

A PEDAGÓGIA REFORMJA.

A Társadalomtudományi Társaságnak a középiskolai reform ügyében eddig végzett munkája eredményeképpen a következő két dolgot kell formulázni:

Az egyik, hogy az egész tanítási kérdésnek az alapja: pszihofizikai dolog. Hogy a gyermek értelmi életének a minél intenzívebb kifejtése, olyan cél, a melyhez a pedagógia, legalább az a tanügyi pedagógia, a mely az oktatás mikéntjét eddig intézte, teljesen nélkülözi a tudományos alapot, az exakt tudást, s teljesen tudatlanul végezte feladatát. Cselekedte a tanítást olyan módon, a mely teljesen ellenkezik az agyvelő fiziológiai mechanikájával s haladt olyan irányban, a mely a lelki épség, egészség, üdeség, rugékonyság, szóval a működőképesség rovására ferdítette azt a mechanikát, s oly elvek alapján, a melyeket az értelmi működés fizikájának exakt tudománya nem igazol, sőt ellenkezőleg. Szóval a pedagógia, éppen azon a téren, a mely a tudományának az alapja volna, teljesen tudatlan. Annyira, hogy a míg erre nem helyezkedik, nem is lehet pedagógiai tudományról beszélni, hanem csak előítéletekről, balhiedelmekről, súlyos bűnökről a gyermekélet ellen s a mai pedagógiai úgynevezett, de teljesen jogtalanul annak nevezett »tudomány« a tévedéseknek csak egy bizonyos rendszerbe szedett szerkezete, ideológiája.

A másik dolog pedig, hogy épp úgy, mint a hogy a tudományos alapot nélkülözi, a pedagógia, épp úgy nélkülözi a szerkezete is az exakt célját. Sem nem arra épült, a mi a tudományos fundamentum, sem nem arra a célra épült, a mi az ezen alapon való fejlesztésnek a fizikai célja, t. i.: az értelmi képességnek a maximális fokozása az adott, ambiáns életkörü-

mények között. Hogy a mai iskola ezektől idegen, azt a Társadalomtudományi Társaság kísérlete meglehetősen pozitívitással igazolta. Pedig más tudományos meghatározhatósága a pedagógia céljának nem lehet, mint ez: Adva van egy fiziológiai élet, a gyermek értelme. És adva vannak az ezt a fiziológiai életet környező, ambiáns életviszonyok. Amaz élet emez ambiáns viszonyok között a maximális egészséges működésre fejlesztendő. De a pedagógia nélkülöz az ambiáns életkörülmények felől is mindennemű oly meghatározásokat, a melyek tudományosságra igényt tarthatnának. A gyermek értelmi fizikuma és az őt környező vagy környezendő élet között való viszonylatnak a meghatározásai nélkül pedig hiányzik a pedagógia céljának is az exaktsága. Tudományos alap nélkül tudományról e tekintetben sem lehet szó.

Az első dolog: fiziológiai kérdés. A második: szociológiai. A pedagógia e két fundamentális dolgot nélkülözvén, pedagógiai »tudományról« nem lehet be

De a tudományos kérdés redukálódik a két tulajdonképen igen egyszerű dologra. Arra, hogy adva van egy gyermekfizikum, a melynek a természete fiziológiai természet. És arra, hogy adva van számára az életnek bizonyos ambiáns környezése, a minek megállapodása szociológiai dolog. Micsoda tudatlanság, hogy ma, a midőn a szociológiai tudomány karöltve anthropológiával, őstörténettel, archeológiával megállapítja, hogy a kultúrember médiumát mindenekelőtt a kultureszközők képezik, hogy tulajdonképen a kultureszközőkön kezdődik az ember világa, az állatvilágtól való elválása; hogy mindaz, a mi civilizáció, legszorosabban, legközvetlenül a kultureszközőkhöz van növe; hogy az ember értelmi mozgása legmélyebben ezeken alapozódott; hogy a kultureszközőkkel való bánás s azok kombinálása képezik az értelmi szervezetünknek azon pályáit, a melyeken tulajdonképen kifejlődött, tehát a gyermekagyvelő értelmi működésének ezek a pályák a legközvetlenebb mozgási utai; a kultúrember intelligenciájának,

a gondolkozásának embriológiai világa — a mely a tanárookra van bízva — épen a kultureszközök köre s onnan indult ki minden további tudás! De minden téren nyaggatja, piszkálja a pedagógia a gyermekagyvelőt, csak ép ezt a tért, a kultureszközökét kerüli el s ép itt korlátozza legjobban a legtermészetesebb, a legősibb eredetű s a gyermekértelemmel ősfejlődés-szerűen legindokoltabb mozgását.

