



TÁLTOS KÖNYVTÁR
IDŐSZERŰ KÉRDÉSEK
SZERKESZTI: KÁRPÁTI AURÉL
5-7. SZÁM

MIGRAY JÓZSEF

SZOCIALIZMUS ÉS NÉPNEVELÉS

AZ OKTATÁSÜGY REFORMJÁNAK
ALAPKÉRDÉSEI

A T Á L T O S K I A D Á S A
1919

Édes atyámnak,

*a becsületes munkában megőszült
szocialista lakatosnak*

és

fiaimnak,

Az új társadalom; várományosainak.

E KIS MUNKA tájékoztatás céljából íródott. A kapitalista termelés és vele a polgári társadalmi rend a világháborúban összeomlott. Se a legyőzött országokban, se a győztes országokban soha többé helyreállítani nem tudják a háború előtti állapotokat. A történelmi fejlődés iránya a szocialista társadalmi rend megvalósulása felé halad. Ennek útját állni nem lehet; ami most körülöttünk az általános zűrzavart, a káoszt okozza, az nem egyéb, mint a polgári társadalom végső vonaglása, halálos vergődése ama anyagi és erkölcsi sebek következtében, melyeket a saját maga által felidézett háború ütött rajta. A termelés régi, kapitalista rendjének reorgarrizációja, további fenntartása csak oda vezetne, hogy néhány esztendő múlva újra egymásra törjenek imperialista érdekcélok hajszolásában a különböző nemzeti kapitalizmusok. Ez tisztán áll ma mindenki előtt; ezt tudják a kapitalisták is s csak életösztönüket követik, midőn ellenforradalmi kísérletekkel próbálják megállítani útjában a mindegyre előretörő általános

szociális forradalmi hiábavalóságok. A történelem szekere dőre robog; még sohase tudta senki útjából kivetni, legkevésbé visszatolni.

A szocialista társadalmi rend az emberiség történelmi fejlődésének szükségképpen bekövetkező új szakasza. Az olvasót tehát a nevelés- és oktatásügy kérdésében szociálista szempontból kívánom munkámban, mely egy régebben készülő nagyobb neveléstudományi munkám anyagának rövid összefoglalása, tájékoztatni. Írásom több része már megjelent különböző folyóiratokban, főképp a *Népművelésben* s a *Gyermekben*, de nem az volt jelen esetben a célom, hogy teljesen új dolgokat mondjak el, hanem, hogy összefoglaljam *a modern neveléstudomány végső eredményeit* s tájékoztatást nyújtsák az érdeklődőknek a szocialista népnevelés kérdéseiben az oktatásügy reformjának alapelveire nézve. Az egyes tantárgyak tanításának reformjára nem tértem ki, csak a történelemtanítás reformját érintem és a hit-tanítás kérdésével foglalkozom részletesebben, miután ezek a nevelés reformjának főkérdései közé tartoznak. Csak nagy alapelveket kívántam itt kifejteni, melyekre minden egyéb részletreformnak épülnie kell. Munkámnak célja és szűk kerete lehetlenné tették, hogy a szöveg között a felhasznált forrásművekre minden esetben utaljak, mint ahogy ezt minden tudományosan megalapozott műben megtenni kötelessége az írónak. Munkám teljes kiadásában ezt nem fogja majd nélkülözni az olvasó; most

azonban, hogy ez a hiány némikép pótolva legyen, a főbb forrásműveket könyvecském végén sorolom fel. *Függelékül felvettem a Magyarországi Tanítók Szakszervezetének* népoktatási programját, mely nem foglalja ugyan magában a szocialista népnevelés összes szempontjait és követeléseit, de mint átmeneti Program, ha megvalósul, nagy lépéssel viszi előre az igazi népkultúra ügyét a szocialista célkitűzés irányában.

És az általános európai szociális forradalom első szakaszának ezen napjaiban, melyeket most élünk át, mélységes szeretettel gondolok a nemzetközi munkásosztály összes harcosaira, akik semmi üldözéstől vissza nem rettenve, terjesztették a szocialista eszméket; és mikor e kis munkámat kérges kezű édes atyámnak és gyermekeimnek ajánlom, bennük a sólyom lelkű harcos bátrakat és az ember-séges szabad jövőndő boldog várományosait ölelem magamhoz, ők szimbolizálják számomra a múltból és a jövőből azt, amit szeretek s amiért élni és küzdeni érdemes!

Budapest, 1919. január havában.

Migray József.

A nevelés céljának történelmi fejlődése.

I.

Ha a neveléstudomány történetébe betekintünk, a rendszerek és elméletek valóságos őserdejében találjuk magunkat, ahol a legkülönbözőbb álláspontok hatalmas kúszónövények módjára fonódnak egymásba. A rendszereknek és elméleteknek rengetegén azonban könnyen átjuthatunk, ha a fejlődés-tannak és a történetem marxista magyarázásának álláspontjára heyezkedünk. Ebben az esetben nemcsak megértjük a múltat jelennel való összefüggésében, de kitárulnak előttünk a jövőendő varázslatos távlati is.

Az utolsó évtizedek gondos, alapos tudományos kutatásai két fontos eredményre vezettek, amelyet a neveléstudománynak nem szabad figyelmen kívül hagyni, mivel az *ember lényegét* érinti s a jövőendő erkölcsi nevelésének egyik fontos alapköve. A paleontológiai és nyelvészeti kutatások végleg megdöntötték a naiv bibliai hitet, hogy az emberiség egy emberpártól származott, tehát a *monogenetikus* álláspontot; ugyancsak megdöntötték ennek haladottabb formáját is, amely az emberiséget ha nem is egyetlen emberpártól, de legalább is egy bizonyos

földrészen keletkezett őstípusoktól származtatta; helyét a *poligenézis*, vagyis a több ágból való származás tana foglalta el, azaz: hogy az emberiség a Föld különböző, arra alkalmas részein igen sok apró törzsből származott. A másik fontos eredmény pedig a *családra* s ezzel kapcsolatban az *emberfajok szociális berendezésére* vonatkozik. Megdőlt az eddigi történetírásnak az a lehetetlen feltételezése, mely a XVIII. században szinte kétségtelen érvényre jutott és az iskolai történettanításnak egyik alap-tétele ma is, hogy a *monogam egyes család* az az ősfurma, amely körül az emberi társadalom és az állaim kialakult. A ma élő kezdetleges, természeti népek szociális berendezésének gondos kutatása és tanulmányozása alapján kitűnt, hogy azok még régebbi formákból fejlődtek, amely formák eltűntek ugyan, de kétségtelen nyomai mindmáig megmaradtak, úgy hogy nagyjában egészében megállapítható a család és társadalmi szervezkedés fejlődésének menete. Ma már teljesen bebizonyított tény, hogy az *izolált család* az emberi szervezkedésnek nem kezdetleges formája, hanem éppen ellenkezőleg, az általános fejlődésnek nagyon késői terméke.

Az állatvilág életének tanulmányozása pedig annak a megállapítására vezette a zoológusokat, hogy egyetlen egy magasabbrendű állat sem él az őserdőkben bolyongva, izolált családokban, kivéve nagyon kevés számú ragadozót s néhány pusztulásnak

induló majomfajt, mint az orangutang és a gorilla. A többi mind társas életet él. Darwin nagyon jól megértette, hogy az izolált életet élő majomfajok egyikéből sem fejlődhetett volna emberhez hasonló lény, úgy hogy inkább hajlandó volt az embert aránylag gyöngébb, de társas fajtól, a csimpánztól leszármaztatni, mint az erősebb, de nem szociális gorillától. Az állattan és az ősnéprajz a *hordát* és nem a családot tekinti a szociális élet alapformájának.

Az ember legősibb nyomai a jégkorszakba esnek s mindaz, ami e korszakból vagy az utána következőkből eddig a fölszínre került, arról tanúskodik, hogy az ember már akkor is *társaságokban* élt. A kőkorszakbeli ember nyomait megszámlálhatatlan tömegben találták meg Európában, Ázsiában, Amerikában egyaránt s amikor még alig tudták elkészíteni a legdurvább kovabaltát, máris társas életet éltek. E korból kőeszközöket csak nagyon ritkán találnak izoláltan. Néhol a barlanglakások egymás fölött fekszenek. Ugyancsak társas élet bizonyítékai a cölöpépítmények is, melyek nagyobb csoportban vannak egymás mellett.

A kultúrtörténet és a társadalomtudomány az emberiségnek első kőkorszakos nyomait, gyermekkorát a *vadság alsó fokának* nevezi. Többet nem tudunk róla, mint amit a paleontológiai kutatások fölszínre hoztak, mert képviselői kihaltak és a manapság élő primitív népek közül a legalsóbb fejlődési

fokon állók is túl vannak ezen a korszakon. De a rendelkezésünkre álló adatok éppen elegendők arra, hogy életmódjának *szociális* voltát, vagyis a neveléstudomány szempontjából azt a fontos ténytet bizonyítsák, hogy az ember *soha és sehol sem* élt izolált életet, minélfogva a „*bellum omnium contra omnes*” elve, mindenki harca mindenki ellen, sohasem lehetett se élet- se társadalmi jelenség. A XVIII. századbeli Hobbes-íéle filozófiának ez a világgépet eltorzító elve, melyet a darwinizmus felületes értelmezői szintén magukévá tettek, valóságban sohasem mutatkozott természettörvény alakjában, legkevésbé az ősebernél.

A neveléstudomány szempontjából mindezekben a kutatásokban és vizsgálódásokban csak annak a ténynek megállapítása fontos, hogy mindenütt, ahol emberi létezés nyomaira bukkanunk, a *társas ösztön, a szociális érzés a legősibb időben is úgy jelenik már meg, mint elsődleges lelki működés.*

II.

Mindazok az adatok és nyomok, melyek az ember társas, mivoltát bizonyítják és igazolják, megengedik, hogy a nevelés ősi formájára is következtethetünk belőlük. Valószínű, hogy az ősebernél a vadság alsó fokán nemcsak az *utódról való gondoskodás* volt meg, amely tisztán állati tevékenység, hanem meg kellett nyilvánulni a *nevelés első jelen-*

ségeinek is. Az utódról való gondoskodást már az állati lét legalacsonyabb fokain is megtaláljuk, mert ez a szaporodás általános alapföltétele. A rovarok petéiket a legkülönbözőbb helyekre rakják, homokba, levelekre, más állatok bőrére vagy körme alá, gyakran olyan helyre, hol a lárva számára szükséges táplálék csak később áll elő, így például ősszel olyan fákra, melyek csak tavasszal hajtanak ki, vagy tavasszal olyan virágokra, melyeknek termése ősszel érik, vagy beleeresztik egy hernyóba, mely testében hordja az idegen petét mindaddig, míg be nem bábozódik s mint báb szolgál aztán a kifejlődött élősdi lárvának táplálékkul s nyújt neki védelmet. Az utódról való gondoskodás megvan az állati lét minden fokán, ezt úgy kell tehát az embernél is tekintenünk, mint az állatvilágban: hogy ez a szaporodás egyik alaptevékenysége, mely az ember fejlődésének minden fokán adva volt, tekintve, hogy az első emberi társaság sem egyéb, mint egyszerű továbbfejlődése annak a társaságnak, amely tulajdonképpen a magasabbrendű állatok életének egy részét alkotja.

Meg kell azonban különböztetnünk az utódról való gondoskodástól a nevelést, amely már nem állati, hanem tisztán emberi tevékenység. Az ember utódjának nemcsak életet ad, hanem igyekszik megszerzett ismereteit és tapasztalatait is átszarmaztatni. A nevelésben megvan az utódról való gondoskodásnak minden jelensége, de több annál, mert

szellemi értékek, termékek átszármasztatása is össze van vele kötve. A nevelés abban a pillanatban kezdődött, midőn az ősemler elkészítette első szerszámát, mellyel létért való küzdelmét megkönnyítette; s azzal, hogy megszerzett technikai tudását igyekezett gyermekére átszármasztatni, megkezdte annak nevelését is. A legkezdetlegesebb kőeszközök készítése mellett ugyancsak meg kellett tanítani a vad el-ejtésének módját, a vadon termő hasznos, élelmiszereül szolgáló növények megkülönböztetését és gyűjtését. És miután a kőszerszámkészítés korában már a beszéd kezdetleges alakja is ki volt fejlődve, megkapta a gyermek a horda felnőtt tagjainak fantáziájában kialakult világképet is, a religio első csiráit. Minden, ami a horda felnőtt tagjainak anyagi és szellemi kincse volt, közös kincssé vált a gyermekek között is, mert máskép minden további fejlődés lehetetlenné vált volna. A nevelés a horda életén betilt mint közös élettevékenység volt adva és megmaradt hosszú évezredekén át a fejlődés későbbi szakaszaiban is.

III.

Amíg a vadság alsó fokán élő emberről csak föltevésünk vannak, addig a vadság középső és felső fokán élő népek élete és szociális berendezése már tisztábban és határozott formában áll előttünk, mivel a különböző föld- és világreszek fölfedezésé-

vel az emberiség történelmi fejlődéseitek legkülönbözőbb fokain álló népekre bukkant a nyugtát nem találó európai ember. Az ősnéprajz és szociológia ma már oly adatok birtokában van, hogy az emberiség fejlődéstörténetének menetéről általában tiszta képet alkothatunk magunknak. Manapság – vagy legalább felfedezésük és megismerésük idején – a fejlődés legalacsonyabb fokán azok az emberhordák és törzsek állanak, akiknek hasonlóan az állatokhoz és a kihalt ősemberhez életfenntartásukra szükséges táplálékukat még mindig az őstermészet nyújtja; se az állattenyésztést, se a földművelés kezdetleges fokát nem ismerik, tehát vadászatból, halászatból s vadon termő növényekből élnek. *A vadság alsó fokán álló kihalt ősembertől azonban fejlettebb és jobban kidolgozott kőeszközeik különböztetik meg őket, továbbá ismerik már a tüzet is. Ezenkívül szociális szervezetük is tagozottabb.* Legismertebb képviselői e fejlődési foknak Ausztrália és Tasmania őslakói, Középfrika vadonjainak törpe őslakói, Dél-afrika busmanjai, Ceylon veddái, az Andaman-szigeteken a minkopik, a Philippinek belsejében az éták, a Lucon-sziget őslakói, Délamerika legdélibb részén a tűzföldiek és az eszkimók. Ezeknél magasabban, a felső fokon állnak már az indián vadásztörzsek, a kaliforniaiak, apacsok, dakoták legtöbb törzse, chippemay-k és a különböző athapaszki indián-törzsek, akik állatokban gazdag területeken lakva jobb anyagi körülmények között élnek. Harmadik

csoportja a vad népeknek az északkeleti ázsiai és északnyugatamerikai halásznépek, akik nagy halbőség közepett élnek, állandó házakban laknak, ismerik a munkamegosztást és viszonylag magasabb kultúrfokon állnak.

Ezek a vadnépek még nem ismerik az írást, nincs tudományuk, mindamellett bámulatos tudásuk és természetismeretük van. És ez a tudás és ismeret a törzs vagy a klán valamennyi tagja között egyformán el van terjedve. *Nincs közöttük külön tanult és tanulatlan, tudós és tudatlan; noha nincs nyilvános iskolájuk, az ifjúság képzése és nevelése jó.* A tanítás mesterségét a család tagjai űzik; az atya, anya, az idősebb nemzedék, a felnőttek, a klán, a törzs közössége. A klán vagy a törzsszervezet egyszermind *vagyon, munka és lakóhelyközösség is;* tagjainak közös az öröme, közös a bánata; közös a bosszú és a védelem. *Ez a nagy és tökéletes életközösség egyúttal minden törzs vagy klántag számára jól szervezett nevelőintézmény is,* melyben együtt vannak a nagyszülők, szülők, gyermekek, unokák, testvérek, nővérek. A társadalmi életnek ez a szervezete egy nagy család, melynek mindenki testével-lelkével igazi tagja s jóban-rosszban egymás mellett állnak. A társadalmi fejlődésnek ezen a fokán, melyben minden egyes embert a verség köteléke fűzi a másikhöz, ahol közös a munka s annak minden terméke, a lakás, a föld, az erdő; egyetlen és osztatlan egészet alkot minden matériá-

lis és kulturális érdek, olyan társadalmi-léggör veszi körül a gyermeket, mely *jobban képi és neveli őket, mint az összes modern nevelőintézeteink a mi gyermekeinket.* A nagy társadalmi életközösség teljesen átölelve tartja az ifjúságot, minden lépésével vele van, munkában, játékban, veszedelemben, szükségben.

Ha a törzs vagy a klán vadászatból él, úgy a fiuk, már korán megtanulják a vadászeszközök használatát, a lesbenállást, a fölthajtást; a leány pedig anyja munkáját, a zsákmány elkészítését, megőrzésének módját stb. A pásztorkodó törzsek gyermekei az állatok őrzését, legeltetését, a velük való vándorlást, a különböző állati termékekkel való bánásmódot, azok feldolgozását; a tejnek, csontnak, szőrnek, gyapjúnak felhasználását. Ha halásznép, úgy a gyermekek megtanulják az úszást, evezést, a halászat mesterségét, a csónakkészítést. Ha a törzs fejlődésében eljut a *barbárság* fokára és földművelést kezd űzni, élelmiszerforrása most már nem csupán az őstermészet, hanem a mindegyre céltudatosabbá váló munka, a gyermekek korán megtanulják a földművelést, az egyhelyben lakással együtt járó összes tenni és tudnivalókat. Ezen a fejlődésfokon állnak Ázsia pásztornépei, az indián földművelő törzsek, a pápuák, malájok, az óceániai szigeteken élő és az afrikai földművelő törzsek. Ezen a fokon állottak a *Homér* előtti görögök, a rómaiak királyaik alatt, a germánok a középkor kezdetéig. A társadalom gazdasági

szervezetének ezen a tokán tisztán látjuk tehát, hogy *a nevelés célját, annak anyagi és szellemi tartalmát a társadalmi élet adott formája határozza meg.* És mint fejtegetéseink folyamán látni fogjuk, a társadalom gazdasági szervezete és a nevelés általános jellege, célja, anyagi és szellemi tartalma között ez a viszony, ez a szerves összefüggés mindig állandó maradt.

IV.

Engels Frigyes „A család, a magántulajdon és az állam eredete” című munkájában kimutatja, hogy az őseredeti életközösséget, a legalacsonyabb érdekek, rút kapzsiság, brutális élvvágy, piszkos irigység, a köztulajdonnak önző elrablása rombolta szét s a magántulajdonra épülő civilizáció kezdete valósággal úgy áll előttünk, mint az ősemlék bűnbeképzése; mert a legaljasabb eszközök, mint a lopás, erőszak, ravaszság, árulás, pusztították el a régi, *osztálytagozódást nem ismerő klán vagy törzsszervezetet.* És ha áttekintjük ennek az új társadalomnak fejlődéstörténetét, akkor azt látjuk, hogy a magántulajdon rendszerére épült társadalom harmadfél évezred óta nem egyéb, mint egy kis embercsoport uralma és munkanélküli élőködése kizsákmányolt és elnyomott nagy néptömegek felett.

A társadalom gazdasági szervezetében beállt változás után a nevelés célja és rendszere is lényeges változáson megy át.

A görög népnél Homér korában a testvérközös-

ség még megvan, mint katonai egység; Nesztor azt tanácsolja Agamemnonnak: „Rendezd a harcosokat törzsek és testvérközösségek szerint, hogy testvérközösség testvérközösség mellett, törzs-törzs melleit küzdjön.” De e korban már megtaláljuk a feloszlásnak első jeleit is: az apa előjogát, a vagyon örökölhetőségét; a gyermekek örökölhetik atyjuk vagyonát, de nem egyforma mértékben, a rabszolganóktól származók csak részben, amely lehetővé teszi a vagyonhalmozódást a családban s így a család a törzsszel szemben lassan-lassan hatalommá, válik, a vagyonkülönbség vissza hat a törzsalkotmányra, ami hozzájárul az örökölhető nemességnek és királyságnak a kialakulásához. A rabszolgaság is megvan már, noha csak a háborúban ejtett foglyok válnak rabszolgákká, de megvan már a lehetősége annak is, hogy a saját törzsbeli is lassan-lassan rabszolgává váljék. A törzsek harca egymás ellen rendszeres rablásá alakul szárazföldön és tengeren, hogy marhát, rabszolgát és kincset szerezzenek. A háború a gazdasági rend fejlődése folyamán tehát jövedelemszerző móddá válik. Majd ezzel a különböző közigazgatási ügyek végzésére, a harcra és védelemre külön szervek alakulnak, így kerekedik ki a régi néptörzsek életközösségéből a *papi*, *katonai* osztály, kezdetben közös, később már külön osztályérdekkel s amely mértékben magukhoz ragadják a termelő osztályok fölött való uralom eszközeit, szóval a hatalmat, oly mértékben indul kifejlődésnek az állam.

Addig, míg a magántulajdon rendszere ki nem alakult, míg az osztálytagozódás teljessé nem vált, míg az osztályérdekek egymástól szét nem váltak, a nevelés teljesen egybe volt olvadva a törzs életközösségének tevékenységeivel. Még *Homér* nyelvében nem találunk külön szót a „tanító” vagy „nevelő” fogalmára, noha az ősi törzsszervezet már bomlásnak indult, de ezen a fejlődési fokon a rabszolga élete még lényegében nem különbözött ura életétől. A társadalomban tehát azon a fokon még külön tanítói, nevelői foglalkozás, osztály nem volt. A növény- és állatvilágra vonatkozó Λ *tenyésztés, fölnevelés* (*τρέψειή*) jelenti a gyermeknevelést is. Platón azonban niar, ki teljesen kialakult osztálytagozódása államban élt, határozottan megkülönbözteti a *nevelés* (*παιδείειν*) fogalmát a tenyésztés, fölnevelés fogalmától. És mindenütt, ahol az ősi élet- és vagyonszösség, az ősi- törzs- vagy klánszervezet megszűnt, a *képzés, a nevelés az uralkodó társadalmi osztály hatalmi érdekeit szolgáló eszközzé lett.*

Egyiptomban és Indiában, hol a társadalom kasztokra tagozódott, a papi uralom céljait szolgálta a nevelés. Minden tudás, művészet a papság kezébe ment át, ők őrizték a vallási titkokat, a tudományos ismereteket; nemcsak az istenek képviselői voltak a földön, hanem egyszersmind jogászok, bírók, orvosok, építészek, tudósok, államhivatalnokok, sőt hadvezérek is. A testi munkát végző kasztok a tudás kincseitől el voltak zárva. Ugyanezt az állapotot

találjuk a hinduknál is. *Müller Max*, a kiváló orientalista írja: „Nem volt egyetlen ország se, mely fölött oly teljes mértékben uralkodott volna a papság, mint a hinduk fölött a bramán-törvények alatt”. Egy alsóbbrendű embert, egy *szudrát*, tilos volt beavatni a törvények és szentkönyvek ismeretébe, úgyszintén ki voltak zárva a tudásból az asszonyok is. írni és olvasni se volt szabad a szudrának megtanulni és a többi kasztnak is meg volt tiltva, hogy papi engedelem nélkül szent könyvek ismeretéhez jussanak. *Manu* könyvében olvashatjuk: „Aki tanítója engedelmé nélkül a védák ismeretéhez jut, az meglopja az írást s ezzel bünt követ el és a pokolba jut”. Ugyanezt az állapotot találjuk az inkák birodalmában, ahol a nép képzése azért volt eltiltva, „nehogy a nép vakmerővé váljék és megdöntse az államot”. *A nevelés célja tehát ezen a fejlődési fokon a kasztrendszer gazdasági és társadalmi szervezetének mint isteni eredetű műnek a fenntartása.*

Plató és *Arisztotelész* korában kialakult görög társadalomban, melynek gazdasági alapja, termelőrendszere a rabszolgamunkára és a háborús rablásra épült, a nevelés célját és tartalmát szintén osztályérdekek és osztály szem pontok határozták meg. *Miután az osztály tagozódás itt tökéletesen kialakult, a nevelésnek nem egy, de több célját találjuk a görög társadalomban sa görög írók műveiben.* Külön állapítják meg az *uralkodó* nevelésének célját, külön *a harcosokét*, a *munkálkodókét*. A rabszolgákat és

mindenkit *aki nem tartozik a szabadak osztályába, kizárnak a nevelésből, a képzésből, a művészetekből.* Kizárja őket a görögök törvénye, szokása és az uralkodó társadalmi osztályok vallási és filozófiai világfelfogása egyaránt. Plató neveléstudományi elmélete, mely a görög állam gazdaságpolitikai érdekeit szolgálja, tisztán az uralkodó társadalmi osztályok gyermekeire vonatkozik. *Arisztotelész* világosan és határozottan jelöli meg a nevelés célját a görög államban, midőn azt írja: „A nevelést az állam alkotmányának megfelelően kell berendezni”. És ugyancsak ő állapítja meg azt is, hogy miért kell a harci készségek tanítását a törvényhozónak különösen szorgalmazni, azért: „Hogy ez emberek ama osztálya felett, akik természetüknél fogva szolgaságra vannak ítélve, feltétlen uralmát megtarthassa”.

