

PERES SÁNDOR

NEVELÉSTANA.



BUDAPEST, 1904.

LAMPEL RÓBERT (WODIANER F. ÉS FIAI)

cs. és kir. udvái könyvkereskedés kiadása.

3308-1903. Budapest, nyomatott Wodianer F. és Fiai
könyvnyomdájában.

ELŐSZÓ.

Megvalósítására törekszem a nagy költő akaratának:

„Minden ember legyen ember és magyar,
Kit e föld hord és egével betakar!”

Azt akarom, hogy ki-ki ura és szolgája legyen önmagá-
dnak; hogy testvérek legyünk a nemzeti közösségben és szol-
gáljunk becsületesen a nemzeti élet céljait.

Azt akarom, hogy a nevelés híven végezze kötelességét,
.amelyet „nemzeti nagylétünk” megteremtésében reá róttunk
és amelyre vállalkozott.

Ezekért a célokért elindultam a magam szemével látni.
Vajha *láttam* volna, hogy az olvasóban gondolatok keljenek,
tettekre készítő gondolatok, javítására a nevelésnek és boldo-
gítására nemzetünknek.

BUDAPEST, 1903.

Peres Sándor.

Az emberi élet célja és boldogsága:
jól nevelt gyermekek.

A nevelés fogalma.

A magyar ember neveli a halmot, a fát, az állatot és a gyermeket. Neveli, azaz: közreműködik abban, hogy a halom, fa, állat, gyermek nagygyá legyen.

De a mi eszünk szerint nemcsak az ember nevel, hanem a föld, az eső, a meleg is, melyek a fűnek, a fának növekedését okozzák, vagy – ha úgy tetszik – segítik.

Világos tehát, hogy nyelvünk szellemében minden nevelhető, ami nagyobbá tehető s hogy a nevelés munkáját az ember és a természet végézik.

Jellemző még, hogy a növényt addig neveljük, míg teljesen kifejlődött, azután gondozzuk vagy ápoljuk csupán; a házi állatot addig neveljük, míg megnőtt és céljainkra alkalmassá lett, azután csak tartjuk, gondozzuk és ápoljuk, idegen kéz alá azonban már szoktatjuk is. Gyermekeit, legyen bár 60 esztendőssé, taníthatja a szüle egyre-másra, noha nevelni csak addig neveli, míg a gyermek meglett emberré növekedett, míg a maga embere lett. Ugyancsak általánosan elismert tény az is, hogy a felnőtt embert a társaság tanítja, szoktatja, magához simítja.

Ebből következik, hogy az ember nevelése csak az élettel szűnik meg, de főként a meglettéig és a társadalomba Olvadásig tart; hogy a nevelésnek céljai vannak; hogy az egykorúak is nevelhetik egymást, de a nevelés munkáját kiváltképen a felnőttek végézik.

De vajjon nevelhető-e, ami nem alakulhat? Erre a kérdésre megvan a felelet a fentebbiekben: csak az nevelhető, ami alakulhat; az ember mindvégig alakulhat s azért mindvégig nevelhető. Tapasztalat szerint azonban az ember is növekedése idején, a meglett korig alakul legkönnyebben és

legfeltűnőbben s azért ebben a korban és eddig nevelhető leginkább.

Kérdés ez is: Vajjon az ember neveli-e meglett emberré a gyermeket; ki neveli a gyermeket a társadalom munkás tagjává; vajjon a nevelés egyes egyének vagy a társadalom munkája-e?

Az ember nagy átalakítója mindennek, – legnagyobb átalakítója az embernek. Az ügyetlenből bámulatosan ügyes művészt, a félénkből hőst, a tudatlanból tudóst, a pajzán gyermekből komoly férfiút, a muszkából magyart és a magyarból muszkát farag. De azért a gyermekből meglett embert egy nagyobb hatalom: a természet nevel. A gyermek a természet öntudatos vagy öntudatlan eszméje és célja szerint s a természetnek erejénél fogva növekedik meglett emberré. Mégis éppen az ember eme fejlődésében az ember kezére sok változás vall reá; a fajtát meg nem változtathatjuk, az ember gyermekéből meglett ember lesz: – de a csecsemőt csak emberi kéz gondossága menti meg az elpusztulástól; de az önző gyermekből csak az ember nevel emberszerető embert. Az ember tehát a természet nevelésében is részt vesz: megadja a természetes fejlődés föltételeit és alakít. A társadalom tagjává pedig valóban nem nevelhet senki más, csakis az ember. És pedig nem természeti egyén, hanem a társadalom embere, mert csak ebben él az a szeretet, mely a gyámoltalan gyermeket gondozza, számára a természetes fejlődés föltételeit beszerzi s mert csak ez tud és akár beilleszteni a társadalomba egy-egy új tagot, akikkel – céljához képest – biztosítja a társadalom életét és előhaladását.

A társadalom életének megtartása és előhaladásának biztosítása a gyermekek fejlődése és alakítása révén: ez a cél kényszeríti az anyát, hogy öntudatlanul is, s az államférfiút, hogy öntudatosan végezze azt a munkát, melyet nagy általánosságban nevelésnek mondunk.

Az eddigiekből az következnek, hogy a *nevelés* fogalmába egymástól egészen elütő tényezőknek egy igen egyetemes cél érdekében kifejtett sokféle munkáját foglaljuk egybe. Ha ezt megtesszük, akkor a nevelés általánosságok kódében vész el, önállóságra nem emelkedik s a semmit-tudással egyenlő mindent tudássá, a semmi-cselekvéssel egy értékű minden-cselekvéssé fajul.

Szorítsuk meg tehát a nevelés fogalmát. Szorítkozzunk csupán az ember nevelésére s hagyjuk el más, alakulásra képes létezőknek a nevelését; szorítkozzunk az emberi élet ama korszakára, melyben az alakulás legnagyobb; és szorítkozzunk csakis arra az átalakító munkára, melyet a társadalom végez. Kifogás e megszorítások ellen lehetséges, különösen azt tekintve, hogy a meglett ember is képes alakulásra, hogy a társadalom a meglett embert is neveli s hogy a társadalom alakító munkája közvetlenül kevésbé érinti a gyermeket, mint a felnőttet. E kifogások csak még nyilvánvalóbbakká teszik az említett megszorítások szükségességét. Miután a felnőtt, ember alakulása a gyermek alakulásától különbözik s miután a társadalomnak hatása a felnőtt emberre teljesen közvetlen, míg a gyermekre jórészt közvetett: határozottabban és világosabban látunk, ha a felnőtt ember alakítását a növekedő embernek: a gyermeknek alakításától elválasztjuk s a nevelés fogalmát csak az utóbbira szorítjuk.