Az embert környező ambiáns körülmények szociológiai megállapítása nélkül embert idomítani nem lehet. Mihez idomítják e nélkül? Nem létező, nem valódi, hanem kiesztelt körülményekhez? Egy óriási, mozgalmas, az egész embert, életet igénybevevő civilizáció várja a gyereket. Mindenki a mozgásába iparkodik, kivéve a szobatudóst, a tanárt és a dologtalant. Mindenkinek ahhoz a mozgáshoz, ahhoz a világhoz van köze. Emberi munkáknak a folyásához, a mely kezdődik a kultureszközökön, folytatódik az azokkal való együttműködésekben, egybekapcsolódik az élet mindenféle intézményeiben, a mik körül alakul kinek-kinek a helyzete. Mit ismer meg a gyermek mindezekből? Semmit! Hanem a helyett könyvekbe írt abstrakciókat. Nem is az életről, hanem a legelvontabb tudós foglalkozású emberek eszejárásából. Absurdum. Szociológiai és pedig igen erős és még sok munkát kívánó szociológia nélkül képtelenség ma minden pedagógia. Más volt a helyzet a középkorban, a honnan a mai pedagógia ered. Ott nem az akkori szociális élet számára volt az iskola. Hanem szellemi luxus volt. Vagy legyen ma is szellemi luxus a középiskola és akkor ne vonja el az életet a dolgos szociális élettől s ne legyen kötelező legfeljebb azokra nézve, a kik majdan luxusaiknak élhetnek, vagy pedig megcsinálendő az egész más, az egész új, a mai kornak, a mai szociális létnek, az embert ma körülvevő ambiáns szociális viszonyoknak megfelelő iskola.

A kérdésnek úgy az egyik részét, mint a másik részét a pedagógiának meg kell tanulnia s akkor lehet tudományról beszélni. A Társadalomtudományi Társaság kísérlete éppen azt célozta, hogy a pedagógia figyelmét annak a fundamentális két dolognak a tanulására terelje: a fiziológiai kérdés ismeretére és a fiziológiai életet környező ambiáns körülmények ismeretére.

E kettő nélkül a gyermekek csak médiumai a pedagógiának.

Az pedig vagy lelketlenség, vagy együgyűség, ha a pedagógia még ma is jobban akarja tudni, hogy mi árt és mi nem árt a gyermekszervezetnek. Nem az a kérdés, mennyit bír meg a gyermekszervezet olyan rombolás nélkül, a mit már a laikus tanár is észrevesz. Hanem az a lényeges, hogy gyarapodik-e a szervezet, az értelmi egészség az iskola által vagy sem. A felelet azok részéről, a kik értenek hozzá, határozottan az, hogy veszít. Akkor is, a mikor a hozzá nem értő tanár nem látja, nem észleli. A pedagógiának ahhoz ragaszkodni, hogy az orvosok tévednek és a pedagógiának van igaza: az együgyűségnek már közveszélyes alakja. Ép úgy együgyűség ahhoz ragaszkodnia, hogy a gyermek majdani környező ambiáns életviszonyait a pedagógia jobban ismeri, mint azok, a kik bennök, velők, általuk élnek, a szociális emberek. Mást tartani műveltségnek: mint a mit a szociális életben tartanak műveltségnek: tiszta észficzomodás, a minek nem az iskolában, nem az egészséges gyermekek körül van a helye.

I.

Pedagógiai tudomány nincs, a pedagógiai tudomány még megcsinálendő.

Némely kiindulási pontokat szándékozom itt tárgyalni.

A gyermek értelmi fejlesztése teljesen az agy fizikai működésének feltételeitől függvén, ennek a mechanikája a mérvadó.

Sensorius és motorikus működésekről van szó. E kettőnek az érzékeny, könnyű, fejlett, egészséges műveltei képezik a gyermek értelme érzékeny, könnyű, fejlett, egészséges működését is. Egész organikus fejlődésünknek iránya az, hogy mind több, mind könnyebb és mind gyorsabb érzékenységek differenciálódtak a fizikai szervezetben, s ezek mind több, mind könnyebben végzett s mind gyorsabb motorikus mozgásokat váltottak ki. Ugyanezen fejlődés halad tovább értelmi művelleteinkben is.

A mechanikája pedig ezen fejlődésnek a következő: A melyik egyénben valamely sensoriusan felvett behatás egyrészt gyorsabban kapcsolt ki motorikus műveleteket; másrészt a felvett behatás gyorsabban asszociálódott más sensoriumokkal és ennek következtében a motorikus műveleteknek is egy bonyolultabb komplexuma váltott ki általuk; harmadszor az asszociált sensoriumoknak bizonyos legkedvezőbb csoportosulása a kiben a motorikus műveleteknek is a legkedvezőbb sorozatát hozta

mozgásba: az az egyén tekintendő fiziológiailag a legfejlettebbnek.

Azaz mindig a sensorius műveleteknek a kapcsolódása a motorikus műveletekhez, ez az alapja minden esetben a kifejlődésnek. A tanításban is minden körülmények között az a tudományos pedagógia célja, hogy egy felvett behatás, azaz egy sensorius művelete a gyermeknek minél tökéletesebben kapcsolódjék valamely megfelelő motorikus működéshez.

Azaz fiziológiailag csak az a tanítás a helyes, a mely a tanított dolgot, a sensoriusan felvettet, minél tökéletesebben a megfelelő motorikus akcióban váltja ki. Illetőleg: ha a gyermeknek beadatott valami a sensoriumai útján, akkor abból egy megfelelő motorikus műveletet kell vele kiváltani.

Természetesen, a felelés nem ilyen megfelelő motorikus művelet. A felelés sensoriumok asszociálódása, a melyből azonban a felelés által nem a korrespondens motorikus műveletek váltanak ki, nem azok, a melyeket az illető megmozgatott sensorium az élet ambiáns környezetében működtetni fog. Oly motorikus akciónak a kiváltása, a mely a »felmondásban« nyilvánul, egészen más, mint az, a mely az alkalmazásában nyilvánul és pedig az ambiáns életben való alkalmazásban.