Mint Plató és *Arisztotelész* írásai bizonyítják, tehát a neveléstudományra a társadalmi és állami élet, a társadalom osztálytagozódása, a gazdasági és termelési rend mindenkor nagy hatást gyakorol. Ugyanezt az állapotot és viszonyt találjuk a római császári birodalomban is a nevelés kérdésében, azzal az eltéréssel, hogy itt az uralkodásnak speciális eszközei közé kerül a beszélőkészség is, tehát a *szónokképzés* is nevelési céllá válik. *Quintilian* a római birodalom legjelentékenyebb neveléstudományi írója ennélfogva nagy művet írt a „*Szónoklás tanításáról*”, vagyis ama művészetről – „melynek segítségével a népet irányítani és kormányozni lehet.” Az antik

népek államaiban tehát a nevelés mindenkor az uralkodó társadalmi osztályok, rabszolgatartó papok, harcosok, királyok, császárok érdekeit szolgálta.

V.

A kereszténység a római császárság idejének ama szakaszában keletkezett, midőn az európai kultúrnépek rabszolgasága és elnyomatottsága a legnagyobb volt. A kereszténység keletkezése nem volt véletlen, hanem történelmi szükségszerűség és ideológiájában és gazdaságpolitikai törekvésében szöges ellentétben állott a római birodalomban uralkodó világfelfogással és gazdasági renddel; a történelmi valóságnak ideológiai ellentéte volt. Lényegében a teljesen reménytelen gazdasági helyzetben élő zsidó-római proletariátus *szociális* mozgalma volt vallási formában kifejezve. Térhódításával és a régi világ felett aratott diadalával erősen befolyásolta a tudományokat, művészeteket és magát a nevelést is. *De a kereszténység győzelmével a társadalmi élet alapszerkezete nem változott meg, csak külső formáiban változott el, mert megmaradt az osztálytagozódás; az emberek továbbra is elnyomott, rabszolgasorban élő dolgozók maradtak egyik részen, kizsákmányolásból, munkanélküli jövedelmekből, rablásból élők a másik részen. A rabszolgák az újonnan kialakult rendi társadalomban új nevet kaptak: jobbágyok, hűbéresek vagy parasz-*

hogy a IX. és X. században még tényleg ápolta a tudományokat, de már 1297-ben se az apátja, se egyetlen kolostorbéli barát *nem tudott írni* és a XVI. században olasz tudósok a kolostor gyönyörű könyvtárát használatlanul, elrongyolódott állapotban találták meg egy zugban. És mindennek a szörnyű hanyatlásnak az volt az oka, mivel az egyház a theologian kívül minden más tudomány ápolását bűnnek nyilvánította. A *lateraniai zsinat* 1139-ben *megtiltotta a barátoknak az orvosi tudomány* gyakorlását; a XIII. században III. Honoriusz pápa pedig eltiltotta az orvosi tudománynak és a római jognak tanulmányozásától az összes papokat. Természet-tudományi írások tanulmányozását pedig két zsinaton is eltiltották, így 1163-ban toursi és 1209-ben a párisi zsinaton s ezenkívül 1231-ben IX. Gergely pápa. A theológiáiak mint egyetlen tantárgynak előnyomulása miatt az orvosi tudomány és a természet-tudományok fejlődése több évszázadon át meg volt akasztva, amit bizonyít az is, hogy a *bécsi* főiskolán 1490-ben ugyanabból az orvosi tankönyvből tartottak előadást, melyből 1390-ben.

Az egyház mint a leghatalmasabb uralkodó társadalmi osztály, íme rányomta a maga gazdasági és politikai osztályérdekének bélyegét nemcsak az egész középkor filozófiájára, de nevelési rendszerére, céljára és tartalmára is, sőt az egyház szabta meg a nevelés-módszerét is, mely lelketelő magolásból, szajkolásból állott.

VI.

Az egyház uralomra jutásával az egész görög-római kultúrát megsemmisítette úgy keleten, mint nyugaton. Dogmáinak finomszövésű hálójával megfogta magának a germánságot is és erőtől duzzadó ősi kultúráját annak is elsorvasztotta; szellemi és gazdaságpolitikai hatalmával letörte az emberi szellemnek minden szabad megnyilvánulását. Aki nem így gondolkozott, mint azt az egyház előírta, aki olyan tudományokkal foglalkozott, amelyek ellentétben állottak az egyházi tanításokkal, azt az egyház egyszerűen börtönbe vettette, száműzetésbe hajszolta vagy „saját lelki üdvéért” az életétől megfosztatta, máglyán elégettette. A tudósok százait és szabad szellemű emberek ezreit gyilkoltatta az egyház hatalmának megtartása érdekében. Egyedül Spanyolországban 1481-1521-ig 16.376 embert égettetett el és 178.382 embert küldött gályarabságra és vetett börtönbe. Az inkvizíció borzalmas emberpusztításával azonban mégsem lehetett meggyilkolni a teremtő emberi szellemet.

Az egyház hatalmát és a rendi társadalmat a városi kézművesek mindegyre különváló kultúrája lassan-lassan aláásta szellemi és gazdasági alapjában egyaránt. Ahogy a városi lakosság köreiből a patriciusokkal szemben a kis kézművesek osztálya növekedésének indult s vele gazdasági és így osztályellentétbe jutott, a kialakuló osztály-harcban a kéz-

művesosztály szellemi fegyvereit is élesíteni törekedett a patrícusokkal, papsággal és feudális nemesiséggel szemben. Így váltak' a kézműves céhek – mint napjainkban az ipari munkásság szakszervezetei az egész világon – egy új kultúra kiindulási pontjaivá. Ez az új társadalmi osztály már a középkorban megalkotta a maga külön iskoláit a nagy kereskedő és ipar városokban, amelyekben a fősúlyt mint láttuk az írás, olvasás és számolás tanítására helyezték. A javak termelésének folytonos javulása, a nemzetgazdaság fejlődése, a folytonosan gyarapodó és javuló munkaeszközök nemcsak anyagilag erősítették meg a városi polgárokat, hanem egyúttal szellemi látókörüket is kitágították. Gyarapodó szellemi szükségleteikkel pedig együtt járt az a törekvésük is, hogy városi iskoláikat fejlesszék, elsősorban és mindennek felett saját életszükség léteiknek megfelelő módon. A városi iparos és kereskedő lakoságnak másnemű műveltségre volt szüksége, mint amit az egyház neki nyújtani akart, ennél fogva az iskolakérdésben az egyház és a városok között az összeütközés, nézeteltérés állandóan napirenden volt, mivel a papság a városi iskolákban az eretnekiség terjesztőit látta. És tényleg: annak a nagy szellemi mozgalomnak, melyet az emberiség történetében a XIV. és XV. század nagy humanistái képviselnek, a középkor ipari és kereskedelmi gócpontjai, *a városok* voltak a fészkei és nem *a lovagvárok*. Miután a városi polgárságnak az egyház

tanításaival szemben gazdasági és politikai elhelyezkedésénél fogva teljesen átalakult a szelleme, termékeny talajra talált, benne minden újító törekvés, mely számára gazdaságilag, politikailag és szellemileg nagyobb tevékenységi lehetőséget ígért., A humanizmus és a renaissance kultúrája teljesen a városi kézműves és kereskedő polgárság demokratikus törekvésének, osztályharcának az eredménye. A humanizmus szállt síkra a tudomány szabadságáért és az egyház nevelési céljával szembeállítá a *humanisztikus nevelés ideálját, a lelkileg, szellemileg szabad ember ideálját*, amely nem volt egyéb, mint a papsággal és lovagrendekkel szemben álló, politikai és gazdasági szabadságra törekvő városi polgárságnak, ipari középosztálynak az ideálja. A humanizmus és a renaissance nevelési ideálja tehát, mint a feltörekvő új társadalmi osztálynak, a városi polgárságnak követelése szöges ellentétben áll az egyház és rendi társadalom nevelési ideáljával és céljával. *Elveti az alázatosságot, az aszkézist s hirdeti a bátorságot, az ember dicsőségét, szabadságát, szóval az individualizmust.* A humanisták individualizmusa azonban nem volt egocentrikus, önző életideál; valamennyinél együtt jár vele a néphez való ragaszkodás is, küzdenek minden idegen elnyomatás ellen, városaik és államaik önállóságáért, függetlenségéért.

A rendi társadalomnak, a pápságnak és lovagságnak nevelési ideálja a városi polgárság gúnyo-

lódásának céltáblájává lesz, mivel társadalmi, azaz gazdaságpolitikai alapjai meginogtak és pusztulásnak indultak. A lovagi ideálból *Don Quixote* lesz, az aszkéta papból és barátból pedig – *álszent* vagy *tökfilkó*. E kor irodalmára jellemző az a sok gúnyirat, amit a túlélte, túlhaladott egyházi, papi, szerzetesi és *lovagi* ideál ellen írtak. A nemesség nevelési ideálja ebben a korban a *tökéletes világfi* lesz.

Az egyház hatalmának megtörése után a *reformáció* segítségével az abszolutisztikus államok indulnak kifejlődésnek, amelyek a középkor nevelési ideálját félredobják s a nevelés irányát, tartalmát és célját ismét saját szükségleteik szerint alakítják át. *Az abszolutisztikus államok nevelési célja: hü, szorgalmas alattvalóknak, értelmes parasztoknak, ügyes kézműveseknek és jámbor keresztényeknek a nevelése.* A gazdaságpolitikai átalakuláshoz aztán, bár hosszas küzdelmek után, úgy a protestáns egyházak, mint a katolikus egyház egyaránt alkalmazkodtak, úgy a *jezsuiták iskoláiba*, mint a *pietisfákéba* bevonul többé-kevésbé a tárgyi és reális oktatás s a nevelés célja most már ezekben az iskolákban sem tisztán az, hogy *jámbor keresztény* embert neveljenek, de kitűzik célul a *derék szakember* nevelését is.

A lőpor, könyvnyomtatás, iránytű feltalálása, Amerika felfedezése, a föld körülhajózása és a humanizmus, renaissance és reformáció emberének szellemi kultúrája azonban a történelmi fejlődésnek sok-

kal nagyobb lökést adott, mintsem hogy azt az abszolutisztikus álltamon egyre gyorsabb tempójú kifejlődésében megakaszthatták volna. A XVI., XVII. és XVIII. század polgársága az abszolutisztikus államokban ugyanúgy szembeszáll a királyi hatalommal s a még mindig uralmon levő feudális arisztokráciával és főpapsággal, mint a középkor rendi társadalmában, mert se gazdasági, se politikai ideáljai nem valósultak meg azzal, hogy a pápaság abszolút hatalmát megtörte.

A polgárság hogy kifejlett gazdasági erőit érvényre juttassa osztályharcát tovább folytatta az abszolutisztikus állammal szemben is. A gépek feltalálása, még nagyobb gazdasági erőhöz juttatta a városi polgárságot s politikai szabadságjogait az angol ipari forradalomban és a nagy francia forradalomban szerezte meg. *Comenius, Rousseau, Pestalozzi* ennek a feudális arisztokráciával, papsággal és abszolút királlyal szemben álló polgárságnak, mint az általános emberi jogok harcosainak a nevelési ideálját hirdették műveikben. Miután a polgárság nem vette észre, hogy a mesterlegények és a föld telén parasztok osztálya egy keletkező új társadalmi osztályt képvisel, a mai proletariátust, politikai jelszavaiban és nevelési ideáljaiban messze túlmént azon a célon, mint amit tényleg meg akart valósítani és megvalósított. A küzdő polgárság a szabadság, egyenlőség és testvériség jelszavát írta forradalmi zászlajára, de mint azóta a történelmi fejlődés

bebizonyította, a jelszavak csak jelszavak maradtak, mert a polgári társadalmi rendben a tőkés termelésrendszer mellett ezek az ideálok se a politikai, se a gazdasági, se a kulturális életben meg nem valósultak.

VII.

A kapitalista termelési rendszerben, a polgári társadalomban a meg nem valósított politikai jelszavak mellé kerültek a nevelésnek meg nem valósított ideáljai is. *A nevelés céljául a polgári forradalomnak filozófiai és neveléstudományi írói az általános, egyenlő nevelést és képzést tűzték ki, az emberben szunnyadó összes erők kifejlesztéséi; a jogegyenlőség és testvériség eszméje mellett hirdették minden embernek a kultúrához való egyenlő jogát is.* Ezeknek a nevelési ideáloknak a megvalósítását azonban a kapitalista társadalom osztályérdekei lehetetlenné tették. A forradalmak után kialakult kapitalista társadalomban nem szűntek meg az osztályellentétek. Az uralkodó családok, tőkésék, bankárok, grófok, bárók, papok, az állami főhivatalnokok és katonatisztek osztálya gazdasági és politikai ellentétben állottak a munkások, parasztok és a többi munkabérből élők osztályával. *A nevelés célja és ideálja tehát a kapitalista társadalomban se lehetett más, mint minden olyan társadalmi rendben, mely osztálytagozódásra és osztályuralomra épül: az*

uralmon lévő társadalmi osztályok érdekeinek szolgátása, azaz engedelmességre, tekintélyhitre é gyilkolást készségre való nevelés.

A polgári társadalom pedagógusai és filozófiai írói a nevelés céljáról való felfogásukban lényeges eltérést nem mutatnak; *Leibnitz* az erényt és boldogságot, *Kant* az erkölcsi jellem kifejlesztését, *Fichte* a tiszta erkölcsiséget és igazi vallásosságot, *Schopenhauer* pedig a világ megismerését tűzi ki a nevelés céljául. Mind olyan célkitűzés, melyet a humanistáknál vagy a reformátoroknál is megtalálunk, mint a polgári társadalmi rend előharcosainál. *Herhart* pedig, akit a tudományos pedagógia megteremtőjének tartanak, egyszerűen *Kant* eszméit nyárspolgárisította el. De egyben valamennyien megegyeznek: az erénynek, az erkölcsi jellemnek olyannak kell lenni, mely nem lázad fel az osztályuralom ellen, sőt azt mint örökkévaló isteni rendelést elismeri. *Ziller*, kit *Herbart*tal kapcsolatban mint tanítványát ismer a neveléstudományi irodalom, a polgári liberalizmus önző gazdaságpolitikai alapelvét proklamálja célkitűzésében, midőn megállapítja, hogy a nevelés célja tisztán az *egyén*; a nevelés nem szolgálhatja se a család, se az állam, se az emberiség érdekeit, hogy annak fejlődését bizonyos irányba terelje. Mi egyéb ez, mint a legtisztább manchesteri gazdaságpolitikai elv: individualizmus, szabad verseny, – aki bírja, marja! Újabban *Natorp* kísérletezett neveléstudományi célkitűzéssel; *Kant* erkölcsi

törvényét akarta a szociális élet követelményeivel szerves összefüggésbe hozni, de sikertelenül, mert egy társadalomban, ahol osztályellentétek vannak, az erkölcsi törvények nem eshetnek össze a társadalmi élet követelményeivel és létfeltételeivel.

A kapitalista társadalmaknak mindenesetre jobb és több népiskolára, bizonyos fokig demokratikusabb kultúrára volt mindenütt szükségük, mint a letűnt társadalmi alakulatoknak. De nem volt szükségük abszolút jó és demokratikus népoktatásra, mert ezzel a tömegek kritikáját fejlesztették volna saját igazságtalanságaikkal és barbarizmusukkal szemben. A tömegeknek, munkásoknak és parasztoknak növekedő és tisztuló életkritikája pedig mindenütt az osztályharc élesedését és céltudatosságának kialakulását jelenti, – ami végső eredményében a polgári, kapitalista társadalmi rendnek a bukásához vezet.

Tehát bármennyire fejlett is egyik-másik demokratikusabb kapitalista állam népoktatása, valóságban *eddig nem volt még sehol egységesen szervezett, a nép általános érdekeit, szellemi haladását és anyagi jólétét szolgáló népiskola*, mivel az emberiség története eddig osztályharcok láncolatából állt, így az általános népnevelés hiánya és elhanyagolása mindenkor az uralkodó társadalmi osztályok érdekeit szolgálta. A kapitalisztikus alapon nyugvó államokban nem szolgál tehát a nyilvános népnevelés, az úgynevezett népiskola igazi népkultúrát, hanem egész szervezetében, tananyagával és tanítási módszerével tisz-

tán a kapitalista érdekek istápolását célozza: a nagy néptömegeknek alig nyújt valamit a műveltség elemeiből; *az osztatlan, egy tanítós, túlszűfolt iskola a polgári társadalmi rend átlagiskolája*. És ezekben a beiskolázottaknak csak kevés százaléka tanul meg úgy-ahogy írni, olvasni. Más szükséges természet-tudományi ismeretekről, jellemet fejlesztő erkölcsi nevelésről, mint aminőről a humanisták és a forradalmi idők pedagógusai álmodoztak, ezekben az iskolákban egyáltalán szó se lehet. Még a városi iskolák sem állanak sehohol az igazi népkultúra szükségleteit kielégítő színvonalon. Ezek annyiban különböznek a rossz falusi iskoláktól, mint a városi ipart és kereskedelmet űző lakosságának az élete különbözik a tudatlanságban tartott, földjét primitív eszközökkel, régi módon művelő földműves életétől. A városi iskolákban valamivel többet tanítanak, az iskolák aránylag jobban fel vannak szerelve, mert az ipari munka és kereskedelem több tudást követel azoktól, akiket igájában tart, mint a nagybirtok a zsellértől; de a szellem mindenütt ugyanaz.

A kapitalista társadalomban a polgári pártoknak sehohol sincs komoly, mélyreható népoktatási Programjuk és minden kísérlet, mely ódairányult, hogy a népiskola színvonalát emelje, hogy a népiskola az igazi népkultúra terjesztője legyen, meghiúsult mindig azon egyszerű oknál fogva, miután olyan intézmények fenntartására és fejlesztésére kellett mindig a pénz, melyek az uralkodó társadalmi

osztályok gazdasági és politikai érdekeit jobban szolgálták, mint pl. katonaságra, hadi felszerelésekre, templomokra, papok fizetésére. A kapitalista államokban – még a legdemokratikusabbakban is – az úgynevezett államháztartási költségeknek túlnyomó részét a hadügyi kiadások teszik ki, míg a közoktatás költségei rendszeren a legutolsó rovatban húzódnak meg, törpeségükhöz illő szerénységgel. És ha a közoktatás fedezésére szolgáló összeg részletezését vizsgáljuk át, akkor arról győződünk meg, hogy minél magasabbrendűek az iskolák, annál tökébbet költenek rájuk, míg a néptömegek iskolájára, a népiskolára aránylag a legkevesebb jut. Ennek pedig az az egyszerű magyarázata, hogy a magasabbrendű iskolákban, amelyek viszont sokkal jobbak, mint a népiskolák, túlnyomólag az uralkodó társadalmi osztályok gyermekei járnak s ez számukra az a hely, ahol megszerzett műveltségükkel szellemi túlsúlyba jutnak a tudatlanságban hagyott, babonás hitben nevelt néptömegekkel szemben.

Amíg a népiskolákban *elsőrendű szerepet* játszik a dogmatikus *hittantanítás*, – mint a nevelés főcélja, – természettudományi és történelmi ismereteket pedig csak jól megnyirbálva nyújt a népiskola, addig *a középiskolákban már háttérbe szorul a hittan, a felsőfokú iskolákban pedig, akadémiákon, szakiskolákban és az egyetemeken híre hamva sincs*, mert az uralkodó társadalmi osztályok tagjainak nincs szükségük azokra az erényekre, amelyeket a

dogmatikus hittantanítással igyekeznek a népietekben kifejleszteni. Ilyenek: az alázatosság, rabszolgai engedelmesség a feljebbvalóknak és az „isten akaratában való végtelen megnyugvás”.

*A kapitalista társadalom iskolái a társadalomban uralkodó osztályellentét következtében, mint az osztályuralom nélkülözhetetlen eszközei sohasem lehetnek a népkultúra terjesztői. Csak abban a társadalomban szűnik meg az osztályérdekeket szolgáló nevelés, melyben megszűnnek az osztályellentétek. Mióta ősi kommunisztikus szervezete az emberi társadalomnak megszűnt s helyét az erőszakon, a rabláson, elnyomáson épülő magántulajdonrendszer foglalta el, a nevelés célja alakilag bármilyen változást mutat is a történelem folyamán, lényegében változatlan maradt, mint az osztályellentét a kizsákmányolók és kizsákmányoltak között: *mindenkor az osztályuralom érdekeit szolgálta!**

A szocializmus és a nevelés.

A kapitalisztikus alapokon nyugvó polgári társadalomban fennálló osztályellentétek csak a szocializmus ieljes, győzelmével szüntethetők meg; egy olyan új társadalmi rendben, amelyben a termelőmunka szervezete lehetetlenné teszi a javaknak, a vagyon-

hak igazságtalan megosztási módját. Ez pedig csak abban az esetben valósulhat meg, ha a termelőeszközök magántulajdonból a szervezett, teljesen demokratikus alapokon nyugvó társadalom tulajdonába mennek át. A szocializmus, mint gazdaságpolitikai rendszer s mint világnézet nem egyes emberek ötlete, kitalálása, hanem az emberiség gazdasági, politikai és kulturális fejlődésének eredménye, tehát történelmi termék; társadalmi fejlődésünknek szükségképp bekövetkező új szakasza, amelynek hajtóerőit – mint az utolsó évtizedek történelme bizonyítja, – semmiféle ellentállással, se ócsárlással, se rágalommal, se börtönökkel, se kivégzésekkel megsemmisíteni nem lehet.

Mióta megszűntek az emberi társadalom ősi formái, a kommunisztikus törzsszervezetek, a genszek, a klánok s helyüket a magántulajdonrendszerre épült társadalmi alakzatok foglalták el, azóta állandóan folyik a harc a birtokosok és birtoktalanok, a vagyonosok és vagyontalanok, elnyomók és elnyomottak között. Ennek a harcnak, *az osztályharcnak, mint történelmi hajtóerőnek* a fölismerése Marx Károlynak és Engels Frigyesnek az érdeme. Az osztályharcnak *tudatossá* tétele alkotta meg az egész világ munkásmozgalmának egységes, szilárd alapját. Az osztályharc a vagyontalan, munkabérből, fizetésből élő társadalmi osztályok számára, elsősorban és legfőképp pedig a munkásosztály számára nem egyszerű politikai jelszó volt, hanem *empirikus valóság*,

amelyet ennek az osztálynak minden tagja kivétel nélkül állandóan érzett úgy gazdaságilag, mint politikailag és kulturális viszonyában. Erre a tényre épült tehát fel a munkásosztály gazdasági, politikai és kulturális harca azzal a tiszta és határozott céllal, hogy a társadalomban az osztályellentéteket megszüntesse s *az osztály harcot befejezze*. Ha az emberiség történelmét vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy az osztályellentétek megszüntetésére, a vagyontalanok és vagyonosok között tátongó ür áthidalására történtek kísérletek, keletkeztek eszmék és elméletek a társadalom berendezésének módjáról, vagyis: *az osztály tagozódásra épülő társadalmi életnek mindenkor kísérő jelensége volt a szocializmus*. Mindazok a törekvések és elméletek azonban, amelyek a történelemben mint szociálisztikus törekvések ötlenek szemünkbe, csak embrionális alakjai korunk tudományos szocializmusának; kezdetek, első csiralevelek, melyekből a modern proletariátus szocialista világfelfogása, fiatalinas gazdasági és politikai szervezetei kifejlődtek. Plató kommunisztikus államelmélete, az őskereszténység kommunizmusa, etikai felfogása a háborúról, erőszakuralomról, államról, a középkor kommunisztikus törekvésű vallási szektái, a waldensiek, az albigen-siek, a eseti-testvérek, a nagy humanista írók, a renaissance filozófusai és az államregényírók, mint Monis Tamás, Campamella, a reformáció kommunisztái, az angol és francia forradalmak szellemi elő-

készítői, mind valamennyien előfutárai, szellemi ősei a modern szocializmusnak. Ezek mind a szocializmus fejlődéstörténetéhez tartoznak, összefüggésükben bizonyítékai annak, hogy korunk történelmet-csináló szocialista mozgalma az emberiség gazdasági, politikai és kulturális fejlődésének szerves alakulata, feltartóztatlan előretörése.

