetlenebb célja az általuk meghatározott cselekvésre indítás. Maga a rosszat-nem-tevés, ez a szenvedőleges jóság még nem erény. *Az erényes élet a jóság cselekvő szolgálatával kezdődik.* Ezért volna a nevelési feladatok sajnálatos félreismerése az a nevelés-gyakorlat, amely kizárólagosan a gyarlóságok

gyomlálására törekedne vagy jobbik esetben a jó készségek fejlesztését célozná, de nem lendítené az embert az erkölcsiség megnyilatkozásának egyetlen síkjára, a cselekvés területére.

6. Az erkölcsi gyarlóságokkal szemben követendő eljárás.

Az Istentől származó és Isten felé törő lélek még a kegyelem segítségével sem követheti zavartalanul belső hívását, mert az anyagtalan lélek testhez kötöttsége – a végtelen lélek kerete véges testben – az élelendületet igen erősen a földre határolja. Ezek a megkötő erők *hajlamok* formájában jelentkeznek. Bár kétségtelen, hogy az emberi élet igazi, értelmet adó gravitációja az ég felé lendül, mégis számolnunk kell az anyagias élet hajlamainak eredőjeként jelentkező földi gravitációval is. Jórészt ez a körülmény magyarázza meg az emberi gyarlóságokat, amelyekkel mint tényekkel az erkölcsi nevelésnek számolnia kell. Ha pedig idekapcsoljuk az emberi természetből észlelhető „ösi rossz”-at (Kant) és értelmezésül idejegyezzük az „eredendő bűn” belső zavarát, akkor megsejtjük az emberi élet küzdelmes tragikumát.

Az ember erkölcsi gyarlóságai az erkölcsi nevelés gyakorlat szempontjából három csoportra különíthetők el: *bűnös cselekedetek*, *bűnös hajlamok* és *beteges traumák*.

A tényleges, megtörtént bűnös cselekvések elemzése azt mutatja, hogy az ilyen cselekvés legtöbbször olyan értelemben tudatos, hogy elkövetője a tett bűnös voltával tisztában volt. Nem ritka az az eset sem, amikor a tett bűnös mivoltának tudata mellé a bűnösség határozott rossz akarata járul. Mindkét bűnös cselekvésmód közös abban, hogy

a tudatos jószándéknak, tehát erkölcsi akaratnak a hiányosságát mutatja.

Ez a megállapítás egyben utalás arra is, hogy a cselekedetekkel szemben a nevelő teendő a jószándékú erkölcsi akarat fejlesztése lesz. A kérdés lélektani vizsgálata azonban egyéb tennivalókat is előír a neveltre és nevelőre egyaránt. A bűnös cselekvések ugyanis mint *terhes múlt* nehezeden elkövetőjükre. Nagy lelki nyomasztó erő ez, amely a felemelkedést, a tisztább életgyakorlat megkezdését gátolja. Az első teendő tehát ennek a terhes múltnak a felszámolása. A nevelendőnek először be kell látnia helyes erkölcsi értékviszonyítás alapján múlt cselekvésgyakorlatának bűnösségét, aztán fel kell benne ébrednie a tisztább élet vágyának. Ez a lelki folyamat a bűnös múlt bánkódva temetésével jár együtt. Ez a munka azonban csak alapvetés, hogy úgy mondjuk lelkileg tiszta helyzet teremtése. A bűnös cselekedetek azonban nemcsak egyszeri tevések, amelyeknek csak mozdulatlan emlékképe pihen a lélekben, hanem legtöbbször további, hasonnemű cselekvésre indító mozzanatok együttese is. Éppen ezért a nevelőnek tervszerű lélekmegismeréssel tudatosítani kell a neveltben azokat a bűnös cselekvéseket, amelyek ilyen kezdeményező erővel bírnak és ezek ellen egyenként kell felvenni a tervszerű harcot. Ez a küzdelem komoly és kemény munka, amelyet a gyermek csak akkor tud kitartással folytatni, ha jószándékú erőfeszítéseit mielőbb siker is koronázza. Ezért is tanácsos először a nagyobb bűnös cselekvésekkel kezdeni, mert az ellenük folytatott eredményes küzdelem komoly sikerként jelentkezik a gyermek előtt. Mindezeket a törekvéseket be kell tetőznie az erős, tudatos akarat kifejlesztésének. Az akarat azonban egymagában csak cselekvésrebíró erőkézség, amelynek értékét az a céltartalom adja meg,

amelyet az akarat elérni akar. Az erkölcsi akaratnak ez a tartalommal kitöltése a helyes világszemlélet útján történhetik. A világszemlélet kiépítése azonban az egész nevelés feladata, ez pedig ismételtén arra utal, hogy a nevelés egyes ágainak egységes nevelés gyakorlatban kell összefonódnok. Mindez azonban csak nemes emberi erőfeszítés lenne, amely egymagában még nem biztosíthatná a sikert. Ezért kell az akarat formai kifejlesztésénél és helyes tartalmi kitöltésénél a segítő, majd a megszentelő isteni kegyelmet felhasználni.

Ha a már megtörtént, de további cselekvésre is kezdeményező erővel bíró cselekvések ellen sehogysém vagy eredménytelenül vették fel a küzdelmet, a bűnös cselekedet kezdeményezésére elindult cselekvéssor *bűnös szokássá* erősödhet. A tévelygő szokás esetén rendszerint elcsendesül a cselekvést megelőző, kísérő és követő lelkiismeret, ilyenkor reflexszerű könnyedséggel ragadja a szokás a bűn felé a gyenge embert. Az eltompultságnak ez a büntudatlansága még azzal a kisebbértékű pozitívummal sem rendelkezik, hogy az egyszerű elkövetett bűn hitványságától irtózással a további rosszat tevéstől távortartson. Itt a nevelőre fokozottan nehéz feladatok várnak. Legelső és legtermészetesebb a megelőzés: *távortartani a nevelendőt lehetőleg minden kísértő alkalomtól*. Ez a munka nem korlátozható egyedül a nevelő tevékenységére, fokozatosan a nevelendőt is be kell kapcsolni, hogy ő maga is igyekezzék a bűnös szokás szolgálatát kerülni. *Ez valójában tervszerű, tudatos önmegtágadásra nevelés*. Az önmegtágadás azonban legtöbb esetben passzív cselekvés, legjobb esetben kitérés a bűnös szokás kielégítése elől. *Ezért kell ezt a bűnös szokás ellen következetesen folytatott, cselekvő küzdelemnek követnie*. Ez már tulajdonképpen nem a bűnös szokás elcsi-

títását, könyörtelen karmainak elkerülését *juhnti*, hanem az ön- és abszolút értékek tudatára ébredt ember *küzdelmét* mutatja az értékellenes bűnnel.

A bűnös szokások olykor beteges *traumák* formájában jelentkezhetnek a lelki életben. Lélektanilag legtöbbször nagy erősségű vagy sorozatos bűnös cselekvés gátlásszerű megtapadásai ezek a lélekben. Ha életünk feladatát nem abban látjuk, hogy Isten értékteljessége felé fel tisztuljunk, hanem a bűnök és gyengeségek oly mérvű igazoló mentegetésében, amely azoknak már nem-bűnökké átjátszásával azonos, akkor az ilyen beteges traumákat könnyen stilizálhatjuk a lélek akaratumkon kívül eső adottságaivá. A jószándékú tudomány megállapítása szerint ezek a traumák különböző testi és lelki eltorzulások kóros eredői, amelyekkel szemben azonban a *harc felvehető*. Jól tudjuk, hogy a lelki élet ilyen terheivel induló ember élete nehezebb, eredményei kétesebbek, felelőssége talán *csökkentebb*, de semmiképpen sem tudunk arra az álláspontra helyezkedni, hogy az ilyen ember teljesen felmenthető az erkölcsi felelősség alól. (Ezért túlzó *Lombroso* és *Freud* álláspontja!) Nem lehet ugyanis megfeledkezni arról a körülményről, hogy itt erkölcsi vonatkozású életjelen-séggel állunk szemben, amelynek értékmeghatározó eleme éppen ez az igényelt küzdelem. – A traumák ellen vívott harcban első teendő szükség esetén mindjárt *orvosi segítséggel* a traumák lelki hátterének feltárása. A lélekelemzés valószínűsített tanítása szerint ez a feltárás egyben a gyógyítás munkáját is jelenti. A lélek egyensúlya azonban igazán csak akkor állhat helyre, ha maga a nevelt be tud kapcsolódni a kegyelem isteni áramlásába és ennek erejétől támogatottan veszi fel a küzdelmet a traumatikus gátlásokkal.

Az ember erkölcsi gyarlóságai ellen vívott harc

gyomláló munka. Tisztítani, ápolni kell az Úrnak az emberi lélekbe hintett tiszta vetését, hogy felszendülhessen abból az élet csodálatosan szép, kegyelemteljes termése: *a megtisztult, isteni természetű emberi lelek.*

7. A tiszta élet szolgálata.

Az erkölcsi nevelés tulajdonképpeni feladata az ételszabályozó isteni törvényeknek tudatosítása és életgyakorlatunkat meghatározó tételeinek *életté* teremtése. Végső elemzésben a cselekvéskészség nevelése, amelynek lelki alapja az akarat, értéknormája pedig a jóság. A cselekvésnek azonban az élet mindhárom vonatkozásában megvannak a maga együttthatói: úgymint *egyéni, társadalmi és isteni* vonatkozásban. Ennek a megállapításnak helyessége egészen világosan tárul elénk a nemi élet gyakorlatának tekintetében. Az egyes ember nemi élete nem tekinthető csak egyéni vonatkozású kérdésnek, a jövő életet építő munkán át szociális együttthatói félreismerhetetlenek. Minthogy pedig Istentől származó erőnek az érvényesítése, értékelése attól függ, mennyiben valósítja meg a számára kijelölt isteni tervgondolatot. Ez általánosan háromsíkú vonatkozás mellett az ad különös fontosságot a kérdésnek, hogy a magasabbrendű élet alapját képező testi élet ezen a síkon folytatódik.

Az emberi élet testi értéke a test és vér tisztaságától függ. Ezeket eredetükben a szülők határozzák meg, de szolgálatuk az egyes ember életfeladata. Az emberi testben a nemi érzés az isteni alkotással rokonító, szent, kreatív erőként jelentkezik. Felzsong már a gyermekben, nyers erővel dübörög a serdülőben és ütemessé válik az ifjúságban. Ennek az erőnek hivatása a természeti és az erkölcsi rend keretei között a *jövendő élet szolgálata*. Ez az isteni tervgondolat a nemi élet vona-

lán. Minden eltérés e végső célkép szolgálatától visszaélés az isteni adottsággal, megsértése a kötelező érvényű isteni törvénynek, tehát erköcstelen-ség. Szánalmas szofizma itt minden olyan igyekvés, amely e téren az elhajlásokat menteni vagy éppen legalizálni akarja.

Ettől a gondolattól kell áthatva lennie a nevelőnek, hogy igazán megsegítően hajolhasson oda a támasztváró gyermekhez. Leghelyesebben akkor jár el, ha a gyermek előtt a jelentkező nemi érzést *szentnek hirdeti* és fokozatosan *értelmezi*. Káros az otromba, „teljes” felvilágosítással kezdeni. A gazdagon felzsongó természet roppant sok lehetőséget nyújt arra, hogy az élet e mély misztériumát az érzékeny gyermeklélekkel tapintatosan megsej-tessük. Fokozatosan és a helyes indítás után szépségesen fog kialakulni a serdülőben a nemi erők hivatása. A nevelőnek most már az a feladata: öröködjék, hogy ez az értelmezés és megismerés a gyermek életgyakorlatát meghatározó akarat alapjává lehessen. *Az így irányított élet a nemi erők érvényének az előkészítése.* Negatív vonatkozásban ez azt jelenti, hogy éberem ügyel a nevelő, nehogy nyers, ösztönös kilengésekben ez az erő eltékozolódjék. A tiszta élet ilyen tudatos megismerése és gyakorlata a jövő élet szolgálatára átmenteni hivatott erők megszentelése.

Az egyéniség megsokszorosításának van azonban *szociális vonatkozású tartalma is*. Az élet folytonosságának a biztosításában az egyén túlnő a maga életének keretén és más egyénben a jövő élet szolgálatáig emelkedik. Az igazi szülő nem töpörödik csak a maga életére, hanem önként vállalt áldozattal mindenét megosztja a belőle sarjadjt jövő élettel. *A gyermekben azonban nem egyszerű tulajdonát látja, hanem azt a Gondviselés-től rábízott, leendő személyiségnek tekinti.* Ez a

tudat tölti el felelősségérzéssel. A jövő étellel szemben érzett kötelességérzésnek nem a gyermek világrajöttével kell kezdődnie, hanem a jövő élet szolgálatára ifjúkortól kezdve kell felkészülni. *Így kapcsolódik be ez a kérdés a neveléstan tárgykörébe.* Csak tiszta életű egyéniségek életéből fakadhat tiszta jövő. Ez a jövő élet azonban csak érett ember erőiből sarjadhat. A serdülő és ifjú évek az előkészület ideje. Az előkészület első feltétele a tiszta ifjúság. Egészséges, életerős élet csak el nem tékozolt erejű életből indulhat el a sors megpróbáló útjaira. Az egyéni élet erőinek ebben a felelősségteljes megőrzésében már van valami magasabbrendű lemondáskészség. Hiszen távol kell magától tartania a feslettség sokszor ügyesen leplezett, megejteti kész kísértéseit. Ezt a lemondáskészséget segítse a nevelő áldozatos és megfeszülő önmegtagadásáá izmosodni. Az önmegtagadás ket-tős tartalmú: megtagadni magamtól a belőlem fakadó új életre káros kísértések teljesítését és készségesen megosztani a kis jövevényvel mindazt, amit az igényel, s amit eddig szívesen birtokoltam egyedül. Minden eddigi feltételhez hozzá kell járulnia ennek a készséges szolgálatbaállásnak. *E nélkül minden erőfeszítés ólomsúlyú teher, ezzel minden megpróbálás [elemelő, célos küzdelem.*

Az ilyen érzületű nevelő hatásban részesült ifjú életében feltüremelő nemi erő nem a vénuszi külsőségek után úzó ösztön, hanem az isteni tervgondolat megvalósítására boldog készséggel alárendelt megszentelt erő.