Nem tagadható, hogy a gyermekeket maga a nagy társadalom közvetlenül kevésbé neveli; azoknak a nevelését inkább egyes emberek végézik. De kétségtelen az is, hogy ezek az egyes emberek nem mint természeti egyének nevelik a gyermeket, hanem mint társadalmi tagok, mint társadalmi tényezők; egyénitől ők a társadalomnak, kiket a nevelés munkájában az élő társadalom vezet; úgyis mondhatnók, hogy minden egyes nevelő nem egyéb, mint a társadalomnak keze. Ebből az következik, hogy a nevelés fogalmából az egyetemes társadalom alakító munkáját is kihagyhatjuk és ki kell hagynunk, mert a társadalom egyeteme egyes nevelő hatásokat gyakorol ugyan a gyermekre, de tervszerű alakító munkát nem végez.

A nevelés meghatározása tehát ez:

A nevelés az az öntudatos és tervszerű munka, mely a gyermeket a nemzeti társadalom tényező tagjává alakítja.

Ez a meghatározás a nevelést öntudatos és tervszerű alakító munkának mondja, nem szól a hatásokról és a képezhető belső természetnek (életnek) fejlesztéséről vagy tartalommal való ellátásáról; ezeken felül pedig egészen másutt találja meg a nevelés fogalmának faji jegyét is, mint ahol a mostanában dívó pedagógia megtalálta; de a célt határozottan megjelölve, egyenesen rámutat a módra, ahogyan és a tartalomra, amellyel nevelnünk kell.

A nevelés alakító munka és nem ráhatás, mert utóbbi fogalom csak egyik, bár igen kiváló neme a nevelés munkájának, de nem az egész nevelés. Ha a nevelés merő ráhatás volna, akkor pl. a gondozást, ápolást, a szervezést kizárnók annak köréből, mint ahogy a két előbbit – az ú. n. testi nevelést – a Herbartisták ki is rekesztették, a szervezést pedig nem tudják a rendszerbe beilleszteni; és ki ne tudná, hogy gyakran éppen azzal nevelünk, hogy bizonyos ráhatásokat elhárítunk? A ráhatás a nevelés munkájának csak egyik mozzanata, olyan pl. mint a növény termelésénél az a mozzanat, mikor a magot elveti; a termelőnek és a nevelőnek ezt megelőzőleg és ezután is van teendője: javítja, munkálja a földet, öntöz, kapál, olt, metsz stb., a nevelő pedig óv, ápol, táplál, az ingert eredményhez segíti, a produktumot feldolgoztatja, alkalmaztatja stb. A ráhatás tehát benne van a nevelés fogalmának körében, de nem az egész nevelés; ezért nem tartom helyesnek, ha a nevelés nemi fogalma gyanánt a ráhatást mondják.

Azt, hogy a nevelést nemcsak tervszerű, de öntudatos munkának is vallom, azzal okolom meg, hogy a természetnek – a nem öntudatosnak alakító munkáját a szorosabb értelemben vett nevelés köréből ez a jelző rekeszti ki; az öntudatos és tervszerű jelzők erősen jellemzik a nevelést és élesen megkülönböztetik a társadalom egyetemének öntudatlan és tervszerűtlen nevelő hatásától is.

A nevelés nem szorítkozhatik azonban csupán a növekedő ember (a gyermek) belső természetének, ha úgy tetszik: szellemi életének alakítására; hiszen ez a belső természete szoros kapcsolatban áll a külső természetével, szellemi élete a testével; hiszen, kivált a gyermekkor első és nagyobb felében csak a testen át hathatunk a lélekre; hiszen a szellemi élet csak éppen ebben a testben emberi. A gyermek külső és belső természetét, testi és szellemi életét kell tehát alakítanom akkor, amikor nevelek; de ezt külön megmondanom fölösleges, mert a gyermek nem egyéb, mint fejlődésben levő egyseges testi és szellemi élet.

De vajjon a nevelés alakítás-e, avagy a belső természetnek tartalommal való ellátása? A tartalommal való ellátás általánosságban véve fejlesztés is, amennyiben a szellemi élettel úgy vagyunk, mint a testivel: táplálékot kell neki adnunk, a fejlődés többi munkáját elvégezi ő maga. A fejlesztés és ala-

kítás pedig nem esnek fogalmilag egymástól olyan messze: – és mégis, az a kérdés eldöntésre vár. A döntésben engem ezek a gondolatok vezettek: A „tartalommal ellátásban” nem merülhet ki a fejlesztés munkája, mert ennek a tartalom feldolgozásában is részt kell vennie, még pedig alakítólag. – A fejlesztés alárendelt fogalma az alakításnak, itt az öntudatos és tervszerű alakításnak; de a nevelés nem csupán fejlesztésből áll, hanem sokszor visszafejlesztésből és sokszor merő változtatásból is: tehát nem a fejlesztés, hanem az alakítás határozza meg helyesen a nevelést. A „tartalommal való ellátás” csak a belső természetre vonatkozik és nem a testi életre is; a „tartalommal való ellátás” csak egy módoszata, egy fajtája a nevelés munkájának: tehát a nevelést alakító munkának kell tartanunk, ha a maga egészében és valójában akarjuk meghatározni.

Végül ki kell emelnem a mi meghatározásunk és a most széltében uralkodó meghatározás közt a leglényegesebb eltérést.