A gyermek — amaz átöröklött tulajdonságánál fogva, hogy az előtte élt nemzedékek végtelen során keresztül mindig „agy váltotta át sensoriusan felvett behatásait motorikus műveletekké, ahogy az az ambiáns körülményeknek megfelelő volt: — természete szerint mindig is csak erre hajlik s sensorius behatásainak motorikusokra való kapcsolódásának ez a normális útja. Ezért irtózik is a felmondástól és erre csak az iskola kényszeríti. Természetétől és a kapcsolódás fiziológiai céljától valami eltérő utakra. És pedig oly utakra, a melyeknek a könnyű járására az iskolán túl megint nincs utalva, a mint a felmondása valaminek nem életművelet, csak a legkritább esetekben.

Ezért a sensoriusan felvett tanításnak a felmondás motorikus műveletére való átváltása úgy a gyermek természetével, mint a dolog fiziológiai céljával ellenkezik s eltéríti a kapcsolatok képződését a normális utaktól, azoktól, a melyek számára a gyermek diszponálva van és azoktól, a melyeket használni fog.

Azaz, a gyermeket sohasem szabad felmondási műveletekre fogni.

Ebből tovább az következik, hogy teljesen helytelen és káros a gyermek sensorius utain bármi olyat beadni, a mit

nincs módjában más motorikus akcióba beállítani, mint a felmondásba.

Továbbá: bármi adatik be a gyermeknek sensoriumai útján, gondoskodni kell arról, hogy az megfelelő motorikus műveletbe válódhassák át.

Csak az a tanítás a helyes, a mely a gyermek eszejárását folyton oly cselekvésre készíti a felvett tanult dologból, mely az ő ambians életviszonyaiban meg is cselekedhető.

Például, illusztrációképen, itt a magyar nyelvten. Tanítani őt, mely szavakat kell két n-nel vagy két b-vel írni, a nélkül, hogy valaha írjon és írásra lenne szüksége, nemde alig is lehetne a gyereket megtanítani. Legfeljebb, hogy elmondja, mikor kell két n, mikor két b, stb. Ámde módjában lévén a sensoriusan adott tudást az írás alatt motorikusra beváltani, megtanulja. Hanem már például egy nyelvtani definícióval egész más az eset. Egy nyelvtani definíció mindig csak más nyelvtani dolgoknak a definíciójához áll vonatkozásban. Egy ilyen nyelvtani definíció csak akkor válhat az értelem motorikus műveletének kiváltójává, ha más mindenféle definícióknak összefüggésébe való beleillesztésére szolgál. Mint a hogy a nyelvészet tudományában ez az eset. Az írás alatt a gyermek a definíciókat nem is alkalmazhatja az ő motorikus műveletévé. Ellenben az összefüggések kutatásában a nyelvész igen. A mint a definíció csak eredménye lehet az ilyen összefüggések kutatásának, úgy nem alkalmazható a gyermeknél egyéb, mint felmondásra, mindaddig, a míg ő is amaz összefüggések kutatásával nem bíbelődik. A gyermek nyelvtani motorikus műveletei nem terjednek tovább, mint hogy a mit ő leír, az úgy legyen elolvasható, mint a hogy ő szeretné, hogy olvassa az, a ki olvassa. Ezen a határon túl hiányzanak az ő számára a motorikus föltételek, s azon túl csak azon motorikus akció marad, mint a mit a felmondás jelent. Legfeljebb ezen felmondáshoz könnyíti őt némely segítségére adott nyelvtani magyarázat, de épp oly czéltalanul, épp úgy, sőt talán még jobban eltérítve őt a sensorius és motorikus kapcsolatok természetes pályáitól.

Minden olyan tanítás, azaz sensoriusan felvett dolog, a mely nem válhat motorikus akcióvá, olyan izgalom, a mely nem találja meg a maga kiegyenlítettését egy motorikus cselekvésben. Azaz oly izgalom, a mely hat, a nélkül, hogy kiegyenlítettnek. Minden tápszer felvétele is egy-egy sensorius izgalom, s átváltoztatik a test mechanikus munkájává. Ha felveődik a

tápszer s nem alakíttatik át testi mechanikus munkává, megbillen az egészség egyensúlya. Nem mozog valaki: nem tud jól táplálkozni. Nem adunk motorikus munkát a sensoriumaiban izgatott értelemnek: csökken a felvevő képessége. Be nem váltható izgalom támad pillanatnyilag s a következmény petyhüdség. Motorikus mívelet híjján fogy a sensorius fogékonyság, a felvevő képesség.

A felvett sensorius míveleteknek kiegyenlítése a megfelelő motorikus míveletekkel, ez a pedagógiai tudomány ábécéje.

Azaz mindig a motorikus míveletekre való alkalom elő idézésével fokozni a sensorius felvevő munkát, képességet. Mindig valami értelmi cselekvésre készíteni a gyermeket, a mikor sensoriumai útján valamit beadnak neki.