Az isteni törvény követése egyben *belső egyensúlyt* is teremt. Ugyanakkor a tiszta élet szolgája a tiszta nemzedék életbeléptetője is. Itt kapjuk meg ez életmozzanat szociális vonatkozását: *csak ez a tiszta nemzedék lehet egészséges, elhivatott nemzet kiteljesítője.*

Végül a tiszta nemi életnek isteni vonatkozásai is vannak. – Maga az életszolgálat valósága - *isteni elgondolás*. Az élet ilyen továbbfolytatása tehát *gyökérzetben* isteni. – Ez maga is arra figyelmeztet, hogy az egész kérdés *szentségét* hirdessük!

De az is tény, hogy az életszolgálatnak *keretét* ugyancsak Isten szabályozta. A természettörvényben a férfiúvá vagy asszonnyá fejlődés tényével, a kinyilatkoztatásban pedig a házasság egységének, felbonthatatlanságának szentségével. – Az ilyen módon jelentkező isteni törvényeknek betartása tehát az ember és Isten viszonylatának hódolatos tisztelete. Végeredményben *az erkölcsi élet* és a *természetfeletti emberi élet* megvalósítása.

Mivel pedig a nemi élet Isten terve szerint való élése az emberi élet szaporodását és elterjedését jelenti, azért igaz az a ténymegállapítás is, hogy ezen a területen *teremtő munkában* együttes munkát végez ember és Isten. Ez pedig arra utal, hogy ebben a teremtő munkában nem az ösztönnek, még kevésbé a kielégülésnek, hanem az isteni életterv szent szolgálatának kell a döntő erőt adnia.

Ez a belátás, ez az életforma pedig szintén *nevelés eredménye*; ezért kell a nemi élet isteni kapcsolatait is belefogni a neveléstan feladataiba.

Aki megsejti és ennyire felbecsüli a nemi élet értékét, az keresni fogja és reá is fog találni azokra a természeti és természetfeletti eszközökre, amelyek *a tiszta élet* magaslataira juttatnak.

8. A kegyelmi élet szorgalmazása.

Az élet állandó fakadása gyönyörű isteni elgondolás. Minden, amit magunkkal hozunk, közvetve istenatyánk szeretetteljes juttatása. De egyik legmagasabbrendű ajándéka az a szabadság, amellyel

utunkra bocsájt. Ez a szabadság teszi lehetővé, hogy életünk ne meghatározott gépszerűségben peregjen le, hanem fejlődésünk alakításában döntő szerepet nyerhessen személyiségünk. A szabadság nyújtotta választás jó és rossz, nemes és nemtelen között nyitja meg számunkra az erkölcsi élet lehetőségét. Gondviselő Istenatyánk itt sem hagy magunkra. Megnyitja számunkra a kegyelem bő forrását. A kegyelem nem meghatározó adottság, amely a fennebb említett erkölcsi vonatkozású szabadságot korlátozná, hanem a fölénk hajló isteni szeretetnek olyan bővizű forrása, amelyből mindenki szabadon meríthet, ha az élet teljességére akar emelkedni.

Az emberi életnek két síkja van: a *földi és az örök élet síkja*. A földi élet előkészület az időtlen végnélküliség *életére* és így közöttük erős, közvetlen összefüggés van. Éppen ezért a halál nem megsemmisülés, hanem átmenet.

Földi vonatkozásban a kegyelmi élet kettős feladat elé állít. Az első: a kegyelem megszerzése. Ez a megállapítás nem áll ellentétben azzal a fennebbi megjelöléssel, hogy a kegyelem isteni ajándék. Ugyanakkor azt is hangsúlyoztuk, hogy ez az ajándék az ember számára nyílt lehetőség, nem pedig szükségképpen adottság. Ezért kell az egyes embernek ezt a mindenki számára nyitott lehetőséget, az isteni kegyelem fenséges ajándékát megszerezni. A kegyelemben részesülés útjai az ima, a szentmise hallgatása, a szentségek és szentelmények minél gyakoribb és bensőségebb használata. Ezeknek kegyelemközvetítő hatásáról fennebb már szólottunk. (123-5. 1.) Elsőrangú nevelői feladat az ifjúságot meggyőző erővel ránevelni a kegyelem igénylésére és emelkedett lélekkel megszerzésére.

A kegyelem megszerzése azonban még csak a

személyesen megsegítő isteni erő érvényesítésének lehetősége. Életté azonban csak a második feladat teljesítése nyomán válik. Ez pedig akkor történik meg, ha a *kegyelem felhasználása* is megvalósul az ember szabad munkája útján. Az ima, a szentmise és a szentségek használata isteni rendelés alapján részesít a segítő és a megszentelő kegyelemben, de a kegyelem ilyen úton megszerzését követnie kell a neki megfelelő cselekvésnek. Úgy kell élni, ahogy azt az isteni kegyelemben való részesedés igényli. *Ez a magasabbrendű életmód jelenti a kegyelem felhasználását.* – A kegyelemmel élő ember *isteni szemmel látja az embereket.* Nem esendő testeket lát bennük, sem különböző céljaira felhasználható tárgyakkal nem tekinti őket, hanem az Istentől származó és végtelen életre elhívott, értékhordozó és értékalkotó lélek megjelenítőit tiszteli és szereti bennük. – A kegyelem sodrába került ember isteni lélekkel *gondolkodik.* Ez a gondolat a lélek egyneműségigénye folytán mindig igaz, szép és főleg jó, nemes. – De mindenek betetőzően él a kegyelmet felhasználó ember isteni jószágkiáradással. Sugárzó, mindent átfogó Isten- és emberszeretet lendíti ezt az életet. Így szélesül a kegyelem földi vonatkozásban az egész életet átlelkesítő, Isten felé lendítő erővé.

De van a kegyelmi életnek az örök élettel is vonatkozása. Az örök élet végső elemzésben Isten örök bírása. Az emberi lélek az élet során feltisztul Istenhez és levetve a lélek zavartalan kibomlásának gátját, földi függéseket, csak rangban különböző egyneműsége révén részesedik az isteni lényegben. Nem lehet szó itt Isten végtelen nagyságának átfogásáról. Ennek lehetetlensége elemi metafizikai meggondolások után is nyilvánvaló. Részesedést említünk. Ennek foka pedig attól függ, hogy a földi élet során milyen magasságot sike-

rült a lelki emelkedésben elérni. Így kapcsolódik mint már említettük volt – földi élet az örök étellel. A földön már a célok célján kell dolgozni az embernek: a végnélküli élet elnyerésén. *Az emberi léleknek van kezdete, teremtetik, de élete végnélküli.* Ez adja meg az emberi élet csodálatos szimfóniájának boldog, bizakodó, ujjongó harsonamotívumát. Az idejutás útja pedig az, hogy elindul az ember véges értékekkel, amelyeket az isteni kegyelem erejével végnélkülivé változtat.

Az életet gyakran hasonlítják hatalmas fához. E fának teljes gyökérzetét és felszívható életerejét is a kegyelem adja. Ha a rügyekben szunnyadó lélek felmozdul az *élet* e dús áramlására, kibomlik az életfa csodálatos virágzata, amely már magában hordja a termést: a *felmagasztosult emberi lelket*.

IRODALOM. *Kecskés P.:* Az erkölcsbölcseleti irodalom újabb eredményei. Religio, 1927. évf.; *Prohászka O.:* Az erkölcsi válság. Kath. Szemle, 1924. évf.; *Prohászka O.:* Korunk lelke. Prohászka O. összegyűjtött munkái. X. köt Bpest, 1928; *Spranger, E.:* Közerkölcs és személyes erkölcsiség. Athenaeum, 1936. évf. 1-2. sz. (Budapesti előadása). *Kármán M.:* Bevezetés az erkölcsi nevelés elméletéhez. Magy. Ped. 1916. évf.; *Mázy E.:* Az erkölcsi nevelés. Győr, 1904; *Druckheim, E.:* L'éducation morale. Paris, 1925; *Krueger, F.:* Der Begriff des absolut Wertvollen, als Grundbegriff der Moralphilosophie. Leipzig^ 1898; *Pauler A.:* Az erkölcsi oktatás elméletéhez. Magy. Ped. 1905. évf.; *Barth, P.:* Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts. Leipzig, 1920; *Lévy, P. E.:* L'éducation rationelle de la volonté. Paris, 1925²; *Charmley:* An effectual program for characterbuilding. Education, 1932. vol. 4.; *Pérez:* L'éducation morale dès le berceau. Paris, F. Alcan; *Székely P., Sáfrány I., Masszi F.:* Az erkölcsi nevelés követelményei és lehetőségei 1. a népiskolában, 2. a polgári iskolában, 3. a gimnáziumban. Iskola és Élet, 1937. évf. 3-4. sz.; *Csanády S.:* A magaviseleti jegy központisége. Orsz. Tanügyi Szemle, 1936. évf. 7. sz.; *Erde y F.:* Új utak erkölcsitanításunk rendszerében. Kalocsa, 1926. – Foer5fer *Frigyes:* Iskola és jellem. Ford.: *Bellaagh Aladár,* Budapest, 1913; *Frank Antal:* Lelki megújulás. Budapest, 1924; *Kühár Flóris:* A modern

ember lelkivilága és az imádság. Magyar Kultúra. 1925. *W. Rein*: Erziehung und Leben. Leipzig. Reclams Univ. Biblioth.; *Kármán Mór*: Pedagógiai dolgozatai. I-II. köt. Budapest, 1909; *Hanauer A. J.*: A lelkiismeret. Bpest, 1912; *Wolfenberger A.*: A lelkiismeret. Kat. Nevelés, 1912. évf.; *Nagy J.*: Lelkiismeret. Napkelet, 1925. évf.; *Anderson, L.*: Die Seele und das Gewissen. Leipzig, 1929; *Bognár G.*: Felelősségérzet és lelkiismeretesség. Komáromi Kath. Főgimnázium 1913-14. évi értesítője; *Frankenheim, H.*: Die Entwicklung des sittlichen Bewusstseins des Kindes. Freiburg, 1933; *Kacsó L.*: Az önvizsgálat bevezetése az elemi népiskolában. Tanítók Lapja, 1937. évf. 5. sz. – *Imre S.*: Nevelési szempontok az elzúllás ellen irányuló küzdelemben. Bpest, 1913; *P. K.*: Amit a gyermeknek arról mondani lehet, Bpest, 1932; *Csaba M. és Csiáné, Leicht M.*: Amit egy nagy lánynak tudnia kell. Bpest, 1932; *Harsányi L.*: A házugság mint nevelési probléma. Sárospatak, 1935. – *Tóth T.*: Tiszta férfiúság. Bpest; *Marczell M. és Koszterszitz J.*: A kemény parancs. Bpest, 1928⁹; *Foerster, Fr. W.*: A nemi élet etikája és pedagógiája. Ford.: Schütz A. Bpest, 1909; *Lazarsfeld, S.*: Sexuelle Erziehung. Wien, 1931; *Allers, R.*: Sexualpädagogik. 1934; *Beathy, W.*: Sex instruction in public schools. Educatin-Boston, 1934. 54. sz.; *Csia S.*: A sexualethikai nevelés és a jövő nemzedék. Bpest, 1932; Katholische Schulorganisation: Die Erziehung der Jungen u. Mädchen zur sittlichen Reinheit. Düsseldorf, 1928; *H. Haj' tag Etelka*: Zsendül a vetés. A magyar ifjúság iskolai nevelésének kézikönyve. Budapest, 1934; *Olasz P., S. I.*: A diák-szerelem és jelentősége. Ped. Szeminárium, 1936. évf. 9. sz.; *Schuster, M.*: Der Sohlarzt und die geschlechtliche Belehrung an mittleren und höheren Lehranstalten. Wien, 1928. – *Allers, R.*: Das Werden der Sittlichen Person. Freiburg, 1929; *Imre L.*: Az erkölcsi nevelés viszonya a valláshoz. Hódmezővásárhely, 1933; *Bognár Cecil*: Diáköngyilkosságok. A Gyermek, 25. évf. 6-7. szám. 1933.

E) A szociális nevelés.

1. Az ember kapcsolatai.

Az ember egyéniségnek születik, de az élet során személyiséggé kell fejlődnie. Az egyén maga az ember pszicho-fizikai egyességet jelöli, míg a személymegjelölés a maga kapcsolatait tudatosan kiépített emberre vonatkozik. A kapcsolatok felvétele a fejlődés természetes velejárója; az ember nem maradhat elszigeteltségben. Hiszen maga az egyes ember pusztán léte is másokra, a szülőkre utal, ez az egyes ember pedig megteremti a folytonos kapcsolatot maga után is a belőle sarjadó életekkel. Az életnek erre az alapvető szociális viszonyulására már az erkölcsi vonatkozások tárgyalásánál is utaltunk, rámutatva, hogy a tiszta élet erkölcsös hivatásteljesítésében jelentékeny szerepű szociális mozzanat van.

Az embernek valamennyi kapcsolata két viszonylatra egyszerűsíthető le: *az ember viszonya ember” társaihoz és az ember viszonya Istenhez.* Az előbbi vízszintes, az utóbbi függőleges síkú kapcsolatnak nevezhető.

Vízszintes síkban legközvetlenebb a vér és test közössége. Ez a kapocs áll fenn szülő és gyermeke között. Ez a kapocs csak alapja és nem kizáró-

lagos tartalma a család alapvető szociális viszonyának. Ennek a viszonynak elmélyülése szellemi és lelki tartalomközlésben észlelhető. Szülő és gyermek ad és kap. A szülő adja, gyermeke kapja magát az életet, az ezernyi megjelenésformájú gondoskodást, szeretetteljes odahajlást, a családi élet mélységes szellemi és lelki tartalmát. A gyermek azonban nemcsak kap, a gyermek ad is: tiszta, derűs örömet a szülőknek, amely örömben a kiegyensúlyozott, értelmes élet egyszerűbb boldogságát érezhetik meg a családi élet kezdeményezői. *Adásnak és kapásnak a családi életben nincs rideg egyenlege.* Minden adás egyben kapás is: a másrt segítség, boldogítás felemelő érzésének az elnyerése. Ezen a fokon már átszellemítve látjuk a test és vér közösségén, mint alapon felépülő családi életet. Az adásnak és kapásnak ez a szellemi és lelki indítékokra támaszkodó kölcsönössége jellemzi a további szociális vonatkozású vízszintes kapcsolatot. A gyermeknél ilyen a szülőkön *túl* a viszonyulás a rokonokhoz, a nevelőhöz, a lelkiatyához és végül – a haza polgárain keresztül – minden más emberhez.

