

A pedagógiai eros.

I. Témánk a tanár és tanuló viszonyának kérdése. Vizsgálati módszerünk pedig azé a tudományé, amelyet újabban „viszony tannak” (viszonyelméletnek) neveznek. Ez az új nemű vizsgálódás sokszor szolgál meglepetésekkel; az, ami önkénytelenül játszódik le az életben: viszonyok alakulása, elemzés tárgyává lesz, s kiderül, hogy az élet gazdagon ömlő áramlataiból, kapcsolataiból sokat alig ismerünk, amit ismerni nagyon is érdemes volna. Az iskola belső, viszony-alakulásait sem ismerjük eléggé; tudjuk, az iskola bizonyos értelemben a család folytatása s a család benső és egyszerű, „patriarchális” viszonyai folytatódnak benne. De ezen túl sok más is jelentkezik, amit még nem ismerünk pontosabb elemzésekből. A viszonytannak (L. von Wiese: Beziehungslehre, 1924) nemcsak az a nehézsége, hogy ezekre megy a viszonyfajok száma, hanem az is, hogy két vagy több személy viszonya folyton vibrál. Alakul, változik a viszony szüntelenül, közben elváltoznak a viszonyban álló tagok is, t. i. az emberi jellemek. Kiindulás pl. ez: egy ember a szerint, hogy minő (személyes) viszonyok közepett él, *alakítja ki* a maga jellemét. Ez a jellemalakulási szabályszerűség megmutatkozik az iskolában is: oly állandó környezet ez, melyhez hozzáalakul a nevelő jelleme is, „iskolás” lesz, talán kissé merev, komoly és szigorú tekintélyt mutató, de másrészt „pedáns” is („Schulfuchs”) s az iskolán kívüli élettől meglehetősen elzárkózó. A viszonytan másik tétele egy „viszonykeresési” szabályszerűség; t. i. a szerint, hogy „minő valaki jellemének alapszerkezete, fog *keresni* — és részben kialakítani — másokkal való viszonyt. Ez utóbbi igen fontos számunkra. Másutt¹ kifejtettük: a nevelői lelki alkat alapforrása a *missziós* véna, a küldetéses beállítódás. A pedagógus — az előbbi típuson belül — különleges annyiban, hogy missziós területet épp a gyermekek, ifjak körében keres magának, keresi általában a fejletlenebb környezetet, olyanokat, akiket oktathat. A *nevelői alapbeállítódás tehát szociális*. Mint a növény a napsugár felé, úgy fordul a nevelő a gyermek felé. A keletkező viszony első, alapeleme a *személyes közvetlenségre* irányuló vágy; „engedjétek hozzám a kisdedeket”.

Ez azonban nem folytatódik a beolvadás, az „egyenlőség”

¹ Athenaeum, 1938. évf. Missziós lélek-nevelői lelki alkat. c. tanulmányunkban.