A szocialista társadalmi rend megvalósulásának történelmi föltételei vannak. A tudományos szocializmusnak lényege éppen abban áll, ez különbözteti meg a múltak utópisztikus szocializmusától, hogy megállapítja ezeket a feltételeket és a tudatossá lett osztályharc alapján *cselekvőleg* lép föl. E föltételek egyrészt gazdasági természetűek, másrészt kulturálisak. És mind a két feltételt történelmi kifejlődésnek kell tekintenünk; egymásra ható és egymást kiegészítő folyamatnak. Az őskommunistikus törzsi szervezetek felbomlása a régmúlt időkben szükségszerűen állt elő s kialakult nyomában a társadalmi munkamegosztás első, kezdetleges formája s lehetővé vált a törzsön kívül álló idegen munkakerő alkalmazása, ami a rabszolgapasztorszolgákra vezetett, minek következtében a munkamegosztás ismét nagyobbarányú, gazdagabb tagozatú lett. Evvel a gazdasági folyamattal viszont új kulturális jelenségek is együtt jártak, amelyek ismét visszahatottak a társadalom gazdasági alapjaira és így a történelem különböző korszakain át gazdasági és szellemi kölcsönhatásokból alakult ki

a mai rendkívül bonyolult, sok, gazdagtagozatú kapitalista termelési rendszer a vele együtt járó általános kulturális fejlődéssel, mint a szocializmus megvalósulásának *történelmi föltétele*. E föltételt Engels egyik művében (Anti-Dühring 190. oldal) a következőképpen állapítja meg: „A termelőerőknek a nagyipar által létrehozott óriási megnövekedése teszi csak lehetővé, hogy a munka a társadalom valamennyi tagja közt úgy oszoljék meg, hogy a munkaidő csökkenése következtében mindenkinek legyen elég szabad ideje, hogy a társadalom általános ügyeivel úgy gyakorlatilag, mint elméletileg foglalkozhassék. Csak ekkor válnak az uralkodó és kizsákmányoló osztályok fölöslegessé, sőt akadályaivá lesznek a társadalmi fejlődésnek és bármily mértékben rendelkeznek is a közvetlen hatalom fölött, könyörtelenül legyőzetnek”.

A termelő erők ezt a fejlődési fokot korunkban érték el és a világháború pusztításaiban, mely tisztán kapitalista haszonszerzésért, imperialisztikus célokért folyt, ez a termelési rend, az egész polgári társadalmi rend, erkölcsi alapjaiban is összeomlott. A termelés erői és az osztályellentétek ma annyira kifejlődtek, hogy az áttérés a kapitalista termelési alapról a szocialista termelési rendre, a Kommunizmusra történelmi szükségszerűséggé vált. A termelőerőknek további kifejlése ma már csak olyan társadalmi rendben lehetséges, melynek termelési folyamatában a társadalom minden tagja öntudatosan

foglalja el a maga helyét s nem érzi többé magát se kizsákmányoltnak, se elnyomottnak. „Az a lehetőség, hogy a társadalmi termelés a társadalom minden egyes tagjának létét ne csak anyagilag biztosítsa tökéletesen és tegye naponta gazdagabbá, hanem biztosítva legyen mindenki számára összes testi és szellemi képességeinek teljesen szabad kiképzése és tevékenysége is, ez a lehetőség *most van először itt, de most aztán itt van!*” – állapítja meg ugyancsak Engels a kapitalista termelési rendszer boncolása kapcsán a szocializmusról írva (Anti-Dühring 305. oldal). És ez a történelmi átalakulás ez *„az ugrása az emberiségnek a szükségszerűség birodalmából a szabadság birodalmába”* szünteti meg az osztályellentéteket. A társadalmi életnek ebben az új formájában *nem lesz többé különálló munkásosztály*, amely viseli a munka minden terhét és az élet minden nyomorúságát, nem lesz többé külön „szellemi” munkás és külön „testi” munkás, hanem a társadalmilag hasznos munkák végzésében mindenki öntudatosan bekapcsolódva áll a maga helyén egyenlő jogokkal és egyenlő kötelezettségekkel, mint – szabad ember. *A társadalmilag szükséges és hasznos munkának a megszervezése pedig együtt jár a társadalom tagjainak tökéletes és jó nevelésével.* Szabad emberek társadalma csak összes testi és szellemi erőiket harmonikusan kifejlesztett egyénekből állhat, *így szűnik meg a szocialista társadalmi rendben az osztályellentétekkel együtt az osztálynevetés is.*

Ezzel a gazdasági és politikai fejlődési folyamattal, a munkásság tudatos osztályharcával függ össze tehát az igazi népoktatás, az igazi népkultúra elterjesztésének, általában az oktatásügy teljes reformjának a kérdése. Marx és Engels ezt az összefüggést nemcsak megállapították, de egyúttal a jövőendő nevelési ideálját nagy körvonalakkal meg is rajzolták. Ez szintén a társadalmi termelés folyamatában van adva. A modern ipar az egyes termelési folyamatot, vagyis azt, hogy valamit mi módon, miképp állítanak elő, nem tekinti végképp befejezett ténynek. Technikai alapjaiban a kapitalista gazdálkodás forradalmi természetű, míg minden régi gazdálkodási forma konzervatív volt. Újabb és újabb gépek, munkaeszközök, kémiai eljárások feltalálása és alkalmazása mindegyre felforgatják a munkások elhelyezkedését szakmaikban, egyik foglalkozási ágból és körből átmennek másikba, a munkamegosztás folytonos változásaival együtt jár, hogy a társadalmi termelés részlettevékenységének hordozójából, az egyoldalúan képzett egyénből, a *részemberből bizonyos fokig minden irányban képzett egyén váljék*. Mint a termelés átalakulási folyamatának egyik jelenségét tekinti Marx a politechnikai és mezőgazdasági iskolákat, az ipari tanonciskolákat, melyekbe a munkások gyermekei bizonyos fokú gyakorlati kiképzést nyernek. (Das Kapital I. 453. oldal VI. kiadás). A gyermekmunka kizsákmányolásáról írva, rámutat arra, hogy Owen Róbert gyárrendszere

nemcsak a szociálistikus irányú termelésnek, de egyszersmind a *jövő nevelési rendszerének* csiráját is magában rejtő kísérlet volt, melynek az volt a célja, hogy *minden gyermek bizonyos koron túl egyformán végezzen termelőmunkát oktatással és tornával egybekötve*, és ezt nemcsak úgy kell tekintennünk, mint „a társadalmi termelés fokozásának egyik módszerét”, hanem „*ez a minden irányban fejlett emberek szaporításának egyetlen módszere*”. A kapitalisztikus termelőrendszer nemcsak a szocialista átalakulás gazdasági és politikai erőit rejtette magában, hanem ugyanezekkel kapcsolatosan egy új nevelési rendszernek is utat tört minden irányban; itt is épp úgy ellentmond önmagának, mint gazdasági és politikai téren. Erőket és tendenciákat szabadított fel a lelkekben, melyek fölött uralmát ina már elvesztette.

A felszabadulásra törekvő osztálytudatos proletárságúak a kultúra, a tudás elsőrendő harci fegyverei közé tartozott mindig. A szocializmus nagy tanítómesterei tehát a nevelés kérdését a gazdasági és politikai szervezkedés mellett egyaránt nagyfontosságú ügynek tekintették. A *Munkásság Nemzetközi Szövetségének* – az Internacionálénak – első kongresszusán 1866-ban Genfben, a nevelés kérdése a napirendnek egyik legfontosabb anyaga volt. Az elfogadott határozati javaslat – gondolatmenetéből és fogalmazásából következtetve – minden valószínűség szerint Marx műve volt. Ennek a határozati

javaslatnak a lényege abban áll, hogy a szellemi és erkölcsi nevelés alapjának egyaránt a testi *munkát* teszi. A szocialisták felfogását a nevelés kérdésében tehát az különbözteti meg a polgári neveléstudományi írók felfogásától, hogy azok nem ismerik a munka fogalmát, nevelési rendszereiket nem a társadalmilag hasznos és szükséges munka fogalmára építik, hanem spekulációra, filozófiai vagy vallási fogalmakra. Az utolsó években keletkezett ugyan a neveléstudományban – szocialista hatás alatt – egy irányzat, mely az iskolákba a kézügyességet, általában a kézi munkát kívánta bevinni és meghonosítani, de ez a pedagógiai mozgalom néni meríti ki a szocialisták oktatásügyi törekvéseit s a nevelőmunka kérdését is máskép értelmezik. A szocialista nevelési törekvések úttörői a múltban azok a pedagógusok voltak, akik többé-kevésbé fölismerték a munka nevelő hatását, – mint *Comenius*, *Locke*, *Rousseau*, *Pestalozzi*, *Fröbel*. A szocialista nevelési rendszert azonban először, Marx alapgondolatait továbbfejlesztve, *Seidel* Róbert zürichi szocialista tanító és egyetemi magántanár fejtette ki, kapcsolatban honfitársának Pestalozzinak szociálpedagógiai nézeteivel, 1884-ben megjelent munkájában. (*Der Arbeitsunterricht, eine sociale und pädagogische Notwendigkeit.*) A mezőgazdasági és ipari termelésben a testi és szellemi munkának kombinációját, a harmonikus nevelés feladatait pedig a nemzetközi forradalmi munkásmozgalom másik nagy alakja,

Kropotkin Péter fejtette ki egyik alapvető gazdasági munkájában (*Filds, Factories and Workshops*. London 1912. Chapter VIII. Brain work and manuel work.), melyben rámutat arra, hogy a nagy gazdasági reformnak, mely arra irányul, hogy megszűnjék az emberek között az osztályellentét, együtt kell haladni minden egyes ember munkájának átalakulásával, meg kell szünni annak az átoknak, mely a fizikai munkást a szellemi kincsektől elválasztja és megfordítva, hogy végre mindakét munkának az emberei igazán emberi életet élhessenek.

Mindezekből világosan kitűnik, hogy a szocializmus és a nevelés összes anyagi és szellemi problémái között szerves kapcsolat van és a nevelésnek, az oktatásügynek egész más szerepe és jelentősége lesz a szocialista társadalomban, mint aminő volt a kapitalista termelési rendszerben, a polgári társadalomban, mely az iskolát, a nevelést a legbrutálisabb osztályuralom szolgálatába állította s a tanítóit politikai jogok szabad gyakorlásától megfosztott, rosszul fizetett rabszolgákká aljasította.

A szocializmusnak, a munkásság osztályharcának egymással összefüggő kérdései adják meg a feleletet tehát arra, hogy a világon mindenütt miért éppen a szocialista képviselők voltak mindig a népoktatás ügyének őszinte és igaz harcosai a parlamentekben. Ugyancsak ez magyarázza azt is, hogy csak a nemzetközi, osztályharc alapján álló szocialista pártoknak volt mindenütt kidolgozott okta-

tásügyi programjuk, míg a polgári pártok oktatásügyi kérdésekben vagy teljesen reakciósak voltak – mint a papi pártok – vagy megelégedtek némi toldozgató-foltozgató munkával.

A szocialista társadalomban az iskola az igazi népkultúra forrásává válik s a szabad emberek társadalmában a tanítás is – mint a társadalmilag szükséges és hasznos munka folyamatának egyik lényeges alkotó eleme – munkájához méltó életei folytathat. Szabad harcosa és zászlóhordozója lesz a kultúrának!

Az oktatásügy reformjának alapelvei.

I.

Általános elvek.

A jövő társadalmának, melyben az elnyomók és elnyomottak, robotos szegények és dologtalan gazdagok osztályellentéte megszűnik, nevelési ideálja: *a harmonikus emberképzés*. Ugyanaz a cél, melyet Pestalozzi, a legrégebb európai szabadállamnak, Svájcnak szocialista szellemű pedagógusa állított fel a demokratikus népnevelés számára a XVIII. század forradalmi átalakulásainak idején. Ahogy a modern szocializmus tudományos gazdasági és politikai elmélete szerves összefüggésben van e század nagy francia felvilágosító! által hirdetett alapelvekkel, ugyanúgy kapcsolódnak neveléstudományi törekvé-

seink is formailag mindazokhoz a tanításokhoz, melyeket a múlt forradalmi korszakainak nagy pedagógusai, főként Comenius, Rousseau és Pestalozzi hirdettek.

Ez a kapcsolódás azért csak formai, mert tartalmilag azok az alapelvek, melyekre oktatásügyi reformjainkat építeni kívánjuk, az azóta keletkezett és fejlődött tudományos pedagógiának és határtudományainak eredményei. A szocialista pedagógia – nem egy politikai pártnak speciális nevelési Programja, mint ahogy maga a szocialista párt sem olyan értelemben politikai párt, mint a különböző polgári pártok. A polgári pártokat egymástól lényegbeli különbségek nem választják el; valamennyien hívei a magántulajdonra épült társadalmi rendszernek s fenn akarják tartani az osztálytagozódást. Különbség közöttük csupán az, hogy az emberek között tátongó gazdasági és kulturális szakadékot az egyik párt nagyobb, a másik pedig kisebb áldozatok árán akarja valamiképen jól-rosszul áthidalni. Ezért pedagógiai törekvéseikben sincs a múlttal szemben lényegbeli változás. A szocialista pártokat a polgári pártoktól azonban egy világ választja el; e pártok diadala a múlt felett egy egészen más, lényegében, gazdasági, politikai és szellemi alapjaiban megváltozott új társadalmat jelent, ennél fogva neveléstudományi követelményeik a belső szerkezetében megváltozott új társadalmi renddel függnek össze. De amint maga a szocializmus az emberiség általános

történelmi fejlődésének szükségképen előállt új szakaszát jelenti s nem egyéni kigondolásnak az eredménye, így pedagógiája is ugyancsak általános fejlődéstani és tudományos alapokra épül, tehát lényegében, tartalmilag nem párt, nem osztály, hanem általános emberi érdekeket szolgál s így azt mondhatjuk, hogy *a szocialista pedagógia — az ember pedagógiája.*

Az alapelveket tekintve tehát általánosságban, neveléstudományi szempontból a következő megállapításból indulunk ki:

Az ember természete szerint 1. fizikai lény, 2. társadalmi lény, 3. alkotó lény (technika, művészet), 4. szellemi, gondolkozó és akaró lény, 5. erkölcsi lény. Tehát azt mondhatjuk, hogy az ember különböző életműködéseknek, életformáknak az egysége, amelyek viszont mint képességek és hajlandóságok az átöröklés törvénye Következtében egyénenként a legkülönbözőbb változatot mutatják. Az emberi életnek ezek az alaptényei tehát azok a reális alapok, amelyekre a nevelési rendszernek szocialista, azaz általános emberi szempontból fel kell épülnie.

A polgári társadalom neveléstudományi rendszerei az oktatásügy megszervezésénél, mint láttuk, nem ezekből az emberre vonatkozó általános megállapításokból indultak ki, hanem vagy filozófiai, vagy úgynevezett valláserkölcsi alapelvekből, amelyek azonban végső alapjaikban, magjukban tulajdonképpen az uralkodó társadalmi osztályok különböző

elméleti köntösökbe bujtatott *érdekszemponyjai* voltak. Tisztán tudományos szempontok tehát, minden megalkuvás nélkül, a neveléstudományban és az oktatásügy egész területén csak egy szocialista társadalomban érvényesülhetnek, melyben az osztályellentétek és ezzel az osztályérdekek is megszűntek mint hatalmi tényezők szerepelni. Az oktatásügy reformjának elméleti alapját nyújtja tehát egyrészt a *kísérleti pedagógia* a gyermekek testi és szellemi fejlődésének megállapított fokozataival, *erkölcstanát* megállapítja a tudományos megismerésre fölépülő *szociálpedagógia* és *módszertanát* megszabja a testi, szellemi, erkölcsi és társadalmi szempontból szükséges tananyag, amelynek sarkköve a *munka*.

II.

Élettani és fejlődéstani alapelvek és alkalmazásuk.

A gyermeket elsősorban élettani szempontból kell tekintenünk, mint élőlényt, kinek teste és szelleme folytonos mozgásban van és kibontakozásra, kifejtésre törekszik. A test élettani szempontból szenzorikus-motorikus eszköz, amelynek alapszerkezete az idegrendszer. A nevelés feladata a gyermek fejlődésének megfelelő vezetése és irányítása, amely képességek és öröklött hajlandóságok alapján benyomások felfogásából és feldolgozásából áll. A nevelésnek és oktatásnak alkalmazkodnia kell tehát a gyermeki idegélet törvényeihez, a különböző szervek működési képességeihez.

A gyermek különböző testi és szellemi fejlődési fokaihoz való alkalmazkodás kérdése *elsősorban az iskolaköteles kor tananyagát, az előre szigorúan meghatározott tantervet és a hittantanítást érinti.*

A mai iskolában élettani és fejlődéstani szempontokat teljesen figyelmen kívül hagyva, az iskolai év tananyaga általában mindenütt órarendszerűen van beosztva. Ilyen alapon az írás-olvasás és szám-tanítás bizonyos mértékig még a leggyakorlatibb módszer alkalmazásával is holt, szellemnyűgöző alaki dresszúra. Ezen tantárgyak körében az alaki képzést fejlődéstani okokból *egy évvel később* kell kezdeni. Az első iskolai évben a gyermekekkel oly tapasztalatokat kell szereztetni, bennük oly élményeket életre kelteni, hogy az alaki képzésnek meglegyen a benső tartalmi háttere. Ha a tanításban alkalmazott vagy alkalmazható módszereket vizsgáljuk, akkor az első pillanatban s felületesen nézve a dolgot, ez a kívánság nem látszik megokoltnak. Pedig a tanításban bármily szemfényvesztő módszereket alkalmazzunk is, mégsem hagyhatjuk azokat a fontos fiziológiai és gyermekpszichológiai tényeket figyelmen kívül, amelyek ezt a követelést az iskolával szemben támasztják. *A hat éves gyermeket olvasásra, írásra, számolási technikára tanítani korai.* Az olvasás tanításának folyamata egyoldalúan használja ki a gyermek lelkét, mert alapja az emlékezés és a hosszabb ideig rögzített figyelem. A gyermeknek azonban ezen a fejlődési fokon minden érzéke, lelkének minden tényezője

teljesen másirányú tevékenységei fejt ki: egész érdeklődését, akaratát, vágyát az öt környező konkrét jelenségvilág köti le. Az olvasás, írás és számolás alaki készségeit tehát csak nagy, sőt túlnagy erőmegfeszítéssel és folytonos tanítói serkentés útján tudja elsajátítani. Ez pedig a gyermek előtt szárazzá, unalmassá teszi az iskolát, vele együtt a tanulást. A szellemi élet ökonómiájának törvényei is az alaki képzés kitolása mellett szólnak. Minél érettebb, minél fejlettebb a gyermek szelleme, annál jobb a felfogó, a befogadó képessége is. Mindazok a tényezők, melyek az alaki készségek elsajátításában szerepet játszanak, úgymint az emlékezés, figyelem, az alaki felfogóképesség a szellem növekedésével erősödik és *bizonyos életkorok kedveznek is neki s ezek közül a hetedik életévnek különösen jelentős szerepe van.* Úgyszólván mindegyik tudományos műben, mely a gyermek testi és szellemi tulajdonságaival foglalkozik, találunk utalást arra, hogy *a betöltött hetedik életév egy új fejlődési szakasz kezdete.* Ezen koron alul a legfontosabb belső szervek, mint a szív, tüdő és a vese nincsenek teljesen kiképződve és az agyalakulás sem érte el teljességét. Már pedig senki sem fogja kétségbe vonni, hogy ezeket a tényeket az iskolának figyelembe kell venni, ha nem akarja a gyermekeket nevelés címén testileg és szellemileg megnyomorítani. *A hatodik életévben a gyermekek óvodai munkásságát kell befejezni,* tevékenységi ösztöneiket célszerű munkálkodással fogalomalkotásra,

tehát nyelvi kvalitások és különböző érzékszervi készségek fejlesztésére kell felhasználni. Hogy ezen a fokon nagy mértékben kell a különböző kedélyképző nevelési elemeknek – mese, játék, dal – érvényesülni, az magától értetődik.

Ugyancsak ezen elvnek és szempontoknak következetes keresztülvitele kívánja, hogy *az órarendekbe szedett szakszerű tanítást váltsa fel* egy valamennyi tantárgyat magában foglaló, azaz: az alsó okon valamennyi tantárgyra előkészítő egységesített tanítás. És a *tanítói eljárást* az egyes tantárgyak keretében ne előre megállapított diszciplínák szabják meg, hanem a *gyermekek spontán érdeklődése*, zen érdeklődés iránya és tartalma. Minden tantárgy Állításának csak a gyermek érdeklődése lehet a kiinduló pontja, tehát a tanításnak alkalmoszerűnek és kényszernélkülinek kell lennie. Ezen esetben és ezen fokon szigorúan előre megállapított tantervről szó sem lehet. A tantárgyakat, melyeket a gyermekek tanulni akarnak, maguk választják meg. Már innak olyan iskolák, amelyekben mindezek a szempontok többé-kevésbé érvényesültek, de ezek nagyobb részét külföldön is magániskolák, gazdag emberek gyermekei számára. Ezeknek az élettani és fejlődéstani szempontoknak azonban a népoktatásban is érvényesülniök kell. Ugyancsak fejlődéstani szempontok követelik ezen a fokon is mindennemű hittantanítás kiküszöbölését. Ennek bővebb megokolását azonban az erkölcsi nevelés kérdéseiről szóló fejezetben olvassuk.

Végtelenül fontos élettani szempont még az is, hogy *az iskola tananyagbeosztásában, feldolgozásában alkalmazkodják a gyermekek növekedési periódusaihoz*, mert a gyermekek erős növekedésük idején nem tudnak oly mennyiségű és intenzitású szellemi munkát végezni, mint azon időszakokban, midőn testi növésük lassú vagy áll. Malling-Hansen, Schmid-Monard és mások mérései és vizsgálatai alapján a kísérleti pedagógia megállapította, hogy a gyermekek növekedése és súlybeli gyarapodása az év folyamán szabályos módon ismétlődő váltakozásokat mutat. A növekedés kedvező időszaka februártól augusztusig tart, és szeptembertől januárig csökken. A súlybeli gyarapodás kedvező időszaka pedig a július-január, míg februártól júniusig többé-kevésbé áll. Márciusban és áprilisban a súlybeli gyarapodás a legcsekélyebb. Schuyten, Lobsien, Lay és mások vizsgálat tárgyává tették *ezen periódusokban a gyermekek figyelmének erejét* s egymástól függetlenül arra az eredményre jutottak, hogy a tanulók szellemi teljesítőképessége és ezen élettani jelenségek között organikus kapcsolat van. Az összeállított eredmények a következők:

1. Azon erők, melyeket figyelemnek, lelki kapacitásnak, pszichofizikai energiának nevezünk és amelyek a tanulók fogékonyságának és teljesítőképességének mértékét adják, teljesen egybehangzó megállapítás szerint hullámmozgást mutatnak, még pedig márciusban és áprilisban, de még inkább júliusban

és októberben *hullámvölgyet*. 2. Izomerő, figyelem, lelki kapacitás, pszichofizikai energia általában *az év első felében csökkenő, a másodikban pedig emelkedő mozgást mutat*.