Sensorius izgatás például a hő az ujj hegyén. A motorikus, hogy az ember elveszi az ujját. Ne tehesse azonban ezt a mozgást, ne vehesse el az ujját: akkor mi történik? Ott kell tartania. Közömbös lesz az ujjá mindinkább a hő iránt. Oda sül, roncsolás esik, még azt is állja. Ámde az érzékenység épen attól fejlődik, hogy a mint a hő izgatta, rögtön elkapja, azaz rögtön megteszi a megfelelő motorikus mozgást. Az izgalom élénksége, a sensorius érzékenység így fokozódik. Csak közel hozza az ujját, már érzi a hőváltozást. Az el nem kapkodott ujj pedig mit sem érez.

Épp így, ha a gyermek értelme is mind csak sensorius izgatások alatt van, a nélkül, hogy motorikusán kiválthatná a felvett hatást, úgy jár, mint a melegre szorított ujj. Elveszti érzékenységét. Pillanatra hevesebb izgalom, aztán érzéketlenség, petyhüdség a sensoriumokban s vele minden kapcsolatos motorikus míveletekben.

Állandó, minél könnyebb, minél gyorsabb kiegyenlítődése a sensorius hatásoknak, a felvett, tanult dolgoknak, az értelem megfelelő motorikus akcióival, ez a tanítási mechanika feladata.

És ezzel természetesen kapcsolatos az, hogy mihelyt figyelmetlen, szórakozott a tanuló, a hiba nem a tanulóban van, hanem a tanításban. Abban a kiegyenlítésben állott be valami pangás, és annak nem a gyermeki szervezet az oka. Nincs, nem lehet «gyöngébb tanuló», hacsak nem pathológiailag idióta. Abban a gyermekkorban, legalább a 16—17 évig, csak oly egyszerű izgalomnak szabad még folyniok, a melyekben szó sem lehet még értelmi magasabb és alacsonyabb fejlettségről. Az csak a 18—20 év táján tűnhetik ki. Nem szabad elfelej-

teni azt az anthropologiai tény, hogy az alacsonyabb értelmi fejlettségű népek gyermekagyveleje még élénkebb, mint a több ideig fejlődő, magasabb fejlettségű rasszok gyermekeié. A néger gyerek 14—15 éves koráig egy cseppet sincs hátrányban a fehér mögött. Ebben a korban még előítélet gyöngébb értelmi képességről beszélni.

Mihelyst a gyermek figyelmetlen, hiba van a tanításban. Mihelyst a gyermek nem tanul, a tanítás a hibás. Nincs rossz tanuló, ebben a korban nem lehet, csak rossz tanár, rossz tanítás.

A dolog épp olyan, mint a mit a testi mozgásnál tapasztalunk. A teste mindenkinek mozog, ha csak nem pathológiailag béna. Gimnasztikái tornázásra persze nem lehet mindenkit egyformán megtanítani. De ez már a legmagasabb kurzus. Azonban járni, mozogni mindenki megtanul, még a gyöngö is. És ezt az értelmi járást, mozgást kell megtanulni az iskolában. 15—16-ik évéig még semmit többet. Par force tourokra még itt ne induljanak.

II.

Ezeken a fiziológiai alapokon most az a kérdés, hogy mik azon diszciplínák, a melyek legalkalmasabbak arra, hogy a sensoriusan felvett értelmi behatások az értelem motorikus mozgásaira legyenek átváltoztathatók. A legegyszerűbb ilyenmű diszciplínákon kell kezdődni a tanításnak, illetőleg itt már nem is helyes szó a tanítás, hanem inkább: az értelmi mozgásnak.

Hogy melyek ezen diszciplínák, azt meghatározni már a tudományos pedagógia feladata volna. Semmi esetre sem azok, a melyek a mai diszciplínák. Bár a legelső, kétségkívül a nyelvi diszciplína. A nyelv a gondolkozásnak a legközvetlenebb kiformalója egyrészt, másrészt pedig a nyelvi funkciók a gyermekértelemben elejétől fogva a legtevékenyebbek. Tehát a mit gondol, azt minél tökéletesebben nyelvileg kifejezni. Ezért okvetlenül mindennapos nyelvi diszciplína. A mi azonban nem állhat egyébből, mint a gyermek által már tényleg felvett dolgoknak a saját eszejárása szerint való elbeszéléséből és semmikép sem abból, hogy ezen diszciplína okából még más, elvont dolgok iktassanak a fejébe. Azaz semmikép sem tanult dolgok elmondása, hanem tapasztalt dolgok elbeszélése. A mit a gyerek az iskolai foglalkozásának, értelme motorikus cselekvése egyéb ágaiban tapasztalt, azoknak az elbeszélése. Dehogy olvasmányokat adni, hogy azt mondd el! Hanem valamely iskolai

tapasztalatot egymásközt tárgyalatni, megvitattatni. A tanár felügyelete alatt, a ki vigyáz a mondatok helyes formálására. Klasszifikálás nélkül. Csoportokba osztva. Napi két órát — a tanár — egymásután ezzel foglalkozik. A gyermek nem. Egy 10—20 as csoport egy órát. A többi azalatt egyebet csinál.