keresésének, vagy a barátkozásnak irányában: a nevelő adni akar, de — ennek érdekében — bizonyos *felette-állás* magatartásában jelentkezik. A nevelési viszonyokból kiirthatatlan az a vonás, hogy némi fölény-érzés ne jelentkezzen a nevelőben. „Respect the child, respect him to the end, *but also respect yourself*”: Emerson jól fejezi ki² a tényállást. Ezzel szemben a tanulóknál valaminő enyhén éreztetett („patriarchális”) alárendeltségi beállítódás keletkezik, helyesebben talán a vezetettség érzése, — hacsak egy „gyermekből kiinduló” (vom Kinde aus) pedagógia el nem túlozza a dolgot, azt követelve, hogy a nevelő lépjen teljesen háttérbe a maga fölény érzése ve, „barátja” legyen a növendékeknek. A múlt század egyes reform-pedagógusai nem kis részben homályosították így el a nevelési viszony képet, akaratlanul gravitálva egy egyenlőségi álláspont felé; voltaképp nem állító, hanem tagadó lépést tettek, félreszorították a *köteles* engedelmesség érzületét a gyermekben. A „gyermekből” kiinduló pedagógia, mely folyton a gyermeki „egyéniesség”-hez való „alkalmazkodásra” célzott, a múlt század pozitívista pszichologizmusának terméke; kezdte elfeledtetni, hogy ha a nevelő lemond fölényérzéséről, úgy a gyermek fog magába némi fölényt beképzeltetni, s fogja észrevétlenül magát központnak tartani, ami körül forog a világ: ehhez (egyébként jogos) gyermeki egocentrizmusa úgy is kellő alapot szolgáltat. Nagyon kell vigyáznunk az árnyalatokra: *a nevelés épp az a művészet, amely az érintkezésben való „árnyalatok” útján tud építeni*, — vagy rombolni. Ily módon csekély „árnyalat-különbség már sajátos (sit venia verbo) *viszony-tragédiát* hozhat magával. Csak egy hajszállal több, s máris ferde irányba vezet a nevelő „fölény-érzése”: a nevelő úgy bánik a tanulóval, mint valami „alárendelttel”, — ez ellen a gyermek belsőleg fellázad, s lázadásban is marad. Avagy: a nevelő „hidegen fölényes” — úgy a gyermek lelkében el fog zárkózni. Az „autoritativ” pedagógia túlhangsúlyozhatja a tekintély szükségét. A hideg fölény egyik esete az, amidőn a *technikai mentalitás* ébred (a hatalmi, illetve tekintélyi beállítódás mögött): a gyermek puszta eszköz lesz, (hogy pl. a tanító év végén a szülők előtt pedagógiai kirakatversenyt rendezzen, azaz vizsgálaton tündököljön). A hideg lelkű technikai vezető csak így vagy úgy „kezelem” a gyermeket, katona-pedagógiai szóval ridegen „kioktatja”, de lelkében nem kormányozza, sőt lelkét üresen hagyja; az iskola csak gyakorlóter lesz, a tanítás training. A *hatalmi* állást túlhajtó tekintély-pedagógia époló veszély, mint a *technikai* lelkű vezetők trainirozó „üzeme”. Ez a két veszély állandóan fenyegeti iskoláinkat, mert kívül, a társadalomban semmi sem uralkodik annyira, mint a hatalom és a technika: a társadalom nem ismeri az

² Education c. tanulmányában.

iskola belső életét, nem téل attól, hogy ami kint az életben még jó, vagy elfogadható, az az iskolában már vészthozó lehet.

Az ami az iskolai életben uralkodó (személyek közti) viszonyok *alapformája*, nem lehet más, mint a „pedagógiai erő”, oly valami, amit *emberalkotó lendületnek* mondhatnánk, vagy szerető lélekformálásnak, — mindegy — végre is csak körül tudjuk írni; annyira komplex valami, hogy egy-két szó kapcsolata szegény a kifejezésére.

A „szeretet” szóhoz nem mindig érezzük hozzá a helyes jelentését. Mindenekelőtt hibás abban pusztá „érzelmet” látni, tévedés azt a hangulati skálák közé iktatni, az élet csendes hangú lírája gyanánt fogni fel. A görög *erósz* szóból még ki lehet érezni valaminő — nem hangulati elemet, hanem — erőteljes, alkotó lobogást, amely a teremtés egy fajtája. Lélektanilag tisztázott³ az, hogy a szeretet az „*érzületek*”⁴ sorába tartozik, ez pedig az *akarat*, az aktivitás síkján van. Mélyen fájlalhatjuk, hogy ma egy nagyon is szervezni akaró, racionális világban tizedrangú kérdésnek érzik az ily „*érzületek*” kérdését, minő a szereteté, amely oly módon kopott el lassan, hogy az átlagos felfogás szerint ilyesmi csak lírikus lelkek sajátja, nem pedig nagyon is *aktív* jellemek lelki középpontja. Holott a pedagógiai erősz alaperő az iskolában.