Mindezek a tények láthatóan megkövetelik, hogy a tanulók szellemi teljesítőképességért ne egyforma mértékkel Ítéljük az év különböző szakaszaiban és az intenzív tanítás idejét ne a hullámvölgy idejére tegyük és szünetet pedig a hullámhegyre.

Ugyancsak figyelembe kell vennünk a lelki reakcióknak napi ingadozását is. Számtalan vizsgálat állapította meg, hogy a tanulók pszichofizikai energiájában napi hullámvölgyek vannak; s ez nemcsak egyesekre, de az osztályokra is érvényes. Minden tanulónak és minden osztálynak megvan a maga jellegzetes és határozott üteme (tempo), mely naponta és évszakonként változik. Reggel 7 órától esti 10 óráig terjedő időközben megtartott vizsgálatok alapján megállapították, hogy a napi hullámvölgy legmagasabb pontját délelőtt 10-11 óra között és délután 3-4 és 5-7 óra között éri el, míg függetlenül étkezéstől és tanulástól egyaránt igen széles hullámvölgy esik a 11-2 órai időközre. Az osztályok energiája délelőtt 7-12 óra és délután 2-7 óra között körülbelül egyenlő értékű. Schuyten megállapításai szerint a figyelem délelőtt 8½ órától 11-ig és délután 2-4-ig fokozatosan lanyhult s délután 2 órakor nagyobb, mint délelőtt 11 órakor. A tanulók munkaképessége az ötórás délelőtti tanítás alatt csökken;

egyetlen tanuló sem képes három óránál hosszabban tartó munkára. Az elfáradásnak és felfogóképesség erejének ezzel együtt járó hullámozása megköveteli, hogy az órarendek készítésénél a tantárgyak beosztásánál erre a tényre figyelemmel legyen az iskola s a legnehezebb tantárgyak tanítását azon órákra tegye, melyekben az energiahullám emelkedik s a pihenésre szánt szünetek kellő módon váltakozzanak. A szünetek nyáron nagyobb értékűek, kedvezőbb hatásúak, mint télen; az alsóbb osztályokban többre van szükség, mint a felsőbbekben.

III.

Lélektani alapelvek és alkalmazásuk.

A mikép a gyermek szervezete nem egyszerűen kicsinyített alakja a felnőtt ember szervezetének, éppilgy a gyermek szellemi élete se abban különbözik a felnőttétől, hogy teljesítőképessége csekélyebb. A gyermek teste a felnőttével szemben anatómiai és fiziológiai szempontból sok tekintetben kvalitatív különbségeket mutat s éppen ezen a tényen alapul a gyermek testi fejlődése, fokozatos átalakulása felnőtt ember testévé. Ugyanez áll a gyermek lelki, szellemi fejlődésére nézve is; a különbségeket és eltéréseket a gyermeklélektani vizsgálatok állapították meg s ma már legtöbb részében tisztán áll előttünk a gyermek összes szellemi működéseinek fokozatos átalakulása s a felnőtt ember szellemi életműködésének kifejlődése. Láttuk, hogy a testi növekedés és

súlygyarapodás periódusai befolyással vannak a gyermek szellemi fejlődésének ütemére is, amelynek szintén megvannak a maga különleges formái, ingadozásai és hullámvázának váltakozó periódusai. A testi és szellemi fejlődés bizonyos párhuzamot mutat egymással; s általánosan megállapított tény, hogy testileg jól fejlett gyermekek szellemi teljesítőképesége is nagyobb, mint a testileg visszamaradottaké. Meumann vizsgálatai szerint a gyermek *emlékezésének és általános szellemi képességének fejlődése* 9 és 14 éves korhatár között párhuzamosan halad a testi fejlődéssel. Schuyten és Lobsien vizsgálatai szerint, melyeket a testi növekedés ritmusával kapcsolatban végeztek, a *gyermekek koncentráció képessége és emlékezési tevékenysége októberi-januári szakaszban a legkedvezőbb*, míg a januári-márciusi szakaszban mindkét lelki tevékenység csökkenő erejű. Vagyis: a testi és szellemi fejlődés egymással ellenkező irányt mutat. Mialatt a nyári hónapokban az izomerő növekszik, az emlékezési funkció, koncentrációképesség és figyelem fokozatosan csökken. Nyáron a gyermek teste a szellemi tevékenység rovására fejlődik, fiziológiai kifejezéssel szólva: a gyermek nyáron több izommunkát végez, mint agymunkát. A testi és szellemi működéseknek ez az egymásba kapcsolódása teszi szükségessé, hogy az iskola tekintettel legyen mindkét életforma fejlődési menetére és törvényére úgy az osztályok felállításánál, mint a feldolgozásra szánt tananyag beosztása-

nál és tanításának módszerénél. *A tanítás célkitűzésében a gyermekek testi és szellemi fejlődéstörvényének döntő szerepet kell adni.*

Az oktatásügy reformjánál figyelemmel kell lenni a következőkre: 1. A gyermeknél bizonyos korban *egyes szellemi képességek egyáltalán hiányznak*, melyeket a felnőtt később, esetleg tizennegyedik életévén túl szerez meg. 2. *A gyermek szellemi képességei másképp oszlanak meg, mint a felnőtt emberé*, vagyis: egyes képességek, melyek a felnőttél uralkodók, a gyermeknél háttérben vannak és megfordítva, nála uralkodók, míg a felnőttél háttérbe szorulnak s alig van szerepük. 3. *Bizonyos szellemi folyamatoknak minősége, még pedig az elemiké, a gyermeknél jellegzetesen más, mint a felnőttél.* 4. *A gyermekek mennyiségben és minőségben szellemi munkabírására.*

A gyermek lelki életének fokozatos kifejlődését, melyet az osztályok és a tananyag beosztásánál, a tanítás célkitűzésénél *alapul* kell venni, *a gyermek érdeklődésének lélektana* nyújtja. Az erre vonatkozó vizsgálatokat az alábbiakban Nagy László úttörő munkája alapján foglalom össze, mivel eredményeit az utóbbi években folytatott gyermeklélektani vizsgálatok lényegükben megerősítették és két jól vezetett iskolában – magániskolák – gyakorlatilag is kipróbálták; s ezen iskolákban, melyekben úgy a tananyagbeosztás, mint feldolgozás tekintetében részben alkalmazkodtak a gyermekfejlődéstani követel-

ményekhez, amennyiben a cefpos állami tanfelügyelet megengedte, nemcsak a gyermekek érzik magukat jól, hanem munkateljesítményük is felülmúlja a mai nyilvános népiskolákét.*)

Az érzéki érdeklődés már a gyermek életének első hónapjaiban határozottan jelentkezik. Az első két évben főleg az élénk érzéki benyomások kötik le a figyelmét, olyanok, melyek érzékszerveit élénken és kellemesen foglalkoztatják. A csecsemő érdeklődésének fejlődését a *látás* érdeklődésének a jelentkezése jellemzi. A *figyelmet* az első három hónapban a mosolygás, gügyögés, gyors lélegzés és kapkodás kíséri. Az ötödik hónapban jelentkezik a *szétnézés* a fej forgatásával; a hatodik hónapban a tárgyak felé való *nyúlás*. A második évben lép fel a *kíváncsiság*, a gyermek vizsgálgatja a tárgyakat s elkezdi velük *öntevékenyen*...foglalkozni. Ami az érdeklődés tárgyát illeti, eleinte a *fény* és az *élénk színek* támasztanak érdeklődést, aztán a *mozgó dolgok*. A hangok iránt az érdeklődés jóval később lép föl, mint a fénybenyomások iránt. A hatodik-hetedik hónapban kezd a gyermek figyelni a zajra, érdeklődik a hangok iránt, mikor már gögicsélni kezd. A *tapintásérzék* szintén későn ébred fel a gyermekben; az ötödik hónapon túl. *Az ízlelés* 20-22 hónapos korában

*) Az egyik iskola Domokos Lászlóné Ujiskolája, a másik Nemes Márta Családi iskolája. Mindkettő Budapesten (Budán) van.

ébred benne, mikor az enivaló, különösen az édeségek iránt érdeklődik. A *szagok* iránti érdeklődés valamennyi benyomás közt a legkésőbbben mutatkozik; úgy a harmadik év felé. Általában a gyermek érdeklődésében kezdettől fogva a magasabb érzékek, mint a látás és hallás, viszik a főszerepet. Az éhséget leszámítva, az alacsonyfokú érzékletek sohasem hatnak oly állandóan a gyermekekre, mint a felnőttre.

A szubjektív érdeklődés foka a 2-7 éves életkor közé esik. A puszta érzéki benyomások minősége iránt nyilvánuló érdeklődés a két éves koron túl csökken s a gyermek már inkább a *tárgyak iránt* érdeklődik. Ezt az érdeklődést azonban az jellemzi, hogy tisztán azon viszonynál fogva érdeklődik a tárgyak iránt, ámenben azok öntudatának szubjektív állapotaihoz állnak és nem pedig tárgyi jegyeiknél fogva. A fadarab nem azért érdekli a gyermeket, mert fűteni lehet vele, hanem mert babát játszhatik; általában minden tárgyból *játékot* készít s mindennel csak játszani szeret. A szénaboglya neki bukfencezésre való, a zsámoly ugrálásra, a vasalódeszka csúszkálásra stb. Szóval ezen a fokon a gyermeket elsősorban az érdekli, hogy egyik vagy másik tárgy *mennyire képes kielégíteni öntevékenységét*. Azon időtől fogva pedig, midőn *képelete* kezd működni és kifejlődni, a tárgyakat aszerint értékeli, hogy mennyire foglalkoztatja képzeletét. Játékainak tömege és variációi bizonyítják, hogy milyen érdekirányító ha-

tása van a képzelet működésének. *A természet tárgyai és jelenségei* iránt való érdeklődése is szubjektív jellegű s egészen a szervi ösztönökön alapul. Az a fontos számára, hogy jó-e valami enni vagy nem íó. Ami ebből a szempontból nem érdekelheti, azokat a tárgyakat pedig saját alanyi érzelmeivel ruházza fel; a katicabogár, a lepke, a virág mind ugyanúgy él és cselekszik számára, mint ő maga. *A jelenségek okait* szintén alanyiasan fogja fel; a futó felhőt valaki hajtja, a szél a fák között mászik, azért zörögnek az ágak stb. *A puszta érzéki benyomások* iránti érdeklődés szintén megvan ezen a fokon is, de egészen szubjektív alapon. Azok az érzéklek érdeklik ugyanis a gyermeket, melyek összetételüknél fogva egyesítik magukban a *szép* fogalmának jegyeit. Ütemes, ritmikus benyomások, a dallamok, színek bizonyos összetételei. Tárgyak, dolgok azért érdeklik, mert szépek, tetszenek neki. Érdeklődésének szubjektív jellegével jár, hogy ez *igen erős érzelmekben* nyilvánul. Különös sajátága még a gyermek érdeklődésének e korban a *változékonyság*; érdeklődése a külső ingerek változásával hamar más irányba terelődik. Játékában elmerült gyermekcsoportot könnyen eltéríti játékától egy előbujt béka vagy felröppenő szarvasbogár. De ha változatlan maradt is a külső tárgy, a képzelet minden átmenet nélkül módosul és a gyermek egyszerre megváltoztatja játékát.

Az érzéki érdeklődés korszakát a gyermek a

család körében éli át, fejlődéstani jelentősége abban áll, hogy az érzékszerveket munkába állítja, tehát a szülőnek az a feladata, hogy a gyermek egészségének és épségének kockáztatása nélkül érdeklődésének tág teret nyújtson, vigye közel a tárgyakhoz, ami iránt érdeklődik, amit megfogni akar, adja a kezébe.

A szubjektív érdeklődés korában kerül a gyér-»niek az *óvodába*, amelynek az a feladata, hogy a gyermek érdeklődését *olyképp táplálja, hogy összes ösztönei kifejthessék erejüket*. Az élettani és fejlődéstani alapelvek mellett a szubjektív érdeklődésnek lélektani ténye is azt követeli, hogy az óvoda és az iskola között *egy közbeeső, átmeneti osztályt* kell felállítani, mely a gyermeket tapasztalatok útján szerzett benyomásai és fogalmai alapján *előkészíti a rendszeres iskolai munkára, amelynek a következő fejlődési fokon, hétéves korban kell kezdődnie*.

Az objektív érdeklődés foka a gyermek 7-10 éves korára esik, mikor a tárgyak az érdeklődést nem szubjektív hatásuknál, hanem tárgyi értéküknél fogva hozzák létre. A gyermek a *reális tevékenység* felé vonzódik, a tárgyak elvesztik számára szimbolikus értéküket és reális értékük szerint hatnak rá. Nem elégszik meg többé azzal, hogy a cselekedeteket játékszerűen utánozza, hanem gyakorlati célokat tűz maga elé; a játékló helyett igazi lóra akar ülni, a fára nem azért mászik, hogy erejét próbálja és fenn legyen, hanem hogy fészket szedjen. Sőt cselekvései-

ben a *társasösztön* is erősen fellép, összeáll *közös terv* végrehajtására, felnőtteknek hajlandó huzamosabb ideig segíteni olyan munkában, mely őt érdekli, szívesen segít szögelni, valamit megtartani, kovács-, lakatosműhelyben tüzet fujtatni stb. Ismereteiben a *való világ* megismerésére törekszik, szóval ezen a fejlődési fokon a gyerekekre nézve lélektanilag a fő jellemző vonás, hogy érdeklődése *objektív tapasztalatszerzésre irányul*. Tudásvágya pedig tisztán *empirikus* természetű. Vagyis ebben a korban, – sőt egészen „az ifjú korig – a felmerülő jelenségek okát, vagy a tárgyak közötti bensőbb összefüggést nem igen keresi. Megelégszik azzal, ha megismeri, hogy egy mechanikai szerkezet *miképp* működik, mélyebben fekvő okokat és összefüggéseket nem kutat. Ami szemléletének fejlődését illeti ezen a fokon, két irányt mutál: az egyik törekvése a *részletezésre* irányul, a másik pedig, hogy a jelenségeknek *folyton nagyobb sorozatát* kapja. Figyelmét a tárgyak *célja és eredete* foglalkoztatja s csak később, fejlettebb fokon érdekli annak *anyaga*. Határozott fejlődés tapasztalható a szemlélet alakjában is, amennyiben az eleinte teljesen *impulzív* szemlélődés fokozatosan *öntudatos* szemlélődéssé alakul át. Ez az átalakulás összefügg az *emlékezet* és *ügyelem* fejlődésével.

Az objektív érdeklődés fokán a nevelés feladata abban áll, hogy a *gyermeknek a természethez való közeledését s .a természetbe való beleélését előmoz-*

dítsa. Hz. a biológiai nevelés igazi foka. A népiskola tantervét tehát teljesen ezen az alapon kell megreformálni s miután a gyermek realiztikus hajlamai és empirizmusa az *ismeretszerzésre való törekvést* teszik szellemi életében uralkodóvá, e korszak fő nevelői teendője az *oktatás*, mely akkor lesz sikeres és fejlődéstani szempontból a gyermek számára megfelelő, ha az *közvetlen szemléleten és kézi foglalkoztatáson alapul.* Továbbá akkor lesz a gyermek fejlődésének ebben a korszakában jó az oktatás, ha legalább is a kezdetén *eksztenzív* irányt követ s ha inkább az *alkalomszerűség*, mint a logikai rendszeresség szerint igazodik.

Az állandó érdeklődés foka tartalmilag és alakilag fejlettebb fok csupán, lényege maga az objektív érdeklődés, de meg kell különböztetnünk az előbbi foktól, mivel az egyéniség kialakulásával van szoros összefüggésben. Az állandó érdeklődés kisebb-nagyobb mértékben minden gyermeknél mutatkozik 10–15 éves korban, ami leginkább a gyermek külső *tevékenységének* állandóságában nyilvánul, amelyet azonban élénk belső tevékenység, figyelem kísér. Egyrészt a külső tárgykörrel keres behatóbb kapcsolatot, érintkezést, másrészt az a cél vezeti, hogy a múlt tapasztalatai alapján *a saját cselekedeteit szabályozza.* Szóval az állandó érdeklődésből származó tevékenységek körében a gyermek öntudatos-sága az *önfegyelmetség* fokára emelkedik. Megfigyelései és megkülönböztetései mind finomabb

részletekre terjednek ki; emlékezete világossá válik s értelmének a konkrét szempontok szerint jól kidolgozott s működésre bármikor képes ismerettartalma fejlődik ki. Összefoglaló és elemző lelki működésének következtében empirikus tudása és képessége bizonyos konkrét tevékenység körében *szakszerűség* emelkedhetik. Az állandó érdeklődés létrejötte a gyermek *egyéniségének első határozott és jellegzetes kibontakozását jelenti*, amely azonban később a serdült és ifjúkor mozgalmas kedélyéletének s a társadalmi életnek hatása alatt sok tekintetben átalakul.

Az iskolának ezen a fokon nem szabad figyelmen kívül hagynia az egyéni állandó érdeklődés jelentkezését az oktatásban sem, sőt a nagyfokú egyéni erő kifejtéseket támogatnia, követelnie kell. Az állandó érdeklődést fel kell használni intenzív ismeretszerzésre, az ismeretkészlet szerves kiépítésére és kiegészítésére. Tehát ebben a korban – és csakis ebben! – lép föl a *koncentráció*, mint a tanítás módszerének egyik követelménye. *Iskolai oktatásunk egész rendszerét ezen korszak jelentkezésétől, tehát a 11 éves életkortól kezdve az egyéni és társadalmi élet konkrét tevékenységei szerint kell berendeznünk*, vagyis meg kell valósítani a tökéletes munkaiskolát! Ezen a fokon nem szabad az elvont elméműködést s a tudományos rendszereket erőltetni.

A logikai érdeklődés foka rendszeren a serdült és ifjúkorban fejlődik ki s abban áll, hogy az egyén a Személyek, tárgyak és jelenségek *eszmei* tartalma,

a tapasztalatok *belső összefüggése* iránt érdeklődik, hiszen érdeklődés kezdetleges, *ösztönszerű* jelenségei már a megelőző korszakokban is mutatkoznak. Nagy szerepet játszik ebben a korban a kedélyélet eltávozása. Az *ivarérés* következtében az utolsó gyermekkor objektívitásával szemben *újabb szubjektív élet* áll elő, amely nagy mértékben működteti a képzeletet. Ebben a korban lép föl a *barátság* mélyebb érzelme s az ifjú érdeklődése egyes kimagasló eszményi egyének, mint élő ideálok iránt való *rajongó lelkesedés* mutatkozik. A társadalmi élettel való kapcsolata, az az öntudat, hogy önállóan hivatott és képes megélni, eszményi érdeklődését lassan-lassan átalakítja s az elvont idealizmus helyett a dolgok megítélésében bizonyos *objektívizmus* fejlődik ki benne, mely őt az *igaz eszméjéhez*, mint érdeklődése irányító tényezőjéhez vezeti.

A logikai érdeklődés fokán fejlődik az egyéb társadalmi lényé, tehát az erkölcsi nevelés súlypontjának erre a korszakra kell esni valamennyi iskola-típusban. És hogy a társadalom minden egyes tagja részesülhessen megfelelő erkölcsi nevelésben, a iskolakötelezettség korhatárát ki kell terjeszteni a teljesen betöltött 18 éves korig, ami különben az osztályharc alapján álló szocialista pártok oktatás-ügyi programjának szintén egyik alapkövetelése.

IV.

Szociálpedagógiai megállapítások és alkalmazásuk.

„A nyomor pizskában az ember nem lesz emberré! . . .” írta Pestalozzi a nagy francia forradalom korszakának és az egész emberiségnek egyik legnagyobb pedagógusa, a tudományos szociálpedagógia első igazi alapvetője. És mindazok az igazságok, tények, melyeket a forradalmár és szociálpolitikus éles szemeivel az osztálytagozódásra épülő polgári társadalmi rendben meglátott és felfedezett, megmaradtak mind a mai napig tényeknek és igazságoknak, még jobban kiéleződve mint a kapitalista termelési rendszer kialakulásának első forradalmi szakaszában. Azok a vizsgálatok, melyeket az experimentális pedagógia a gyermek testi és szellemi fejlődésének megállapítására vonatkozólag végzett *kapcsolatban a szülők társadalmi helyzetével*, statisztikai adatok döntő erejével igazolják, hogy minél rendezettebb a szülők társadalmi helyzete, a gyermek testi fejlődése annál jobb, amennyiben más ártalmas hatások – meg nem akadályozzák. Vegyük még ehhez – mint Meumann mondja – azt a tényt, melyet a gyermekek testi és szellemi fejlődésének összes eddigi vizsgálatai nyújtanak, hogy a testileg rosszul táplált és visszamaradt gyermek átlag szellemileg is kevesebb munkára képes és intellektuális

tekintetben is visszamaradt, úgy rendkívül szomorú képet nyújt a gyermekek fejlődésének szociális oldala.

Az értelemvizsgálat, mely a tehetségtnak úgy metodikai, mint tárgyi szempontból egyik legfőbb problémája, kezdetben csak az egyéni lélektanra és pedagógiára terjedt ki. A kísérletezők tevékenysége eleinte arra irányult, hogy a tanulók egyéni képességének és hajlandóságának különbségi fokait állapítsák meg, de újabban a tehetségtnak és az értelemvizsgálatnak első, eredeti keretei lényegesen kibővültek és a kísérleti pedagógiai kutatásnak ezen ága korábban nem is sejtett társadalmi és társadalmoneveléstani feladatok megoldása elé került. A kísérleteknek nemzetközi elterjedése és a különböző eredmények egybevetése végül is új irányba terelte a kísérletezők figyelmét. Különösen két részletkérdés megoldására irányuló törekvés volt az, ami a kísérletezők figyelmét lekötötte. Binetnek és Simonnak az a törekvése, hogy megállapítsák az egyes életkorokban a gyermekek képességének normális fokát és különböző tehetségeiknek egymáshoz való viszonyát. Mind a két kérdés megoldásán sokat fáradoztak az utolsó esztendőkbén az összes kultúrországok kísérletezői s ennek következtében ma már módunkban áll, hogy a különböző országok és népek gyermekeinek „tehetségét” összehasonlítsuk egymással. De sokkal fontosabb ennél a nemzetközi tehetségösszehasonlításnál ama tehetségbeli és értelembeli különbségek-

nek az összehasonlításai és megállapítása, amelyek a *különböző társadalmi osztályhoz* tartozó gyermekek között mutatkoznak s így szoros összefüggésben vannak a szülők társadalmi helyzetével. Ezeket az összehasonlításokat legfőképp az teszi lehetővé, hogy a normálfok s a normálison alul és felül álló fok meghatározására vonatkozó összes kísérletek a Binet és Simon által kidolgozott és felállított módszer alapján folynak mindenfelé. Ennek a módszernek a lényege röviden abban áll, hogy éveken át folytatott előzetes kísérletek alapján sikerült meghatározni bizonyos ismereteket és képességeket, amelyek az egyes életkorokban minden normálisan fejlődő gyermekben megvannak. Ily módon szembe lehet állítani minden gyermek *értelmi korát az életkorával* s meghatározhatjuk, hogy a gyermek szellemi fejlődése lépést tart-e az évekkel vagy visszamaradt, avagy előbbre van. A vizsgálatnak és kísérletnek természetesen vannak nehézségei, de mindemellett a Binet-Simon-féle eljárás alapján végzett értelemvizsgálatok és kísérletek eredményeiben annyi közösség és egység mutatkozik, hogy a szülők társadalmi osztálytagozódása a gyermekek értelmi fokának arányszámaiban minden kétséget kizáró módon beszél a mindennapi élet légkörének és szellemi fejlődésnek szoros összefüggéséről.

Ha össze akarjuk hasonlítani az adatokat, elsősorban Binet és Simon vizsgálatainak az adatait kell szemügyre vennünk, mivel ők állapították meg azon

normálképeesség fokait, amelyek alapján más országokban is folytak a kísérletek és a vizsgálatok. Binet és Simon Parisnak egyik jobbára munkások által lakott kerületben folytatták vizsgálataikat és 203 óvodába és elemi iskolába járó gyermek közül, 3-12 éves korhatár között csupán 103-an ütötték meg a koruknak megfelelő normális szellemi fejlődési fok mértékét, 42-en egy évvel és 2-en pedig két évvel haladták meg korukat, míg 44-en egy évvel és 12-en két évvel voltak visszamaradva, tehát körülbelül a fele volt a normális értelmi fokon, 44-en pedig azon felül, 56-an azon alul álltak.