Némelyek nem szorítják annyira meg a nevelés fogalmát, mint mi. Ezek minden hatást, melyet a felnőtt ember a fejlődőre gyakorol, nevelésnek tartanak. Hogy a nevelés fogalma ily meghatározással egyrészt mily keveset mond, azt csak az imént érintettük, másrészt milyen sokat markol és milyen bizonytalan: azt a nevelésről szóló tudománynak szervezetlensége legkiáltóbban igazolja. Éppen ezért azok, akik a nevelés-tudományt szervessé, rendszeressé tették, azzal szorították meg a nevelés fogalmát, hogy csak a tartalmat adó, vagy pedig az erényessé, az erkölcsben jellem-erőssé tevő hatásokat vették be annak körébe. Ezek a megszorítások azonban tévesek, mert nevelésnek nem az egységes testi és szellemi életnek, hanem csak az utóbbinak alakítását mondják s így a megbonthatatlan egységet széttörik; tévesek, mert a nevelés nemi fogalma, szerintük, emberi hatás s faji jegye mégsem tisztán emberi hatás, mert hiszen a tartalommal való ellátásban s az erényessé levésben az emberi hatásokon kívül egy hatalmas tényező is részt vesz: a természet s egy nem tervszerűen ható, bár emberi tényező is: a társadalom. A nagy tévedés világos, mihelyt ezt kérdezzük: vajjon csak a tartalommal ellátó, vagy erényessé tevő hatásokat értjük-e nevelés alatt s minden tervszerű munkát, mely ezeket teszi, nevelésnek tartunk-e? Meg kell vallanunk, hogy pl. a gondozást, az ügyesítést, a megélhetésre való tanítást, a társadalmi illendőségre

való szoktatást is nevelésnek tartjuk, noha ezek vagy tartalommal nem látnak el, vagy erényessé nem tesznek; ellenben a rendőrségnek, bíróságnak, az építéseknek, mérnököknek, művészeknek stb. számos tervszerű munkáját nem mondjuk nevelésnek, noha vagy tartalommal látnak el, vagy erényessé tesznek.

Mi, amikor a neveléssel gyermekeinket a társadalom tényező tagjává akarjuk faragni, az előbb említett tévedésektől mentek vagyunk, mert *a társadalom tagjává csak a társadalom embere tehet s mert minden öntudatos és tervszerű munka, mely azzá tesz, valóban nevelés.*

A nevelésről szólván, beszélnek *testi, értelmi, erkölcsi és vallásos* nevelésről; *nemzeti* nevelésről stb. Úgy fogják föl a dolgot, mintha a nevelés ezekre a részekre vagy ágakra oszlanék. Mi ezt a felfogást nem helyeseljük, mert minden nevelésnek testinek, értelminek, erkölcsinek, vallásosnak kell lennie, miután a nevelt egyén természete és a társas életnek – melyre nevelnünk kell – természete szerint más nem is lehet. A nevelt egyén egységes, öt tagokra bontva sem természet, sem társadalom nem nevelheti. Az egyén valamely nemzetbe születik bele, valamely nemzet tagjává növekszik föl az illető nemzet társadalmában s így másban, mint nemzeti nevelésben sem a tények hatalmánál, sem a nevelés céljánál fogva nem részesülhet. Bizonyos *színezetet* azonban a nevelésnek adhatunk aszerint, amint a nevelés céljáról gondolkodunk. Most erre, majd amarra helyezünk nagyobb súlyt s nevelésünk színezete világpolgáris, arisztokrata, demokrata, vallásos, vallástalan, szigorú, lanyha erkölcsű, szellemi vagy testi lehet. Ebben az értelemben elláthatjuk a nevelést jelzővel, de ezek a jelzők nem teszik a nevelést részekre osztotta, csupán színezetté. Ami meghatározásunk szerint a nevelés, céljához képest, csak egy lehet: *nemzeti nevelés.* Ez a jelző határozottan mutat a célra, de a *tartalomra és hogyanra* is, amellyel s amiképpen nevelnünk kell.

Teljes alapossággal különböztethetjük meg azonban a nevelésben az *önnevelést* és a *mások* által való nevelést; a *családi* és *iskolai* nevelést; az iskolai nevelésben az *óvodai, -iskolai, egyetemi* nevelést; a *kisdéd-, a gyermek-, az ifjú-, a felnőt*t nevelését. Amott a beosztás alapja: ugyanegy-e a nevelő és a nevelt egyén, avagy más-más; emitt ez: hol, micsoda intézményben történik a nevelés; végül ez: milyen korú a nevelt egyén? Eme szempontokból ítélve, a nevelés

nagy különbségeket mutat, kiváltképpen a tartalomban, módszerben, eszközökben, de azért a lényegét és célt tekintve a nevelés mindig az *& munka, mely a nemzeti társadalom tényező tagjává alakít.*

Neveléstudomány és felosztása.

A nevelést tárgyaló tudomány: neveléstudomány. Ez tehát arról az öntudatos, tervszerű alakító munkáról beszél s arra tanít, amelyiknek révén az ember a növekedő embert a nemzeti társadalom tényező tagjává teszi.

Némelyek tudni sem akarnak a neveléstudományról. Pedig ha vannak fogalmak, melyek a nevelés körébe tartoznak s ha ezeket a fogalmakat meg lehet határozni, egységes rendszerbe lehet foglalni: már van neveléstudomány, noha ebben egységes elv idáig még nem uralkodik. De hiszen akárhány általánosan elismert tudománynak nincsenek még egységes és megtámadhatatlan elvei és minden tudományos elv változásnak, elmúlásnak van kitéve a tudomány fejlődésének folyamán. Nincs hát okunk a neveléstudomány megtagadására, de azt el kell ismernünk, hogy ez a tudomány még fejletlen. Fejletlenségének számos oka közül néhányra rámutatunk.

A nevelés cselekvés, munka, melyet szemlélet, utánpótlás és gyakorlás folytán bizonyos fokig mindenki megtanulhat és – alkalom lévén hozzá – mindenki végez. A nevelésben tehát túlságosan sok és erős a változó, az egyéni vonás, amelyeket egységbe foglalni nehéz; másrészt ki sietne tudományos alapon tárgyalni olyan mesterséget vagy művészetet, melyet mindenki tudni vél már a gyakorlatból is s amelynek legnagyobb értéke éppen a gyakorlati sikerben tűnik ki? Tényleg, a neveléstudomány művelése későn kezdődött.