A szeretet — a társas magatartások sorában — 1. *elsőleges* rúgó, ősi, eredeti és levezethetetlen motívumbeli *alapréteg*. Folyton az a veszély fenyeget annak láttán, hogy összekeveredik mással, elveszti tisztaságát. Ilyen pl. az oly anya magatartása gyermekével szemben, aki gyermekét állandóan becézi, hízeleg, nyájaskodik, — hogy visszakapja gyermekétől ugyané magatartást; nem más ez, mint érintkezési hedonizmus, „élvezik” az együttlétet. Ez, ime, csak ál-szeretetnek mondható. Ugyanilyen az az anya, aki nevelőnőt tart gyermeke érdekében, ám azért, hogy „elmondhassa” azt, dicsekedhessek. Igen gyakori motívum-keverék ez a *hiúságból-szeretés*; a hiú voltaképp önmagát szereti, a „feltűnő szépen járatott” gyermek: báb, anyja önszeretetének eszköze. A folyton tüntetően mutogatott gyermek nem igazi szeretet tárgya, mert az igazi szeretetben „nincs önzés, az tiszta áldozat. Ily módon kiemelni érdemes, hogy 2. a hamisítatlan szeretet *őszintén* irányul valakire, nem keveredik önzéssel, hiúsággal, élvezni-vágyással; 3. igen fontos tisztán látnunk azt, hogy *szeretet tárgya mindig* — közvetlenül — *maga az emberi személy*; lehetetlen tehát az, hogy valakit — szeretet alapián — pusztá eszközzé tegyenek. Sőt: a szeretet igyekszik *önálló-ságra képesíteni* azt, akivel foglalkozik.

Ez utolsó pont már a sui generis *pedagógiai erősz* terére

³ Pfander óta (Psychologie der Gesinnungen, 1913.).

⁴ V. ö. Dükány, Az érzületek nevelése. Pedag. Szeminárium, 1938. évf.

vezet bennünket. Ez a szeretet különös módon kapcsol embereket: nevelő és nevelt kapcsolódnak — kölcsönösen — szeretet „által”, avagy a viszony két tagja kapcsolódik „szeretben” — ez a kiinduló pont a nevelésben. A nevelő részéről tehát oly „áldozatos” szeretetről van szó, melyet egy „viszontszeretés” támogat: ez íme, szeretet alapú „közösség”. Mielőtt tovább mennénk, nem éréktelen megtekinteni, hogy mai pedagógusok e ponton minő tévedésekig jutottak el. Van író, aki az olyannyira áldozatos és aktív szeretetet „esztétikainak” tartja,⁵ ami téves irányba vezet; ha a tanító élvezzi a tanítási órán az ott kialakuló kapcsolódást tanítványával, az csak mellékterméke az együttműködésnek, egy fajtása a munkaörömmek. A pedagógus éppen nem élvező „széplélek”. Schneider Fr.⁶ is több helyütt zavaros; szerinte a tanítónak a tanuló iránti természetes szeretetét nem tarthatjuk közvetlennek,⁷ az egy további motívumból, a hasonlósági érzésből⁸ ered. Ha ez így volna, úgy a tanító válogatna tanítványai közt, s csak a neki szeretetreméltóak, „szimpatikusak” számára tanítana. Az igazi nevelő nem válogat. Schneider továbbá azt véli, hogy a nevelőben bizonyos atyai érzés ébred fel, s igazában akkor érez szeretetet, ha neki is van gyermeke.⁹ Ez is csak kivételes; az atyai szeretet csak megerősíti, de nem megalapozza az igazi pedagógiai szeretetet, mely sokkal objektívabb.¹⁰ Ezért van az, hogy egyesek — joggal — a (pedagógiai) szeretet vallásos jellegére utalhatnak.¹¹ Szintén jellemző melléfogás az, ha Schneider a szociális segítség kategóriájába eső „áldozatos” (aktív) szeretetet oda magyarázza, mintha a pedagógiai szeretet egyik fajtája volna a „megkönyörülő” szeretetnek, mely a csekélyebb értékűnek szolgálatot tesz.¹² A gyermeket nem „könyörületből” neveljük, hanem akarjuk, mint fejlődőképeset nevelni. A pedagógiai szeretetnek az a sajátja, hogy nem függ egy ily motívumon, hanem nagyon is komplex és — alkotó céltudatosság is van benne, oly valami, amit Platón még kiértzett, amidőn a szeretetről úgy vélekedett, hogy az *alkotás*, „teremtés a lélekben”. Bork¹³ gyermek iránti őseredeti vonzalomról (Utrieb zur Jugend) beszél; ezzel „mindenekelőtt azt jelzi, hogy valaminő megmagyarázhatatlanról van szó, amit egyszerűen mint valami élményt tudomásul kell venni.