Amíg az ember viszonyát embertársaihoz kölcsönösnek ismertük meg, addig az Istenhez való kapcsolatát tárgyilag az egyoldalú, teljes függés jellemzi. *Isten a teremtő; tőle és érte van minden.* Eredetüket végső elemzésben éppenúgy ő kezdeményezi, amint neki köszönhetjük teremtésünket. Isten irányító kezét fogjuk életútjainkon és a helyesen megtalált életcélt is csak benne lelhetjük fel. *ő a kezdet és a vég: mindenünk az Isten.* Életünkben egyensúly csak akkor lehet, ha életgyakorlatunkban ezt a mély életrevelációt nem tévesztjük ezem elől. Ez a belső egyensúly azonos a boldogsággal; így az igazi boldogság csak Istenben keresendő és lelhető fel. Ilyennek tudva Isten és ember

kapcsolatát, be kell látnunk, hogy ez nemcsak egyike az ember két kapcsolatának, hanem a földinek, az egyes emberek vízszintes szociális kapcsolatának *betetőzője, végső átlelkesítője*.

Annak az embernek, aki az élet két nagy viszonylatának ilyen átfogásáig felemelkedett, tudatos és kialakult személyiségnek kell lennie. Mint bevezető szavainkban említettük, az egyéniség egységének szűk korlátain túl csak az így kialakult személy tud nőni. A vízszintes síkon ez a személy találkozik személlyel, a függőleges síkban a teremtett, de végtelen életre elhívott személy teljesül ki az örökkévaló Személyben. E két kapcsolat közül az első tartozik sajátosan a szociális nevelés körébe, míg a második részletes taglalását az alább tárgyalandó vallásos nevelés körébe utaljuk. Mégis itt bevezetőül azért kell említeni és majd befejezésül is hangsúlyozni, hogy az egész élet Istenben teljes végső szintézise sohase tévesztessék szem elől.

2. Az ember társadalmi egybetartozása.

Az ember földi kapcsolatai hatalmas rendszerbe foglalhatók össze. Ez a rendszer egymás körül futó, egyre nagyobb sugarú körök rendszeréhez hasonlítható.

A rendszer legkisebb, középponti köre a *család*. Ez a legközvetlenebb vízszintes síkú szociális egység. Sajnálatos kivételektől eltekintve minden ember ebből indul ki, itt ismeri fel először a másokhoz viszonyulás mibenlétét és eszmél rá annak jelentőségére. Ezért van minden ember szociális vonatkozású érzés- és tudatvilága kialakulásának szempontjából a családi élet milyenségének döntő befolyása. A családon kívüli nevelő munkában pedig a nevelendő szociális érzés- és gondolkodás-

módja nem érthető meg helyesen családi környezetének ismerete nélkül. (Imre S.)

A család vérségi kapcsolatjellegét mutatja a következő, tágabb szociális egység: a *faj*. Mindenki beletartozik valamilyen fajba vagy kevertség esetén magán viseli több faj sajátos jegyét. A faji hovatartozandóságot egyedül a születés útján szerzett véralkat jelleg határozza meg. Így az összetartó kapocs anyagi mozzanat. A faji képlet szociális jelentőségének elbírálásánál sohasem szabad erről megfeledkezni. Amint áll az, hogy az anyag lehet szellemi tartalmak viselője és kifejezője, úgy igazság az is, hogy a szellemnek az anyag nem egyetlen és nem teljes megjelenésformája. A közös véralkat lehet egynemű szellemiség alapja, de nem lehet kizárólagos és szükségképpi előfeltétele. Ezen a mértéken túl értékelni a fajiságot naiv anyagelvűséget jelent. (H. Günther, Rosenberg német iskolája.).

A fajjal szemben a szellemi és lelki tényezők közösségformáló erejét mutatja a *nemzet* fogalommal megjelölt szociális keret. A nemzet a közös történelmi élmények, egynemű céloktól vezetett életgyakorlat során kialakult erkölcsi és szellemi-lelki közösség. A nemzeti hovatartozásnak nem lehet sem az anyagjellegű verség, sem a csak szellemi vonatkozású nyelviség meghatározó elve. Mélységes érzésszerű és erkölcsi egyneműség, ezek alapján gyakorlandó cselekvéskészség dönti el, hogy valakinek nemzeti hovatartozása üres nyilatkozat-e vagy mély és őszinte életvalóság.

A művelt nemzetek egyeseinek és közösségének értéktartalma az *állam* gyakorlatilag érvényesítő keretében bontakozik ki. Nemzet és állam tehát nem azonosítható fogalmak. Világosan igazolja ezt egy egyszerű példa: egy nemzet tagja élhet egy más, nem az ő nemzete értéktartalmát kiteljesítő

állam keretében. Ha a gyakorlatban minden nemzet és állam tényleg abszolút értékek megvalósítására törne, illetve az erre törésnek volna szabályozott kerete, az idegen államban élő más nemzeti-ségű emberben a nemzeti és állami hovatartozás vonalán az összeütközés ki volna zárva.

A *haza* fogalmában a területi hovatartozás eleme az alapvető. A terület azonban nem pusztán földet jelöl, hanem kapcsolatos vele a rajta élő emberek közössége, élete, egész szellemi-lelki értéktartalma. Mindez érvényesíti közösségi együttthatóit a *haza* fogalmában.

Nemzet, állam és *haza* nem egyre növekvő sugarú szociális életkörök, hanem így értelmezett terjedelmükre körülbelül egybevágóak, de más-más, egymást olykor metsző síkúak.

Mindezeket túl beletartozik az ember az *egyházba*, amely átlépi az egyes nemzet vagy állam kereteit. Az egyházi együvértartozás nagyerejű és mély szociális keretét az egyes ember lelkiségét kifejlesztő, egynemű vallásos életszemlélet- és életgyakorlatmód tölti ki. Most a vallásos életnek nem Istenhez viszonyuló függőleges kapcsolatáról van szó, hanem az ugyanazt a vallást követő embertársaihoz kapcsoló viszonyról. Vallási és nemzeti hovatartozás megint csak akkor kerülhetnek ellentétbe, ha valamelyik eszményeiben letér az abszolút értékek vonaláról. Egyébként a vallás mint minden földi jelenség végső szintézise is a földi életgyakorlatnak nem egyik mellérendelt eleme, hanem fölrendelt betetőzője, s mint ilyen – a fenti feltétel fennforgása esetén – semmivel ellentétbe nem állítható.

Végül vízszintes síkban a lehető legnagyobb kört felvéve, tagja az egyes ember *az egész emberiségnek* is. E szociális keretnek éltető tartalmi kitöltője az egyetemes *humánium* átérzése, amely-

ben valamennyi embert közös Istenatyánk gyermekének és így testvérünknek tekintünk.

A szociális élet e rétegződéseiben van a jelentékeny összekötő erők mellett elválasztó mozzanat is. Letagadhatatlan tény, hogy fajok, nemzetek, államok, felekezetek között nem egyszer mély, erőtmegosztó ellentétek vannak. Végső magyarázatát ez a szociális élet mozgató alanyának, az embernek éppen embermivoltából folyó gyarlóságában leli. Minden ellentét a cselekvésre bíró eszmények hibás értéktartalmából vagy az igaz értéktartalom helytelen megvalósításkísérletéből magyarázható. Az összetartozás erőssége azonban természetszerűleg különböző. Megmaradva a már felvett körendszer-hasonlatnál, azt mondhatjuk, hogy az egyes ember szociális kötelemeinek erőssége a közösségi körök sugárnövekedésének négyzetével csökken, illetőleg csökkenésének négyzetével növekszik.

3. Társadalmi rétegződések.

Az előzőekben a lehető társadalmi kapcsolatokra kívántunk utalni. *Most az egységes társadalmi élet rétegződését kell vizsgálnunk.* A rétegződést mint eredményt kiváltó ok lehet anyagi és szellemi természetű. Anyagi jellegű ok a vagyoni különbözőség, szellemi természetű az egyes emberek szellemi-lelki eltérése, amely egészséges társadalmi berendezkedés mellett a társadalmi állás vonalán okoz rétegződést.

A nagy és élesen széttagoló mozzanat a *vagyoni különbözőség.* Amikor a köznapi nyelvhasználat társadalmi osztályokról beszél, a vagyoni állapot szerint elkülönülő rétegeket érti. A pénz arisztokratái mellett áll a meghatározott és biztos jövedelmű tisztviselő, az önálló iparos és kereskedő, a kis földbirtokkal rendelkező földműves és az egye-

dül testi munkára támaszkodó munkás. A sort a társadalmi küzdelem rokkantja, a nincstelen kol-dus zárja be.

A való életnek e pusztá tényeit nem kell bővebben magyaráznunk és bírálatuk sem lehet itt feladatunk. Annál inkább felelnünk kell arra a kérdésre, hogy mi a nevelő feladata e társadalmi rétegeződés vonatkozásában. – *Legelőször is értelmezni kell a társadalom rétegeződését.* A különböző emberek közösségében az ilyen rétegeződés természetszerű következmény, a már elért kedvezőbb társadalmi helyzet utódainkra átörökítésének igyekezete érthető emberi hajlam. A rétegeződés egymagában véve sem nem egyén-, sem nem közösségellenes, mert állandó *lendítő erő rejlik benne a feljebb emelkedésre.* A küzdelem már magában is felvértező erővel bír, ha pedig a vagyoni emelkedést nem tekintjük célnak, hanem csak lehetőség-biztosításnak a tekintetben, hogy elérve azt, szellemi-lelki vonalon magasabbra emelkedhessünk, akkor egyéni és közösségi vonatkozású hasznosíthatósága félreismerhetetlen. Ezek alapján azt kell beláttatni, hogy a vagyoni rétegeződés nem alap a széttagolódásra. – A második lépés az lenne, hogy *utaljunk az ilyen rétegeződés alapjául szolgáló mozzanatra, a földi vagyon alacsonyabbrendűségére, amely természeténél fogva sem hivatott az embernek, Isten gyermekének egymástól elválasztására.* Felületen mozog az, aki ember és ember között vagyoni tehetősége alapján tesz különbséget. Ugyancsak károsan cselekszik egyén és közösség szempontjából egyaránt az, aki a különbségeket élezi ki, a helyett, hogy keresné az egyes emberek önként adódó végső közös nevezőjét, az Istentől eredő szellemet, lelket.

Sohasem szabad felednünk, hogy égi Atyánknak földön járó gyermekei vagyunk! Ez az Istenatya-

ság biztosítja az embertestvériség egész értelmét (Glattfelder). – Végül igyekezni kell ezeket a gondolatokat nevelőleg is mihamarabb átvinni a cselekvő gyakorlat síkjára. Rászoktatni a gyermekeket, hogy a vagyoni előny nemcsak előnyök forrása, de kötelességeké is; továbbá arra kell hangolnunk, hogy az elkülönítő rétegeződésen igazán úgy lehet segíteni, ha szociális gondolkozástól indítva ezeket az ellentéteket eltüntetjük vagy legalábbis fájó élességüket enyhítjük. Az iskolákban legyen szociális diákegyesület, amely a rászorultakat a többi önkéntes hozzájárulásából tervszerűen és rendszeresen támogassa. Az egyes osztályok a leendő nagy társadalom kicsinyített másai legyenek, amelyben a tanulók egyes társuk ügyét tanulják meg közös, mindnyájukat érintő kérdésnek tekinteni. De a segítéát ne alamizsnaosztó szívességgel, hanem szívük diktálta *természetes kötelességnek* érezzék! Minden nevelés annyit ér, amennyit a helyes elméletből helyes gyakorlattá tud tenni. A szociális nevelés hangsúlyozása is csak akkor érték, ha valójában belelopja a gyermek lelkébe és életébe az embertestvériség szent tudatát, továbbá az egymást segítő tevékenységet.

A társadalmi rétegeződések másik okozója az egyes emberek között mutatkozó *szellemi eltérések*. Mint említettük, ennek egészséges társadalmi berendezkedés esetén az a következménye, hogy a magasabb intelligenciájú vagy emelkedettebb lelkiségű emberek a többiek vezetésére hivattnak el, társadalmi vonatkozásban magasabb polcra emelkednek. Az egyes emberek közt különbségtételnek ez az egyetlen helyes és igazságos módja. *A tehetség érvényesítése a közösség szempontjából fontos érdek, az egyén szempontjából kötelesség.* Közösségi szempontból nem közömbös ugyanis, hogy a vezető helyeket betöltő emberek

és az egész társadalom irányítását ellátó réteg milyen szellemi minőségekkel rendelkezik. A tehetséges embernek viszont elsőrangú kötelességének kell ismernie, hogy képességeinek érvényesítését és értékesítését a közösség érdekében szorgalmazza. Röviden: a *tehetség kötelez*.

A nevelőnek itt az a feladat jut, hogy beláttassa: a *tehetség közhasznú felhasználása kötelesség (aktív mozzanat), a tehetség elismerése, az önkéntes alárendelés pedig egyenmű az értékek tisztelével (passzív mozzanat)*. Így szocializálva a tehetséget az a hivatástudatban jószándékú tette életeseedik, egyben eleve kizárja annak lehetőségét, hogy valaki alapnak tekintse azt mások alábbértékelésére vagy éppen megvetésére. *A szellemi munka feltételként igényli az alapvető testi, fizikai munkát, ez utóbbi számára viszont elkerülhetetlenül szükséges a szellemi betetőzés*. Nincs, nem is lehet helyes szemléletmód esetén szó ellentétről; csak egymást kiegészítő összhangról beszélhetünk, Különbben is van egy jelentékeny *értékeléssík*, amelyen minden munka *számává* nyitva áll az érték-skála legmagasabb foka: a *cselekvés erkölcsi értékelésének síkja*. Mindennemű becsületes szándékkal és legjobb igyekezettel végzett munka erkölcsi szempontból egyenlő értékű. E tudatban található meg a társadalmi állás szerint rétegeződött közösség minden tagja önértéktudatát. Nem vonatkozhatik megállapításunk természetesen a munka szociális vonatkozású értékelésére. A közösség szempontjából nem egyenértékesíthető a még oly becsületes odaadással és kétségtelen közhasznú eredménnyel végzett utcatisztogatás munkája egy-egy felelős kormányférfinek a közösség sorsát olykor évtizedekre előnyösen meghatározó munkájával.