A második diszciplína valami manuális dolog körül kell hogy legyen, mert a gyermek értelme a manuális cselekvések iránt érdeklődik a beszéd után a legélénkebben. Hogy csinálják ezt? Hogy csinálják azt? Ez az ő érdeklődésének a legfontosabb köre. Tehát e körül kell az értelme mozgásait műveltetni. Valami igen primitív technológia készítendő a gyermekész számára. Hogy készül a fából a deszka? És ilyesmik. Apró, lehetőleg mozgó modelleket! Tovább a kézifűrészt! Próbáld meg! Úgy-e nem tudsz fűrészelni? Látod, ezért nem. Erre vigyáz az asztalos. Így függ a dolog a farostoktól. Látod ilyen, a megvetemedett deszka. Miért vetemedik meg? Ráterelődik a tapasztalat az emelő rúdra, az emeltyűre. Bevezetés a fizikába. És így tovább, mondjuk négy év alatt, minden kultureszközzel való mozgást, cselekvést megért. A felvett behatások ebben a diszciplínában rögtön motorikus mozgásokká válnak. Mert a gyermekész már mindenütt talál a felvett hatásra alkalmazhatóságot. Mindig követi, hogy a mit a tudásban megszerzett, azt úgy és így lehet alkalmaznia; a feje, képzeletben már alkalmazza is. Egy-két fogás, csak éppen mutatóul, a képzeleti képnek realizált alakot is ad. Nem kell egyéb! A gyerek tudványa részben ki van elégítve, részben meg maga keresi tovább az utat. Nem kell lenézni a dolgot, hogy: nem mesterségekre akarjuk tanítani a gyereket! Nem a mesterség az, a mit itt tanul, azt így nem is tanulhatja meg. Hanem az értelmi mozgások legegyszerűbb *kulturutai* itt vannak. Az értelem mozgási gyakorlatainak a legegyszerűbb, *ősi pályái* ezek. Ezen erősödhetik legjobban, az egyszerű kapcsolatokon, a gyors mozgás, könnyű kombinálás, a rövid összefüggések megértésén. Csupa oly dolgokon, a mik a *kultúrélet legegyszerűbb környező tényei: a kultureszközökön*. És hiába, ezek a kultúrember legáltalánosabb, legelterjedtebb médiumát képező dolgok.

Ez a közvetlen, gyors kapcsolatok legegyszerűbb diszciplínája. De ép oly fontos a messze, hosszú, nagy pályákon való irányzódás. A tulajdonképeni logikai eszmemeneteknek, ha nem is a járása, de legalább a tájékozódás. A kiinduló pont sohasem lehet más, mint a gyermek maga. Látod, te csont-

vázon állasz. Ha az nem volna, összelapulnál. Tapogasd meg. Itt van, ni, egy embercsontváz! Ez a csontváz sem volt mindig ilyen. Látod, egy őseMBERÉ ilyen volt. Nézzétek, majdnem hasonló azé az állaté, a mely az emberhez annyira hasonló. És így tovább, a végtelenségnek egy egész hosszú darabján repülhet végig a gyermekagyvelő optikája. Minden sensoriusan felvett impresszió azonnal motorikus értelmi cselekvésre is váltatik át az által, hogy a gyermek mindent önmagával tud tényleg összehasonlítani. Megvan a saját értelmi működésének a lehetősége. És pedig folyton önmagára irányítva. Itt az útja a tények logikájába beléhatolni. Semmi felmondás. A mint valahol a gyermekek figyelme lankad, ne tovább! Vagy jobban izgatni a figyelmeket, vagy abbahagyni. Tavasszal a növénymag csírázása. A fiatalabb gyermekeknek csak a csírázás mechanikájáról beszélni, azt mutogatni, később az élettanáról, a negyedikben már egy kicsit a kémiai természetéről. A csírázás után a szár; némelyik szál, másik fa lesz. Az oltás. A virágzás. A gyümölcs. Mind a környező médium megértése és mind folyton és nyomban az értelem cselekvő, motorikus mozgására, nyitnak alkalmat a környező médiumból. Persze itt aztán nincs helye annak, hogy hány szirma van ennek vagy annak a virágnak, meg csipkézett szélű-e ez a falevél vagy sem? Hanem mind csak annak a világnak az akcióiról lehet szó, arról, a mi aktív mozgásra készíti az értelmet is.

És még egy diszciplína van. a melynek irányába a gyermek értelmi mozgásait tökéletesíteni lehet: az alkalmazkodás az ambiáns életviszonyokhoz. Ez a kultúrélet ismertetése és az értelemnek ezen a téren való mozgatása. A kultúrélet, azaz a kultúrtörténet. Nem az a történet, a mely elejétől végig királyok csatáiról mesél. Hanem kezdődhetik akár a szanszkritén is. Hogy látod, a szanszkritben megtalálták még a legősibb szavak, emberi gondolatok egyikét. Az még egészen állati hang volt. Dju! kiáltotta az az őseMBER, mikor elmúlt a rettegett éjjeli sötétség s kezdődött a világosság. Ezzel kezdődött a mindennapi rend is. Még állati hang. De látjátok, ebből lett később a Dyausz szó, a mi már annyit jelent, hogy isten. A Dyauszból lett Zeusz, Dyauszpitar: Jupiter. Deus, Dieu, Dio. Ebben a körben feltalálható úgyszólván minden, a mi a lélek művelődését a gyermek saját eszmozgásával hozhatja kapcsolatba. Látod, a cigányputrik a faluvégen a vademberek falvait mutatják! Nincs község-házuk, nincs ez és az a hivatal, a mely mind azzal törődik,

hogy rend és ellátás legyen. Hol a községháza, az elöljáróság, mit csinálnak ott? Hát a bíróságnál? Hát az országházban? stb. Régen így, úgy volt. Csupa olyan dolgok, a mikkel a gyermek vonatkozásba tudja tenni a maga életét. Csupa alkalmazkodási motorikus műveletek kelnek agyában.