⁵ Zeitler, Vom erziehenden Erős.

⁶ Erzieher und Lehrer. 1928. 128—131. 1.

⁷ V. ö. fent 3. pont.

⁸ (Diese Liebe) „ist eine geheimnisvolle Sympathie, die vielleicht aus der gostigen Verwandtschaft (sic) ihrer Naturén erwSchst”.

⁹ In den anderen Kindern lieben sie ihr eigenes (131. 1.).

¹⁰ Sejtí ezt írónk; egy szeretet-faj kiindulhat „aus cinem anfanglich rein s a c h l i c h e n Interesse” (131. 1.).

¹¹ Sawicki. Philos. der Liebe. 1924.

¹² I. m. 134. 1.

¹³ Lehrer und Schiller. 1924. 70. 1.

Ha akarunk, filozofálhatunk e jelenségről; úgy magyarázhatjuk, hogy az az élethez való odahajlás éppen ott, ahol a leggazdagabban és legteljesebben jelenik meg. Mídenesetre az mindig *szubjektív* marad.” Sajnos, a szubjektivitás teszi épp torzzá a pedagógiai szeretetet, ha az nemcsak szeretetteljes, megértő, és egyben energikus vezetést jelent, hanem egyidejűleg ötletszerű; és ellágyult valakinek szubjektivitása által.

II. Átérhetünk immár a pozitív megoldás útjára: a (nagyon is komplex) pedagógiai szeretetnek *kettős arculatára*. Minden jó megfigyelő megállapíthatja, hogy a sajátlagos pedagógiai szeretet egyik, oldalán ott van a gyermek, másik oldalán pedig az objektív kultúra iránti szeretet.

Gyermekek:
szubjektív-szeretet

Kultúra:
objektív (tárgy-) szeretet

„pedagógiai szeretet.”

E vázlatból kiderül, hogy a pedagógiai szeretet nem egyszerű, hanem összetett. Kettős célt azonban együttesen, sajátos *szintézisben* lát maga előtt. A lényeg az, hogy 1. a gyermek és az objektív történeti kultúra ne essék szét, ne maradjon külön, hanem egyesíttessék, azaz az objektív kultúra, a tárgy *épp a gyermeknek* adresszáltassék (ez az átszarmaztatás, s így *átszarmaztató* szeretetről is szólhatunk); 2. fontos az, hogy a *szubjektív* és az objektív vagy tárgy-szeretet *kellő egyensúlyban maradjon!* Ez utóbbi külön súllyal esik latba a tanárképzés feladatkörében. Meg kell néznünk középiskoláink mai életét. Ismert dolog, hogy a tanárság „szaktárgya” iránti szeretete, szinte lángoló hevülete iskolánk¹⁴ legerősebb motorja. Az egyik tanár azért kitűnő, mert minden erejével „a fizikát”, másik mert „az irodalmat” stb. akarja tanítani; ily különleges erejű tárgy szeretet nélkül iskolánk élettelen, kihűlt égitest volna. Ugyancsak átlagos az, hogy a tanár a gyermekeket is azért szereti meg, mert beléje akarja plántálni a „maga” tárgyát. Első lépés: nem is tanítani akar általában, hanem tárgyát, mely a szívéhez nőtt és a „magáé”, meg akarja „szerettetni”; eleve meleg viszonyt, különleges érdeklődést akar kelteni. „Általában” tanítani tehát nem is elsősleges rúgó. A tárgy-szeretet teszi sugárzóvá, örömmel telivé a tanár arcát. Szereti a *tárgyát*? Szereti-e a *gyermeket*? Szeret-e *tanítani*? — három lépcsőfok, s minden, úgy látszik, az elsőre állástól függ. A gyermek finom rezzenésekre is felfigyelő — mert friss — lelke” kéri mind a három szeretet-alakot és ha meg van mindhárom egyaránt a tanításban, olyan az, mint egy légörvény: magával ragadja a gyermeket, felfelé, a kultúra és humanitás magaslatai felé.