A szociális szempontból magasabbrendű munkával szemben neveljük a gyermeket a *felelősség-*

teljes kötelességteljesítés tiszteletére, az alsóbbrendűvel szemben pedig arra a józan, megbecsülő belátásra, hogy benne a társadalmi élet nélkülözhetetlen alapját lássa.

A szociális nevelés alaphangjává kell tenni, hogy *nem szabad mindenkét az egyenlőség kedvéért proletársorba süllyeszteni, de kötelesség minden embertestvért abból a kény szer sorsból kiemelni.* Az előbbi igyekezet módjában felforgató, eredményében értékellenes, az utóbbi azonban felemel és értékmegvalósítást eredményez. A szociális nevelés alapvető normájának egynek kell lennie a szociális élet végső céljával: *minden embertestvér legalább annyira részesítendő a földi javakban, hogy e feltétel birtokában Isten képét hordozó, emelkedett emberré válhassék.*

4. A társadalmi kapcsolatok helyes kidolgozása.

Az előzőekben arra mutattunk rá, hogyan lehet a szociális élet kétségtelen elválasztó mozzanatait helyesen értelmezni, túlzó élüket venni. Most azokra a módokra akarunk rámutatni, amelyek nem az ellentétek eltüntetésére törekednek, hanem az eleve adott azonosságokat hangsúlyozzák. Ez a lépés legalább olyan fontos, mint az előbbi; nem az ellentéteket kell kielezni, hanem az egyneműséget, a közös alapot kell keresni. Mivel pedig az embert éppen embermivolta teszi emberré, ezen a síkon minden ember vagyoni és társadalmi különbözőség ellenére is egyenlő lehetőségek előtt áll.

Közösek vagyunk mindjárt abban, hogy *mindnyájan közös földanyánk gyermekei vagyunk.* Az emberi test egyneműsége félreismerhetetlenül rokonit. Testünk egyaránt a földből vétetik, életünk testünk fenntartására és fejlesztésére onnan származik. Életünk földi szakasza ugyanarra a

földre korlátoz. A földi életpálya meg futása után a halál minden emberi testet a föld anyagává porlaszt. De nemcsak anyagában, hanem az anyagot alakító belső elvben, a formában is és végül a test működésében is – kisebb eltérésektől eltekintve – közös minden ember. Mindennek belátása a legteljesebb egyenlőség meghirdetése. Ezt az egyenlőséget azonban nem hirdetni, hanem élni kell.

Következő kérdésünknek annak kell lennie, hogyan lehet az egyenlőség e belátását *életgyakorlattá tenni*? E tekintetben minden szót meg kell előznie a tényleges tettek. A szociális élet tagadhatatlan kérdései nem juthatnak addig nyugvópontra, amíg a *földi javak arányosabb megosztásáról* intézményesen gondoskodás nem történik. Félre ne értessünk: nem a javak egyenlő megosztását tartjuk kívánatosnak, – mert az egyéni szempontból természetellenes, közösségi vonatkozásban káros lenne, – *hanem arányosabb megosztást látunk szükségesnek*. Ez a megosztás nem történhet erőszakos kényszer hatására, revolutív módon, hanem csak a keresztény testvériség szeretetének jegyében, evolutív módon. Éppen e miatt nem tudjuk a kérdés megoldását pusztán állami feladatnak tekinteni, bár a kérdés intézményes megoldása és végrehajtása az állam hatáskörére utal. De mert itt nem pusztán törvények vagy rendeletek fogantatásáról lenne szó, hanem az egész közösség megértő közreműködéséről is, szükségesnek mutatkozik a társadalom hozzáhangolása. *Ezen a ponton válik a kérdés előkészítése neveléstani feladattá*. Nagy népnevelési munkaterv alapelvevé teendő ez a gondolat, amelyet azonban nem az elvont népfogalom keretében, hanem a népi közösség egyes tagjainak *egyéni nevelésében* kell elkezdeni. Az új neveléspolitikai tengelyévé tett nemzet-

nevelés kiválóan alkalmas keret lehet a nemzetben teljes nagy, erkölcsi közösség szociális kérdéseinek megoldásának gyökeres előkészítésére.

Az ilyen hangoltságú közösségben a fennebb fejtegetett anyagi, testi egyneműségtudaton túl a közös és együttes munka életközössége játszik fontos szerepet. *Mindenki dolgozik, mindenki termel, hogy e közös munka előnyei mindenkinek osztályrészül juthassanak.* Az együttes munkából így kifarjadó közösség szemléletben éppenúgy elismerést nyer a fizikai munka fontossága, mint a szellemi munka becse vagy a léleksugárzás értéke. Az élet üteme nem az analízis, hanem az átfogó szintézis. Az emberi munka egyes ágai és fokai csak egybeesendülve szolgálhatják az ember közvetlen célját, a földi boldogságot és ugyancsak egybecsengően munkálhatnak a végső célon, a magasabbrendű emberré váláson.

Az a társadalom, amelynek tagjai ilyen közösség szemlélet jegyében élnek és dolgoznak, egyedeiben éppenúgy értékes, mint azok szociális viszonyulása tekintetében. Az az ember, aki munkáját az értékhardozó és értékmegvalósító közösség érdekei szerint kötelességszerűen tudja végezni, az a lelki fejlődésnek igen magas fokára, a szociálitás síkjára emelkedett. Ez a belső tartalom teszi őt magát értékessé és hasonlóan hangolt embertársait előtte megbecsültté. A szociális nevelésnek feladata tehát a társadalomnak ilyen módon való lelki homogenizálása.

5. Az élet fókusai.

A szociális kapcsolatokat az ember vízszintes síkú viszonyulásának ismertük meg: az egyes ember kapcsolata többi embertestvérel. De a testvérség szükségszerűen utal a közös Atyára, akit az

ember függőleges viszonylatú kapcsolatának a vonalán Istenben lelünk meg. Az emberi élet vonala olyan, mint a parabola. Két fokusa közül az egyik az *élő ember*, a másik az *Isten*. Ez a végtelenben fekvő fókusz a végtelenbe húz, de a földi élet minden rezdülésében érezteti hatását.

Isten nélkül sem az egyes ember, sem a közösség élete meg nem érthető. Istenatyánktól származik az az indítás, amely életre serkent bennünket és tőle jön az általa teremtett, de végtelen elhívású emberi lélek. A földre küldött léleknek Ő ad hivatásrendületet, Ő hajlik le hozzá a kegyelmi erők megsegítő és megszentelő támogatásában, ha nehéz a küzdelem, Ő maga a lélekben megsejtett, majd tudatosult cél. Ő hív vissza a földi életből, hogy a testtől megszabadult lélek az Istentől indított nosztalgiáját követve felívelhessen hozzá.

Az életparabola e végtelen fókuszát kell a nevelőnek előbb megéreztetni, azután tudatossá tenni. A fölénk hajló Isten gondoskodásának sejtelmét és tudatát nem kell, de nem is lehet a nevelőnek átadni, hanem csak fel kell benne ébreszteni és ki kell bontani. *Nem képzelt és belénk nevelt világ ez, hanem a lélek egyetlen igaz gravitációjának tudatosítása.*

Az emberi élet minden rezdülése tisztábban vagy homályosabban istenatyánk felé való törtetés. Ezen a valóságon mit sem változtat az, hogy az ember tudatosan és szándékosan tesz-e vagy sem. Ennek foka csak a szükségképpen Isten felé emelkedés mértékében mutatkozik. Van ember, aki tagadja, hogy az élet ezt az égi gravitációt követi. Mások öntudatlanul járják az egyetlen igaz utat. Van, akiben felébred az istenközelség nosztalgiája, de a vágy nehezen izmosodik benne akarattá. Végül van olyan tökéletes ember is, akiben az áhítat tuda-

tos életmunka keretében lendül a végtelen messzeségű Isten felé.

Megannyi út más-más élettartalmat és életstílust jelöl. Az itt említés sorrendje egyben a növekedő értékesség sora is. A nevelőnek az utolsót, a legtökéletesebbet kell neveltjeiben egyengetni. Ezen az úton Isten keresése indít el és Isten szeretete lendít tovább. Az Istentől, Istennel és Istenért való élésnek ez a tudatos formája tulajdonképpen a vallásos élet magassága. A nevelés minden ágának fejtegetésénél megleltük ezt a valláson át Isten felé utalást. *Ezért mondhatjuk, hogy a vallásos nevelés nemcsak a nevelés legmagasabb [oka, hanem egyben központi, valamennyi más ágat átható mozzanat is.*

Isten tehát minden közösségnek végső, összefogó elve. Egy Atyától jövünk, egy Atya felé tartunk, csakis általa lehetünk testvérek a közösség e fenebb egyedül helyesnek felismert viszonyában. Szánalmas rövidlátás kell ahhoz, hogy Istent kikapcsolva vérségben, fajiségben vagy más ilyen, végül mégis csak Tőle függő tartalom fogalmában keresse valaki a testvériséget. Istent az életben kikerülni nem lehet, a féltudás homokjába dugott fejjel legfeljebb kísérlet tehető arra, hogy ezt megtagadjuk. Ilyen esetben azonban a tragikus bukás minden feltétele adva van.

De még ez Istent kihívó, egyenlőtlen harcnak is megvan a szerepe az isteni gondviselés tervében: az előbb-utóbb lecsukló tragikus bukás katharsisében milliók lelke ismerhet világosan rá Isten végtelen, abszolút és egyetlen érvényességére.

IRODALOM. *Weszely Ö.*: A szociálpedagógia fogalma. Bpest, 1904; *Weiss, C.*: Pädagogische Soziologie. 1929; *Schilling, O.*: Katholische Sozialethik. München, 1929; *Jehlicska F.*: Erkölcsi és társadalmi jólét. Társadalmi etika. Bpest, 1916. – *Padányi A.*: A kollektivizmus mint peda-

gógiai gondolat Népoktatási Szemle, 1934. évf. 4. sz.; *Jankovus M.*: Egyéni és közösségi szempont a nevelésben. Nemzeti Közoktatás, 1957. évt. 1. sz., *tiering, E.*: Vom sozialen Sinn der Schule. Breslau, 1927; *heim, W.*: Die Kollektiverziehung. Theorie und Praxis. Berlin-Steglitz, 1931; *Kaiácsony ü.*: Az iskola mint a kollektív nevelés színhelye. Gyermekvédelem, 1936. évf. 4. sz.; *Heller-Luu{er.*: Erziehung durch Gemeinschaft. Schweizerische Lehrerzeitung, 1934. évf. 1. sz.; *Zibolen E.*: Szociális nevelés az iskolában. Magyar Kultúra, 1936. évf. 19. sz.; *Laczka I.*: Az ifjúság szociális nevelése az iskolában és az iskolán kívül. Kat. Nevelés, 1935. évf. 1. sz.; *Padellaro, N.*: Scuole e rivoluzione. Firenze, 1933³; *Plaget.*: L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle. Pour l'Ere Nouvelle, 1932. évf. 83. sz. - *Pacini G.*: A faji emelet. Magy. Kultúra, 1935. évf. 11. sz.; *bt ammler, M.*: Rassenpflege und Schule. Päd. Mag. 1933. évf.; *Kvieck, E.*: Völkische Erziehung aus Blut und Boden. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 1933-34. évf. 3. sz.; *Bálint 6'.*: Néprajz és nevelés. Szeged, 1934; *Kemény F.*: A népjellem a nevelés és oktatásügyben. Magyar Tanítóképző, 1935. évf. 8-9. sz.; *Brix, W.*: Der Lehrer im Dienste der Volkstumpf lege. Päd. Mag. 1404. sz.» 1934; *Wahl, A.*: Der völkische Gedanke und die Höhepunkte der neueren deutschen Geschichte. Päd. Mag. 1628. sz., 1934. - *Teleki Pál gr.*: Nacionalizmus és internacionalizmus. Kath. Semle, 1937. évf. 5. sz.; *Klebensberg Kunó gr.*: Neonacionalizmus. Bpest, 1928; *Komis Gy.*: Kultúra és nemzet. Bpest, 1930; *Imre S.*: Nemzetnevelés. Bpest, 1912; *Miklóssy L.*: Nemzetnevelés. Bpest, 1919; *Haupt.*: Nationalerziehung. Päd. Mag. 1377. sz. 1933; *Kriech E.*: Nationalpolitische Erziehung. 1933; *Koepf, W.*: Christliche Nationalerziehung. Breslau, 1934; *Koppány-Kutsera I.*: A nemzeté nevelés. Ped. Szeminárium, 1935. évf. 2. sz.; *Havadi B.*: Az iskola a nemzetnevelés szolgálatában. Ped. Szeminárium, 1934. évf. 2. sz.; *Noszlcpy L.*: Nemzeti nevelés az iskolában. Cselekvés Iskolája, 1935-36. évf. 9-10. sz.; *Dobos L.*: A magyar nemzeti öntudat felébbresztése és kifejlesztése az ifjúság lelkében. Orsz. Polgári iskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1934. évf. 10. sz.; *H orvát hy:* A hazafias nevelésről. Nemzeti Közoktatás, 1933. évf. 6. sz.; *Barankay L.*: A nemzetetikai nevelés didaktikai súlypontja. Bpest, 1931; *Imre S.*: A neveléstudomány magyar feladatai. Szeged, 1935; *Rakitovszky J.?* Közgazdasági pedagógiai és nemzetnevelési alapelvek. Budapest, 1936; *Kolumbán J.*: Az integritás gondolata a nevelő-tanító munkában. Bpest, 1934. - *Komis Gy.*: Kultúra és politika. Bpest, 1928; *Mihe-*

lics V.: Az új szociális állam. Szent István-könyvek. Bpest, 1931; *Malcomes Gy. be.*: Állampolgári nevelés. Bpest, 1932; *Kerschenscinec, G.*: Staatsbürgerliche Erziehung. Erfurt, 1921⁷; *Schwartz*: Erziehung zum Staatsbürger. Zeitschrift für Geschichte der Erziehung. 1933. évf. 2. sz.; *Messer. A.*: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig, 1912; *Kriek. E.i* Nationalsozialistische Erziehung. 1933; *Hehlmann, W.*: Politische Pädagogik Berlin, 1933; *Foersier, Fr. W.-.* Politische Ethik und politische Pädagogik. München, 1920; *OLy F.*: Kisebbségi népoktatás. Bpest, 1935. – *Kosa K.*: Neveléspolitikai és szelekció. Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1937. évf. 7. sz.; *Vida. J.*: Das Problem des Aufstieges. Gesellschaftsphilosophische Untersuchung. München, 1933? *Nagy*: Szociális problémák a diákok között. Magyar Kultúra, 1933. évf. 9. sz.; *Reitzer B.*: A proletárnevelés kérdéséhez. Szeged, 1935. – *Feikay F.*: A szociális nevelés hatása a jövő társadalmára. Bpesti Napló, 1937. évf. 3. sz.; *Baloqhy M.*: A szociális munka lélektani feltételei. Ifjúsági Vezető, 1936. évf. 10. sz. - *Stonner. A.*: Nationale Erziehung und Religionsunterricht Regensburg, 1934; *R. W. Emerson*: Természet, ember, társadalom. Ford.: *Wildner Ödön*. Kultúra és Tudomány, Budapest, 1921; *Radványi Kálmán*: Család és élet. Budapest, 1936.