Ezeken kívül a négy alsóbb középiskolai osztályban diszciplínaképen egyéb egyáltalán semmi sem kell. Bizonyos számtani gyakorlás, a legegyszerűbb, csupa eleven és nem papiros-példákkal. Bizonyos kézügyesség vonalak húzgálásában, csínban, körzővel bánásban. Bizonyos mértékű ábrázolási gyakorlat, eleven dolgok rajzolása; természet után és emlékezetből. Bizonyos mértékű zenei gyakorlás, ének. És semmi, de semmi több a négy alsó osztályban.

A ki ezen a négy osztályon végigment, az már megindított a műveltség útjára, az már nem marad műveletlen ember. Az megszerezte a tájékoztatást, hogy el tudjon igazodni tovább, akár minden iskola nélkül is. Az értelme kapott minden irányba serkentést. Nem lesz még filológus, nem lesz még esztétikus, de a gyakorlati világban van művelt tájékozódása, ha a szellemi luxusokhoz még nem is fog ezek alapján érteni.

De a négy alsó osztály egyébre még ne is neveljen.

III.

Lévén azonban *ez* a négy alsó osztály pusztán csak a mozgás elősegítésére berendezett higiéniája az értelemnek, ezen osztályokban még semmi más cél nem is lehet, mint a leg-tökéletesebb szellemi higiénia. Kezdve azon, hogy a gyermeknek félhétkor való felkeltése a városban barbárság. Normálisan tíz órakor fekszik le a városi gyerek, mert nyolcz óra előtt dolgos emberek életrendje szerint nem igen van vacsora. 9—10 óra alvás annak a gyerekeknek a legeslegelső szükséglet. Kezdődjék az iskolája 9 órakor.

De az az iskola ezenfelül ne legyen egy perczével sem egyéb, mint az ő elméjének folyton szórakoztató, mulattató mozgatója. Csak az a higiénikus beadási módja mindennek, a mit tanítani akarnak, hogy a gyereket mulattassa, hogy a gyerek azt élvezze. Mihelyst nem: baj van; nem a gyerekekben: hanem a tanításban! Csak az az egészséges táplálkozás, a mikor örömmel eszik a gyerek. Ha kedvtelenül, akkor már baj van. Megromlott a gyomor. A viszony teljesen ugyanaz az értelmi

funkciók egészsége dolgában is. A szellemi gyomornak az élvező jó étvágya a fődolog. Ennek a higiéniáját kell kitapasztalni a legrövidebb tudományos pedagógiának. Ez a tudományos módszernek a magva. Marad úgy is elég értelmetlen emberi gyarlóság a tanárok közt, hogy egyéniségüknél fogva hiányosan tudnak a céljuknak megfelelni. De legalább célul tűzessék ki ez a higiénia. Az iskolában apadnia kell évről-évre minden gyanús pszichopathikus tünetnek. Nem hogy fokozódnia. A hazulról hozott hiányoknak csökkenniük kell. Az öröklött bajoknak lehetőleg enyhülniük.

Természetesen kivált a gyermeknél a szellem higiéniája nem lévén elválasztható a test higiéniájától, az mindig épp oly gond alatt kell hogy álljon. Nem tíz perczes szünetek, hanem a második óra után, délelőtt, már egy félórás levegőzés, testi mozgás. Délután pedig okvetlen egy óra mindennap: levegőn végzett mindenféle sportokra, szabadgyakorlatokra.

Otthon semmi tanulni való. Hanem egy órára való írásfeladat. Tetszés szerint válassza a gyerek, mely tanárnak a dolga tetszik neki legjobban. A tanár büszkesége lehet, ha az övét legtöbbször kedvelték meg. Az írásfeladatok mindennapi megnézéséhez nem kell tanár. Megbízhatók felsőbb osztálybeli fiúk, hogy egy-egy tízes csoportnak az irkát ki nézze át és ki húzogassa alá a hibákat, A magyar nyelvtani órán pedig előveheti a tanár hol ezét, hol ama6+zét és beszél róla. Otthon is jobb rendben lehet a fiút tartani, ha minden szülő tudja, hogy egy órára való írásfeladat vár mindennap a gyerekekre.

Soha egy csepp fáradással ne kerüljön a gyerek az iskolából haza. Egy napon se legyen a fáradás határán. Számítani kell arra, hogy otthon még zene, nyelv, s ilyesmi is igénybe vehesse a gyereket. A saját munkái is, a mit játékból űz. Minden gyereknek van valami passziója ezzel vagy azzal pepecselni. A fáradás határáig ne kerüljön a gyerek csak lefekvéskor.

A vasárnapon kívül minden héten egy teljesen szabad nap, a mikor azonban a tanárral mennek ezt meg azt megnézni, kirándulni, mindenféle berendezéseket nézni. Télen korcsolya, hólapdázás, szóval higiéné, higiéné és higiéné!