¹⁴ Mindenütt főképp középiskolákról van szó, ha ki nem emelem is.

Iskolában vagyunk, ahol minden *személyi síkon* megy. A központ a tanár *missziós* lelke, áthatottsága. Már a „fellelépése” hat; másutt említettük,¹⁵ a missziós lélek olyan, hogy „ahol *van*, ott *hat*”, már pusztá jelenlétével! Hatásának tehát *nem* valaminő kiagyalt módszer képezi elsőleges alapját; *nem* valaminő technika. Itt a személyiség — osztatlanul — hat, hat már az „általános fellépése”: rögtön leköti a figyelmet, s nyugalmat kelt; és azonnal megnyílnak előtte a szívek. A kultúrával, a tárgyszeretettel meggazdagodott, missziós lélek egyszerűen kisugárzik, ott áll, mint természetes tekintély, gazdagon, telve, önbizalmat is sugározva, mint külön fajsfúlyú „egyéniiség”; nincsenek fegyelmi esetei, mert leköt, sőt gyakran lenyűgöz. De ez *nem* hatalmi magatartás: iskolában ilyen normálisan nincs. Az ily missziós lélek „határozott” egyéniiség, aki nemcsak lekötő erő, de szeretettel, patriarchális jelleggel fellépő, „vonzó” lény is — íme, itt van a szubjektív (gyermek-) szeretet arca is. Nem bosszankodik fel, hanem rámosolyog a gyermekiségekre és megbocsát; igazi, gyermeki hálát arat ezért. Ez a normális típus: a tárgyszeretet erős motor, de megvan — kellő arányban — a gyermekszeretet is, azaz a pedagógiai erősz *egyensúlyozott*

Ez az *egyensúly* könnyen felborul többféle alapon.

a) A tanár nagyon is szereti a gyermeket, de nem eléggé lelkesedik az objektív-történeti kultúra iránt, melyet át kellene származtatnia. Ha így „szeretjük” is a gyermeket, mégis kevéssel szereltük fel egy éles versennyel teli életre, nem adhatunk neki annyit, amennyit a gyermek — később! — megkívánt volna. Csak „foglalkoztattuk” a gyermeket. Ez a *szubjektív típusú tanár* mindig azt hangsúlyozza: „nem kell sok anyag”, sőt nagyon is kevéssel megelégedő; „atyáskodó” (sőt olykor komázó, tréfálkozó) modorú. Szeretik a szülők az „enyhe” embert, nem csinál bajt az igazgatónak, ritkán merészkedik „intésre”, a tanuló eleve érzi, úgy sem fog bukattani; tehát „nagyon kedves ember”. Ám így végre is a kultúrának számos kardinális értéke egyszerűen ki fog esni az emberiség szellemi vérkeringéséből, szinte *kulturális vérszegénység* állapotába jut az ország.