F) A vallásos nevelés.

1. A vallásos élet mibenléte.

Az emberi élet széles vonalai a testi, a szellemi, az esztétikai, az erkölcsi és a társadalmi területen húzódnak. De *az élet teljessége* a földön indulva a metafizikai világban nyer kifejezést. Otthonunk a föld. Ezt értelmezzük, ezt szépítjük, ebből élünk, de *teljes életértékünket* – Isten kegyelméből sarjadtatva – az *isteni, a végnélküli emberben* találjuk.

A vallásos élet értéke abban áll, hogy *földi ott' honunkban élve* – *égi hazánk háznépévé dolgozzuk ki magunkat.*

A vallásos élet a földi élet keretében valósul meg. Nincs szó tehát olyan *elszakításról*, amely a föld megvetését igényelné. – A vallás a földet is Isten alkotta otthonnak tekinti és azt követeli, hogy ezen éljük a *halál élethídjáig* életünket.

Ez az *otthon* ad *a)* természetes életfeltételeket, *b)* nyújt szellemi fejlődési lehetőségeket, *c)* kínálja az élet szépségeit, *d)* kapcsol össze embertestvéreinkkel. De ugyancsak a föld minden java kínálkozik lépcsőzetté (okok sorozata), amelyen természetes úton Istenhez emelkedünk.

A földi otthon tehát – a kiterjedési lehetőség mellett – az örök Atya felé segít bennünket.

Ez a természetes felemelkedés igényessé segíti lelkünket. Megtudjuk, hogy Istenatyánktól jöttünk. Némi – igazán kezdetleges – módon felé és hozzá vágyakozunk. Igényeljük, hogy *nyilatkozzék meg az ég*, hogy így oda juthassunk, ahová lelkünk vágyakozik.

A pozitív vallás beszél és az Isten megnyilatkozásáról szól. Ez a megnyilatkozás a *természetben, a kinyilatkoztatásban jelenik meg*. – Van ebben megvilágító erő, világ- és életértelmező közlés és az örök cél felé törd ember számára alkotott isteni törvény. Mivel az Isten kétféle módon jelzi akaratát, azért van *természetes vallás* és *kinyilatkoztatott vallás*,

A pozitív kinyilatkoztatás azt is közli, hogy az embert a *természetfeletti isteni kegyelem* az isteni természet részesévé nemesíti. *Ez a kegyelem a földi élet isteniesítését adja és a végnélküli életben az Isten színről-színre való látását teszi lehetővé.*

Ezt az életet élni és kialakítani annyi, mint az *élet teljességét elérni*. Ez az élet a földön a *Szentlélek kiáradása*, az égben pedig a *megdicsőülés kiteljesülése*.

A vallásos élet lényege tehát így fogalmazható: *Isten természetfeletti kegyelmével kialakított teljes élet.*

2. A vallásos élet értékelése.

A vallásról mindig úgy beszélnek, mint a szellemi élet legnagyobb értékéről. A vallás azonban nem marad az emberen kívül érvényesülő igazságrendszer, *hanem az életet fokozó, felemelő és tökéletesítő érték.*

Az a kérdés: miben jelentkezik a vallásos élet felsőbbrendűsége?

Az első felelet így hangzik: *földhöz kötöttségünket oldozgatja és az ég felé irányítja*. – Az ember

nem szakítható el földanyjától, de nem lehet kizárólag az ő gyermeke. *Életfeltételünket* a föld adja, *élettartalmunknak* azonban kevés. Még a kultúra, az esztétika, az erkölcs sem minden. *Az ember igénye az élet, amelyet nem zárhat a föld göröngye.* – A vallás erre tanít és erre segít. *A hangsúly a segítesen van.* Az ember ugyanis maga dolgozza ki egyéniségét. Csak erőit meríti az égből (kegyelem). De ez a munka *állandóan teremtő, alkotó művelet.* Addig kell dolgozni, míg a *szentember életalakját* ki nem alakítjuk. – Ennek pedig lényeges vonása: *olyan szeretetkapcsolatokai fűződni Istenhez és az emberekhez, amelyekben a lélek érdekei a leglényegesebbek!*

A második fejelet ez: *végnélküli értékek kidolgozásában segít.* – Mi ez? Az Isten képmásának valóságos kialakítása. És ennek gyakorlati részletei? *a)* Reánevel arra, hogy *Isten szemével* lássunk! Mindenben és mindenkiiben vegyük észre, a *jót.* *b)* Reávezet arra, hogy *Isten értelmével* ítélkezzünk. Mindig és mindenben a *felsőbbrendűt* keressük. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy az életértékek fokozatainak helyes *sorrendjét* megismerjük, *c)* Reásegít arra, hogy *Isten életének másolásával* – a szeretet kiáramlásával – tevékenykedjünk. Ezek a belső istenivé való átfinomódások (*kegyelemből indulnak!*) végül is olyan személységgé alakítanak, akinek élethatárai a végnélküli életbe torkollanak.

Így lesz a véges ember a vallásos élet keretén belül *kiteljesült isteni és végnélküli emberré!*

A föld szűk kereteit áttörő és az ég végtelensége felé lendülő élet feltétlenül több, mint a születés-halál kereteiben szorongó időlegesség. Mivel ezt a kitágulást adja és szolgálja *biztos erővel a vallás, azért a vallásos élet az emberi életnek valóságos megdicsőítése.*

3. A vallásos élet szolgálata.

A vallásos élet az ember legtökéletesebb életalakja. De vajjon kialakíthatja ezt maga a természetünk, vagy szükséges mások támogató segítségével is? A felelet ez: az anatómiai és az élettani kifejlődés *belső törvényszerűség* következetes munkája, *de a szellemi és a lelki kibontakozáshoz erőteljes segítségre van szükség.*

Ez a segítség alapvetésben az *isteni kegyelem*. Magát a feleletet egyszerűen ez a tétel értelmezi: a természetes életcélra a természet, a természetfeletti hivatásra a kegyelem tesz alkalmassá. *Az isteni ember* életcél pedig túl van a természetes ember életelgondolásán; ezért sarjadhathat csak a *kegyelemből* az isteni ember gyönyörűséges alakja.

A kegyelem két fajtát különböztetjük meg. Van *segítő* és *megszentelő* kegyelem. Az első csak indító és gyámolító. Az igazi, az élet teljességét, Isten előtti felértékelődését, az isteni természet részesezését a *megszentelő kegyelem* adja.

A mi esetünkben – az utóbbiról van szó. Azért, mert ez teszi életünket Isten képéhez hasonlóvá. Továbbá ez képesít arra, hogy az örök életben érvényesülő életet kidolgozhassuk. – Azért mondják, hogy csak a kegyelmi állapotban lehet *érdemszerző* cselekedetet végezni. Aki tehát a vallásos életet szorgalmazni akarja, annak arra kell tönie, hogy az ember *kegyelmi életet* éljen!

A vallásos élet *kifejlesztésében* a) a család, b) az iskola, c) és a társas együttes játszik szerepet.

A család az élet rendezője. De igen silány volna a szerepe, ha csak a fizikai *élet* ellátására gondolna. Elrendező jenek kell lennie a *kegyelmi életnek* is. Már t. i. olyan értelemben, hogy a *legkisebb kortól* kezdve kell közölnie a vallási élet éle-

meit a gyermekkel. Ugyancsak hivatása az *állandó* nevelő reáhatás. Itt azután különös szerepe van a tanításnak és a szülői jópéldának.

Az iskola a magyar 1883. és 1924-es törvények alapján a *v alias-erkölcsi* nevelést jelzi a nevelés céljául. A tanítás fontos és nélkülözhetetlen, de a nevelés nélkül üres ismeretközlés. Kell, hogy a szerzett anyagot *beillessze* a gyermek az *egész élet* irányába! Ezt pedig a vallásos neveléssel lehet és kell elérni, mert csakis ezzel a neveléssel *teljesül* ki az ember célja.

A társadalom szintén feladatának tekintheti a vallásos nevelést. *Igazi embertestvért* ugyanis *csakis* az Istenatyaságból táplálkozó felfogással nevelhet. Szerepe annak a környezetnek és közfelfogásnak kitermelése, amelyből kisarjadhathat a vallásos lélek!

Nagyon természetes, hogy mind a kegyelem ereje, mind a nevelő reáhatás feltételezi a fejlődő ember *egyéni meg feszülését*. Az emberi lélekarc nem kívülről jövő behatások produktuma, hanem az égi és földi segítségek igénybevételével induló *egyéni teremtő munka!*

4. A vallásos nevelés eszközei.

A vallásos ember kialakításához eszközöket veszünk igénybe. Mindaz, ami a testileg erős, a szellemileg értékes, az esztétikailag szép, az erkölcsileg jó és a társadalmilag hasznos emberlelket kitermeli, mindaz a vallásos ember kialakulásának előkészítése. Olyan lépcsőfokokat kidolgozása, amely a teljessé alakuló ember életét előkészíti.

A kérdés az, hogy mik a vallásos nevelés *jellegzetes eszközei?*

Először azt kell mondanunk, hogy azok az eszközök, amelyek a *lélek gyengeségeit, hibáit, bűneit javítják*. – Tudni kell, hogy az ember gravitá-

ciója túl erős a föld felé. Ennek az oka messzebb keresendő. A rossz és a bűnös hajlam tényleg világos, de értelmezése csak a metafizikában található. Gyökérszete: az emberi szabadság, eredete: a tényleg elkövetett bűn. (Eredeti bűn.) – A rossz hajlamok ellen küzdhetünk: *a)* állandó önvizsgálattal, *b)* bánkódó elhatározásokkal, *c)* önfegyelmeléssel, *d)* következetes és tervszerű küzdéssel, *e)* a kegyelem eszközeivel.

Minden azért biztos érték, mert az ember *természeti* és az Isten adta *természetfeletti* eszközöket is igénybeveszi.

A munka útját *következetes* és *kitartó* egymásutának kell *jeleznie*. Nem szabad semmit sem figyelmen kívül hagyni, de a kicsiségeket sem szabad semminek tekinteni.

A hibákról azután tudni kell, hogy azok között vannak általánosak (*superbia vitae, desiderium oculorum, desiderium carnis*) és vannak *egyéniek* (az egyes emberek sajátos hibái). Mindezt meg kell ismerni, hogy azután következetes harcot lehessen ellenük indítani.

Bár a hibák elleni küzdelem nagy jelentőségű, mégis azt kell mondanunk, hogy azok az eszközök a fontosabbak, amelyek a lélek természetfeletti aspirációit segítik elő.

Éppen azért a vallásos élet eszközei között jelentősebb helyet foglalnak el azok, amelyek a *lélek ecény képességeit fejlesztik és fokozzák*. Melyek ezek?

Ebből a gondolatból kell kiindulni: a vallásos élet lényege: gravitáció az Isten felé és belső áthasonulás a kegyelem erejével. Ennek igazi eszközei: *a)* a vallás kérdéseivel való tervszerű foglalkozás (tanulás), *b)* a kegyelem eszközeinek keresése és használata (ima, szentmise, szentségek és szentelmények).

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a vallásos életnek segítő eszközei – még kívülről jövő, szinte ceremóniás alakjuk ellenére is – *valóságos, belső áthasonulást szolgálnak*. Természetes vagy emberies jellegük azért van, mert az emberi természetet *kívülről jövő hatások és szimbólumok* indítják. A lényeg itt is a belső átalakulás. *A külső eszköz a léleknek szóló kegyelemközlés érzékelhető jele.*

A nevelő tehát akkor jár helyes úton, ha *gyakran és következetesen* felhívja a gyermek figyelmét ezekre az eszközökre. A tudatos és tervszerű irányítás viheti arra a fogékony, de feledékeny és pillanatok hatása alatt cselekvő gyermeket, hogy ő maga is *kítartó* legyen a vallásos élet eszközeinek használatában.

5. A vallásos gyakorlatok.

A vallásos egyén nem bontakozik ki gyakorlat nélkül. Az Isten természetes és természetfeletti ajándékai az ember számára készen állanak, de az ember egyéni erőfeszítése nélkül életté nem igen válnak. Azért van az, hogy a vallásos életet a vallásos gyakorlatok fokozzák és szolgálják.

Az a kérdés: milyenek ezek a vallásos gyakorlatok?