IV.

Az bebizonyult dolog, hogy iskolában nem lehet nyelveket megtanítani. Pedig a mi magasabb műveltségünknek az első eszköze valamely nyugati, és elsősorban: a német nyelv

tudása. Mintán pedig iskolai tanítással nem tudnak nyelvet tanítani — a mint azt valósággal nem is tanulhatja a gyermek, csak gyakorlatból — és mégis meg kell tanulnia, erről kell gondoskodni azoknál, a kik a műveltségi középfokon túl egy következő magasabb fokra törekszenek.

Ennek okából nagyon meggondolandó, nem helyes-e azon eszme: hogy míg az első négy középiskolai osztály minden magyarul írni és olvasni tudó gyerek számára nyitva áll, addig az ötödik osztályba csak oly gyermekek vétessenek fel, a kik, bizonyos mértékben legalább, beszélnek németül.

Legyen az az otthoni nevelés gondja, hogy ragadjon a gyerekekre egy kis német szó. Apa, anya is beszélhet annyit németül a gyerekekkel, hogy megértse a német beszédet és tudjon rá egyszerűen felelni. Legyen ennyi a feltétele, hogy ki juthasson, magasabb értelmi kiműveléshez.

Ezeket a gyerekeket tanítsák aztán tovább németül olvasni, beszélni. Írni nem. Az megint csak egy magasabb fokon legyen feladat. A hetedikben. De olvasni és beszélni. Az olvasásból már ragad egy bizonyos mértékű írástudás a gyerekekre. Azonban a mely tanárnak a tanítványai két év multán nem tudnak legalább meglehetősen biztonsággal németül valamire felelni, azt a tanárt ki kell csapni.

És az ötödik osztályban kezdődjék az előkészítés a már tudományosabb műveltségre. Még a latint is kezdetek tanítani. Declinatiót, conjugatiót, a legegyszerűbb mondatokat. De már folyton utalva a nyugati élő nyelvekre, hogy ott is így és úgy van, a németet tudják, tehát az angolban is így s úgy. Igenis, a latinból megtanítani a többi nyelvek természetét! Nem Cornelius Nepos, nem különleges latinizmusok s mindenféle filológiai különlegességek tanítása, hanem ellenkezőleg a kapcsolatoké, a hogy a latin sajtások az élő nyelvben élnek. A latin auctorok külön egyetemi tanszékre valók!

Az ötödik osztályban kezdetű a számtani műveleteknek mindama része, a mely a mindennapi használaton kívül áll bár, de már a matematikai diszciplínába vezet. A határ: a legegyszerűbb matematikai képletek felállítása. Hogy kell felállítani. Ezzel már be van vezetve a matematika szellemébe, útjára. Többre nincs szüksége a legműveltebb embernek sem, ha csak nem tartozik szakmájához, de ez ismét más feladat.

Ott, a hol már magasabb fokú műveltségi tanulmányokról Van szó, ott — végre rá kell állani a mai kor álláspontjára —

ma már a legfontosabb dolog a természettudományi műveltség. Ez a tanítás azonban mindenben és teljesen gyökeresen reformálandó. Abszurdum a tanításnak az a mintája, a minek példája, hogy botanikát úgy tanítanak, hogy ilyen osztályozásokat kell a gyerekeknek tanulnia: Tok és tüző gyümölcsű növények. Hüvelyes és beczős növények. Makk gyümölcsű növények. Szem és ikerszemű növények. Kaszatgyümölcsű növények. (Báthori Nándor). És így megy az az eleven természet minden tanításánál. Kasztnik, fiókok és tékák neveit kell tanulni. El kell végre kezdeni a biológiai élet ismertetését. És fel a fiziológiáig, belefogva emberi egészségtant, a mennyit csak egy művelt embernek tudni illik. Azaz annyit, a mennyi az ő fiziológiai testének normális gondozásához szükséges. *Ez ma a legfontosabb és mindenképen a legszükségesebb műveltség!* Mentől bonyolultabb lesz a kultúremler élete, annál inkább állami, közgazdasági szükség. Azaz a biológiai élet ismeretében a célpont nem a kategóriákba való osztás, hanem az élet folyamatainak az ismerete s benne az élő emberé mindenek fölött. Persze, ki lehet dobni valamennyi tankönyvet és újakat kell írni.

Fizika helyett pedig mechanikát kell tanítani. A mechanika keretébe illesztendő mindaz, a mi fizika. Persze csak az, a mi nem matematika benne s csak a tények egyszerű összefüggése. A fizika, mint a mathezis segédeszközeivel dolgozó szaktudomány már az illető szakmákba illesztendő. A mechanika tájékoztat mindenkit a környező kultureszközök mibenlétéről. A fizika nem.

A kémiában mire való egy általános, de igen jó műveltségű embernek kémiai folyamatokat képletekben levezetni tudni; ez szaktudomány. Ellenben tudnia kell, mi egy képlet, hogy az határozza meg az összetételt. Mikép tevődnek össze a vegyületek, ez a műveltségbeli követelmény határa. Mikép fokozódnak mind összetettebbé a vegyületek. Mikép kapcsolódnak az eleven élet kémiai folyamataiba.