Az iskola ily szubjektivista ellágyulásától féltjük művelődésünket. Sajnos, az iskola mulasztása csak 1—2 évtized múlva látható. Hogy mi minden ment veszendőbe, talán örökre, akkor látjuk majd. Hinnünk kell a régi, erős tárgyszeretet ápoló, erős intellektuális tartalmakat ápoló „diszciplínákat szeme előtt tartó iskola-típus értékében. Régebben nem gondoltak annyit gyermekboldogító játékok sorára, fél munkák-fél játékok keverékére; a tanuló mindenekelőtt azt érezte: az iskola a komoly erőfeszítések világa. Ez az általános komolyság-jelleg ment részben veszendőbe az utolsó

¹⁵ Missziós lélek-nevelői lelki alkat, 173. 1.

évtizedekben, elsősorban a rohamosan enyhülő osztályozás következtében. Már bent vagyunk az individualista és liberális idők szubjektivizmusában. Az iskola nem a kultúrértékek komoly harcosa, hanem *kielégíti* a szülőket, ki a lágy-lelkű gyermekpszichológusokat és reformpedagógusokat¹⁶ Mindennek központja a gyermek, *mint* szubjektum. Viszont rövidséget szenved az objektív-történeti kultúra értékállománya.

b) A pedagógiai szeretet szubjektív oldalával szemben lenyűgözően érvényesülhet az objektív oldal is: mindenütt *csak a szak szempont* érvényesül. A tanár nem lát egyebet, mint a maga szakját, fanatikusan hisz annak világközpontiségében, egész magatartásán egy *szakfanatizmus* látszik meg. A gyermek *csak* arra való, hogy befogadja a szaktárgyi ismereteket; cél a szaktárgy, a gyermek már *csak eszköz*.

Másutt¹⁷ utaltunk egy elméleti-pedagógiai *antinómiára*, mely a következő: 1. cél a kultúra, az iskolás gyermek az eszköz, arra való, hogy elsajátítsa az ismereteket. Ellentét: 2. cél a gyermek; a kultúra javai csak eszközök, arra valók, hogy általuk a gyermek fejlődjék. Mindkét álláspont igaz, ellentétük — elméletileg — megoldhatatlan. És a gyakorlat mégis megoldja, t. i. kellő arányba-hozatallal. Itt, a szaktárgy szempontjának túlságba jutása esetén ez a helyzet: a túlságba vitt tárgyszeretet is egyoldalú lehet; a gyermek nemcsak ismeretraktár, nemcsak befogadója („hordozója”) a kultúrának; az objektív kultúrának is *élnie* kell az ifjában. Tehát hozzá kell *alkalmazni*, t. i. a gyermek *fejlődésérdeke* szerint kiválogatni — messzemenően — az anyagot, nem sokat nézve arra, hogy mi *maradt ki* a mintának nézett főiskolai jellegű kompendiumokból. Csak lassan-lassan értünk mostanában odáig, hogy a szaktárgyi részleteknek „*nevelő értékét*” külön pontosan kezdjük mérlegelni. Nem a tömény tankönyvkivonatokat boldogítanak, hanem az ügyes — tapasztalatokon is alapuló — részlet-válogatások, a pedagógiai szelekció! Ez alapon, elkerülve az enciklopedizmust, az olyannyira szükséges tárgy szeretet sem fog túlságba jutni. A szakfanatizmus alábbhagy, a szubjektív gyermekszeretet emelkedhet. Minden azon múlik, hogy az „előírt” anyag ne legyen szentség, a gyermek a fő, a *fejlesztőérték* kutatása a helyes útvonat. A szakfanatikus elfeledi, minő veszteség az, ha igazi gyermekszeretet (szubjektív erősz) kiveszett a lelkéből; ez a szeretet utóbb szerényebb, de mélyebb nevelői programra ösztönzi, arra, hogy a gyermeknek éljen, mély tárgyszeretete *által* Az objektív pedagógus tehát megegyez-

¹⁶ Igen jellemző, hogy ez a lefelé csúszás nem akkor esett meg, amikor az iskolák szervezetenként decentralizálódtak.