Először így felelhetünk: *külsőségekben is látható ténykedések*. – Az ember tevékeny lény. Belső gondolatának külső formában ad alakot és fordítva, kifelé ható cselekedete a belső tartalom feltárása. Ezért van az, hogy *az ember szertartásos lény*. Nemcsak a leg fenségesebb területen, a vallásos életben, hanem minden mozzanatában. Még a táplálkozásnak is etikett-formát ad! Mozgása is ilyen. Hát még ha ünnepélyes dolgot akar mutatni.

A vallás az ember és Isten találkozása. Való-

ságban: lelki egybefonódás. De mivel a legszen-
tebb és legmagasztosabb, azért külső, de ünnepi
keretet igényel. *Innét van az, hogy az ember val-
lások megnyilatkozásakor szertartásos gyakorlatok-
kal közeledik az Úrhoz,*

Ezt a lelki tényt tudomásul kell venni és a gyer-
meknevelésben értékesíteni. Már a kis korban sem
szabad megtorpanni az előtt a gondolat előtt, hogy
a gyermek vallásos gyakorlaton részt vegyen. Még
akkor sem, ha nem érti az események és szertartá-
sok értelmét. A szokás a gyermekélet lényegéhez
tartozik, a szoktatás pedig a nevelés művészetének
egyik tényezője.

Azt azonban fokozott fejlődési korban tervsze-
rűen kell hangsúlyozni, hogy *a külső keret a belső
tartalom miatt van.*

De a felvetett kérdésre akkor lesz teljes a felelet,
ha az első felelethez hozzáfűzöm, hogy *belső vilá-
got átnemesítő leieké-élményekké kell válniok.*

Sőt ez a lényeg!

Azt már többször hangsúlyoztuk, hogy a val-
lások gyakorlatot az égi kegyelem teszi Isten előtt
kedvessé! De azt is tudnunk kell, hogy a végzett
gyakorlat és a szerzett kegyelmi áramlás élmény-
szerű hatást gyakorolnak és *habituális* Istenhez
fordulást biztosítanak.

Az élmény múlhatatlan emlék. Nem holt, hanem
felébredő és életet indító. Minél több ilyen lakik a
lélekben, annál gazdagabb és tevékenyebb az
ember! (Első áldozás élménye, a szentmise él-
ménye.)

A kegyelem pedig *állandó* készséget is biztosít
számunkra. Ezek a készségek az erények gyakor-
lására képesítenek. Akár isteni erények (hit, re-
mény, szeretet), akár sarkalatos erények (igazság,
bölcesség, mértékletesség és erősség.)

Ezeket szerzik a vallásos gyakorlatok! Ez tehát a legnagyobb értékük!

Végezetül erősen kell hangsúlyoznunk, hogy a vallási gyakorlatok a fejlődő lélek öntevékenységeinek nélkülözhetetlen erőfeszítései. A merev elzárkózottság vagy önáltató várakozás nem hoz eredményt. Az elszigetelődés és a mozdulatlanság nem is emberi tulajdonság, hanem az anyagi világ tárgyiassága csupán. Az ember tud lelkesedni és tevékenykedni, tehát éljen ezzel az égi tulajdonságával – önmagának kiteljesedése érdekében!

6. Az én és az Én.

A nagy mindenség szemléletében két sziget emelkedik ki. Az *én* és az *Én*. Két személy. A földi ember és az Isten. Az egész világmindenség a *tárgyiasság* jellegét viseli. De a *személyiség az alanyiség* felsőbbrendűségét árulja el. Az egyikkel mindig történik valami, a másik pedig kikezdő erejével megindít valamit.

Az *én* – nagy és mindent érintő elgondolásban – az ember. *Én minden ember, aki a földön él*. Kicsinyek, nagyok egyaránt. Bár a földön élünk, mégis érezzük, hogy nem a földhöz tartozunk. Olyan kiemelkedő szigetek vagyunk, amelyek körül örvénylik a világ, *de az örvénylés nem teheti tönkre önmagunk akarata nélkül életünket*. Legfeljebb testi életünket! – Sőt nemcsak labdája nem vagyunk, hanem *irányítója* és *indítója*. Belőlünk áramlik az az erő, amely színében megváltoztatja a világot. (Lásd: Kultúrmunka!) Az „én” *-parancsoló királyi* Előtte meghajlik a világ.

De az „én” önmagában is kivételesen kiemelkedő. *Öntudatos és önbíró*. Sőt *önalakító*. Tudja, hogy birtokolja életkincseit és kialakítja önmagát. Kívülről jövő (világ!) behatásait vagy kincseit

nem egyszerűen felhalmozza, hanem saját javára fordítja. Ugyanígy cselekszik az égből eredő kegyelemmel is. *Kisajátítja*, birtokába veszi és *életvé alakítja*.

Ez az „én” fenséges dinamikája!

Az *Én* a mindenek Ura és Atyja, az Isten. – *Teremtő*. Belőle ered az élet és hozzá ösvénylik vissza minden. De a teremtő munka mellett fenntartja és *megszenteli*. Belőle árad a szeretet, amely emberhez és embert Istenhez fűz. Ez a legszentebb életkapcsolat. Majdnem azt mondom: ez az Isten jelenlétének érzékelhető szent *jele*. – *Boldogító* földön és földön túl egyaránt. A *világ* él. Belőle. Amit tehát a világ ad, azt végül is Ő adja. *Életünk* is Tőle. Ami tehát tökéletesedik és töltekezik, azt Ő teremtette. Örök életünk is bőséges szeretetnek záloga. Ő biztosította, Ő segít hozzá.

Valóságos Atyánk! Azért, mert teremtő ereje és állandóan segítve boldogító szeretete fiúként hív magához!

A véges és végtelen személy kapcsolata *személyes kapcsolat*. Alanyilag a szeretet kapcsa, tárgyilag az *Én* teremtő, megváltó és megszentelő leereszkedése alapján az ember életképének kialakítása és így az Isten dicsőségének hirdetése. – Az ilyen célérés az Isten tárgyi dicsőítése. A szereteten épülő élet azonban *végnélküli, és kiteljesült az ember alanyi boldogsága* is.

Az egész élet tartalma röviden így fogalmazható: az Atya és fiú szent életkapcsolata.

IRODALOM. *Tóth T.*: A vallásos ifjú. 2 köt. – *Marcell M.*: Valláserkölcsei alap a nevelésben. III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, I. köt. 1928; *Gittet*: Religion et pédagogie. Paris, 1920; *Schröteler*: Das Ringen um die evangelische Pädagogik. Bildung und Erziehung, 1934. évf. 4. sz.; *Emmeneggec, P.*: Die Praxis der religiös-sittlichen Führung der Jugend. Blätter für Anstaltspädagogik, 1934.

évf. 5. sz.; *Uhl A.*: A szülők vallásos gyermeknevelése. Pécs, 1929; *Thal, G.*: Die Pädagogik der inneren Mission. Göttingen, 1933. – *Wiedermann K.*: A vallás lélektana. Bpest, 1911; *Bovet, P.*: Le sentiment religieux. Neuchâtel, 1925; *Schneider, K.*: Die Sehnsucht als konstitutives Moment des religiösen Erlebens. Archiv für die gesamte Psychologie, 1936. évf. 1-2. sz.; *Kühár F.*: A modern ember lelkivilága és az imádság. Magyar Kultúra, 1925. évf.; *Le Gaudier*: De perfectione Vitae Spirituális. 3 köt. Torino, 1934; *Bergmann*: Religion und Seelenleiden. Düsseldorf, 1931; *Miehle, A.*: Die kindliche Religiosität. Erfurt, 1928; *Bovet, P.*: Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant. Paris. 1922; *Foerster, F. W.*: Religion und Charakterbildung. Zürich, 1925; *Sallumrk, E. v.*: Divinität und Moralität in der Erziehung. Langelsanza, 1920. – *Cathtein, V. S. J.*: Katolikus világnézet. Ford.: A budapesti növendékpapság. Bpest, 1911; *Gillet*: La valeur éducative de la moral catholique. Paris, 1911; *Marczeil M.*: A katolikus nevelés szelleme. Szent István-könyvek; *Schröteler*: Die katholische Schule im geistigen Kampf der Gegenwart. Pharus, 1933. évf. 1. sz.; *Brandenstein B. fer.*: Az Actio Catholica hivatása és feladatai Magyarországon. Kath. Szemle, 1935. évf. 1. sz. – *Zborovszky F.*: Természettudomány, világnézet, vallás. Kath. Szemle, 1925. évf.; *Schlemmer, H.*: Vererbungswissenschaft und Religionsunterricht. Frankfurt a. M., 1934. – *Prohászka O.*: A lelki kultúra. Élet, 1916. évf.; *Prohászka O.*: Magasságok felé. Bpest, 1911; *Prohászka O.*: Elmélkedések az Evangéliumról. Bpest, 1924⁴; *Prohászka O.*: A diadalmas világnézet. Székesfehérvár, 1925³.

Befejezés.

Végső következtetésként az a szent és boldogító igazság áll elénk: Istentől jöttünk és Istenhez megyünk, aki kegyelmi erővel magához emel, ha saját erőfeszítésünkkel magunk is dolgozunk.

A nevelő számára pedig azt a végső tanulságot írhatjuk ide: Istennel mindent, Isten nélkül semmit sem érhetünk el.

De ezek a következtetések végül is abba a rövid igazságba torkollanak: földi életünk legnagyobb ajándéka a személyiségünk, amely az isteni személlyel feloldhatatlan és boldogító egybefonódásban éli ki önmagát!

Így lesz az *én* az örök Én-nek gyermeke, de így lesz az Isten minden, Teremtő, Segítő, Megszentelő és Boldogító. Alfa és Omega!

NÉVMUTATÓ

Adams, Sir John 19.
Adler, A. 79, 159.
Allers, R. 221.
Anderson, L. 221.
Arató I. 187.
Argelander, A. 33.
Arnold, A. 145.

B

Baden, P. 141.
Bain, A. 19.
Bálint S. 236.
Ballai K. 79.
Baloghy M. 237.
Bánhegyi Job 79.
Baranay L. 40, 236.
Bárány G. 42, 88,
Bárány I. 82.
Barth, P. 186, 220.
Bauch, B. 37.
Baudoin, Ch. 109.
Baur 32.
Beathy, W. 221.
Behn, S. 44, 88.
Békefi R. 146.
Bellaagh A. 220.
Benedek L. 145.
Berger, F. 146.
Bergmann 248.
Bergson, H. 88.
Bernfeld 79.
Beyer, A. 186.
Binet, A. 80, 159.
Birnbaum 135.
Blaskovich E. 82.
Bobertag, O. 81, 159.
Boda I. 57, 81, 88, 186.
Bognár C. 19, 32, 44, 57, 80,
88, 109. 156, 221.
Boormann, R. 81.
Bopp, L. 89.
Borkovski 126.
Bövet, P. 248.
Bracken, H. von 81.
Brandenstein B. br. 197. 248.
Britsch 197.
Brix, W. 236.
Brunner E. 56,
Budde, G. 88.
Burchardt-Bélaváry E. 80.
Busemann, H. 32, 81.
Bühler, Ch. 42. 80, 126. 186.
187.
Bühler. K. 79.
Calmes 56.
Camper 65.
Cathrein, V. S. J. 89, 248.
Chamberlain, H. St. 81.
Charmley 220.
Chesterton, G. K. 88.
Qaparède, E. 79, 159.
Clostermann, G. 186.
Comeniu3 186.
Cornelius, H. 88.

Correns 134.
Coué, E. 126.
Cramouselle 152.
Croner, E. 81.
Csaba M. 221.
Csanády S. 220.
Cser J. 146.
Csia S. 221.
Csiáné, Leicht M. 221.
Czerny, A. 145.

D

Dalmady Z. 145.
Darányi Gy. 145.
Darwin, Ch. 134, 135.
Defoy 145.
Dékány I. 33, 81, 109.
Dewey, J. 186, 187.
Dezső L. 186.
Diem, C. 145.
Dienes V. 80.
Dilthey, W. 19, 40.
Dobák F. 32.
Dobos L. 236.
Dóczy J. 81.
Domokos Lászlóné 82.
Doubleday, K. 198.
Döring, M. 78.
Drózdly Gy. 145.
Druckheim, E. 220.
Dudek J. 32.
Dunin, St. 126.
Dückstein Z. 145.

E

Eckstein, L. 33.
Eggersdorfer, Fr. X. 40, 186.
Egyedi, H. 79.
Eilemann, J. 198.
Elekes P. 187.
Eilbracht 33.
Éltes M. 81.
Emerson, R. W. 237.
Emmenegger, P. 247.

Erdey F. 152, 220.
Erdély A. 126.
Eucken, R. 88.

F

Faludi F. 126.
Farkas I. 198.
Feitelberg 79.
Fekete J. 198.
Fekete M. 186.
Felkay F. 237.
Fináczy E. 19, 40, 56, 88,
89, 146, 186.
Fischer 32, 145.
Fischer, A. 56.
Fitos V. 186.
Foerster, Fr. W. 109.
220,
221, 237, 248.
Forel, A. 81.
Förster, Fr. 187.
Förster, I. R. 109.
Frank A. 57, 220.
Frank, Ph. 198.
Frankenheim, H. 221.
Freud, S. 70, 71, 72, 73. 74.
79, 135, 213.
Frischeisen 89.

G

Gáspár J. 32.
Gate, A. I. 40.
Gaudier, L. 248.
Gaudig, H. 33. 88, 109.
Gentile, G. 40.
Gerlóczy Zs. 56.
Gide, A. 57.
Gillet 247, 248.
Glattfelder Gy. 88, 229.
Glockler, L. 32.
Gönczy 146.
Göttler 19.
Graf, J. 32.
Griesebach, E. 57.
Gruber, K. 79.
Günther, H. 134. 225.

H

Hahn, H. 80.
 Hajtay E., H. 221.
 Hamvas E. 56.
 Hanauer A. I. 21.
 Handwerker, H. 126.
 Harsányi I. 187, 221.
 Haupt 236.
 Havadi B. 236.
 Hehlmann, W. 43, 237.
 Heim, W. 236.
 Heller 236.
 Heller, In. 81.
 ' Hentig, H. von 126.
 Herbart, Fr. J. 40, 159.
 Hering, E. 236.
 Hermsmeier, F. 81.
 Heydebrand, C. 109.
 Heymans, G. 79.
 Heywang, E. 186.
 Hilker, Fr. 145.
 Hinst, B. 26.
 Hitler, A. 88.
 Hockmann 33.
 Hodann, M. 56.
 Hoffmann, W. 80.
 Horváth R., O. Cist. 88,
 Horváthy 236.
 Huschiar, M. 29.
 Huszár Gy. 44.