Ha összehasonlítjuk az értelemvizsgálat ezen eredményeit más országokban szintén a Binet-Simon-féle módszer alapján folytatott vizsgálatok eredményeivel, akkor a gyermekek szellemi fejlődési foka és a szülők társadalmi helyzete között lévő összefüggést általánosságban megállapíthatjuk. – Egynéhány vizsgálat főeredményét a következőkben foglalhatjuk össze: 1. A párisi gyermekek meglehetősen kevert légkörből valók voltak, de a legtöbb közülök mégis csak munkáscsaládokból került ki. 2. Képesség tekintetében alattuk legmélyebben állnak egyik moszkvai (Oroszország) külváros munkásgyermekei; teljes két évvel vannak a párisiak mögött. 3. Két évvel a párisiak, tehát négy évvel a moszkvai gyermekek fölött állnak a legelőkelőbb szentpétervári internátus növendékei. 4. Ezekkel egy fejlődési fokon, valami kicsivel lejjebb

állnak a brüsszeli jómódú családok gyermekei. 5. A sheffieldi népiskola tanulói, akiket Johnston kisaszszony vizsgált meg, a párisi arányszámot mutatják, míg ugyancsak ő általa megvizsgált 25 növendéke egy felsőbb iskolának a párisi gyermekek fölött állnak. 6. Goddard 2000 falusi gyermeket vizsgált meg s eredménye szintén megegyezik Binetnek és Simonnak párisi arányszámaival. 7. Ugyanezt a képet nyújtják az olasz népiskolák is. Rómában Jeronutti által megvizsgált jómódú család gyermekei viszont megint, a párisiak fölött állnak.

Decroly és Degand kísérleteiből és vizsgálataiból maga Binet megállapította a következőket: 1. értelmileg a jólétben élő brüsszeli családok gyermekei átlag 1½ évvel haladják meg a párisi szegény családok gyermekeit; 2. ez a különbség különösen a nyelvbéli készségben jut kifejezésre. Úgy látszik, hogy a gyermekekkel való kellő foglalkozás hiánya következtében azoknak nyelvi készsége nem fejlődik s ez hátráltatja a többi képességeik kifejlődését is. Azok a vizsgálatok, amelyek a gyermekek figyelőképességeinek formáira vonatkoztak, *a munkáscsaládok gyermekeire nézve szintén kedvezőtlen eredményeket mutatnak*. Binet egyik munkatársa, Morlé megvizsgálta egy szegényiskola 30 növendékét és ugyancsak 30, velük egykorú növendéket vizsgált meg jómódú családok gyermekeiből, ugyanazon Binet-Simon vizsgáló módszerrel s az eredményi a következő táblázat mutatja:

	30 gyermek közül	Magasabb értelmi fok		Nor- mális fok	Alacsonyabb értelmi fok	
		2 évvel	1 évvel		1 évvel	2 évvel
I.	Szegény gyer- mekek elemi iskolájában	1	4	13	11	1
II.	Jómódú gyer- mekek elemi iskolájában	6	10	10	3	1

E táblázat szerint a jómódú családok gyermekei közül 16-an felette vannak a normális szellemi fejlődési foknak, míg a szegény családok gyermekei közül csak 5-en; a normális fok számai körülbelül egyeznek! Évbeli különbség a két osztály növendékei között értelmi fejlettség tekintetében $\frac{3}{4}$ év azaz: a szegény gyermekek $\frac{1}{4}$ évvel vannak az általános középfok mögött, míg a jómódú gyermekek $1\frac{1}{2}$ évvel vannak az átlag fölött. Körülbelül ugyanezt a képet mutatja a két osztály kifejtett munkaképessége is:

	30 gyermek közül	A kifejtett munkaké- ség magasabb foka		Nor- mális fok	A kifejtett munkaké- ség alacsonyabb foka	
		2 évvel	1 évvel		1 évvel	2 évvel
I.	Szegény gyer- mekek isko- lájában ...	—	5	18	7	—
II.	Jómódú gyer- mekek isko- lájában ...	2	12	12	3	—

Ezek a megállapítások világosan mutatják tehát, hogy a szegényebb néposztályok gyermekei szociális helyzetüknél fogva fejlődésükben visszamaradottak, szemben a jómódú társadalmi osztályok gyermekeivel.

A kapitalista társadalmi rendszer emberpusztítását nemcsak a gyárakban, műhelyekben, bányákban és mezőkön igájába fogott felnőttek között, nemcsak a kaszárnyákban és harcmezőkön végzi könyörtelenül, hogy a tőke urainak profitját szaporítsa, hanem mélyen belenyúl a munkáscsaládok életébe és az iskola s itt az osztálytagozás munkáját már előre azáltal végzi el szinte automatikusan, hogy a szegénysorsú gyermekek szellemi teljesítőképességét és fejlődési lehetőségeit a szülők szociális viszonyával egyszerűen már is korlátozza.

Az oktatásügy reformjának szociálpedagógiai szempontból egyik alapvető része tehát a szocialista pártoknak az a követelése, hogy az állam, vagy község gondoskodjék a szegénysorsú gyermekeknek tan-szerrel, ruhával, lábbelivel és élelemmel való ellátásáról, megfelelő gyermekmenhelyek és otthonok felállításáról.

Ugyancsak a felsorolt okoknál fogva fontos, hogy a beteges, gyöngye, vérszegény, skrofulás, tüdőbajos gyermekek számára *erdei iskolák* és *iskolaszatóriumok* állíttassanak fel, amelyekben a gyermekek tanulói munkájuk végzése mellett heverhetik ki bajukat s a társadalomnak egészséges, munkás tagjaivá fejlődhetnek.

V.

Az erkölcsi nevelés alapkérdései.

1.

A gyermek erkölcsi érzése.

A gyermek erkölcsi érzésével a lélekbúvárok eddig keveset foglalkoztak. Az általános gyermektanulmányozás adta meg az első lökést arra, hogy ehhez a kérdéshez tisztán lélektani szempontból nyúljunk. Büntetőjogi és pathologiai szempontokból már jórégen felszínen van a kérdés. Ámde egészen más álláspontjuk van a lélekbúvároknak. A büntetőjogászokat a gyermekbűnök s azok okai büntetőjogi szempontból érintik, az elmeorvosok pedig az erkölcstelenségek típusait s azok pathologiai okait kutatják. A mi szempontunkból a bűn csak külső megnyilvánulási formája egy lelki folyamatnak s mint ilyen, nem mindig sorozható az erkölcstelenség általános fogalma alá, azaz: nem minden esetben tekinthető erkölcstelenségnek.

Mikor lélektani szempontból foglalkozunk a gyermek erkölcsi érzésével, a felnőtt ember azon benső élményeiből kell kiindulnunk, melyeket nála erkölcsöseknak vagy erkölcsteléneknek nevezünk s egyetlen kérdésünk, amely köré megfigyeléseink adatait csoportosítjuk, az lesz: ezen érzések miképpen fejlődnek ki a gyermekben?

A gyermeket azonban nem szabad semmiféle elő-

ítélet szemüvegén keresztül néznünk. Megfigyeléseinknek általános szellemi folyamatokra, képzetekre, érzésekre, kedélyhullámzásokra, ösztönökre és a gyermek ítéleteire kell szorítkoznunk s azt kell vizsgálnunk, hogy ezekből miképpen alakul ki az a lelki állapot, melyet mi erkölcsösnek nevezünk. Vizsgálódásunk közben nem beszélhetünk semmiféle „veleszületett erkölcsi érzék”-ről, mivel csak szellemi és fizikai tulajdonságok születhetnek velünk, amelyek önmagukban véve se nem erkölcsösek, se pedig nem erkölcstelenek, csupán kedvező vagy kedvezőtlen befolyással lehetnek az általunk erkölcsösnek vagy erkölcstelennek tekintett viselkedésre.

És amidőn a gyermek erkölcsi érzésére vonatkozólag megfigyelésünk általános szempontjait hóképpen csoportosítjuk, egy régi s helytelenül felállított kérdést törekszünk kiküszöbölni nemcsak a lélektanból, hanem az általános köztudatból is. Ez ama régi kérdés, amelyre Szent Ágoston és Rousseau oly különböző, egymással ellentétes módon feleltek meg: vájjon a gyermek már a természet szerint jó-e, vagy rossz?

Eddig nem igen jutott eszébe senkinek, hogy a kérdést ily módon felállítani s arra egy általános feleletet adni nem lehet. Az ember érzésvilágát, ha az erkölcsi cselekedetek szempontjából vesszük, két csoportra oszthatjuk. Az első csoporthoz tartoznak mindazon érzések, indulatok, szenvedélyek, melyektisztán a szűkebbkörű én-re vonatkoznak (egocentri-

kus érzések), míg a második csoportba az én-en túlterjedő s mondhatjuk, egyéniség feletti (altruisztikus) érzéseket sorozhatjuk. Érzésvilágunk ezen különböző skálái éppen úgy adva vannak, mint egyéb életformáink, például a képzelet, a gondolkodás stb. Mibenlétüket jelen dolgozatunk keretében nem tárgyalhatjuk, itt csak létezésüket állapítjuk meg. Bennünket kérdésünk tárgyalásában az érzésvilág két csoportjára vonatkozólag csupán az érdekelhet még, hogy az emberiség történelmi fejlődésében a magasabbrendű társadalmak kialakulásában elsőrendű szerepet játszik a két érzéscsoport egymáshoz való viszonya, azaz a folytonos átmenet az egocentrikus érzésekből az altruisztikus érzéskörbe s az utóbbinak kifejlődése. Minthogy a gyermekben ugyanazt kell erkölcsösnek vagy erkölcstelennek neveznünk, amit a felnőtt emberben, tehát azt mondhatjuk még röviden, hogy erkölcsi érzéseinknek vannak kulturális föltételei is.

Így tehát azt a kérdést, vájjon a gyermek természet szerint jó-e, vagy rossz, mi föl sem állíthatjuk, mivel mi az embert összes életformáival, szellemivel és fizikaival együtt, úgy tekintjük, mint organikus lényt, kinek fejlődése nemcsak emberi mivolta, hanem adott életföltételei által is meg van határozva. A mi kérdésünk tehát, a régi helyett az lesz: *a gyermek érzéseinek összessége melyik csoporthoz áll közelebb, az egocentrikus, avagy az altruisztikus érzésekhez-e?*

És az a kép, amely ily módon szigorúan tudományos eljárás alapján készül számunkra a gyermek erkölcsi érzéséről, egészen más lesz, mint amit eddig kaptunk. Különösen pedagógiai szempontból fontos, hogy a gyermek lelki működésének ezen területét közelebbről is megismerjük, mert az erkölcsi nevelés terén nagy vizátságok vannak s azt mondhatjuk, hogy ami e célból történik, egyáltalán nem felel meg a gyermeki lélek adott fejlődésbeli állapotainak és követelményeinek. Látni fogjuk, mihelyt az előbbieken röviden körvonalozott álláspontról vizsgáljuk a gyermeki lelket, hogy az erkölcsi érzés fokozatosan, az ember többi képességeinek összeségéből a külvilággal való érintkezés folyama alatt áll elő s fejlődik ki és a velünk született, majd öröklött temperamentum-, akarat- és értelembeli különbségek és más egyéni képességek erősen rányomják bélyegüket.

Rendesen azt a gyermeket nevezzük erkölcsösnek, aki szereti szülőit, testvéreit, aki rokonszenvet érez más gyermekekkel és felnőttekkel szemben, aki az állatokat nem kínozza szándékosan, nem hazudik, nem lop, általában véve engedelmes, szófogadó, könnyen hajlítható, nem talál örömet abban, hogy másoknak ártson, rombolási ösztöne nincs, nem irigykedik stb. Mindezen tulajdonságok és ellentétek nem nyilvánulnak meg egyforma mértékben és egyszerre a gyermekben, hanem egyik a másikba állandóan átalakul; fokozatosan növekednek vagy

csökkennek, aszerint, amint létföltételeik kedvezők vagy kedvezőtlenek.

A gyermek erkölcsi érzéseinek vizsgálatában gyakran összetévesztik még a lélekbúvárok is azt a kérdést, hogy a gyermek természet szerint erkölcsös-e vagy nem, azzal a kérdéssel, hogy a gyermek önző-e, vagy nem? Ez az oka annak, hogy gyakran azok között is, akik elvetve minden előítéletet, tárgyilagos szemekkel fognak e téren a gyermeki lélek elemzéséhez, eltérők a vélemények.

Próbáljunk egy teljesen önzetlen gyermeket föltételezni. Azt hiszem, ha végig gondoljuk egy ilyen gyermek sorsát, rögtön be fogjuk látni, hogy a „teljesen önzetlen gyermek életképtelen volna, mert legközvetlenebb szükségleteit, melyek az élet fenntartását szolgálják, nem elégítené ki. Már pedig a gyermek önzésére vonatkozó összes megfigyeléseink túlnyomólag azt mutatják, hogy önzése az elemi szükségletek kielégítésére irányul; legyenek ezek akár testiek, akár lelkiek. A gyermektől altruizmust nem lehet kívánnunk, mivel önmaga és a rajta kívül lévő világ között különbséget tenni nem tud; szerzett ismereteinek sem mennyisége, sem foka nem olyan, hogy ezt megtehetné. A rokonszeny érzése is későbbben lép föl; abban az életkorban, midőn másokat magával érzésbelileg egylényegűnek ismer föl. Ennek az érzésnek gyökerei azonban mélyen fekvők. Az egyszerű állati eszméletben megvan. Gondoljunk a kutyára, mely a hozzá-

vágott követ, mely neki közvetlenül fájdalmat okozott, megharapja s a gyermekre, aki már lényegileg a lelkiekben magasabb fejlődési fokon állva ugyan, de ugyanazt a benső ingert követve, mint az állat, megüti az asztalsarkot, a széket stb., mibe megütötte magát, ami neki fájdalmat okozott. Ez azt mutatja ugyan, hogy sajátmaga és a külvilág között ezen a fokon lényeges különbséget nem tesz, de mutatja egyben azt is, hogy megvan nála már ezen az eszméleti fokon csírájában az a képesség, hogy majdan más helyzetébe tudja magát beleképzelni s egykoron a legmélyebb együttérzéssel meg tudja ítélni cselekedeteinek másokra való hatását. A gyermek aszerint különböztet kezdetben, hogy mi érinti kellemesen vagy kellemetlenül. Azt nem is kell különösebben hangoztatnunk, hogy 6-8 éves korig s még azon túl is, leginkább csak érzékileg kellemes vagy kellemetlen érzetokról van szó. A gyermek együttérzésének legelső szálai környezetének közvetlenül azon személyeihez tapadnak, akik számára a legtöbb jóérzést és örömet szolgáltatják. Előbb támad benne a *kellemes* érzése, mint a rokonszenv, így csíráznak föl az erkölcsi alapérzések azokból, a közömbös természetű érzésekből, melyek se nem morálisok, se nem immorálisak, hanem egyszerűen – amorálisok.

Később a gyermek a mozgásokkal, jelekkel együtt utánozza a velük összekötött, vagyis az általa kifejezett érzéseket is. Ezt teszi a gyermek

mikor játékállatkáit simogatja, mikor bábuját becézgeti, dédelgeti; úgy bánik ő is játékszereivel, mint ahogyan vele bánnak, úgy fejezi ki érzéseit ő is, mint ahogy a felnőttektől önmagával vagy a közös környezettel szemben látja.

A gyermek együttérzését erősen fokozza és fejleszti a *ragaszkodás érzése*, mellyel a neki kedves, kellemes személyeken függ. Őket nem tudja nélkülözni s jelenlétük épp oly örömet szerez neki, mint más kellemes dolgok birtoklása. A gyermek hozzá van szokva az emberek jelenlétéhez s ez nemcsak az együttérzés csiráit növeli benne, hanem szociális érzését is kipattantja, s fokozza. És amíg a becézgető, később barátságos szavak, a kedveskedések, mosolygások, simogatások ezen érzéseit istápolják, addig a közönyösség, a mogorva, barátságtalan viselkedés az apró érzés palántáját elpusztítja, vagy legjobb esetben fejlődésükben visszatartja, megakasztja. Hogy a környezet, szóval mások érzésének pusztá utánczása mikor válik közvetlen együttérzéssé s a kellemes érzése, vagy az ezen érzést gyakran előidéző személyhez való ragaszkodás mikor válik tudatossá, azt nagyon nehéz megmondani. De nincs is nagy szükségünk rá; számunkra elég, ha látjuk, hogy az együttérzésnek, a részvételnek s a későbbi szeretetnek, ezen erkölcsi alapérzéseknek finom gyökérszájai az amorális érzésekből indulnak fejlődésnek. A felnőttek munkáját, fáradságát, tisztán a gondozásban, ápolásban nyilvánuló

szeretetet a gyermek egyáltalán nem tudja megérteni; mindezek nem helyettesítik nála a szeretet látható jeleit. Ahhoz, hogy gondozzák, hozzá van szokva; hogy. ápolása fáradtsággal, bizonyos fokú önfeláldozással jár, azt még nem tudja, nem is képes fölismerni. A gyermek szeretetét, ragaszkodását csak érzéki módon kifejezett jelekkel fokozhatjuk. Ha figyelembe vesszük, hogy a normális gyermek természeténél fogva mily könnyen s gyorsan vált ki magából a külső érzéki ingernek megfelelő érzéket, a rokonszenvnek és az együttérzésnek előállását ily módon könnyen magyarázhatjuk. Azokban a gyermekekben, ahol ez az érzékenység hiányzik, mint például az idiótákban, epileptikusokban, azokban a szociális érzés, a közvetlen környezethez való ragaszkodás is sokkal gyöngébb. Az ilyenekben a kedélyélet, azt mondhatjuk, szinte megmerevedik s az érzések rendkívül könnyen közellenes formát öltenek. Természetes, hogy az erősen fejlett kedélyélet és a kóros érzéketlenség között rendkívül nagy az átmeneti fokok száma; abban a gyermekben azonban, akiben megvan az a képesség, hogy magát bele tudja képzelni más helyzetébe, abban megvan az erkölcsi érzés kifejlődésének egyik legfontosabb alapföltétele.

Sokszor tapasztalunk a gyermek érzésvilágában olyan jelenségeket, melyeknek alapján azt hihetnők, hogy, a gyermekből hiányzik az együttérzés és a szeretet, ámde ezen jelenségeket könnyen megért-

hetjük és megmagyarázhatjuk, ha figyelembe vesszük a gyermek szellemi és lelki életében azokat az adatokat, melyek rája nézve sajátságosan jellemzők. Elsősorban is ügyelnünk kell arra, hogy a gyermek érzésvilágát rendkívül nagy mértékben befolyásolják az izgató, szomorú hangulatok s ezeknek nagyon gyakran alá vari vetve. Ilyenkor a szeretet érzése nála teljesen háttérbe szorul. Egyébként is a gyermek lelkének borús, felhős napjait nagyon ritkán vesszük figyelembe s nem értjük meg nála azt, amit a felnőttek, saját magukra nézve egészen természetesnek tartanak.

Nagyon gyakran tapasztalhatjuk azt is, hogy ránk nézve szinte tragikus esetekben a gyermek egészen másképp viselkedik, mint mi felnőttek. A közvetlen környezetben előforduló halálesetek s betegségek alkalmával sokszor teljesen részvétlenül viselkedik; a megindultságnak, a sajnálkozásnak vagy az együttérzésből fakadó fájdalomnak a legkisebb jelét sem látjuk nála, sőt nem egyszer a gyermek olyan vonásokat fedez föl, melyek rája a komikum erejével hatnak; kicsinységek, melyek nekünk föl sem tűnnek, nála a figyelmet teljesen lekötik.

Az állatokkal való kegyetlen bánásmódnak, melyet a gyermeknél oly gyakran látunk, az okát abban találhatjuk, hogy a gyermek nem fedez föl bennük magával semmi közösséget; úgy tekint ők, mint egyéb tárgyakat, mivel az érzéseket később, különösen 5-6 éves életkorban azon arckifejezések,

mozdulatok vagy a szavak után ítéli meg, melyek nála és az embernél általában az érzéseket kísérik és kifejezik. Az állaton ezeket nem tapasztalja s így egyszerűen a tárgyak közé sorozza. És amint játékszereit széttöri, darabokra szedi, nem egyszer tapasztaljuk, hogy ugyanezt az állatokkal is megkísérli. Különösen madarakat és kisebb állatokat koncol fel minden borzalom nélkül. Ezeknek a cselekedeteknek egyszerű indító okait az említett okon kívül még a gyermek kíváncsiságában s abban a vágyban kell felfednünk, hogy az őt érdeklő dolgokat megismerje s egyáltalán nem talál semmi igazságtalanságot abban, ha az állatokkal is úgy bánik, mint játékszereivel. Egy alkalommal láttam, hogy egy öt éves fiú leszakította egy verébnek a fejét. Mikor megkérdeztem tőle, hogy miért tette, azt felelte: „Látni akartam, mi van belül”. A gyermek az állatok kínzását általában nagyon későn hagyja abba. Amily mértékben tudatossá válik nála, hogy eljárásával az állatoknak fájdalmat okoz s fokozódik benne a részvét érzése, akként győzedelmeskedik értelme a kíváncsisága fölött.

Ugyanezekhez az egocentrikus jellegű érzésekhez tartozik a gyermek nagy bírvágya is, mely apró „lopásainak” lélektani oka.

Ezek a mindnyájunk által jólismert gyermekcsínyek olyan ösztönből fakadnak, melynek a gyermek komolyan ellentállni nem tudhat még azon a fejlődési fokon, melyen értelme áll. Hiányzik nála a

morális belátás, amely csak a fejlettebb értelem tulajdonsága. Cselekedetében a gyermeket önzése, azaz helyesebben mondva: *testi szükségletérzése vezeti, mikor cukrot, gyümölcsöt top.* Többre van szüksége testének, mint amennyi ilyenmü táplálékot általában kap és *ez a szükségletérzése erősebb, mint a büntetéstől való félelme* s ezért nem okoz sokat, hanem egy ellenállhatatlan kényszernek engedve cselekszik. Az ilyen természetü „lopások” nyomban csökkennek, mihelyt a gyermek szükséglete kellőképpen kielégítést nyer. A gyermek erkölcsi érzésvilágának kifejlődéséhez is általában rendkívüli mértékben hozzájárulnak környezetének életviszonyai. És amikor akár lélektani, akár pedig pedagógiai, szempontból beszélünk a gyermekek „lopásakor, ezt a fontos tényezőt figyelmen kívül hagynunk sohasem szabad.

A gyermek ezen elemi testi szükségletének kielégítésére több gondot kell fordítanunk. Mikor ezt mondom, szinte hallom a burzsoázia nagyképü morálprédikátorainak ellenvetését, hogy csak a korlátlan önzés kifejlődését segítjük elő, ha a gyermek vágyainak határt nem szabunk, ha önmérsékletre nem szoktatjuk őket, ha kell, testi fenyítésekkel is. Ámde, midőn elemi testi szükségletek kielégítéséről van szó, az „önmérséklet” annyit jelent, hogy testi és szellemi erőit meghaladó kívánságot állítunk föl vele szemben s ezért ahol szerit teheti, kisiklik a követelmény teljesítése alól és legfőljebb azt érzük el, hogy önvédelemből – *hazudni fog.*

A korlátlan önzés kifejlődése igaz, hogy antiszociális érzéseket fakaszt s növel nagyra, ámde nem beszélhetünk erről ott, ahol elemi szükségletek kielégítéséről esik szó s amelyek kielégítésének csak olyan természetű külső akadályai vannak, melyek elháríthatók s el is hárulnak abban a pillanatban, amint az emberi társadalom életviszonyai átalakulnak s megfelelőbb formát öltenek. Az olyan gyermeknél, akinél az édességek megszerzésének vágyát nem fokozza a „nincs”, az erkölcsi érzés fejlődésében nem játszik oly fontos szerepet a lopás bűne, mint a szegényebb társadalmi osztályok gyermekeinél, akiknél aztán a sok büntetés, a sok testi fenyíték a kedélyre eldurvítólag hat s végül érzéktelenné s dacossá teszi őket. Ez az oka aztán annak, hogy nagy néptömegeknél a magasabb rendű erkölcsi érzések oly végtelen lassan indulnak fejlődésnek.