A neveléstudomány még eddig önállóságra sem vergődött. Előbb az államtudomány keretében foglalkoztak vele, majd a hittudománynak, később a filozófiának szolgájává tették, mert sohasem tárgyát, hanem mindig célját tekintették elhatározónak. Ebből aztán nemcsak az következett, hogy ahányféle állam-, hittudományi- és filozófiai felfogás szabta meg a nevelés célját, annyiféle lett a neveléstudomány, hanem az is, hogy a célok nagy eltérése miatt a neveléstudomány

mívelői nem építettek egymás munkájára, hanem lenézték, kiátkozták, semmibe sem vették azt, amit készen találtak s így örökösen előlről kezdték az építést, melyben tehát sokra nem haladhattak.

Azt hiszem, mindnyájunk előtt világos, hogy a tudományok osztályozásában, felosztásában nem a cél, hanem a tárgy a lényeges. Az orvosi-, az államkormányzati, a szépművészeti tudomány, a gazdaság, a kertészet tudománya, melyek jellemző tulajdonságaikban a neveléstudománnyal rokonok és egy rangban állanak, nem céljaikat, hanem tárgyukat tekintve azok, a mik Mért legyen ez másként a neveléstudománnyal? Avagy ennek nincsen tárgya? Ha nincs, akkor – mint nem létezőről – szó sem eshetik róla. De ha van tárgya, akkor ez benne az állandó, a lényeges s ezt kell tekintetbe vennünk ama viszony megítélésénél, mely viszony a neveléstudomány és más tudományok között van.

A neveléstudomány tárgya, amint a nevelés meghatározásából következik, a növekedő embernek társadalmi taggá fejlesztése, alakítása, a *társadalmítás*. (Ezt a szót vedd össze ezzel: egyénítés.) Ebben a tárgyban megvan mondva a cél is éppen *úgy*, mint minden más tudománynak a tárgyában. Ezzel a tárggyal nem foglalkozik egyetlen más tudomány sem, csakis a neveléstudomány, melyet tárgya tehát önállóvá tesz.

A társadalmítást tudománnyá az öntudatosság és tervszerűség emeli. Ez az öntudatosság és tervszerűség alapján ama alakulás-folyamat ismeretétől függ, melyen át a növekedő ember a társadalom tagjává lesz. Ezzel az alakulással sem foglalkozik más tudomány, mint a neveléstudomány. Ez az alakulás ugyanis nem pusztán természetes fejlődés, nem csupán a kicsiny egyénnek meglett egyénné fejlődése, hanem eredője a természet és társadalom fejlesztő és alakító hatásainak, melyeket az a két tényező egymásra kölcsönösen gyakorol. A test- és lélettant, a lélektan stb. foglalkozik ugyan a növekedő egyén fejlődésével s a társadalomtudomány ügyet vet a társadalom életének fejlődésére: de a *társadalmulás* (a növekedő embernek társadalmi taggá alakulása) tényeivel, törvényeivel csak a neveléstudomány foglalkozik, amelynek tárgya tehát a társadalmulás és a társadalmítás.

Önként érthető, hogy sem a társadalmulás, sem a társadalmítás tényeinek, törvényeinek megismerésénél nem mellőzhetjük a test- és lélettant, a lélektant, a gondolkodástant, az

erkölcstant, az esztétikát, a filozófiát, a hittant és a társadalomtant, de ebből azért nem következik, hogy a neveléstudomány kevésbé önálló volna, mint bármelyik más alkalmazó tudomány. Gondoljunk csak arra, mennyi más tudománnyal van kapcsolatban az orvosi-, vagy a gazdaságtudomány s azért ezeknek önállóságát mégsem vonjuk kétségbe.

Bármennyire önálló tudománynak tartjuk is a neveléstudományt, azt el kell ismernünk, hogy nem független; de hiszen a tudományok birodalmában aligha van csak egy független is. A neveléstudomány függ a filozófiától, mint minden tudomány alakítójától, vezetőjétől, függ továbbá az egyénnek meglett egyénné fejlődése (egyéni fejlődés, szemben a társadalmi taggá fejlődéssel, a társadalmulással) tudományától és függ a társadalomtudománytól. A filozófia nem ad a neveléstudománynak tartalmat, csak alakot, de az egyéni fejlődés (a test- és lélektan együtt) és a társadalomtudomány a neveléstudomány tartalmára tagadhatatlanul hatást gyakorolnak. Hiszen a társadalmulás törvényei és célja ezeknek törvényeit és célját követi. Az egyénnek és társadalomnak ismerete s fejlődésük útjának és módjának megfigyelése nélkül a társadalmi taggá alakulás útját, módjait meg nem jelölhetem. A neveléstudománynak tehát van egy alakító tudománya: a filozófia, mely minden tudományt alakít, és van két előkészítő tudománya: az egyéni fejlődés és a társadalomtudomány. Olyan rangú előkészítő tudományok ezek, mint az orvosi tudományban a testtan, a gazdaságtudományban a kémia.

Herbarték a neveléstudománynak alaptudományt teremtettek s azt gyakorlati filozófiának keresztelték. Ez adta meg a nevelésnek célját. Felfogásom szerint a neveléstudománynak nem lehet feladata a nevelés céljának megszabása; a számtan nem foglalkozik a mennyiségek céljának, a növénytan a növények céljának megállapításával; ezzel foglalkozzék, ha akar és tud, a filozófia. A nevelésnek van célja s kell céljának lennie; ezt a célt az egyéni fejlődésnél a természet, a társadalmulásnál a társadalom szabja meg s a filozófia, a hittudomány fölismeri; a neveléstudomány fogadja el a fölismert és megállapított célt, de ennek megszabásán ne törje fejét. Hagyja meg minden tudománynak a magáét, hogy annál több ideje és ereje maradjon saját tárgyának feldolgozására. Igaz, hogy így nem lesz többé függeléke a neveléstudomány a filozófiának, de hát ezzel mind a kettő csak nyer: a nevelés

tudomány önállóvá lesz, a filozófia pedig nem kénytelen a nevelés célja kedvéért különlegesen filozofálni.