¹⁷ A történelmi kultúra útja. (Pedagógiai Szakkönyvek, 3. köt.) 1936. 24. 1.

tetheti, gyakorlatilag, a maga programját, tárgy szeretetét a gyermeki fejlődéssorrend érdekeivel.

c) Van azonban oly nevelői lélek is, aki szeretetben már nem egyoldalú, hanem általában szegényes. Végzi a dolgát, közömbösen, „ahogy kívánják az előírások”, de nincs benne elegendő lelki fűtöttség, sem elég tárgy-, sem elég gyermekszeretet. Ez a szürke típus valósággal pedagógiai hivatalnokká válik. Baj az, hogy bár „nem lehet róla semmi rosszat mondani” (hiszen elvégzi dolgát „kötelességből”), de jót sem mondhatunk: belső alkata szerint nincs benne lendület, épp az, ami kultúratermő élan, igazi erősz. Alig látok veszélyesebbet az iskolára, mint a pedagógiai hivatalnokok által biztosított abszolút rendet. Az iskolában nincs élet, az iskola nem az ifjúság vígan csergő folyója, hanem állóvíz. Lendület helyett általános a vontatottság. Az iskola vetésforgója 20—25 év; a hatása később fog mutatkozni. Ha a gép elromlik, nyomban keressük a bajt; ha az iskolai élet enerválódik, csak akkor, amikor egy nemzedék már áldozatul esett.

Még számos jelenségre mutathatnánk rá, mely mutatja az igazi emberformáló *erősz* súlyát, s azt, minő fontos a szubjektív gyermek- és a tárgy-szeretet egyensúlya. Itt még egy kérdést érintünk: a pedagógiai szeretet belső *arányvátozásait* az időben, felfelé a főiskolai tagozat felé.

III. A nevelés időbeli folyamat, két évtizednél is hosszabb a főiskolai fokozat végéig. E hosszú idő alatt a pedagógiai erősz belső arányainak is változnia kell. Nem lehet kétséges: a nevelés *a szubjektív szeretet túlsúlyával indul meg* (a családban), de fokenként egyre inkább *túlsúlyt nyer az objektív kultúra szeretete*. A családban még nyoma alig van a szorosabban vett tárgyszeretnek, a gyermeket „általában” gondolják, szakszerű szempont még nem jelentkezik. Azonban távolról sem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a család, — ez a páratlanul gazdag, benső életet élő kis-közösség — az általános moralitásnak legszakavatottabb kertesze. Szüntelen nyesegeti a vadhajtásokat, nélküle az elemi iskola nem kezdhetné meg munkáját.

A középfokú iskoláztatásban a szubjektív és az objektív, tárgy-szeretet körülbelül egyensúlyban van, illetőleg kellene hogy legyen. Kivételnek, eltévelyedésnek nézzük, ha szubjektív vagy objektív irányban az egyensúly felborul. Már a középfokon is szó van szakoktatásról, és íme, ott sem csak gyakorlati szaktárgyak vannak, hanem általános tárgyak is. Végül a felsőoktatás fokán már az objektív kultúra, a szakműveltség, azaz a tárgy-szeretet olyannyira túlsúlyba kerülnek, hogy már csak szakszempont uralkodik, az ifjúság *általános* nevelésének kérdései csaknem figyelmen kívül maradnak. A vizsgálati eredmény, a disszertáció-szempont stb. az

uralkodó csillagzatok. Van sok mozzanat, ami arra utal, hogy ez a tényleges történeti fejlődés nem erőszakolt, hanem természetes: a felsőoktatás már a specializmus jogait kénytelen képviselni (mi más, ha ez nem?), tehát mindenkép a tárgyszeretet kerül a csúcspontra. Kissé különleges helyzetben vannak e téren (bár alig tudatos a helyzet képe) a tanárképzőintézetek; ezek az egyetemi típust képviselik, a szakszempont primátusával. Kétségtelen azonban, hogy a gyermekkel való foglalkozás — mely alkalmat ad a szubjektív (gyermek-)szeretet kialakulására — nem állandó, nálunk elkésik, az 5. évre marad. Szerencsés kivétel, ha a tanárjelölt még cserkészvezető is; tanárvizsgálaton éreznem lehetett akárhányszor, hogy a cserkész-életben is buzgólkodó, vezető jelölt pedagógiai érdeklődése bensőségebb, jobban, színebben látja maga előtt a gyermeki életet, jobban is szereti a nevelési mozzanatokot.