I

Ilosvay-Schrott S. 146.
 Imre L. 57, 221.
 Imre S. 19, 33, 40, 56, 57,
 88, 89, 109, 126, 156, 186,
 221, 225, 236.
 Isten 247, 249.
 Ivankovits K. 146.

J

Jaensch, E. R. 79.
 Jandik J. 109.
 Janet, P. 70, 73.

Jankovits M. 236.
 jaspers, C. 89.
 Jehlicska F. 235.
 Jocklev 19.
 Joszt F. 187.
 József Ferenc kir. főherceg
 146.
 Jung, C. G. 7S, 79, 159.
 Just, G. 136.

K

Kacsó L. 221.
 Kammel, W. 44.
 Kant, I. 210.
 Karácsony i>. 236.
 Kármán M. 220, 221.
 Katona 197.
 Kecskés P. 43, 220.
 Kemény F. 56, 236.
 Kempelen A. 80.
 Kenyeres E. 81, 186, 187.
 Kerschensteiner, G. 42, 57,
 109, 186, 237.
 Kessler, K. 40.
 Király D. 146.
 Kisparti J. 33, 88, 109.
 Klages, L. 81, 197, 198.
 Klebeisberg K. gr. 236.
 Klieneberger 80.
 Klinge, E. 145.
 Kmetykó J. 140, 145.
 Knoll, W. 145.
 Koch, H. 57.
 Kockás S. 198.
 Koepf, W. 236.
 Kolumbán I. 236.
 Koppány-Kutsera I. 26, 236.
 Kornis Gy. 56, 78, 88, 182,
 198, 236.
 Kosa K. 237.
 Koszterszitz J. 141, 221.
 Kosztolányi I. 43.
 Kovács R. 145.
 Köhler 89.
 Körösi F. 198.
 Körösi H. 56.

Kőszegi L. 198.
Krause, P. 80.
Krausz S. 186.
Krautsky, W. S. 79.
Kretschmar, J. 40.
Kretschmer, E. 65, 67, 71,
79, 109, 133, 136.
Kriek, E. 40, 236, 237.
Kruckenberg, H. 79.
Krueger, F. 220.
Kühár Fl. 40, 220, 248.
Kunkel, Fr. 81.
Küster, H. 80.
Kynast, Rh. 19.

L

Laczka I. 236.
Langrock, K. 33.
Laquer, Fr. 145.
Lascaris, P. 198.
Laufer 236.
Lazarsfeld, S. 221.
Lehmann, R. 88.
Lenz, F. 32, 43, 134.
Leusden 198.
Lévy, P. E. 220.
Liebert, A. 186.
Ligeti L., v. 57.
Lipmann, O. 42, 79, 186.
Litt, Th. 26.
Lochner 19, 40.
Lorabroso, C. 23, 65, 135,
213.
Loschdorfer J. 187.
Lunk, G. 187.

M

Magyar T. 198.
Makkai S. 88.
Malcomes Gy. br. 237.
MarczeU M. 19, 26, 37, 79,
80, 89, 221, 247, 248.
Mária Terézia 31.
Márton A. 89.

Masszi F. 220.
Mázy E. 40, 220.
Mehnert, R. 80.
Mendel 27, 134.
Mendouse 152.
Messer, A. 19, 42, 44, 78,
237.
Messmer 186.
Mester J. 79, 109, 159,
Meumann, E. 43, 159.
Meumann, L. 186.
Mezey F. 146.
Michels, F. 81.
Miehle, A. 248.
Mihelics V. 236, 237.
Miklóssy J. 236.
Misángyi O. 145.
Mitrovics Gy. 19, 40, 42.
198.
Molnár O. 186.
Montessori, M. 80.
Moog, W. 40.
Moravitz L. 187.
Möckelmann, H. 146.
Muzsnai L. 79.
Müller-Freienfels, R. 57, 78.
Müller L., S. J. 126.

N

Nádai P. 198.
Nagy 237.
Nagy B. 198.
Nagy J. 42, 198, 221.
Nagy Lajos 26, 157.
Nagy László 81, 159, 186,
198.
Nagy M. 80.
Nánássy D. 26.
Natorp, Fr. 198.
Nelis, H. J. 109.
Neuberger V. 79.
Newton 150.
Nógrády L. 126, 157, 187.
Nohl, H. 19.
Noszlopy L. 80, 236.
Nyirő Gy. 79.

O

Olasz P. 109, 126, 221.
 Olay F. 237.
 Ostermann, W. 187.
 Otto. E. 19,
 Overhen, H. 32.
 Ozorai F. 187.

P

Padányi A. 80, 235.
 Padellaro, N. 236.
 Páldy E. 145.
 Pallat, L. 19, 145.
 Papini, G. 236.
 Pataky M. 198.
 Pauler A. 89, 220.
 Perez 28, 29, 152, 220.
 Péter Z. 80.
 Peters, A. 145.
 Petersen, P. 81.
 Petzelt, A. 187.
 Pfister, O. 56,9, 80.
 Piderit, H. 79.
 Pintér J. 126.
 Pitroff P. 197.
 Pius pápa, XI. 88.
 Plaget 236.
 Plant, P. 57.
 Popenoe, P. P. 32.
 Popp, W. 33.
 Porosalmy Z. 81.
 Prahauer 198.
 Prinzhorn, H. 81.
 Prohászka L. 42.
 Prohászka O. 88. 89, 220,
 248.

R

Radványi K. 237,
 Rakitovszky I. 236.
 Ranschburg P. 78, 81, 159,
 186.
 Redl, Fr. 126.
 Reigbert, R. 79.

Rein, W. 80, 221.
 Reitzer B. 237.
 Révész G. 81.
 Ribot 134.
 Rickert, H. 80.
 Rieckel, A. 19.
 Rodda, W. 57.
 Rosenberg 225.
 Rousseau, J. J. 26, 28, 41.
 155.
 Ruppert, H. 81.

S

Sacher, F. 33.
 Sáfrány I. 220.
 Sallwuk. E. v. 186, 248.
 Sawicki, F. 88.
 Schaf fer K. 71.
 Schäfer, Fr. 33.
 Scheler 126.
 Schilling, O. 235.
 Schlemmer, H. 32, 248.
 Schmeing 80.
 Schmidt, A. 198.
 Schmidt F. 79, 81, 82, 146.
 159.
 Schneider, Fr. 33, 57. 79.
 159.
 Schneider, K. 248.
 Schnell J. 80, 159.
 Schnell, W. 145.
 Schneller I. 56, 88.
 Scholtz K. 145.
 Schöpflin A. 26, 88.
 Schreibner, O. 187.
 Schröteler 247, 248.
 Schultze 187.
 Schulze 79.
 Schuster, M. 221.
 Schütz A. 81, 88, 186, 221.
 Schwab S. J. 81.
 Schwammerger, A. 56.
 Schwartz 237.
 Schwerdt 186.
 Scipiades E. 145.

Sebestyénné, Stetina I. 56,
Ségiun, E. 145.
Seidel, R. 88.
Seifert, Fr. 81.
Seiter P. 80.
Sigmar, J. 186.
Sík S. 141, 146.
Sikorszky, J. 80.
Slawinsky, M. 33.
Somogyi J. 32, 81, 186.
Sopp, Fr. 19.
Spranger, E. 37, 79, 80, 81,
88, 167, 220.
Stammler, M. 236.
Starling 133.
Steiner, R. 197.
Stekel, W. 56.
Stern, E. 109.
Stern, W. 81.
Stornier, A. 237.
Stuhlmann P. 80.
Sturm, K. F. 40.
Sugár B. 198.
Szász I. 80.
Székely P. 220.
Szemere S. 19, 42, 198.
Szentpál O. 145.
Szentpáli J. 79.
Szívós D. 81.
Szondi L. 146.
Szondy Gy. 187.
Szukováthy I. 140.

T

Takács 126.
Tass J. 80.
Teleki P. gr. 141, 236.
Temesy Gy. 146.
Tettamenti B. 109.
Thal, G. 248.
Thomas, F. 198.
Thomson, G. 40.
Thorndike, E. 40,
Tiefenthaler J. 126.
Tietze, F. 32.
Tóth A. 57.

Tóth T. 57, 88, 221, 247.
Tóth Z. 82.
Török M. 42.
Trikál J. 79, 88.
Tschudi, R. 80.
Tumlirz, O. 78.
Tuszkai ö. 33. 80.

U

Ueding 198.
Uhl, A. 248.
Utitz, E.

V

Vaerting, M. 57.
Vaissière, J. de la, S. J. 42,
78.
Várady J. 187.
Varga B. 19. 44.
Várkonyi H. 42, 43, 57, 80,
159, 186.
Varsányi G. 80.
Veeder, B. S. 81.
Vértes O. f. 33.
Verweyen, J. 88.
Vida, J. 237.
Vorwahl, H. 80.
Vowinckel, E. 79.
Völgyesi F. 126.
Vucskics J. 57.

W

Wagner, J. 40. 44.
Wahl, A. 236.
Watson, J. B. 79.
Weber, E. 57, 88, 198.
Weil 79, 133.
Weininger 26.
Weiss, C. 235.
Wentscher, M. 42.
Weszely Ö. 19, 40, 42, 79,
80, 88, 89, 146, 156, 186,
235.

Wexberg, E. 79.
Wickes, F. G. 8α
Wiedermann K. 248.
Wildner Ö. 237.
Willmann, O. 186.
Winzen, B. O. F. M.
Witasek, St. 78.
Witz B. 57, 141.
Witzenhausen 126.
Wolff, A. 187.
Wolkberg L. 88, 221.

Worlitssek, A. 109.
Wulff, O. 198.

Z

Zambaldi 187.
Zborovszky F. 248.
Zemplényi I. 126.
Zibolen E. 33, 236.
Ziehen, Th. 81.
Zimmermann F. 79.
Zimmermann, O. S. J. 56,
126.

TÁRGYMUTATÓ

A

- Abszolút értékek kidolgozása 240.
Adottságok (anatómiai, élet-tani) 30.
Agyfüggelék 133.
Akarat 211, 212.
Akaratnevelés 200.
Alapvető ismeret 181. 182.
Állam 225.
Álom 75,
Alvás 139, 141.
Anatómia 41.
Anyagi ember 54.
Any aj egyek 26.
Ápolás 23.
Asthenikus típus 66.
Aszkétikus gyakorlatok 121, 124.
Atletikus típus 66.
Átöröklés 30, 136, 137.
Auditív típus 160.

B

- Behaviorizmus 68.
Belső egyensúly 216.
Belső kiválasztás 30.
Belső kiválasztású mirigy-rendszer 133.
Beszéd 68.
Biopedagógia 34.

- Boldogság mint cél 84, 85.
Bölcsélet 41.
Buddhizmus 92, 93.
Bűn, eredendő 210, 243.
Bűnös cselekedetek 210.
Bűnös hajlamok 210.
Bűnös szokás 212.
Büntetés 117.
Büntetés elengedése 117.
Büntetés kirovása 117.

C

- Centralis szellemi élet 132.
Centrifugális szellemi élet 132.
Centripetális szellemi élet 132.
Ciklothím típus 67.
Circularis elmezavar 66.
Civilizáció 207.
Concupientia carnis 207.
Concupientia oculorum 207.
Contritio 125.
Család 155, 156, 223. 224. 241.
Csecsemőmirigy 133.
Cselekedtetés 180.
Cselekvések erkölcsi értéklése 230.
Cserkészet 114, 118, 119. 141.
Csökevényes szervek 21, 22.

D

Desiderium carnis 243,
Desiderium oculorum 243.
Determinizmus 20, 151.
Dinamologia 64.
Dorgálás 117.

E

Égi gravitáció 210, 234.
Egyénileg foglalkozás 158.
Egyéni nevelés 63, 107, 108.
Egyéniség 222.
Egyéniség szolgálata 154, 183.
Egyenlőség értelmezése 231, 232.
Egyetem 165.
Egyház 226.
Elemi oktatás feladatai 165.
Életkészségek 14, 15.
Élettan 41.
Elismerés 116.
Elmélkedés 124.
Elmélyülő tanulmány 182.
Élmény 27, 28, 74, 100, 102, 103, 245.
Élményesítés 160.
Élményfelidézés 102.
Élmény (művészi) nyújtása 193.
Elnyomás 74, 75.
Emberi „én” 246, 247.
Embortan 41.
Embriókor 26.
Energiadirekción 107.
Energiafejlesztés 23.
Érdeklődés 16, 159, 180, 181.
Érdeklődés (esztétikai) felkeltése 193.
Erények, isteni 245.
Erények, sarkalatos 245.
Erények, természetes 206.
Erények, természetfeletti 206.

Erkölcsei autonómia 202, 203, 209.
Erkölcsei értékelés szempontja 201.
Erkölcsei felemelkedés 202, 203.
Erkölcsei heteronómia 202, 203.
Erkölcsei nevelés 129, 130, 214.
Erkölcsei norma 201.
Erkölcstan 41.
Erők elnyomása 92.
Erők transzponálása 20, 21, 93, 104, 105, 107, 108.
Értelem befogadása 152.
Értelem elraktározása 152.
Értelem feldolgozása 152.
Értelem mibenléte 148, 149.
Értelmi megismerés 149, 150.
Értelmi nevelés 129, 130.
Érzékszervek 131, 132.
Érzelem-nevelés eszköze 189.
Eszmények 97, 98, 99.
Eszmények érvényesítése 98.
Esztétikai nevelés 129, 130.
Esztétikai nevelés eszközei 191, 192.
Esztétika mint bölceleti tudomány 190, 191.
Examen particulare 74.

F

Faj 225.
Fajfenntartás ösztöne 106.
Feddés 117.
Fegyelmi szabályzat 117.
Feledés 181.
Felelősségérzet a nevelésben 51.
Fenyítékek, testi 117.
Fizikum 90.
Flagellansok 144.
Formális képzés 162.
Főiskola 165.