Egyébiránt úgy a filozófia, mint a hittudomány a cél megszabásán kívül még egy más jogcímen is igényt tart a neveléstudomány bekebelezésére. Ez a jogcím: a szellemi élet, mely tárgya is, tényezője is a nevelésnek. A szellemi élet ugyanis vagy a filozófia, vagy a hittudomány körébe tartozik s így vele jár a neveléstudomány is . . . Ez a felfogás újabban tért és talajt veszít. Az egyének az az élete, melyet szelleminek nevezünk, szorosán egybe van kapcsolva az anyagi-
val, a testivel; az ember természeti lény s mint ilyennel a természettudomány foglalkozik. A lelki életet nem lehet másként megismerni, mint a természettudomány módszereivel: megfigyelés, kísérlet, statisztika, fejlődéstani egybevetés stb. útján. Aztán, mert az ember – sem a nevelendő, sem a nevelő – nem merő szellem és nem merő egyén: a nevelés sem lehet többé csupán csak alkalmazott lélektan; hanem, mert az egyént (a test és lélek egységét) a társadalomban és ennek számára neveljük, a nevelés az egyéni fejlődés és a társadalmi alakulás: a társadalmulás törvényeinek alkalmazásává lett. Szóval sem a filozófia, sem a hittudomány nem gyakorolhat egyeduralmat a neveléstudomány fölött.

Említettük, hogy a nevelés célját a természet, a társadalom megszabja s a filozófia és hittudomány fölismeri. Említettük, hogy a nevelés céljának megállapítását nem tartjuk a neveléstudomány feladatának. De mondtuk azt is, hogy a nevelésnek van célja s a neveléstudománynak ezt a célt ismernie és ehhez alkalmazkodnia kell. Mi ez a cél? A nevelésről adott meghatározásunk szerint nem más, mint: a társadalomban ennek tényező tagjává fejlődött és alakult meglett ember. Az a társadalom, melyben és melynek tagjává a gyermek felnő: nemzeti társadalom. Aki a nemzeti társadalomnak tagja, az tagja az emberiségnek is. A gyermeket tehát nemzeti társadalmunk tagjává kell tennünk. A társadalom, melyben mi élünk, erkölcsi alapon áll és a tökéletesedés felé halad, éppen ezért a filozófia és hittudomány, teljes egyetértésben az előbbi céllal, követelheti, hogy az az ember valláserkölcsiig szilárd jellem legyen, mert a társadalom erkölcsi tartalmát csak így tarthatja fenn s a társadalom előhaladásának tényezőjévé csak imígy lehet. Különösen kiemelendő, hogy a keresztyén vallás, mikor Jézus Krisztusban a nevelő elé eszményképet állít: az

általánosat egyénítve, az eszmét megtestesítve könnyen felfoghatóvá és lelkeket megragadóvá teszi a nevelés célját, mely véglegesen így formulázható: *a nemzeti társadalomnak vallás-erkölcsiig szilárd jellemű tényező tagja*. Ezzé kell nevelnünk a gyermeket, ezt követeli tőlünk a társadalom, a filozófia és a hittudomány és ezt elérhetővé teszi a természet.

Erősen hangsúlyozom újra meg újra, hogy a nevelés céljával a neveléstudománynak tisztában kell lennie; csupán azt vitatom, hogy a nevelés célját a neveléstudománynak kellene megállapítania azon a célon kívül, ami magában a neveléstudomány tárgyában megvan. Ez a felfogás a neveléstudományban teleológiát (cél-tant) nem ismer, de nevelési célt igen, ezt mint kész igazságot veszi át a társadalmításba, mint tárgyi céljába.

Ha a neveléstudománynak tárgya a társadalmulás (társadalmi taggá lehetőség) és a társadalmítás (társadalmi taggá tevés, alakítás): akkor a neveléstudomány felosztását maga a tárgy eszközli. Így tehát a neveléstudomány két fő részre oszlik s ez:

1. A társadalmulás-tan,
2. A társadalmítás-tan.

A társadalmulás-tan egységes szempontból tárgyalná a gyermeknek meglett emberré való természetes fejlődését és társadalmi taggá alakulását, kutatná és föltárná eme fejlődés és alakulás menetét, törvényeit s így alapot rakna le a nevelői munkához: a társadalmításhoz. Az egységes szempontot az a kétségtelen tény adja, hogy a nevelés a gyermekből sem meglett embert külön, sem társadalmi tagot külön nem produkál, mert belőle külön-külön egyik sem lehet; a gyermek nem lesz merő természeti egyén, vagy merő társadalmi tag, hanem lesz a kettő együtt és egységben, lesz: *társadalmi egyén*. *A társadalmulás-tan tehát a társadalmi egyénné levéssel foglalkozik.*

A társadalmítás-tan tekintettel a nevelés céljára és a nevelés alapjára: a társadalmi egyénné levésre, *elmondja mindazt, amit arról az alakító munkáról tud, amely alakító munka a gyermeket társadalmi egyénné teszi.*

Hibáztathatják talán, hogy társadalmulásról és társadalmításról beszélek. Hiszen ha a gyermek társadalmítás nélkül is lehet társadalmi egyénné: akkor az előbbire s az azt végező nevelésre semmi szükség. Hát nem tagadható, hogy a természet és a társadalom a gyermeket társadalmi egyénné nevel-

heti fel; de nem szabad felednünk, hogy a gyermek bizonyos társadalmi körhöz van kötve s hogy ez a társadalom kicsiny, szűkkörű, a nevelés szempontjából ítélve sem nem öntudatos, sem nem tervszerű. A – bármilyen szűkkörű – társadalom hatást gyakorol a benne növekedő gyermekekre, aki e hatások szerint alakul is; a kérdés csak az: hogy ezeket a hatásokat nevelésnek, öntudatos és tervszerű alakító munkának tart-hatjuk-e? Meg vagyok győződve arról, hogy ezek a hatások a társadalom természetéből erednek és következnek, hogy ezeknek a hatásoknak a kedvéért nemcsak öntudatosan és tervszerűen nem cselekszik, de sehogyan sem cselekszik a társadalom semmit sem. Nem azért süt a nap, hogy életet fakasszon a földön, hanem süt, mert ez a természete; nem azért hat a társadalom a benne növekedő gyermekekre, hogy ezt nevelje, hanem mert természeténél fogva hatnia kell. A társadalomnak eme hatásait, melyek munkának nem mondhatók, nem öntudatosak és nem tervszerűek, nevelésnek nem tart-hatjuk, de ne kicsinyeljük és ne mellőzzük, mert azt az alakulást, melyen a gyermek eme őseréjű hatások között átmegy, a nevelésnek múlhatatlanul figyelembe kell vennie. Önként érthető, hogy a társadalomnak amaz öntudatos és tervszerű munkái, melyek egyenesen és határozottan nevelői célból történnek, (nevelő egyesületek, nevelő célú alkotások) nem tartoznak a társadalmulástanba, hanem ezekkel, mint nevelő munkákkal, a társadalmulástan foglalkozik.