A gyermekornak egyébként is vannak erősen antiszociális jellegű érzései az együttérzésre való képessége és a szociális életre való készsége mellett. Ezek az érzések a *harag* és a *düh*, melyek teljesen őseredeti lelki gerjedelmek. A kóros jellegű lelki hibák között pedig a gyermeknél az első helyet az *indulatosság* foglalja el, amely egyébként sokszor magát a családot is jellemzi s a gyermek örökségképpen kapja.

Ha ezen lelki gerjedelmeket jobban szemügyre vesszük, mindenesetre be kell látnunk, hogy maga az indulatosság, helyesebben mondva ennek neme-

sebb formája, egy bizonyos határon túl nem lépő szenvedély egyáltalán nem tekinthető hibának. Sőt ellenkezőleg. Szinte azt mondhatjuk róla, hogy a lélek magasabbrendű gerjedelme, mert hiszen a nagy és tiszta szenvedélyek az emberiség kulturális haladásának mindenkor jelentős tényezői voltak. A gyermek cselekvési ösztönét s minden cselekedetét áthatja az indulatosság, a szenvedélyesség. Személyekhez, akik nekik örömet szereznek, tárgyakhoz, melyek boldogságát fokozzák, épp oly szenvedélyességgel ragaszkodik, mint amily veszedelmes indulatossággal «tör minden ellen, ami örömét szétrombolja s neki fájdalmat okoz.

A gyermek indulatosságának általában kétféle megnyilvánulási formája van, amely egyénileg nagyon jellemző. Az egyik gyermek haragja *cselekvő* alakot ölt: kiabál, üt, vág, minden mozgása csupa indulat; míg a másik gyermekben a harag *szenvedőleges*: morog, magában dühöng és sokszor ön maga ellen fordul, megkarcolja, megsérti önön magát. Ezek a különbségek már nagyon korán mutatkoznak sa gyermek erkölcsi érzésvilágának kifejlődésében nagy szerepe jut a *megértő nevelőnek*, aki az indulatok ezen különböző megnyilvánulási formáihoz alkalmazkodva, lassan-lassan más nemes irányba tudja terelni a szenvedélyességét.

Az öntudat fejlődésével a harag és a düh kitörése sem lesz oly szertelen, mint aminőnek kezdetben látszik. Az *együttérzés* és a *fájdalom*, továbbá

a *félelem*, majd később a *meggondoltság* nagyon sokat tompít le belőlük.

A gyermek indulatos, haragvó állapotai nagy feladatot rónak a nevelőre. Hogy melyik a legcélravezetőbb eszköz velük szemben, nagyon bajos megmondani. A gyermek ezen lelki gerjedelmei minden esetben amúgy is fájdalommal járnak s fájdalmuk a büntetéssel, különösen a testi fenyítéssel csak fokozódik és a gyermekkórtan képviselői szinte egyértelműleg azt állítják, hogy a büntetéssel éppen az ellenkező célt érjük el, mint amit akarunk: a gyermek egyszerűen utánozza a felnőtt haragját. A szavak is édes-keveset érnek. Legjobb a gyermeket ilyenkor barátságos, nyugodt kedéllyel, hogy magában vagy környezetében kárt ne tegyen, folyton szemmeltartva magára hagyni, míg lecsendesül. A nevelő vagy a szülő jó példája végül mégis csak előnyösen fog rá hatni, igaz, hogy lassan, de mégis biztosan célt érünk, míg ellenkező esetben, a büntetésekkel csak antiszociális érzéseit erősítjük meg.

Az igaz, hogy a nevelő, avagy a szülő számára a gyermek ellentállása sokszor kényelmetlen s ennek legszelídebb formáját is hajlandók vagyunk azonnal engedetlenségnek minősíteni, holott mi sem természetesebb, mint a gyermek ezen ügynevezett engedetlensége. A gyermekei sokszor kényszerítjük oly dolgok megcsinálására, melyeknek hasznosságát a gyermek önmagára nézve egyáltalán nem látja be, sőt éppen ellenkezőleg: azt érzi, hogy mi örömeitől

fosztjuk meg. A helyes és megértő nevelés feladata, hogy a gyermek adott szellemfejlődési fokához alkalmazkodjék s a gyermek lelkének megfelelő módon érvényesítse vele szemben támasztott kívánásait. Képzeljük csak magunkat a gyermek helyzetébe s be fogjuk látni, hogy a mi engedetlenségünk makacsabb, mint az övé, mikor oly cselekedetek véghezvitele elé kerülünk, melyek akaratunkkal, vágyainkkal s értelmünkkel ellenkeznek. Az engedetlenségénél éppúgy, mint a haragnál és az indulatoságnál a *várakozás* majdnem mindig többet használ, mint a tekintély érvényesítése, mely nem egyszer csütörtököt mond. A büntetés, különösen a testi fenyíték, ha az keményebb, szigorúbb természetű, különösen a nagyobb gyermekben a legtöbbször megbénítja az értelmet és a megfontoló képességet, mialatt ellentállási ösztöne nagy mértékben fokozódik.

Azt hiszem, a gyermeket sohasem tudnók engedelmessegre bírni, ha nem volnának meg benne oly természetű ösztönök és hajlandóságok, melyek képessé teszik arra, hogy minden *kényszer nélkül* is engedelmeskedjék. Ezek az együttérzés mellett *az utánzó ösztön* és *a szokás*. A lélek ezen tulajdonságai nélkül a gyermek engedelmessege csak a kényszer és a félelem terméke volna, míg a gyermek sokkal több esetben engedelmes, mint engedetlen. A gyermek minden kényszer nélkül megteszi azt, amit másoktól lát; környezetének életmódját, világfelfo-

gását teljesen magáévá teszi, anélkül, hogy e közben engedelmes vagy engedetlen lenne. Nagyon természetes tehát, hogy a gyermek engedetlensége olyan esetekben éri el a gyermeknél a tetőpontját, mikor oly dolgokat kívánunk tőle, melyeket mások, különösen környezete által megcselekedni nem lát, vagy akkor, midőn oly dolgoktól tiltjuk el, melyeket környezetében minduntalan gyakorolnak. Bizony nehéz is a gyermeknek megérteni, hogy egyszer dicsérik, ha a nagyokat utánozza, máskor pedig eltiltják, mikor ugyanazt cselekszi. Ámde ebben a gyermeknek van igaza.

Az önkénytelen engedelmesség második forrása a szokás. Ha a szülőknek egy-egy kívánságát teljesítette s ez gyakran megismétlődik, egy másik, alkalmas esetben ő is ugyanezt várja másoktól, hogy neki engedelmeskedjenek. Később aztán a megszokás révén, az értelmes belátás kifejlődésével a személyek iránt való engedelmesség fokáról lassan-lassan felemelkedik a törvényszerű engedelmesség fokára. A dicséret a jó cselekedet érzését támasztja lelkében, amely nála kezdetben azonos a dicsérettel. Később, midőn a gyermekben az értelmes belátás kifejlődőiben van s egy-egy életörvényt felfogott és azt magára nézve kötelezőnek, megmásíthatatlannak ismeri föl, akkor jut el a gyermek annyira, hogy vele az ember benső, erkölcsi érzések által vezetett cselekedetekről beszélhet. Ilyenkor kezd aztán általános érvényű erkölcsi törvények szerint csele-

kedni; mindezideig a gyermek cselekedetei fejlődésének *erkölcselőtti szakaszába* tartoznak.

A gyermeki erkölcsnek legnehezebb problémája a *hazugság*. A gyermek élete első öt évében nem mond igazságokat, a körülötte lejátszódó élettények ezideig nála nem lesznek az öntudat tényeivé. A gyermek ötéves koráig *csak beszél*.

A hazugság föltétele – a kóros lelki állapotokból származó hazugságokat leszámítva – a tudatoság. Egészen más azonban az, amit „*nem igaz*”-nak kell a gyermek állításaiban neveznünk. Ez még nem hazugság. A gyermek állításai nagyon ritkán igazak, mivel megfigyelő képességének gyöngesége miatt a dolgokat hamisan fogja föl, melyeket azután az emlékezőtehetség ily módon hamisan ismételi újra. A megfigyelő képesség ezen hiányosságát a gyermekrajzok a legjobban bizonyítják. Gondoljunk csak az oly természetű gyermekrajzokra, melyeken az ember mindössze egy fej és két láb. Nem kell tehát csodálkoznunk azon, hogy a gyermek állításai is hasonlóak rajzaihoz. Meglévő dolgokat elhagy s hiányzókat pedig hozzátesz a képzelet. És mint ahogy építőköveivel játszik a gyermek, úgy játszik szavaival, állításaival is.

A gyermek minden olyan állítását, melyből az igazság tudata hiányzik, a gyermek képzeletének erőssége és öntudatának szűkössége teljesen megmagyarázza. Azonban nem szabad a gyermekhazugságok rovására írunk azokat a hazugságokat, melye-

ket lelke a környezetből sa hibás nevelő eljárás nyomán szed föl. A gyermek állításainak figyelmes kiigazítása s környezetének következetes, igazságon alapuló élete az egyetlen mód, amellyel a gyermek megfigyelő képességeinek hiányosságából származó hamis állításait s esetleg önvédelmét szolgáló hazugságait leküzdhetjük.

2.

Milyen legyen az erkölcsi nevelés?

Az erkölcsi nevelés mai állapotával az iskolában úgyszólván senki sincs megelégedve, legkevésbé azok, akik a pedagógia kérdéseivel tudományos alapon foglalkoznak. A legfőbb szempont, amiből ki kell indulnunk, az a kérdés: milyen alapon, mily módon és mely eszközökkel érhetjük el az ifjúság erkölcsi nevelésében a legnagyobb eredményt?

Amit az ifjúság ma a vallástanítás keretében kap, nem állja meg a helyét sem lélektani sem neveléstani, sem társadalmi szempontból; az ifjúság erkölcsi életét nem fejleszti, az iskolán kívüli élet számára szilárd erkölcsi alapot nem nyújt.

Ennek megvan a maga oka. *A vallástanítás mai anyaga, módszere és a különböző felekezetek szétválasztó, dogmatikus szempont fainak érvényesülése az erkölcsi nevelésben lehetetlenné teszik az egységes, társadalmi életünk mai kultúrfokának megfelelő jellemképzést.*

Nincs az a tantárgy, ahol az a legfőbb és legelső pedagógiai szempont többé-kevésbé már eddig is ne érvényesülne, hogy a tanító alkalmazkodjék elsősorban a gyermek adott szellemi fejlődésfokához, másodsor vegye figyelembe a gyermek érdeklődésének természetes körét, mert csak úgy érhet el eredményt, ha sikerül a gyermekben az öntevékenységre való készséget felébreszteni s azt fokozni. *Csupán az erkölcsi nevelés az, amelyben ez a szempont nem érvényesül.* Pedig mi sem nehezebb, mint a tanítás útján való jellemképzés. Sokkal bonyolultabb, mint bármi más. De bakot ló természetesen az, aki azt hiszi, hogy az emberi erényeknek szépségük-nél fogva kell hatniok a gyermek lelkére és elég, ha minél több erkölcsi irányzattal érzélgős, megható történeteket mesélünk el és magoltatunk be.

De ha nyitott és ép szemekkel a valóságot nézzük s a gyermek szellemi és erkölcsi fejlődésének különböző fokait és irányait vizsgáljuk, úgy előbbi fejtegetéseink alapján arra a meggyőződésre jutunk, hogy minden egészséges, életerős gyermek lelkében valóságos forradalmár a szerénységgel, a renddel, az áldozatkészséggel, az önfeláldozásra való hajlandósággal szemben. Nem is szólva a szegény, kedvezőtlen életviszonyok között felnövekvő gyerekekről, ahol úgy a nevelés, mint az átöröklés az alacsonyabb természetű állati ösztönöknek kedvez; még azon családok gyermekeiben is tapasztalhatjuk a féktelenség, a szeszélyesség tüneteit, ahol erős, úgyszólván termé-

szeti erők hatnak a gyermekek erkölcsi életének fejlesztésére. Az az egy bizonyos, hogy a nevelés egész területén ez a legkényesebb pont, itt van első-sorban szükség arra, hogy a gyermek önként s a legnagyobb tudatossággal cselekedjék és fejlessze magát, mert számtant, mértant, növénytant, fizikát, történelmet, katekizmust és bibliai történeteket be lehet valahogy a fejébe tölcsezni, de igazi kultúrát, a szellem, a lélek kultúráját soha: ez a fejlődő megismerés légkörében, a szabad elhatározásból kiinduló öntevékenység útján nő nagyra. *Erkölcstan csak oly mértékben tanítható, amily mértékben fel tudtuk ébreszteni a gyermekben az öntevékenységre való készséget.* Sajnos, ennek a módját a kapitalista társadalmi rend iskoláiban nem ismerik. A mai iskolák tanterveiben szerepel ugyan az erkölcsi nevelés, mint egyik főcél; de ennek a fontos kérdésnek a megoldása a különböző vallásfelekezetek hittanóráira maradt, pedig *az erkölcsi élet normái és az egészséges, tiszta emberi jelleme nem oly sokfélék és különbözők, mint a felekezetek.* És az erkölcsi nevelésre vonatkozó hivatalos felfogásban még mindig kísért az a balga hit is, hogy a gyermek érdeklődése az erkölcsi élet kérdései iránt jó irányzatot elbeszélésekkel s ezek által nyújtott példákkal a legjobban felébreszthető s ennél fogva a nemzeti-, a világ- és irodalomtörténet anyagát is ennek megfelelően kell csak átdolgozni, hogy célt érjünk. Ennek az álláspontnak képviselői egyszerre két dolgot felejtenek

el. *Először: meghamisítják a gyermek szeme előtt a történelmi fejlődés képét; másodszor: különböző lélektani folyamatokat zavarnak össze és nem ismerik fel azt a tényt, hogy egészen más, ha az elbeszélés folyamata és alakjai iránt érdeklődünk és megint más az, ha valamely cselekedetet utánozni akarunk.* És ez az utóbbi lélektani szempont az erkölcsi nevelésre nézve a legfontosabb, már pedig ez az, amit a legfelületesebben vesznek ma az iskolában.

Elbeszélhetjük a legszebb történeteket, hogy csak úgy potyognak az apró szemekből a megindulás könnyei, vehetünk példákat a nemzeti vagy a világtörténetből, amelyek a lelkesedés tüzét csalják a szemekbe s pirosra festhetik az érdeklődő arcocskákat, mindez nem fog érni semmit az erkölcsi nevelés szempontjából, *ha nem tudjuk a gyermekeket az őket környező mindennapi életme gûgy élésének hídján átvezetni saját lelki világukba, ha a cselekedeteket nem tudjuk a gyermek lelkének mozgató erõivel kapcsolatba hozni s velük saját egyéni és társadalmi életük erkölcsi alapjait és törvényeit megismertetni.* Azok a bibliai és történelmi példák, amelyekkel ma iskoláinkban oly sokat bajlódunk, a legtöbbször *éppen ellenkezõ hatással vannak a gyermek lelkére s nem érik el a kitûzött célt; a gyermek erkölcsi erejét nemhogy csak nem fokozzák, hanem csökkentik, mivel a hõs, akit példaképül választ, nem illik bele környezetébe, életviszonyaiba és így se*

értéke, se szerepe nincs; az előtte álló akadályok legyőzhetetlenségéről csakhamar meggyőződve, lelki ereje cserben hagyja és életideálja szépen belebábozódik és később szép lassan még ezt is eltakarja szemei elől az öreg idők vastag pókhálója.

Ez a nevelési eljárás az oka annak, hogy oly sok a jellemnélküli ember és ha valamerre lépünk, vagy tapintunk, sokszor az az érzés támad bennünk, mintha hidegvérűek és puhányok világában élnénk; de ez még a kellemesebb érzés szemben azzal, amelyet az emberi társadalom keretében dúló harcok és a világháború borzalmainak tapasztalata támaszt bennünk, mely eleven szégyenoszlopa nemcsak a kapitalista társadalomnak, de vele együtt az eddigi „vallás-erkölcsi alapon nyugvó” nevelési rendszereknek is.

Nem elegendők az erkölcsi nevelés céljaira az összehordott „szép példák” és a hozzájuk fűzött „kívülről megtanulandó” erkölcsi szabályok, mert nagyon sokan lesznek kevésbé szótartó emberek azok közül, akik valaha nagyon lelkesedtek Romuluszért, vagy I-esre mondták fel a katekizmust. Csak akkor beszélhetünk igazán erkölcsi nevelésről, ha a gyermek a szómegnemtartás jelentőségét és lényegét annyira megérti s kicsi, a saját életében előforduló eseteken annyira begyakorolta a helyes cselekvési módot, hogy álláspontját ha kell, minden álokoskodással szemben meg tudja védelmezni, mivel „nem tud másképpen cselekedni”, mint amint cselekszik.

De milyen más lesz az eredmény, ha a gyermek megtanul örülni annak, hogy egy technikai ügyességet kitartással elsajátított, vagy egy tornagyakorlatot fokról-fokra megtanult, ha érzi, ha tapasztalja, hogy az egyik elhatározás végrehajtásával mint erősbül és fejlődik ki benne sok más elhatározás, ha érzi lelki erőinek növekedését, férfiasságának kifejlődését. A szótartás példáit a gyermek adott élettapasztalataiból kell merítenünk elsősorban, vele magával kell begyakoroltatnunk az iskolában s akkor nem lesz az erkölcsi nevelés szómagolás, kényszer, hanem eleven kapcsolatban a gyermek lelkének minden gerjedelmével, indulatával, felcsíráztatja lelkében az erkölcsös élet, a lelki kultúra szunnyadó magvait. És ezt csak akkor érhetjük el, ha a gyermeket tényleg olyan feladatok elé állítjuk, amelyek megfelelnek szellemi fejlődése adott fokának és ezáltal lelki életének működését helyes irányba tereli, érzelem- és kedélyvilágát fejleszti.

Az erkölcsi nevelés szempontjából, ha tévelyegni nem akarunk, a lélektani bűvárlatok alapján azt kell megértenünk, hogy az erkölcsi szabályok pusztá tudása senkinek sem ad erőt erkölcsös cselekedetek végrehajtására, még pedig azért nem: mivel a szép példák és a katekizmusok szabályainak megtanulása a lélek jellemképző erőit nem foglalkoztatja, a gyermek öntevékenységét igénybe nem veszi, a gyermek az erkölcsi nevelés céljait szolgáló hittani és történelmi órákon passzív szerepre van kárhoz-

tatva, csak hallgat és magol, mert ha nem ezt teszi – kikap!

A büntetés pedig a hit- és erkölcstani órákon az erkölcsi nevelés teljes csődjét jelenti.

Mint ahogy a többi tantárgy tanításában első-sorban a gyermeket vesszük tekintetbe, a gyermek adott képességeivel a kiinduló pontunk, *úgy az erkölcsi nevelésben is a gyermeket kell kiinduló pontul vennünk és nem pedig az erkölcsi szabályokat.* Tanításunkat, oktatásunkat alkalmaznunk kell a gyermek testi és szellemi életének ismertetett föltételeihez, hogy bizonyos cselekedetek végrehajtására készséget mutasson; figyelembe kell vennünk szellemi erőit és érdeklődésének körét, szóval mindazon körülményeket és tényezőket, amelyek a kívánt erkölcsi cselekedetek útjában állanak s ezeket ismerve, szabad csak a gyermeket olyan feladatok elvégzése elé állítani, amelyek erkölcsi erőit fokozatosan növelik. *Ha tehát az erkölcsi nevelés kérdését erről az oldalról vizsgáljuk, úgy az nem más, mint a gyermek életismer etetnek fokozása, kiterjesztése, aminek következtében figyelmessé lesz azon lehetőségekre, amelyek megadják neki a módot arra, hogy belvilágának erőit és értékeit meg tudja óvni a külvilágnak erkölcsi szempontból beteges, káros behatásával szemben.*

Ha ezzel szemben azt állítja valaki, hogy mind-ezen szempontok érvényesülésében még nem jutnak kifejezésre az erkölcsi szempontok, hát annak igaza

van. De az erkölcsi nevelést nem kezdhetjük azzal. Általában a nevelés tudománya és mestersége nem hagyhatja figyelmen kívül a szerves fejlődés törvényeit, amelynek az ember, mint a mindenség életének egyik láncszeme, éppen úgy alá van vetve, mint bármely élőlény; s mint ahogy egy virágot, egy gyümölcsfát nem lehet arra kényszeríteni a visszafejlődés, az elpusztulás veszedelme nélkül, hogy benső törvényszerűsége ellenére neki nem alkalmas talajban és szomszédságban nőjön fel, úgy nem lehet a gyermektől sem kívánni, hogy szellemi és erkölcsi erőit a sivár szó- és szabálymagolás talajában növelje nagygyá. Ha az erkölcsi nevelés nem gyökerezik a mindennapi élet, a benső öntapasztalat talajában, úgy hiábavaló minden erőlködésünk, eredménytelen lesz és marad iskolai nevelésünk, mert csak félembereket küldünk az életbe, akik sok anyagi tudás birtokában esetleg kitűnően értik egymás megmarását, tönkretételét, de társadalmi szempontból az egyetemes élet számára csak veszedelmes, lelkiismeretlen élősdiek lesznek.

Az erkölcsi nevelés szempontjából nem arra van tehát szüksége az emberi társadalomnak, hogy a gyermekek minél több erkölcsi szabályt, bibliai és egyéb épületes történeteket tudjanak kívülről felmondani, amelyeknek áhítatos hangulatát egyszerűen lerázzák magukról, kikerülve az iskolából az életbe, hanem arra, hogy megtanulják, miért és miképp legyenek urai szenvedélyeiknek, tudjanak szeretni és

ebből kifolyólag tudjanak önfeláldozóak lenni embertársaik javáért, boldogulásáért és előrehaladásáért. Ezek a szempontok azok, amelyek azt követelik, hogy az általános erkölcsi nevelés az iskolában külön feladat tárgya legyen, teljesen szétválasztva a felekezetek hittanításától, melyet teljesen ki kell küszöbölni az iskolából s a szülőknek, a családnak magánügyévé kell tenni,

A jövő iskolája.

A jó iskola csak a kapitalista termelési mód-
nak s a polgári társadalomnak teljes megsemmisü-
lése után fog megszületni, mint az új társadalom
egyik nélkülözhetetlen alapépítménye. A nevelés cél-
jának fejlődéstörténetéből világosan kitetszik, hogy
mindaddig, míg a társadalomban fennállanak az
osztályellentétek jó népnevelésről, igazi népkulturá-
ról szó sem lehet, mert az osztálytagozódásra épülő
társadalmi rendszerekben a közoktatásnak nem az
a[^] célja, hogy a társadalom minden egyes tagjából
harmonikusan képzett, összes testi és szellemi erőit
kifejlesztett embert neveljen, hanem kevés paran-
csolni tudó urat és sok engedelmeskedő, alázatos
szolgát. A közoktatásnak eddig minden korábbi tár-
sadalmi rendszerben – kivéve az ősi kommunisz-
tikus törzsszervezeteket – egy célja volt: *alattvalók*
nevelése. Ez volt eddig minden iskolapolitika alapja.

Igazán emberi életet élő emberek tömege lázadást jelentett volna az osztályuralommal szemben, tehát azoknak a nevelési eszméknek és gondolatoknak a megvalósítása, melyeket a neveléstudomány nagy alapvetői, mint Comenius, Rousseau, Pestalozzi és mások hirdettek, mint erkölcsi és szociálpolitikai célt, nem állott érdekében a kapitalista és imperialista érdekeket szolgáló polgári társadalomnak és politikusainak.