Földi élet értelmezése 238.
Földi gravitáció 210.
Frenológia 65.

G

Gátlások 24, 30.
Gondviselés 204, 234.
Gyermek megismerése 159.
Gyermek szépség élménye
192.
Gyónás, szent 48, 74, 91,
123.

H

Habitusok 34, 66.
Hajlamok 167, 210.
Halál értelmezése 218.
Harmónia 195, 196.
Haza 226.
Házasság szentsége 217.
Házi feladat 178.
Hisztorológia 65.
Hit 206.
Horizontális kapcsolatok
222.
Hormon 133.
Humánium 226, 227.

I

Idegrendszer 132.
Igazi nevelő 18.
Igehirdetés 121, 122.
Ima 157, 243.
Imádság 124.
Immanens nevelési cél 83, 84.
Imponderabile 34, 59.
Intés 117.
Intuáció 36, 87, 150, 162,
197.
Iskola 158.
Iskolafajok összefüggése 164.
Iskola hivatása 115, 184.
Iskoláztatás 155.

Isméltés 177, 179.
Isteni szépség 195.
Isteni tervgondolat 200.

J

Játék 68, 114, 115, 118, 140,
141, 156.
Játékszerek 156.
Javak arányosabb megosz-
lása 232.
Jóság cselekvő szolgálata
209.
Jövő élet szolgálata 214, 215.
Jutalmazás, tárgyi 116.
Jutalom 115, 116.

K

Katarzis-elmélet 73.
Kategorikus imperatívusz
202.
Katharok 143, 144.
Kegyelem 60, 91, 121, 122,
199, 203, 208, 209, 212,
213, 218, 220, 239, 240,
241.
Kegyelem eszközei 243.
Kegyelem fajai 241.
Kegyelem felhasználása 219.
Kegyelem megszerzése 218.
Kegyelemteljes élet 219.
Kegyelmi erők 55.
Kegyelmi eszközök 121, 123.
Kényeztetés 27.
Képzőművészetek 193.
Kiegyensúlyozottság 154.
Kinyilatkoztatás 199, 239.
Kinyilatkoztatott törvények
201, 202.
Kísérleti neveléstan 42.
Kitartás 159.
Környezet 22, 23, 27, 31,
34, 92.
Következetesség a nevelés-
ben 113.

Következtetés 162.
Középiskola 165.
Közösségszemlélet 233.
Kranioszkópia 65.
Kultúra mint életcél 85.
Küzdés 208, 213, 243.

L

Lamarckizmus 22.
Lélek 43, 147, 148.
Lélek alaptehetségei 188.
Lélekember 52.
Lélek oszthatatlansága 188.
Lélektan 41.
Lélekvizsgálat 90.
Lelkiatyá 47, 48.
Lelki fejlődés 24.
Lelki gyakorlatok 53, 110.
Lelkiismeret 204, 205, 206.
Lelkiismeretvizsgálat 53, 91, 243.
Lelkiismeretvizsgálat köre 125.
Lelkiismeretvizsgálat, napi 124, 125.
Lelki olvasmány 124.

M

Manicheusok 143.
Megismerés 150.
Mellékpajzsmirigy 133.
Mellékvese 133.
Mese 157.
Metakozmikus eredet 112.
Módszer 153, 168, 169.
Módszer, cselekedtető 171, 172.
Módszeresség 161.
Módszer, fejtegető 170, 171.
Módszer, közlő 169, 170.
Módszertani fekélyültség 168.
Múlt 211.
Munka életközössége 233.

Munka, szellemi 114, 119, 120.
Műélvezés 190.
Műélvezés értelmezése 195.
Művész, alkotó 190.
Művészeti alkotás öröme 194.

N

Napló 69, 70.
Naturalizmus, neveléstani 62, 63.
Nehezen nevelhető gyermek 62.
Nemi élet neveléstani vonatkozásai 216.
Nemi élet szociális vonatkozásai 215.
Nemi élet transzcendens vonatkozásai 217.
Nemi erők 75.
Nemi erők elnyomása 101.
Nemi erők értelmezése 214, 215, 217.
Nemi erők transzpozíciója a 106, 107.
Nemi felvilágosítás 215.
Nemzet 225.
Nemzetnevelés 164, 232, 233.
Nevelés a különböző korúaknál 58, 59.
Nevelés célja 35.
Nevelés és oktatás 185.
Nevelés fogalma 13, 37.
Neveléstan fogalma 40.
Neveléstani nihilizmus 92.
Nevelő célkitűzések 37, 38.
Nevelő erkölcsi magatartása 110, 111.
Nevelő feladatok 14, 25.
Nevelő önismerete 49, 50.
Nevelő személyiség 9.
Növendék foglalkoztatása 110.

Occasionalismus 200.
Oktatás célja 169.
Oktató irányítás 114, 115.
Oltáriszentség 123, 124.
Óraterv 174.
Óravázlat 173, 174, 175, 176,
177.
Országos Testnevelési Ta-
nács 140.
Ovarium 133.
Óvás 27.

O

öncélú művészet kérdése
Γ91.
Önfegyelmzés 243.
önismeret 52.
Önmegtágadás *U-i*, 120, 121,
124, 125.
öntevékenység 161.
Öntökéletesedés 89.
Önvizsgálat 53.
Önzatlenség mint életcél 85.
Örök élet értelmezése 219,
220.
Öröklés 60.
Örökléstan 41.
öröklés törvényei 134,
öröklött hajlamok 135.
Ösértékek 208.
„ösi rossz” 210.

P

Paedagogia perennis 43, 44,
92.
Pajzsmirigy 133.
Panoptimizmus 59.
Panpesszimizmus 61.
Pansexualizmus 61, 74.
Pantheizmus 87.
Philosophia perennis 44.
Pihenés 139, 141.
Piknikus típus 66.
Polgári iskola feladatai 165.
Pozitív vallás 239.
Preventív nevelő munka 137.
Pszichikum 90.

Pszichoanalitika 65, 70, 71,
72.
Pszichognosztika 64, 65.
Pszichológia 64, 65.
Pszichózis 71.

Rádió 27.
Rajzolás 68.
Remény 206, 207.
Rendreutasítás 117.
Rendszeresség 161.
Rendtartás 117.
Ritmusérzék 69.
Rokonszenv 64.
Rossz fogalmának értelme-
zése 206.

S

Sarkértékek 188.
Schizofrenia 66.
Schizothim típus 67.
Sexualdifferenciák 34.
Siker 159.
Silentium vitae 124, 125.
Sport 114, 115, 118.
Stílus (művészi) -megrag a-
dás 193.
Superbia vitae 207, 243.
Szabad akarat 201.
Szabadság 217, 218.
Szabadság korlátozása 117.
Szakiskola 165.
Számonkérés 179.
Szellemi ember 54.
Szellemi különbségek elkülö-
nítő hatása 229.
Személyiség 95, 96, 169, 222,
224, 249.
Személyiség vitalitása 36.
Szemléltetés 162, 172, 173.
Szentelmények 243.
Szentírás 29, 94, 124.
Szentmise 243.
Szentségek 124, 243.
Szenvedés 208.

Szép élvezete 195.
Szépet teremtés 197.
Szépirodalom 193.
Szépség-fogalom 189.
Szépség megjelenésformái
189, 190.
Szeretet 111, 207.
Szerartások 245.
Szerzett anyag tevékenyítése
179.
Szigorúság 112.
Szimpátia 111.
Szlőjd 195.
Szociális diákegyesület 229.
Szociális nevelés 129, 130.
Szokás 113.
Szoktatás 245.
Szuggesztív erő 96.
Szülői értekezlet 28.
Szülők 45, 46.

T

Tanítás 47, 161, 184, 208.
Tanítás célja 182, 185.
Tanításmenet 173, 174.
Tanítás személyi feltételei
166.
Tanítgatás 156, 157.
Tanító munka 46, 47.
Tanító, tanár 46.
Tanító, tanár szakismerete
168.
Tanterv 163.
Tantervi célkitűzések 164
Tanulás 208, 243.
Tanult anyag megőrzése
178.
Táplálkozás 139, 141.
Társadalmi rétegződés értel-
mezése 228.
Társadalomtudomány 41.
Tehetség 167, 183, 229, 230.
Tehesgípusok 167.
Tekintély 94, 95, 113.
Természeti törvények 200,
202.

Thymico-lymphaticus típus
66.
Thymus 66.
Terhesség 26.
„Természetes” nevelés 41.
Tervszerűség 161.
Test hivatása 138.
Testi határozmányok 151.
Testi nevelés 129, 130.
Testnevelés 140, 141.
Testnevelés a középkorban
143, 144.
Testnevelés az ókorban 142,
143.
Testnevelés az újkorban 144.
Testvériség 235, 242.
Tobozmirigy 133.
Transzcendens nevelési cél 83,
84, 86.
Trauma 101, 210, 213.
Tudatküszöb 71, 73.
Tudatosság a bűnös cselek-
vésben 210.

U

„Új iskola” 93.

V

Vagyon értelmezése 229.
Vagyoni különbözőség 227,
Vallás-erkölcsi nevelés 242.
Vallásos élet értelmezése 238,
239.
Vallásos nevelés 129, 130.
Vallásosság 235.
Vallástan 41.
Vallás, természetes és kinyi-
latkoztatott 239.
Vertikális kapcsolatok 222.
Világ művészi megragadása
197.
Világsemlélet 212.
Vitális kapcsolatok 76, 77.
Vitaizmus a nevelésben 51.
Vizuális típus 160.
Zene 192, 193.

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Előszó</i>	5
<i>Bevezetés</i>	7
A rendszerek értékelése	9

I. A nevelés elmélete.

<i>Prolegomena</i>	12
<i>A) A nevelés alapkérdései (Problemata)</i>	13
1. A nevelés mibenléte	13
1. A nevelés lehetősége és szükségessége.....	20
1. A nevelés kezdete és vége	26
1. A nevelés korlátai	30
1. Művészet vagy tudomány-e a nevelés?.....	33
1. A neveléstudomány ismertetése.....	37
1. A neveléstudomány forrásai és segédtudományai	41
1. A paedagogia perennis	43
<i>B) A nevelés alapvetése (Fundamenta)</i>	45
1. A nevelés alanya.....	45
a) A hivatásos nevelők	45
a) A hivatásos nevelők önnevelése	49
2. A nevelés tárgya.....	57
a) A nevelés köre.....	57
a) A helytelen megismerés	59
c) A gyermek megismerésének tudományos módszerei	64
3. A nevelés célja	82
a) Az immanens cél	84
a) A transzcendens cél	86
4. A nevelés módjai	89
A) Az erők elnyomása	92

B) Az erők érvényesítése	93
a) A tekintély elve a nevelésben	94
a) A személyiség ereje	95
a) Az eszmények nevelő jelentősége ...	96
a) Az élmények	100
C) Az erők transzpozíciója	104
5. A nevelés eszközei	109
A) Természetes nevelési eszközök	110
a) Alanyi eszközök	110
α) A szeretet.....	111
β) A szigorúság.....	112
γ) A kitartó következetesség	113
b) Tárgyi eszközök	114
a) Közvetlen tárgyi eszközök	114
1. Az oktató irányítás	114
1. A jutalom	115
1. A büntetés	117
β) Az önként megnyilatkozó erőfe-	
szítések	118
1. Játék, sport, cserkészlet	118
1. A szellemi munka	119
1. Az önmeztagsadás	120
B) Természetfeletti nevelési eszközök	121
a) Kívülről jövő természetfeletti nevelési	
eszközök	121
a) Az ígéhirdetés	121
β) A kegyelem	122
b) Belülről ható természetfeletti nevelési	
eszközök	123
a) A kegyelmi eszközök	123
β) Az aszketikus gyakorlatok	124

II. A nevelés gyakorlata.

<i>Prolegomena</i>	129
A) <i>A testi nevelés</i>	131
1. A testi élet ismertetése	131
2. Az öröklés és neveléstani kihatásai	134
3. A testi élet ismeretének neveléstani jelentősége	136
3. A testi élet helyes szolgálata	138
3. A testi nevelés a különböző korokban.....	142
B) <i>Az értelmi nevelés</i>	147
1. Az értelem mint szellemi megismerő tehetség ...	147
1. A fejlődő és bontakozó értelem.....	151
1. A szellemi ébredés szolgálata	155

4. A fejlettebb értelem szolgálata.....	158
4. A tanítás mibenléte	161
4. Az iskolai tantervek.....	163
4. A tanítás feltételei	166
4. A helyes tanítás módszerei	168
4. A tanítás anyagának helyes kidolgozása	173
10. A közölt anyag megőrzése	177
10. A szerteágazó ismeretek és az egyéniség meg- őrzése	181
12. A teljes élet szolgálata	184
C) <i>Az esztétikai nevelés</i>	188
1. Az esztétika mibenléte	188
1. A szép és a nevelés.....	191
1. Az örök szép szolgálatában.....	195
D) <i>Az erkölcsi nevelés</i>	199
1. Az erkölcsi nevelés mibenléte	199
1. A Teremtő életterve	202
1. A lelkiismeret.....	204
1. Az ember jó és rossz hajlamai.....	206
1. A jó készségek nevelése.....	208
1. Az erkölcsi gyarlóságokkal szemben követendő eljárás	210
7. A tiszta élet szolgálata	214
7. A kegyelmi élet szorgalmazása.....	217
E) <i>A szociális nevelés</i>	222
1. Az ember kapcsolatai	222
1. Az ember társadalmi egybetartozása	224
1. Társadalmi rétegződések	227
1. A társadalmi kapcsolatok helyes kidolgozása ...	231
1. Az élet fókuszai	233
F) <i>A vallásos nevelés</i>	238
1. A vallásos élet mibenléte	238
1. A vallásos élet értékelése	239
1. A vallásos élet szolgálata	241
1. A vallásos nevelés eszközei.....	242
1. A vallásos gyakorlatok	244
1. Az én és az Én	246
<i>Befejezés</i>	249
Névmutató	251
Tárgymutató	261

Nihil obstat dr. Josephus Tiefenthaler censor dioecesanus.
Nr. 281/1938. Imprimatur. Strigon«, die 21. Januarü 1938. Dr. Joannes
Drahos vicarius generalis.