A társadalmulástannak előkészítő tudományai a test-, a lélek- és a társadalomtan stb., ezek azonban nem részei a neveléstudománynak, épp úgy nem részei, mint az ásvány- vagy növénytan az orvosi vagy a gazdasági tudományoknak. Ami belőlük a neveléstudományt illeti: a gyermek természetes fejlődése és társadalmi alakulása, azt a társadalmulástan címen a neveléstudomány körébe befoglaltuk.

Herbart-Reinék a neveléstudományt rendszeres és történeti ágra osztják fel; amant elméleti és gyakorlati részre, az elméletit céltanra és módszertanra, a gyakorlatit a nevelés formájáról (egy vagy több gyermeket együtt nevelő) szóló tanra és szervezettanra különítik el; a módszertant felosztják tanítástanra és vezetéstanra (hodegetika).

Ez a felosztás a neveléstudományban szembe állítja a rendszerest a történetivel. Vajjon a történeti nem rendszeres-e, avagy nem foglalkozik-e mindazzal a tárggyal, amivel a rend-

szeres; és nem minden neveléstudomány történeti-e, mert történeti alapon épül föl? Ha igen, amit kétségbe vonni nem lehet, akkor a rendszeres és történeti neveléstudomány egymással szembe nem állítható s ilyen felosztásra nincsen semmiféle alap. De az meg bizonyos, hogy a neveléstudománynak van története s ezt a történetet mindenkinek ismernie kell, aki a mai neveléstudományt meg akarja érteni, avagy előbbre akarja vinni. A történettel azonban külön tudomány foglalkozik: a történelem, amelynek egyik ága a neveléstudomány története. Ebből következik, hogy két tudománnyal van dolgunk: a neveléstudománnyal és a neveléstudomány történetével; ezeket egymás alá rendelni, egymásba szervesen beilleszteni nem lehet. A neveléstudomány tehát rendszeres- és történetire fel nem osztható.

A rendszeres neveléstudománynak két főrésze volna: elméleti és gyakorlati. Mi lehet ennek a felosztásnak az alapja? Az a szokás-e, hogy a nevelés munkájának elméletét megkülönböztetik annak gyakorlatától s így a neveléstudomány egy része a nevelés elméletével, más része pedig gyakorlatával foglalkozik? A felosztásnak emez alapja ellen erős kifogások tehetők. Az ugyan bizonyos, hogy a nevelés gyakorlata és elmélete két különböző dolog, mert az egyik a cselekvések bizonyos sorozata, a másik pedig többé-kevésbé rendszeres tudomány. De éppen ezért a neveléstudomány nem lehet a nevelés gyakorlatára és elméletére vonatkozó, mert hiszen az nem egyéb, mint a nevelésre (erre a munkára, gyakorlatra) vonatkozó elmélet. Az, ami a neveléstudományra erre az elméletre vonatkozik, nem neveléstudomány, hanem filozófia. A neveléstudomány a nevelés mesterségét akarja öntudatosá, tervszerűvé, hogy úgy mondjuk: művészté tenni; céljánál fogva tehát gyakorlati tudomány, azaz: gyakorlatra vonatkozik; a neveléstudomány a nevelés munkájával foglalkozik, tehát tárgyánál fogva is gyakorlati tudomány. Ez a „gyakorlati” jelző azonban nem a neveléstudomány egy részét, hanem annak teljes egészét illeti. Igen, de Herbarték a céltant s ebben a „gyakorlati filozófiát” a neveléstudomány szerves részévé akarták tenni, a filozófia pedig, bármint ékeskedik is a gyakorlati jelzővel, az elméletek elmélete; tehát igazuk van nekik, amikor a neveléstudományt elméletire és gyakorlatira osztják. Igazuk volna, ha mi a nevelés céljának megállapítását a neveléstudományra tartoznánk vélnők. Azt

pedig, hogy mennyire igazunk van nekünk, mikor a nevelés céljának megszabását a neveléstudomány feladatai közül kizárjuk, – leginkább maguk Herbarték bizonyítják, akik szerint – bizonyos egyoldalúsággal – a nevelés célját a „gyakorlati filozófia” szabja meg, tehát nem a neveléstudomány ... Herbarték felosztását még alaptalanabbnak mutatja az a tény, hogy a módszertant (a tanítástant és vezetéstant) az elméleti neveléstudomány egyik részévé tették s ezzel egyenlő rangba helyezték a „gyakorlati neveléstudományban azt a módszertanba való és éppen nem elsőrangú, bár tekintetbe veendő kérdést: egyes egyént vagy tömeget nevelünk-e, és családban-e vagy iskolában? Hiszen az ő módszertanuk nem a bölcsekedésnek, vagy a tudományok rendszerezésének módszereivel foglalkozik – ami nem is tartoznék ide –, hanem a nevelésnek, ennek a cselekvésnek, munkának a módjait tekinti át, vizsgálja és rendszerezi s így módszertanuk ugyanaz, amit mi is annak tartunk; ez a módszertan pedig célját és tárgyát tekintve teljesen gyakorlati, minden részletében a nevelésnek, mint cselekvésnek a módjaival foglalkozik: tehát az „elméleti neveléstudományba” még akkor sem tartoznék bele, ha az a „gyakorlatival” szemben létező volna is s a nevelés célját tárgyaló filozófiai fejtegetésekkel, az úgynevezett céltannal egy kalap alá éppen nem fogható.