A kapitalizmus lényege a haszonszerzés; a polgári társadalomban a termelésnek és árúközvetítésnek nem az a célja, hogy mindenki szükséglete a legjobban ki legyen elégítve s ne legyen egyetlen éhes, rongyos, mezítlábos, hajléktalan ember se, hanem: hogy a tőkésnek befektetése minél nagyobb hasznot hozzon; ha ma 50%-ot, ágy holnap vagy holnapután 100-at vagy még többet, tekintet nélkül arra, hogy a haszonszerzési düh milyen erkölcsi és emberáldozatokkal jár. A kapitalista üzemek berendezése, munkabeosztása, munkaideje, termelési módja elsősorban és mindenekfelett tőkésérdekeket szolgál, a bennük dolgozók anyagi, morális és kulturális igényei egyáltalán nem jönnek számításba, csak anytiyira, amily mértékben erre a tőkéseket a munkás-ság öntudatos szervezkedése, gazdasági és politikai osztályharca kényszeríti. A termelést nem a *közszükséglet* irányítja, hanem az egyéni spekuláció, a piaci érdekek versengése. A társadalmi szükségleteknek nincs statisztikai központja vagy más meg-

felelő szerve, ahonnan a termelést, a gyárak, bányák, mezőgazdasági üzemek, építési irodák munkáit irányítanak, hogy a társadalom tényleges szükségletei tényleg ki legyenek elégítve; a kapitalista termelésben a munka nem a társadalom anyagi és kulturális céljait szolgálja, hanem a tőkésnek egyéni megdagodását; szükségleteket megállapító és javakat elosztó szervek helyett tehát más szervezet létesített a maga számára, a spekulációk központját: a börzét, ahol már nem is tényleges áruk-és javak vannak forgalomban, hanem – papirosok; papirosbúza, részvények s miegyéb. A kapitalizmus békés idejében is rengeteg emberpusztítás árán tudja magát fenntartani, de ha versengése háborúra vezet, mint ahogy ezt most szemmel láttuk és testünkkel éreztük, emberpusztítása minden képzeletet felülmúló arányokat ölt.

Amilyen észellenes, erkölcstelen a polgári társadalomnak gazdasági alapja, termelési rendszere, ugyanolyan az oktatásügye is: iskoláiban a legértékesebb emberi energiák kihasználatlanul maradnak, elpocsékolódnak és elsorvadnak. Ezen a téren sem az általános emberi érdekek és társadalmi szempontok voltak soha az irányadók, hanem az uralkodó családok, tőkésosztályok, papok és földesurak érdekei. Mivel az iskola a múltban uralmi célokat szolgált, nem épülhetett fel organikusan a tudományos kutatás révén megállapított gyermekfejlődéstani alapokra és nem követhetett becsületes szociálpedagó-

giai és etikai célokat; alapszerkezetében megnyomorított volt, szellemében pedig minden „vallás-erkölcsi” célkitűzés ellenére – inferioris; teljes összhangban az uralkodó társadalmi osztályok általános világfelfogásával, mely az emberben nem látott soha egyebet, mint parasztnak, munkásnak és katonának való férget. Az iskolában a nevelés egyéni ideáljai j gyanánt, mint követendő példaképek nem az emberiség igazi nagyjai, a kultúra úttörői szerepelnek a tankönyvekben, a történelmi tanítás anyagában, hanem a világ haramiái, a fejedelmi bestiák, kalandorok és hadvezérek, ellentétben a társadalmi életnek és fejlődésnek minden igazságával. A szociológiai kutatások megállapították, hogy a háborúskodás az emberiség történelmi fejlődésének egyik fokán sem volt soha olyan jelenség, mely az emberi természet valamely egyetemes tulajdonságából eredt volna és az emberiség történelme nem is áll a vérengzések szakadatlan láncolatából, mint azt az iskolai történelmi könyvekben barbár módon fejedelmi és kapitalista érdekek szolgálatában eddig tanították. A háború a gazdasági élet bizonyos formáinak a velejárója, – mint ahogy a kapitalizmussal is szervesen összefügg, – tehát a társadalmi életnek másodlagos ténye, mely az alapjelenség természete szerint hol előáll, hol megszűnik s voltak a történelemben olyan korok és társadalmi alakulatok, melyekben a háború nem volt állandó állapot s ezekben a korokban munkával és szellemi erőinek a kifejtésével jutott előre az emberiség.

A történelemtanítás egész anyagát az igazságnak és az emberiség történelmi fejlődésének megfelelően fogja majd a jövő iskolájában a gyermek megtanulni. Nem uniformisba öltözött haramiavezérek példáját állítja az iskola a gyermek elé ideálul, hanem a munkának, a tudománynak, a szellemi és erkölcsi fejlődésnek a hőseit.

Ahogy a jövő társadalma gazdasági és politikai alapszerkezetében, erkölcsi világfelfogásában tökéletes szakítást jelent a kapitalizmussal, a polgári társadalmi renddel, a brutális fegyveres erőszakra épült állammal, épügy a jövő iskolája is teljes szakítást jelent a múlt iskolájával szemben, alapszerkezetében, módszertanában és célkitűzésében egyaránt.

A szocializmus célja az emberi szabadságjogok biztosítása mellett a gazdasági életet, a munkát, a termelésnek és a javak elosztásának módját és rendjét úgy megszervezni, hogy az általános emberi célokat, a társadalom tényleges anyagi és kulturális érdekeit szolgálja. Az egyéni spekuláció helyébe a termelés észszerűen megszervezett rendje fog kerülni. És ez a gazdaságpolitikai célkitűzés veti meg alapját egyszersmind az új nevelési rendszernek, így kapcsolódik szervesen a szocialista párt egyéb követeléseéhez az oktatásügy teljes reformja is.

Elméleti alapját az oktatásügy szocialista reformjának a gyermekfejlődéstan törvényeinek és követelményeinek teljes érvényre juttatása alkotja. Az osztályok beosztásának, tagozatának, a tananyag

felosztásának és feldolgozási módjának olyannak kell lenni, hogy az megfeleljen a gyermek egyes fejlődési korszakainak, testi és szellemi erők helyes ökonómiájának. Amíg tehát a régi iskola vagy egyáltalán nem vette figyelembe, vagy csak igen kis mértékben a gyermekfejlődéstannak tudományosan megállapított eredményeit, addig a jövő iskolájának ezek alkotják egyik szilárd alappillérét. A gyermek összes erőinek természetes, okszerű és céltudatos irányítása és fejlesztése a szocialista társadalomnak gazdasági, politikai és kulturális érdeke, mert természetes módja, a javak elosztása, szóval kommunizmus megköveteli, hogy emberanyaga összes társadalmilag hasznos és szükséges tevékenységében a lehető legmagasabb fokot érje el: tehát a minden irányú, harmonikus és tökéletes emberképzés a szocialista társadalomban nem maradhat tovább is pedagógusok álma, hanem életvalósággá kell válnia. A polgári társadalomban az uralkodó családok, arisztokraták, tőkésék és sokföldű papok osztályérdekeinek védelmére épített kaszárnyák és templomok játszották a nagyobb szerepet, mert öntudatos, emberméltóságukat érző igazi emberek helyett túlvilági üdvösséggel öldöklőgéppé dreszszirozott katonák és rabszolgasorsukban megnyugvó parasztok és munkások kellettek; a szocialista társadalomban pedig a lerombolt kaszárnyák helyébe iskolák, tanműhelyek, műtermek kerülnek s valószínűleg a templom is megszűnik rövid idő alatt

emberbutító hely lenni, mivel azzal, hogy a vallás magánügyé válik s az iskola falai közül a hittanítás kikerül, a különböző felekezetek tagjai maguk veszik kezükbe templomaik ügyét s bennük átalakult, megtisztult és finomultabb vallási és erkölcsi szükségletek szerint fognak szellemileg rendet teremteni. *A hittanítás a polgári társadalmi rendben a kizsákmányolást, az uralkodó társadalmi osztályok brutálisan önző érdekeit szolgálta.* A leggonoszabb és leghaszontalanabb uralkodókat is „isten kegyelméből való, fölkent és sérthetetlen” személyeknek tanította, akik parancsának vakon kell engedelmeskedni. Úgy-szintén „isten akaratából valónak” hirdette a kizsákmányolás feudális és kapitalista módjait is, az osztályelléntéteket, a gazdagok uralmát a szegények fölött és mindenkor dicsőítette a háborús öldöklést, ha az a „király, a haza vagy az egyház” érdekében, helyesen: semmi gonosztól vissza nem rettenő uralkodó családokért, arisztokratákért, tőkésékért, bankárokért, papokért folyik. Az emberi elvetemültségnek sötét szellemétől, minden erkölcsi rothadásnak alapokától tisztítjuk meg az iskolát, mikor a felekezetek hazug, képmutató, álszenteskedő vallás-erkölcs-tanát a tantárgyak sorából törölni kívánjuk. *Minden szülőnek megmarad azonban az a joga, hogy gyermekeit annak a felekezetnek hittanára taníttassa, amelyik neki tetszik, de az iskolán kívül, ha nem tartja elegendőnek az iskola általános erkölcs-tani oktatását.* A szülő szabadsága korlátozást nem szenved, sőt ezzel a reformmal kitágul, mivel megsz

a szülőnek az a joga is, hogy *ne taníttassa* a gyermekét olyanra, amit ő maga szükségtelennek vagy rossznak tart. A mai *kényszerített hittantanítás* helyét a lelkiismereti szabadság váltja föl. Az emberi nem újjászületésének, a társadalmi élet megújulásának ez a reform is egyik lényeges alapföltétele és nem más, nem egy „vallástalan szabadgondolkozó”, hanem a világ egyik legnagyobb etikusa és vallásos zsenije, *Tolsztoj* Leó írta a hittantanítás kiküszöbölésének szükségességéről a következőket: „Úgy megszoktuk a vallási hazugságot, hogy észre se vesszük az egyházi tanítás együgyűséget és borzalmasságát. Mi nem vesszük észre; de a gyermekek megérik és lelkeiket ez a tan gyógyíthatatlanul eltorzítja. Tisztába kell jönnünk már egyszer vele, hogy mit cselekszünk, midőn gyermekeinket hittannal neveljük. Tisztán és ártatlanul, hazugság és becsapottság nélkül fordul gyermekünk hozzánk, mint akik ismerjük az életet és azt kérdi tőlünk, hogy *miképpen kell az embernek élni?* És mi mit felelünk? Elmondjuk neki a zsidó legendát, ezt az otromba, esztelen, ostoba és mindenefelött erkölcstelen történetet. Úgy adjuk elő, mint szent igazságot, holott tudjuk, hogy számunkra számárság és semmi értelme nincs. Azt gondoljuk, hogy lényegtelen dolgot művelünk, vagy pedig azt, hogy a gyermeknek használunk vele; és nem gondolunk arra a borzalmas szellemi átalakulásra, amely ebben a pillanatban, anélkül, hogy észrevennők, a gyermek lelkében végbemegy.

úgy képzeljük a gyermek lelkét, mint üres táblát, amire azt írhatjuk, amit akarunk; de ez tévedés. *Ezeknek a tanításoknak, – amit mi hittantánításnak nevezünk, – a gyermek lelkébe való beoltása a legnagyobb bűntény a gyermekkel szemben, amelyet csak elgondolhatunk!* A kormányoknak és az uralkodó osztályoknak szükségük van ezekre a hazugságokra; ezek hatalmi érdekeiket szolgálják és ezért az uralkodó osztályok mindig kívánni fogják, hogy a gyermekekbe ezeket beleneveljék. *De azoknak az embereknek, akik a jelenlegi igazságtalan társadalmi rendet nem akarják fenntartani, hanem ellenkezőleg, meg kívánják változtatni, akik gyermekeik javát akarják, azoknak minden hatalommal oda kell törekedniök, hogy megmentsek őket ezektől a veszedelmes hazugságoktól”.*

A jövő iskolájának szociáletikai célját az általános emberi erkölcsstan adja meg, amely kifejezésre juttatja *a szocializmusnak vallásfelekezetek felett álló erkölcsi világfelfogását*, mely nem tesz különbséget ember és ember között, felekezetek, fajok és nemek szerint, hanem társadalmilag szükséges és hasznos munkában kíván mindenkit egyesíteni, hogy a termelés megszervezésével, az egyéni hatalom és uralomvágy érvényesülésének lehetetlenné tételével mindenki számára biztosítsa az anyagi és szellemi javak elérhető legmagasabb fokát.

És ahogy a jövő társadalmi életének alapszerkezetében a termelés rendjének célszerű megszer-

vezése, vagyis a *munka* játssza a legfőbb szerepet, úgy a jövő szocialista közoktatásnak másik alap-pillérje a gyermekfejlődéstávi törvények érvényre juttatása mellett *szintén a munka*. Értve ezalatt a szellemi munka mellett a fizikai, a testi munkát, miután a szocialista társadalomban ez a két munkanem természetének megfelelően újra egybeforr. *A szellemi és fizikai munkát egymástól elválasztani bűntény és merénylet az igazi, szép, egészséges és harmonikus emberélet ellen*. A régi időben a tudomány emberei közül éppen azok, akik a természettudományok fejlődését a legmagasabbra lendítették, becsülték nagyra, sőt saját életükkel szentelték meg a fizikai munkát, a kézművességet. *Galilei* maga készítette a távcsövet. *Newton* fiatalkorában szintén megtanulta a szerszámok használatát s szellemét különböző ügyes gépszerkezetek kitalálásán fejlesztette s inikor optikai kutatásait megkezdte, a műszereihez a lencsét maga csiszolta s ama híres távcsövet, mely korának elsőrendű munkája volt, szintén maga készítette. *Leibniz* matematikai és filozófiai spekuláció mellett szélmalomok szerkesztésével és olyan kocsik feltalálási kísérletével foglalkozott, melyek ló nélkül járnak. *Linné* miközben édes atyjának, – aki gyakorlati kertész volt, – napi munkájában segédkezett, botanikussá fejlődött. Mindezekből és még számtalan más példából láthatjuk, hogy a fizikai munka, a kézművesség egyáltalán nem volt akadálya annak, hogy valaki tudományos kutató-

Sokat folytathasson, éppen ellenkezőleg: gyakorlati tapasztalatai hozzájárultak mindenkoron találékonyságához. *Watt, Rennie, Brindley* a nagy útépítő mérnök, mind fizikai munkások voltak s úgy képezték ki magukat; a jobb családok gyermekei közül, akik hasznára voltak az emberi kultúrának, legtöbbszörre olyanok voltak, akik műhelyekben szerettek „lábatlankodni”, míg egy szép napon *Smeaton* vagy *Stephensen* lett belőlük. Mindazokat a gépeket és munkaeszközöket, melyek az elmúlt két évszázad termelési rendjét forradalmasították, *kézművesek* találták fel és nem a tudományok absztrakt gondolkodású emberei és képzett mérnökök. *Smeaton* is meg *Newcomen* is mindenesetre elsőrendű mérnökök voltak, de gépünket mégis egy gyermek tökéletesítette, aki játszani akart pajtásai-val s hogy elhagyhassa helyét, hogy ne legyen a géppel dolga, kitalálta az automatikusan működő gőzventilt. A kapitalista termelés azonban a szellemi munkásokat élesen elválasztotta a fizikai munkásoktól, a tudóst a kézművestől, a földművestől.

A dolgozó néposztályok gyermekei csak a tudás szegényes morzsáihoz jutottak a polgári társadalom iskoláiban s a tudósok közül pedig aligha akadna ma egy, aki el tudná készíteni maga a műszerét, mikroszkópját, távcsövét. Sőt, ha fel is ötlik egyik-másiknak agyában valami terv, nem tud róla magának tiszta képet adni, nem tudja megszerkeszteni, mert gondolkodásából hiányzik a konkrét anyagi valóság ismer-

rete, melyet csak fizikai munka és gyakorlat útján lehet elsajátítani. Ez az oka annak a rengeteg sok haszontalan tervezgetésnek, félbemaradt mimikának, anyagpocsékolásnak, amellyel ma egy-egy új gépnek vagy szerkezetnek a megszületése jár. A tervező mérnökök nem ismerik a munkát és az anyagot, a munkásnak pedig – nincs elég tudományos képzettsége, hogy a maga gyakorlati tudását újabb életképes találmányok készítésére felhasználhassa. *A tudománynak és a munkának egyaránt közös érdeke, ha mindkét dolgot magasabb, általános emberi szempontból vesszük, hogy minden ember, tekintet nélkül születésére, olyan nevelésben részesüljön, melyben a tudományos kiképzés mellett megtanulja a mezőgazdasági és ipari munkaeszközök kezelését és helyes használatát, hogy akár mint munkás, akár pedig mint tudós, vagy művész, tényleg értékes produktív tagja legyen a társadalomnak.* Az emberiség legnagyobb tudósai, írói és művészei voltak hívei az ilyen irányú harmonikus nevelésnek; gondoljunk Leonardo da Vincire s a renaissance nagy építőművészeire és szobrászaira, újabb korban Darwinra, Ruskinre, Morrisra, Segantinire, Marxra, Zolára, Edisonra, Reclusra, Tolsztojra, Kropotkinra. *A tudománynak, fizikai munkának és művészetnek harmonikus egybeforrásában valamennyien az emberi nem újjászületésének alapfeltételeit látták.* Sőt többen közülről életükben a maguk számára egyesítették is a szellemi és fizikai munkát.

A jövő iskolája tehát a gyermekfejlesztési alapon felépített munkaiskola, ami nemcsak társadalmi s politikai, de pedagógiai szükség is.

A helyes és célszerű nevelés megköveteli, hogy a gyermek minden szerve egészségesen és lehetőleg tökéletesen kifejlődjék. A mai iskola ezt a célt elihanyagolja, mert nem fordít gondot a gyermek fizikai-testi természetének megfelelő módon szervei fejlesztésére; testi képességeit, kezének használatát a gyermek a mai szómagoló iskolában nem fejlesztheti ki. A torna, a játék, a sport ezt a célt egyáltalán nem szolgálja, mert a kéz, a karok, a lábak egyszóval a test finomabb izmait és idegeit nem teszik az alkotó munkára, a művészetre alkalmassá; *a harmonikus testnevelés alapfeltétele a testi munka, amely az összes szerveket fejleszti.*

Az oktatás szempontjából a következő okoknál fogva szükséges az iskolában a testi munka:

Fejleszti az összes érzékszerveket, legfőképp a látást, tapintást, aminek következtében a gyermekek szemléletei *határozottak és tiszták* lesznek.

Hozzászoknak: *helyes ítéletek* alkotásához, mivel munkaközben pontos észleletekre, gondos lelki-Ismeretes vizsgálódásokra, kutatásokra és összehasonlításokra kényszerülnek, amire a mai iskolákban egyetlen tantárgy keretében sincs alkalom. Ma az oktatás minden fokán legföljebb csak szavakat hasonlíthatnak össze, bizonytalan tartalmú fogalmakat, s így a gyermekek elmeéle, figyelme egyáltalán

nem fejlődhetik ki eléggé, míg a munka közben szerzett tapasztalatok az *ismeretszerzést könnyebbé teszik és állandósítják.*

Az oktatásban a *szemlélet elve* a maga teljességében szintén csak az összes érzékszerveik foglalkoztatásával, a testi munkával kapcsolatosan juthat érvényre. Egészen más a fogalomalkotásnak az a folyamata, ha valaki lát például egy technikai szerkezetet működni, vagy ha azt magának kell megszerkeszteni, megcsinálni. Egészen más értékük és tartamuk van azoknak a természettudományi ismereteknek, melyeket valaki a növényekkel, fákkal, állatokkal, ásványokkal, fémekkel való közvetlen foglalkozása révén szerez, mint azoknak, amelyeket valaki könyvekből és képek útján szerzett. A természet alapos és helyes megismerése éppúgy megköveteli tehát a testi munkának bevezetését az iskolába, mint a technikai, ipari termékek helyes ismerése és célszerű felhasználási módja.

A gyermekek *tevékenységi ösztöne* szintén megköveteli testi foglalkoztatásukat, hogy ismereteiket és testi ügyességeiket és készségeiket hasznosíthassák, fejleszthessék.

A gyermekek testi fejlődése és érdeklődésük különböző fejlődési foka egyenesen utal a testi munka szükségességére, amely az összes szervek harmonikus fejlesztése mellett az *értelmi képzésnek minden tekintetben egyetlen helyes módja és eszköze*, mert nemcsak a szemlélet intenzitását növeli, nem-

csak a fogalmaknak ad határozott tartalmat, de a munka ébren tartja: és leköti a gyermekek *figyelmét* is, míg a mai tanítási módszer mellett mesterségesen, kényszerrel keltik fel és tartják lekötve.

A gyermekek *egyéniségének* kifejlődését is elősegíti s az oktatásban a differenciálódás követelményeinek a munkaiskola teljes mértékben megfelelhet, mert a gyermek tevékenysége határozott irányt követhet. Emellett a tanulók érzékét és szeretetét a munka és művészet termékei iránt szintén csak ezen az alapon fejlesztheti ki teljes mértékben az iskola. A művészi oktatás is csak a munkaiskolában valósulhat meg és nyerhet helyes irányt.

De nemcsak a testi, értelmi és művészi nevelés szempontjai követelik, hogy a nevelésnek egyik alaptevényezője legyen a pedagógiailag vezetett, s a gyermekek testi és szellemi fejlődésének megfelelő kézi, a testi munka, kezdve az óvodától a legmagasabb kiképzésig, *de az erkölcsi nevelésnek is egyik legfontosabb alapkövetelménye.*

A jövő társadalmának legértékesebb tagja a jó ember s a nevelés koronája – mint Seidel Robert is hangoztatja – az erkölcsi jellem. Az új társadalom csak magasabb erkölcsi kultúrájú emberek tevékenységére épülve állhat fenn. A régi társadalmaknak, melyek osztálytagozódásra, tehát a munka kiszákmányolására és népek millióinak elnyomására épültek, nem volt szükségük az erkölcsi jellem kifejlesztésére. És mint kimutattuk, az úgynevezett

„valláserkölcsi” célkitűzés ellenére is mindig egyetlen igazi célt szolgáltak: az osztályuralom fenntartását, szolgálóknak és alattvalóknak nevelését. A szolgáló, az alattvaló pedig épp oly kevésbé lehet erkölcsi jellem, mint az uralkodó, a kizsákmányoló, a tőkés, a bankár, a mágnás, vagy a sokföldű pap. Az erkölcsi jellem lényege a *hősiesség*; a lélek törhetetlen ereje, ellentálló képessége s önfeláldozásra való hajlandósága.

De a hősiesség fogalmának a szocialista világnézet az abszolút erkölcsi ideál szempontjából szintén más tartalmat ad, mint az osztályuralmat védő egyházi álerkölcstan. Szociáletikai szempontból nem az a hősiesség, tehát erkölcsi jellem, aki embertársait brutálisan elnyomja, kizsákmányolja, akár mint uralkodó, akár mint tőkés vagy sokföldű dologtalan pap vagy püspök, se nem az, aki meghunyászkodva, gyáván, kutyamódra, embertelenül mint katona, rendőr, csendőr, hóhér engedelmeskedik a felsőbb parancsnak és rosszat cselekszik, hanem az: aki az általános emberi haladásért, az erkölcsi ideálért, ha kell, egy világgal szembeszáll és életét adja. Az erkölcsi jellem típusai tehát az emberi nem haladásának, a kultúrának, a szociális munkának a hősei és vértanúi; így éppen ellentétes embertípusok, mint aminőket a kapitalista társadalom iskolái „vallás-erkölcsi” alapon eddig neveltek. A munkaiskola ennek a magasabbrendű embertípusnak, tehát az erkölcsi jellem kifejlesztésének egyetlen lehető meg-

oldási formája – szemben a gyermekek szellemét, lelkét megmértelyező hittantanítással, amelynek végzetes voltára – mint láttuk – éppen korunk legnagyobb szociáletikai kritikusa és vallásos gondolkozója, Tolsztoj mutatott rá, aki az erkölcsi nevelés legfontosabb alaptényezőjévé szintén a társadalmilag szükséges és hasznos testi munkát tette.