Föltétlenül szükséges a műveltséghez és ma teljesen nélkülözök az iskolában a közgazdasági ismereteket. Hogy miként működnek a közgazdasági szervek a kultúremlerben? Mik a bankok? Mikép szerveződnak vállalatok? Mikép folyik az állami és községi gazdálkodás? Ezekkel kapcsolatos a törvénykezés főleg a kereskedelmi törvénykezés megismertetése. A községi és állami adminisztráció. Természetesen mindez menten minden szaktudóskodástól.

Maradna még az esztétikai nevelés. Ez is, világos, teljesen kiforgatandó mai sablonjaiból. De szükséges valami az esztétikai nevelés. Nem az irodalmi és filozófiai, hanem az esztétikai. Ámde belefoglalandó irodalom, festészet, szobrászat, zene. Azonban a pubertás kora előtt ennek nincs értelme. A hatodik osztályban volna kezdhető a görög irodalom típusának az ismertetése. Egy színházi előadásba berendelni a fiúkat, iskolai külön délutáni előadásba! És ez elég a görög irodalomból. Egy kis csevegés róla a tanárral. Több nem kell. Épp így egy Plautus-előadás és egy pár mutatvány kisebb római versekből. Dante: csak mesélni belőle! Megint berendelni a gyerekeket egy Shakespeare- és egy Molière előadásra. Meg Bánk-bánba. Még egy színházi délután: három egyfelvonásost az újabb francia, angol és magyar színirodalomból. És készen vannak az általános irodalom-esztétikai anyaggal, ha a tanár minden előadásról meséli a tájékoztatókat. Lenne még a magyar irodalom ismertetése. Az egykori viszonyok ismertetése és hogy mint tükröződnek azok vissza irodalmi művekben. Semmi magolás. Két-három hangzatos strófa Petőfiből, 100—200 sor Aranyból, 4—5, ha megragad éppen, ettől vagy attól a költőtől. Játékból versenyezzenek, ki tudja szebben elmondani. Aztán mondja a tanár legszebben. De egy szót se többet. Festészet, szobrászat: tessék beszereztetni az Urániával 50 remekműnek háromszínű (azaz teljesen hű színezésű) fényképfelvételeit és háromszor elvinni a fiukat az Urániába (ingyen) s ott meséljenek nekik hozzá szöveget. Az Uránia bizonyosan szívesen végigmegy valamennyi városon. Az iskolában pedig iparművészeti dolgokon értessenek meg a gyermekkel stílt. Zene: épp így előadásokból, szórakozás útján jusson éržekeikhez. Kis hangversenyek legyenek az iskolában. Ma Bachot, Beethovent, Mozartot. Máskor megint Haydnt, Bachot, Schumant. Máskor Schumant, Beethovent, Mendelsohnt. És így egy évben tíz hangverseny, a melyeken a tanár magyarázza a szerzőket. Ez fontosabb műveltség, mint az *accusativus cum infinitiva*.

A hetedik osztály befejezésével pedig adassék meg mindenkinek azon kvalifikacionális jog, a mely ma az érettségihez van kötve.

V.

Legyen még egy nyolczadik osztály, de már nem kötelező, az egyetemekre való előkészülésre. Vagy ezt kelljen végeznie

annak, a ki az egyetemen diplomát akar szerezni, vagy felvételit tegyen.

Ebben a nyolczadikban már külön választandók volnának a tanulók a választott pályák szerint. És a mi specziálisabb szaktudás kell egyik vagy másik pályához, az itt lenne megszerezhető. Ilyen a matematika és geometria. Ilyen a latin nyelv bővebb ismerete, ha kell, és a filozófia. Ilyen a szociológia azon része, a melyet külföldön sociologie appliquének neveznek (nehogy az elmékedő szociológiába menjenek). A technikusoknak a munkák organizálása, a jogászoknak a közgazdasági statisztika, orvosoknak az egészségügyi szociológia.

Úgyszintén a korábbi tanszakoknak a részletesebb, tudományosabb kiépítése. Kinek mire lesz szüksége. Fakultatív minden; illetve a választott pályától függ.

Ez a nyolczadik év lehetne, az egyetemi évek előtt, egy kissé szabadabb év. Hadd kezdjen az ifjú társadalmi ember lenni. Hadd próbálkozzék keresettel. Hadd lásson neki, ha szüksége van reá, hogy esetleg a maga keresményéből élve végezhesse az egyetemet. Esetleg belekerült valami gyakorlati dologba és nem hajszol diplomát. Hadd tisztuljon ez alatt az év alatt a tér. Némelyek talán évekig fognak keresni, hogy később egyetemet végezhesse. Szóval hadd fogja egy kissé sodrába a szociális élet az ifjút, mielőtt egyetemre lép. Ha időt nem veszít, hanem ideje marad, akkor kísérletezik.

A kultúremler mai szociális ambiáns viszonyai mutatják az egyedüli helyes czélt, hogy mihez kell alkalmazkodnia a gyermek értelmi tevékenységei igazodásának. Minden ezen kívül eső czél »fausse route«.

Ezen vázlatnak természetesen nincs egyéb igénye, mint egy kísérletnek, a mely összeköti a higiéniai alapot a szociális czéllal. Hogy a hagyományos pedagógia elképped rajta, azt tudom. De ez nem is annak szól, hanem a gondolkodóknak.

Méry-Horváth.