Így hát – szerintünk – a neveléstudomány elméleti és gyakorlati nem lehet s Herbarték neveléstudományának a felosztása hibás alapon készült s ennél fogva helytelen.

A nevelésnek van elmélete és gyakorlata; amaz a neveléstudomány, emez a nevelés-mesterség s utóbbit az előbbi művészetté emeli, az előbbit pedig az utóbbi ellenőrzi, korrigálja s a gyakorlat igazságaival ellátja és haladásra serkenti.

Térjünk vissza a mi felosztásunkra: a társadalmulás- és a társadalmítás-tanra.

A társadalmulás-tan a nevelendő gyermekkel foglalkozik, amennyiben ez öntudatos és tervszerű alakító munka (nevelés) nélkül fejlődik és alakul. Herbarték is foglalkoznak a nevelendő gyermekkel, akiben azonban csak a lelket látják; a lélektant a módszertan ama főrészének tekintik, melyre a nevelés szabályait, a módszert ráépíthetik. Az elméleti neveléstudomány felosztását a módszertanon alul lélektani alapon végezik s ettől csak akkor térnek el, amikor a kormányzást (rendtartást) is fölveszik a vezetéstanba, noha ennek alapjául

a lelki élet egyetlen ágát sem jelölik meg. *Bein* még többet engedett s rontott a felosztáson akkor, mikor a testi ápolástanát is beszúrta a vezetéstanba (hodegetikába), noha ennek meg éppen semmi köze a tiszta, a spekulatív lélektanall. *Bein*-hoz, aki már a gyermek testi életét is figyelembe veszi, tárgyilag közelebb állunk, mint *Herbart*-hoz, de igen nagy különbségek vannak köztünk. Nevezetesen: Ők neveléstanilag is elválaszthatónak tartják a test- és lélektan egymástól (*Herbart* az előbbit ki is zárja a neveléstanból): mi neveléstan szempontról az egyén természetes fejlődését vizsgáljuk, tehát testi és lelki természetes fejlődését úgy, ahogy ez az egyénben együttesen s egymást föltételezve történik. Ők „elméleti neveléstudományukat” – a céltant kivéve – merően lélektani alapon rendszerezték s ezzel egyoldalúságba estek és eljutottak ama tévedéshez, hogy a neveléstudományt elméletire és gyakorlatira vágták szét, amiből aztán a szervezeti kérdéseket az „elméleti neveléstudomány”-ból kirekesztették s a szervezettant voltaképpen csak lógóssá tették. Lélektani alapon nem voltak képesek a neveléstudományba beilleszteni az iskolák szervezettanát, tehát csináltak ebből a neveléstudomány mellé egy „gyakorlati neveléstudományt”, egy fából vaskarikát. Ők a gyermek társadalmi alakulásával egyáltalában nem gondoltak s amennyiben foglalkoznak vele, már a nevelés körében teszik ezt.

Mi a társadalmulást két részre osztjuk azon az alapon, hogy a gyermek fejlődése és alakulása a természet és a társadalom együttes hatásának eredménye. A társadalmulást tehát felosztjuk:

1. fejlődéstanra (természetes fejlődés),
2. alakulástanra (társadalmi alakulás).

Meg kell jegyeznünk azonban, hogy ez a felosztás is főlegesen neveléstan szempontról, ha a test- és lélektan és társadalomtan már oly fejlődött, hogy az ember-egyen fejlődését egységesen tárgyalni, föltételeit és törvényeit egységesen megállapítani képes. Bármennyire fejletlen is még az egyéntan (amint mi a testi- és szellemi élet fejlődéstanát neveznök), odáig már még sem megyünk, hogy a testi fejlődést a szellemitől elkülönítve tárgyaljuk s hogy a szellemi élet három főirányát külön-külön kiemelve a neveléstudomány rendszerének alapjává tegyük. A neveléstudomány az egységes egyén nevelésével foglalkozik, mert a nevelés sohasem vonat-

kozhatik annyira a testre, hogy a szellemi életre is ne vonatkoznék és viszont; s mert az érzelmek, képzetek, akaratbeli jelenségek mind szoros kapcsolatban vannak egymással s nem is különálló jelenségek, hanem egy egységes folyamatnak egymásba láncolódo mozzanatai.

A társadalmítást nem oszthatjuk fel azon az alapon, hogy a gyermek növekedésében természetes fejlődést és társadalmi alakulást különböztethetünk meg. Nem, mert a nevelés munkájával az egységes egyént s nem ennek egyes részeit, szerveit alakítjuk; nem, mert a társadalmítás mint csakis az embernek öntudatos és tervszerű munkája már lényegében más, mint a társadalmulás: a fejlődés, az alakulás.

Mi lehet itt a felosztásnak helyes alapja?

A társadalmítás, maga a tulajdonképpeni nevelés, munka. Ennek a munkának már a közönséges nyelv is számtalan fajtáját (gondozás, tanítás, fegyelmezés, szoktatás stb.) különbözteti meg. Ha ezen az alapon indulnánk el, akkor elfelednők, hogy a munkának célja, végrehajtói, eszközei, tényezői, módjai vannak és tárgya, melyre a munka vonatkozik. Elfelednők, hogy a nevelés munkájának módja nem csupán attól az egyéntől függ, akire vonatkozik, nem csupán a céltől, melynek elérésére tör, hanem függ a tényezők és eszközök természetétől is. Hogy ezt világosabban lássuk, különítsük el a nevelés munkáját föltételekre és magának a munkának végrehajtására. A föltételekhez oda tartoznak a cél, a tényezők – amelyek a munkát teljesítik, – az eszközök, – amelyekkel a munkát végrehajtjuk, – és a tárgy – a nevelésnél: a gyermek, akire a munka alakítólag hat. Ki tagadhatná, hogy ezektől a föltételektől a munka végrehajtásának lehetősége és módja függ? Ha pedig ez igaz, akkor a módszertan, melynek tárgya magának a munkának a végrehajtása, a módja, – nem foglalhatja magában a nevelés föltételeit is, de igen, a nevelés munkájának fajtáit, az úgynevezett gyakorlatot. A nevelés föltételeivel azonban foglalkoznia kell a neveléstudománynak, mert hiszen azok a gyakorlatot, a nevelés munkájának módját megszabják.