Minden bűn kezdete a tétlenség és minden erény forrása a munka. Az alkotó kézimunka, a természetel való komoly és beható foglalkozás a gondolkodásnak méltó ösztökélő anyagot nyújt s megóvjá a gyermekeket attól, hogy hamisat, vagy rosszat gondoljon; a teremtő munka célkitűzése az akaratot tiszta, nemes cél felé irányítja s meggátolja a gyermekeket, hogy ostobaságot vagy gonoszságot kövessen el; s az alkotás mélyeséges lelki öröme a gyermeket rávezeti a figyelemre, az önfegyelmzésre, önvizsgálatra s végül a szabadabb öntevékenységre s így kifejleszti és felfokozza az emberméltóság tudatát s az embert az erény értékének öntudatára ébreszti. Aki dolgozik, aki munkát végez, megismeri képességeinek és tudásának határait, megtanulja mások munkáját tisztelni és értékelni s *ha munkáját kiskorától kezdve az iskolai életközösségben végzi, kifejlődik benne a társadalmi szolidaritás érzése és öntudata,*

A munkaiskolában a testi munka és a szellemi munka egybeforrnak és egymás megbecsülésében az embereket szociális tevékenységük öntudata fogja

irányítani. A szocialista társadalom munkaiskolájában felnövekedett s igazán harmonikus képzésben részesült ember számára életfeltétellé és erkölcsi alaptörvénnyé válik – a kommunizmus, vagyis ama evangéliumi követelménynek teljesítése, hogy: „az utolsónak is annyit mint neked!”

Az emberiség, melyet a polgári társadalmi rend, a kapitalista termelés békében és háborúban egyaránt barbárságba süllyesztett, csak a szocialista társadalom munkaiskolájának nevelő hatása alatt születhetik újjá s ennek megvalósítása a szociális forradalom legelső feladatai közé tartozik.

FÜGGELÉK.

A Magyarországi Tanítók Szakszervezetének népoktatási programja.

Reformkövetelések a mai kormánnyal szemben.

A szocialista társadalom és az, ennek keretében megvalósítható igazi népkultúra előkészítése érdekében a mostani kormányzattól a közoktatás terén a következő reformok megvalósítását kívánjuk:

A) *Kisdedóvás.*

1. Minden községben és tanyán, ahol legalább 20 olyan 3-6 éves gyermek van, aki kellő házi gondozásban nem részesül, kisdedóvodát kell állítani. Ahol 20-nál kevesebb, de legalább 10 az ilyen gyermekek száma, ott kisded-menedék-helyet kell létesíteni. Az ilyen intézetek létesítése elsősorban a község, másodsorban az állam kötelessége.

2. Az óvodai nevelésből minden felekezeti irányt ki kell zárni. Gépies játékok és a gyermeket szellemileg kifárasztó foglalkozások helyett tág teret kell nyitni a gyermek öntevékenységének és kezdeményezésének.

3. Az óvónők, valamint a menedékhely vezetők képzése csak állami intézetekben, illetőleg tanfolyamokon történhetik.

4. Az óvónők fizetésének és nyugdíjigényének megállapításánál ugyanaz az alapelv követendő, mint a tanítóké-nél. A fizetésen kívül az óvónőt két szobából és mellékhelyi-ségekből álló lakás, vagy megfelelő lakbér illeti meg. A menedékhely-vezetők részére – elfoglaltságuk mértékéhez képest – méltányos díjazás állapítandó meg.

B) *Népoktatás.*

1. Minden gyermek 6-14, illetőleg 14-18 éves koráig köteles népiskolába, vagy közép-, illetőleg szakiskolába járni. Az iskolakötelezettséget következetesen keresztül kell vinni, részint az iskolaköteles gyermekek szociális támogatása, részint az iskolamulasztásokért felelős egyének szigorú megbüntetése útján.

2. Népiskolát – és általában iskolát – csak az állam vagy a község tarthat fenn. A község csak abban az esetben, ha a maga erejéből biztosítja a jó népoktatásnak törvényben megszabott föltételeit. ,

3. A népiskolából és egyáltalában minden iskolából ki kell zárni az egyházak mindennemű befolyását, elsősorban a vallásoktatást. A vallásoktatás a szülők magánügye, amelyet egyházaikkal intézhetnek el,

4. Az összes iskolákban az eddigi vallástan helyett felekezetek fölé emelkedő erkölctant kell tanítani, melynek alapelvei: a természeti és társadalmi jelenségek tudományos alapon való ismertetése, az egyéni és társadalmi igazságosság szeretete, a felekezeti és nemzeti ellentétek kiküszöbölése, a népek kölcsönös megértésén és megbecsülésén alapuló béke, a demokratikus köztársasági elvek és intézmények megértése és szeretete, a köztulajdon megbecsülése, a magánérdekeknek a közérdek alá való rendelése, a politikai elnyomás és gazdasági kizsákmányolás minden formájának elítélése.

5. A népiskola 2 tagozatból álljon; az egyik a 8 év-folyamú elemi népiskola, a másik a 4 évfolyamú továbbképző népiskola.

6. Az elemi népiskolába 6-14 éves gyermekek kötelesek járni, Amely gyermek 14 éves kora betöltéséig a 8-ik évfolyamot el nem végezte, köteles még egy évig az elemi népiskolába járni.

7. A továbbképző népiskolába azok a 14-18. éves korú serdülők kötelesek járni, akik nem járnak valamely középfokú

vagy szakiskolába. A továbbképző népiskola – a helyi viszonyokhoz képest – mezőgazdasági, ipari vagy kereskedelmi irányú, kisebb községekben azonban ezeket az irányokat egyesítheti..

8. Az elemi népiskolában az iskolaév a hat alsó évfolyamban tíz, a két felsőben legalább nyolc hónapig tart. Osztatlan (egytanítós) iskola csak ott tartható fenn, ahol a tanulók száma nem haladja meg a 25-öt. Egy tanító egy teremben legföljebb 35 gyermeket taníthat.

9. A mezőgazdasági irányú továbbképző népiskolában az iskolaév legalább 7 hónap, a tanítási idő legalább heti 10 óra. A tanítás gyakorlati irányú; ennek biztosítására az iskolához megfelelő konyhakert és gyümölcsös (lehetőleg baromfityenyésztés és méhes is), továbbá legalább 5 holdnyi gazdasági gyakorlóterület tartozik a szükséges épületekkel, élő és holt gazdasági felszerelésekkel.

10. Minden olyan községben, ahol legalább 50 olyan gazda van, aki 5 – 50 katasztrális hold földön gazdálkodik, önálló mezőgazdasági népiskolát kell állítani, amelyhez legalább 1 kat. holdnyi belsőségből (a szükséges épületekkel) és legalább 10 kat. holdnyi gazdasági területről álló mintagazdaság tartozzék a megfelelő gazdasági felszereléssel és állatállománnyal. Az ilyen iskolában a tanítási idő legalább évi 8 hónap és heti 15 óra

11. A továbbképző népiskolában és az önálló mezőgazdasági népiskolában a tanítás főképen gyakorlati. Ezért olyan vidékeken, amelyek főképen konyhakertészettel (nagyobb városok közelében), vagy gyümölcskertészettel, szőlőműveléssel foglalkoznak, különösen ezekben a termelési ágakban kell az ifjúságot kiképezni.

12. A továbbképző népiskola és az önálló mezőgazdasági népiskola gyakorló területét és teljes felszerelését a község adja, amely szükség esetén kisajátítás útján szerez alkalmas területet. A község határának tagosítása alkalmával a tagosi-

tás alá eső terület 1-2%-át – az érdekelt birtokosoknak való minden térítés nélkül – népoktatási és elsősorban mezőgazdasági népoktatási célokra kell kihalásítani Hasonló célra parcellázások alkalmával is 1-2%-ot kell a legalkalmasabb helyen kihalásítani a rendelkezésre álló területekből.

13. Az ipari és kereskedelmi irányú továbbképző népiskola a mostani tanonciskolák helyét foglalja el. Tanítási ideje évi 10 hónap és legalább heti 10 óra. Jellemző tantárgyai: a természettudományok (főképen fizika és kémia), a közgazdaságtan elemei, az egyes szakmáknak megfelelő rajz, a kereskedelmi irányúakban rajz helyett könyvvitel és levelezés. A 18 évüket még be nem töltött fölszabadult ifjak tanítása a tanoncoktól elkülönített csoportokban történjék.

14. Iparos vidékeken és városokban önálló ipari népiskolákat kell állítani, amelyekben 14-18 éves serdülők valamely iparágat – anélkül, hogy valahol tanoncvizonyban lennének – gyakorlatilag megtanulnak. Az ipari népiskola megfelelő műhellyel van felszerelve. Az iskolaév 10 hónap, a tanulók napi elfoglaltsága 8 óra, amiből 2-3 óra az elméleti oktatás ideje.

15. A természettudományi tárgyak és ezek keretében az egészségtan intenzív tanítását, az okszerű testnevelést, a gyakorlati és a gyermekeket aktív közreműködésre és önálló kezdeményezésre serkentő módszert népoktatásunk minden vonalán biztosítani kell.

16. A népiskola munkaiskolává fejlesztendő. Az új nemzedékben ki kell fejleszteni a termelő munka szeretetét és megbecsülését. E célból és a tehetségek harmonikus fejlesztése céljából az egész vonalon be kell vezetni a kézügyességi oktatást. Östermeléssel foglalkozó vidékeken a kézügyességi oktatás, a termelés különböző ágaiban szükséges szerszámok és segédeszközök készítéséig emelkedjék; városokban az ipari termelés megismertetése és megkedveltetésére irányuljon.

17. A tanítóság számára intézményesen biztosítani kell

a tantervek készítésében és módosításában való döntő rész-Vétel, valamint az iskolakönyvek és tanítási eszközök szabad megválasztását.

C) *Az iskolakötelesek szociális védelme.*

1. A vagyontalan vagy nem eléggé vagyonos árva (vagy félárva) gyermeket, ha nem akad rokon vagy örökbefogadó, aki neveléséről-gondoskodik, legalább is 14 évének betöltéséig állami vagy községi árvaházban kell nevelni.

2 Olyan gyermekek részére, akik valamely testi, értelmi vagy erkölcsi fogyatkozásuknál fogva a normális gyermekekkel nem taníthatók sikeresen együtt, állítson az állam megfelelő külön népiskolákat.

3 Minden iskolaköteles gyermeket a község köteles ellátni a megállapítandó normál-iskolai felszereléssel (könyvekkel, író- és rajzszerekkel) A jómódú szülőktől a község behajthatja a gyermekeikre e célból költött összeget Vagyontalan szülők gyermekeit a község (szükség esetén állami támogatással) köteles ellátni ruhával (főképen lábbelivel és téli ruhával, továbbá reggelivel és ebéddel is.

4 Az elemi népiskola mellett – ahol erre legalább 15 gyermek jelentkezik – napközi otthont kell fönntartani

5. Minden népiskolát gyermekfürdővel kell ellátni Minden népiskolának legyen játszótérnek alkalmas tágas udvara és lehetőleg korcsolyapálya berendezésére alkalmas tere, nagyobb községek külön gyermekjátszótereket is tartoznak berendezni.

6. Minden népiskolát ifjúsági könyvtárral kell felszerelni.

7. Mindennapi iskolába járásra köteles gyermeket semmiféle bérmunkára alkalmazni nem szabad

8. A 14-18 éves serdülőket éjjeli munkára (esti 8 és reggeli 6 óra között) alkalmazni egyáltalában nem szabad: nappali munkaidejük pedig nem lehet több napi 8 óránál, amelybe azonban beleszámítandó a továbbképző népiskolában töltött idő is.

9. Az iparos- és kereskedőtanoncok részére, amennyiben azok nem szüleiknél vagy gyámszüleiknél laknak, állami és községi tanoncotthonokat kell létesíteni, ahol munkabérük fejében teljes ellátásban és gondos felügyeletben részesülnek. Addig is, míg elegendő tanoncotthon létesül, a munkáltatókkal szemben meg kell állapítani a tanoncok ellátásának feltételeit és amely munkáltató e feltételeket nem tartja meg, attól meg kell vonni a tanonctartási jogot.

10. Az iskolaköteles gyermekeknek az iskolán kívül való erkölcsi megóvását intézményesen kell biztosítani.

11. Amely községben legalább 200 iskolaköteles (6-14 éves korú) gyermek és serdülő van, ott iskolaorvost kell alkalmazni, aki állandóan ellenőrzi az iskolahelyiségek egészségi viszonyait és az összes iskolába járók egészségi állapotát. Több kisebb község közös iskolaorvost tarthat.

12. A gyermeket pályaválasztása előtt, testi alkalmassága szempontjából, orvos vizsgálja meg. Az orvosi véleménynyel ellenkező foglalkozásra a gyermeket nem szabad alkalmazni.

15. Az iskolakötelezettek jóléti intézményeinek szervezése és fejlesztése a demokratikus választójog alapján választott iskolaszéknek legfőbb kötelessége.

D) Szegény szülők tehetséges gyermekeinek állami nevelése.

Szegény szülőknek olyan gyermekeit, akik a népiskolában vagy a közép- és szakiskolákban tehetségükkel és szorgalmukkal kiténtek, az állam neveltesse és taníttassa, oly módon, hogy azok bármely szakmában, a tudomány vagy művészet bármely ágában a legmagasabb fokig kiképeztesse nek és tanulmányaik ideje alatt az állam gondoskodjék minden szükségletükről.

E) *Felnőttek képzése.*

1. Analfabéták és a népiskolai tanfolyamokat teljesen el nem végzett egyének részére pótlóiskolai tanfolyamokat kell létesíteni.

2. Az állam olyan városokban, ahol a szükséges oktatók állandóan rendelkezésre állanak, néplyceumokat, nagyobb városokban népegyetemeket szervez, amelyeken a 18 éven felüliek a magasabb műveltséget is megszerezhessek.

3. A néplyceumokon és népegyetemeken főképpen a következő tárgyakat adják elő: a természettudomány minden ágát, egyéni és társadalmi higiénia, szociológiát, közgazdaságot, közjogot, történelmet, művelődéstörténetet, irodalmat, esztétikát. Az előadásokat felerészben a beiratkozott hallgatók választják, felerészben a közoktatásügyi miniszter nevezi ki.

4. A mezőgazdaságban foglalkozó felnőttek számára országsszerte szervezett népszerű előadásokat és rövid (1-2 hetes) tanfolyamokat kell tartani a mezőgazdaság egyes ágai-ban való gyakorlati továbbképzés céljából, továbbá a természettudományok köréből, különös tekintettel a mezőgazdasági termelésre.

5. A tanítók mezőgazdasági irányú képzésére szervezett tanfolyamok és szakiskolák mellett külön tanfolyamokat kell szervezni olyan fiatal földmivesek számára, akik a továbbképző népiskolát vagy az önálló gazdasági népiskolát elvégezték. Az oktatás mindenütt az illető vidék speciális mezőgazdasági ágait gondolja elsősorban

6. Minden község köteles népkönyvtárt fenntartani, szükség esetén az állam támogatásával.

7. A felnőttek képzésére vonatkozó ügyeket demokratikus alapon szervezendő Országos Felsőbb Népevelési Tanács intézi.

8. Az embersport és különösen a turisztika fejlesztésére alakult intézményeket és szervezeteket kiadós állami

támogatásban kell részesíteni; az irányításukkal megbízandó Országos Testnevelési Tanácsot kellő hatáskörrel és megfelelő anyagi eszközökkel kell ellátni.

F) *A néptanítók.*

1. A néptanítók képzése és képesítése kizáróan az állam joga és kötelessége

2. A tanítóképző-intézet főiskola, amelybe középiskolát végzett (érettségit tett) ifjak vehetők föl

3. A továbbképző népiskola tanítói az elemi népiskolai karából kerülnek ki; ezeket szünidei és más rövidebb tartamú tanfolyamokon kell a szükséges szakszerű (mezőgazdasági, ipari vagy kereskedelmi irányú) kiképzésben részesíteni. Az önálló gazdasági és ipari népiskola tanítói az elemi tanítói képesítés után kétéves tanfolyamú szakiskolában szerzik meg a szaktanítói képesítést.

4. A tanítónövendékek minden szükségletéről az állam gondoskodik. A végzett tanítók elhelyezéséről vagy – míg erre sor kerül – más módon való ellátásáról az állam tartozik gondoskodni. Az ideiglenes vagy helyettes tanítói alkalmazás legfőljebb egy évig tarthat; ezen túl a tanítót véglegesíteni kell.

5. A tanítót, nyilvános pályázat alapján, a közoktatásügyi miniszter nevezi ki, illetőleg a községi iskolaszék választja. Városi, állami tanítói állások betöltésénél a már működő érdemes, családos tanítókat elsőbbség illeti meg.

6. A néptanítót 3 szobából és mellékhelyiségekből álló természetbeni lakás vagy ennek megfelelő lakáspénz illeti meg. Az állam gondoskodik róla, hogy a tanító kedvező kölcsön útján családi házat és – ahol a helyi viszonyok megengedik – zöldség- és gyümölcsstermelésre alkalmas területet szerezhessen magának.

7. A néptanítók fizetése úgy állapítandó meg, hogy az már kezdőfokon is biztosítsa a jogos életigényeiknek meg-

felelő létminimumot. Az illetékes hatóságok bizonyos időközökben az érdekelt tanítószervezetek megbízottainak bevonásával állapítsák meg a létminimumot és az ezen felül emelkedő előmeneteli fokozatokat. A családos tanító családi pótlék címén felesége és minden önálló keresettel nem bíró kiskorú gyermeke után, úgyszintén eltartott atyja, anyja után is fizetésének 20-20 százalékát kapja. Ha valamely iskola-fenntartó község nagyobb illetményeket biztosít tanítói számára, mint az állam, ez ellen a kormány kifogást nem tehet.

8. A tanító kötelezhető a továbbképző népiskolában való tanításra, ezért azonban a törzsfizetésével egyenes arányban álló különdíjazás illeti meg.

9. A néptanító semmiféle felekezetről fizetéssel vagy bármely címen való javadalmazással egybekötött munkát nem vállalhat.

10. Az önálló mezőgazdasági és ipari népiskolák tanítóit 20 százalékkal magasabb fizetés illeti meg, mint az elemi néptanítókat, továbbá részesedés iskolájuk mezőgazdasági, illetőleg ipari termelésének tiszta hasznában.

11. Azon tanítók részére, akik – megfelelő iskolák hiányában – lakóhelyükön nem iskoláztathatják gyermekeiket, az állam nevelőintézeteket tart fenn és ezekben nevelteti a tanítógyermeket a rájuk eső családi pótlék fejében.

12. A tanító teljes szolgálati ideje 35 év. Ennek leteltével az utolsó évben élvezett teljes fizetését és lakbérilletményét kapja nyugdíj címén. Korábbi munkaképtelenné válása esetén, ha ez szolgálata ötödik éve előtt következik be, ezen illetmények 40 százalékát kapja, amely nyugdíj az ötödik éven túl minden további szolgálati év után 2-2 százalékkal emelkedik. A családi pótlék tekintetében a nyugdíjas tanító ugyanolyan elbánás alá esik, mint a működő tanító.

13. Egy iskolában legföljebb 12 osztály lehet, az ercnél nagyobb iskolát szét kell választani. Az iskola közvetlen vezetője az igazgató-tanító, aki köteles egy osztályt tanítani, a

többi tanítók munkáját ellenőrizni és a tanítótestületi értekezletek határozatai értelmében irányítani, továbbá az iskola adminisztrációs teendőit végezni. 1-3 tanítós iskolában az igazgatói teendőket az egyes tanítók évenként fölváltva végzik. Többtanítós iskolában az igazgatót a tanítótestület választja meghatározott időre.

G) Középiskolák.

1. A népoktatási program általános elvi határozatai a középiskolára nézve is irányadók.

2. A középiskola célja a fejlődő társadalom részére olyan gondolkodó egyéneket nevelni, akik önálló világnézet kialakítására képesek.

3. A középiskola feladata a tanulók egyéniségének és társadalom szükségleteinek megfelelő ágazatokban oly képzettség nyújtása, amely őket életpályájuk megválasztására és ennek megfelelő főiskolai tanulmányok végzésére képessé teszi.

4« Az 5 osztályú középiskola az egységes 8 osztályos népiskolán épül föl. Az első 3 osztály a gyermekfejlődési fokozatoknak megfelelően az ismeret-anyagnak önmunkássággal egybekötött megszerzésére irányul. A 2 utolsó osztály liceális jellegű tanfolyam, mely szabadon választható ágazataival alkalmat ad a tanuló egyéni tehetségének és hajlamainak kifejlesztésére.

5. A tanulásban, a genetikus módszer nyer alkalmazást, amely az ismeretek belső összefüggésének tudatossá válását teszi lehetővé. Végső eredményben a tantárgyanként földolgozott ismereteknek egységes tudományos világkép formájában kell találkozniók.

6. A klasszikus nyelvek kötelező tanítása a középiskolából kiküszöbölendő. Bevezetendő a társadalomtudományi, közgazdaságtani tárgyak intenzív tanulmányozása.

7. Középiskolai tanítók képzése. A nép- és középiskola tanítók képzése közös alapról induljon ki. A középiskolai

tanítók képzése az eddigi rendszerrel ellentétben a Középiszkolai Tanítóképző Főiskola feladata. A főiskola hallgatói a tudományegyetem bölcsészeti fakultásán a főiskola által megszabott előadásokat kötelesek hallgatni.

H) *Szakiskolák.*

A mostani középfokú szakoktatás helyébe részben az ipari és kereskedelmi irányú továbbképző népiskola, részben a főiskolai jellegű szakképzés lép.

Felhasznált művek jegyzéke.

I.

Szociológiai munkák.

- Gumpłowicz, Ludwig: Der Rassenkampf. Innsbruck 1909.
- Kropotkin Péter: A kölcsönös segítség mint természettörvény. Budapest 1908. Athenaeum.
- Kropotkin, Peter: Fields, Factories and Workshops. London 1912.
- Morgan, L. H.: Die Urgesellschaft. Stuttgart 1891.
- Engels, Friedrich: Der Ursprung der Familie des Privateigentums und des Staats. 10. kiadás.
- Engels, Friedrich: Herrn Eugen Duhrings Unwälzung des Wissenschaft. Stuttgart 1907.
- Müller-Lyer. Phasen der Kultur- und Richtungslinien des Fortschritts. II. kiadás. München 1915.
- Marx, Karl: Das Kapital. I. kötet VI. kiadás. Hamburg 1909.
- Westermarck, Eduard: Ursprung und Entwicklung der Moralbegriffe. Leipzig, 1907.
- Vandervelde Emil: A kollektivismus és az ipar evolúciója. Budapest 1907.

II.

Pedagógiai munkák.

- Barth, Paul: Die Geschichte der Erziehung. Leipzig, 1911.”
- Compayre: Histoire de la pédagogie. Paris 1901.
- Seidl, Robert: Demokratie, Wissenschaft und Volksbildung, Zürich, 1914.
- Seidl, Robert: Das Ziel der Erziehung. Zürich. 1915.
- Seidl, Robert: Arbeitsschwle, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode. Zürich, 1910.
- Seidl, Robert: Der Unbekannte Pestalozzi- Zürich,, 1909.

- Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története. Budapest; 1906.
- Pestalozzi sämtliche Werke. Dr. L.W. Scyffarth-féle kiadás.
12. kötet. Liegnitz. 1899-1902.
- Edelheim, John: Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik-
Berlin, 1902.
- Meutmann, Ernst; Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik- Leipzig 1907. I-II. kötet.
- Lay, W. A.: Experimentelle Pädagogik. Leipzig 1912.
- Gross, Karl: Das Seelenleben des Kindes. Berlin 1904.
- Preyer, W: Die Seele des Kindes. Leipzig 1905
- Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. Bpest, 1908.
- Lobsien-Mönketnöllér: Experimentelle praktische Schülerkunde.
Leipzig 1906.
- Harper, J. Wilson: Education und Social Life. London, 1907.
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1903.
- Guyau, J. M.: Erziehung und Vererbung. Leipzig, 1913.
- Schulz, Heinrich: Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden 1911.
- Schulz, Heinrich: Sozialdemokratie und Schule. Berlin, 1907.
- Tolstoi, N. Leo: Pädagogische Schriften. I-II. Jena, 1907.
- Lehntann, E-: Erziehung zur Arbeit- Leipzig, 1914.
- Bürger, Eduard: Arbeitspädagogik. Berlin, 1914-
- Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Stuttgart 1904.
- Natorp, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Socialpädagogik-
Erste Abteilung. Stuttgart 1907-
- Bergemann: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher
Grundlage. Gera 1908.
- Jolly, William: Ruskin on Education. London, 1894.
- Bourgeois, Leon: L'éducation de la démocratie Française.
Paris.