Legnehezebbnek találjuk a szubjektív és az objektív szeretet kellő arányát biztosítani a középfokon. Ez is nálunk 8 év, egységesen szokták elkönyvelni gondolatban, holott ez tagozott, kezdő évek (1—4), pubertás-évek (5—6) és kiérlelő évek (7—8. osztály fokok) szerint. A kezdő években leginkább lelkesednek középiskolai pedagógusok is a „gyermekből kiinduló” pedagógia elvei iránt, a szubjektív szeretet jogait hangoztatják: nem más, mint az elemi fok benyomulása a középfokba. Majd a tárgy szeretet a felsőbb osztályok felé *fokozatosan* lép előtérbe, egyre inkább lehetséges pl. huzamosabb „előadás” is. Pedagógiai íróink még ritkán gondolnak a módszerek változásaira, még — ha a módszer jó — kötelezőnek tartják végig a 8 évre, holott e téren sok kétség és kutatandó van előttünk.¹⁸ Ha ugyanis egy a módszer nyolc éven át, ez a *módszertani monizmus* az eljárások terén sokat követel talán az alsó fokon, viszont — keveset a felső osztályok fokán. Azt hisszük, ma ez az eset áll fenn. Nem használjuk jól ki a felső osztályok lehetőségeit. Számos tény mutatja, hogy ha a szubjektív szeretet túlsúlyát normálisan felváltja lassan a tárgyszeretet túlsúlya, *ezzel tanterv szerkezeti*

¹⁸ Az általános didaktika rendszerint általánosságban — nem fokok szerint — ajánlott egy-egy módszert, s a gyakorlat emberei is fokokra való tekintet nélkül alkalmazták pl. a kérdeve-kifejtő, heurisztikus (kitaláltató) módszert. Láthatunk iskolát, ahol apró kérdések (100-nál is több egy órán) röppennek fel szüntelenül. „Az egész osztályt” (így!) foglalkoztatják, ami r é s z b e n helyes, ámde így nyugtalan is lehet az óra, egyéni elmélyedésre nincs ideje a felsőbb osztályos tanulóknak. Hogy maga elmélyedjen, ahhoz a szüntelen mozgattatás nem kedvező. Aztán: éppen hogy felelni kezd, máris másnak adják át a szót, a nagyobb növendék így ambícióatlan lesz, nem feszíti meg erőit, nem lát „teret” maga érvényesítésére, *nem h* látja, hogy e g y é n i erőfeszítéseit alaposan számon tartják. Az alsó osztályos, elme-szántó, kérdezőgető módszer a felső osztályokban elmélyedéshányra és lanyhaságra vezethet. A módszerek fokonként való változása léhát fontos gyakorlati kérdés.

és módszeres elvek is változnak. Ha pl. alsó fokon mindent „apróra megbeszélünk”, felső osztályokban ez időpocsékolásra vezet. — Általában több önállóságot kell követelnünk a tanulótól és pedig azon *lélektani* alapon, hogy a magasabb fokúaknak fokozottabban *lehet*, tehát kell is érezniök, miszerint nagyobb áldozatot kell hozniok az objektív-történeti kultúráért. Minél nagyobb, fejlettebb valaki, annál több áldozatra képes, és egyben több önállóságot, több *felelősséget* kívánunk tőle. Íme, a szubjektív és az objektív erősz *arányának* kérdése messzemenően belehangzik az általános didaktikába is.

DÉKÁNY ISTVÁN DR.