Amikor idáig jutunk, akkor fölmerül az a kérdés: miért osztottuk hát mi a neveléstudományt két fő részre s miért nem többre aszerint, amint a föltételek számát megállapítottuk? És ha a gyermek fejlődését, alakulását – ezt az egyik föltételt, a nevelés tárgyát, – külön résszé tettük, mért nem sorozzuk ez alá vagy mellé a többi föltételt is; miért tesszük

a többi föltételt a társadalmitástanba? Azt a még fölmerülhető kérdést, hogy: ha a nevelés céljával, mint a nevelés munkájának egyik föltételével, tisztában kell lennünk, miért nem tárgyaljuk hát ezt is? – itt felelet nélkül hagyhatjuk, mert erre vonatkozólag már előbb elmondtuk meggyőződésünket. – Az első kérdésekre azzal felelünk, hogy a társadalmulást, a gyermek fejlődését, alakulását, tehát a gyermeket, akire a nevelés vonatkozik, a nevelés fő- és alapföltételének ismerjük mindnyájan, akik neveléssel foglalkozunk; és hogy a társadalmulás nevelői beavatkozás nélkül történik, míg a többi, elsorolt föltétel csakis a nevelői beavatkozás tényénél és tárgyalásánál lép föl és követeli meg teljes figyelmünket.

Hát a tényezőket, eszközöket és módokat miért nem foglaljuk egybe a módszertan keretébe? Azért, mert a módszertan keretét a maga lényege és tárgya szerint meg kell szorítanunk; a módszertan a nevelés végrehajtásának hogyanját (módját) állapítja meg s így átlépné körét, ha a tényezőkkel és eszközökkel a módszertani szempontokon kívül is foglalkoznék. A tényezők és eszközök az alakítás végrehajtói, föltételei. Hogy mennyire beleválók a kormányzás keretébe s mennyire nem tartoznak csupán a módszertan körébe, leginkább bizonyítják Herbarték, akik a módszertant főfogalommatéve, a tényezőket s részben az eszközöket sem tudták elhelyezni.

Mit értünk mi a nevelés tényezői és eszközei alatt? Tényezőknak mondjuk a műveltségnek azt az anyagát, mellyel átalakítunk és azokat a természeti vagy emberi alkotásokat, melyek emez alakító hatást megkönnyítik, bizonyosabbá teszik és fokozzák; eszközöknek mondjuk a nevelő munkát végrehajtó egyéneket, intézményeket s a nevelés munkájához szükséges szerszámokat.

A társadalmitástant tehát azon az alapon, mik kellene a megadott társadalmuláson kívül a nevelő munkához, felosztjuk:

1. a nevelés végrehajtoival, eszközeivel foglalkozó *szervezetanra*,
2. a nevelő műveltségi anyaggal és ez anyag feldolgozásának, a szerszámok alkalmazásának módjával foglalkozó *módszertanra*.

A neveléstudományak felosztása tehát ez:

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| I. A Társadalmulástan: | II. Társadalmitástan: |
| a) fejlődéstan, b) alakulástan. | a) szervezattan, b) módszertan. |

ELSŐ RÉSZ.

Társadalmulás-tan.

Közönségesen ismert tény, hogy a gyermeket a természet és a társadalom fejleszti, alakítja; a természet emberré növeli azt, aki embernek született, a társadalom pedig a maga képére „teremti”, azaz: a társadalom tagjává teszi. Ebben az alakulásban a társadalom segítségére megy a természetnek, ennek munkájára hatást gyakorol annyiban, amennyiben a fejlődésnek föltételei a társadalomtól függenek.

Ezt a fejlődést és alakulást mi társadalmulásnak nevezük. A természet és társadalom kezében a gyermek alakul, nevelődik, de öntudatos céllal, öntudatos és tervszerű munkával nem alakíttatik, nem neveltetik.

A gyermek a természetnek és társadalomnak gyermeke; ezek teremtik őt emberré és társadalmi taggá, a nevelés nem teremt, – alakít csupán. És a nevelés annál becsesebb és bizonyosabb sikereket ér el, minél alaposabban ismeri s minél hívebben alkalmazza a növekedésnek természeti és társadalmi fokozatait, módjait és törvényeit. Természet és társadalom nélkül nincs gyermek, nincs kit nevelnünk és nincs mivé nevelnünk; nevelés nélkül azonban felnövekedik a gyermek emberré és társadalmi taggá, már olyan – amily enné. Ez a tény ne mondjon se többet, se kevesebbet ennél az igazságnál: a természet és társadalom ad nevelendő és nevelhető egyént és szab törvényt és határt a nevelés számára a fajfenntartás céljai szerint; a nevelés azonban kormányozza és alkalmazza a természet és társadalom erőit, hogy szolgálják az előhaladást.

A természet és társadalom munkája a gyermek fejlődésében sokszorosan és erősen egybefonódott; egy-egy jelenségben mindkettőnek szorosan egybekapcsolódva látjuk a kezét úgy, hogy elkülönítésük igen nehéz s nevelői szem-

pontból nem szükséges. S ha mi mégis megkülönböztetjük a fejlődést az alakulástól, a természet munkáját a társadalométól, ennek oka nemcsak az, hogy ezt a megkülönböztetést a tudomány már megtette s hogy az elkülönítés a tudás világosságát fokozza, de oka még az, hogy – noha a nevelés az egységes fejlődést, alakulást figyeli és irányítja – a természet és társadalom munkája tárgyilag egymástól különböző.

1. Fejlődés-tan.

A gyermeknek természetes fejlődését akarjuk ismertetni és törvényeit megállapítani ezen a címen. A fejlődés-tannak előkészítő tudománya az embertan (a test- és lélektan), mely szorosan véve nem tartozik a neveléstudomány keretébe.

Hogyan nő, hogyan fejlődik az ember-egyén? ez a fejlődés-tannak tárgya.

A gyermek fejlődése a fogamzástól kezdődik. Mindaz a testi és szellemi öröklött tulajdonság, mellyel az egyén világra jött, a magzat fejlődésében gyökerezik. A magzat fejlődésében az apa és anya egyéni jelleme s ennek egymáshoz való viszonya, a fogamzás körülményei és az áldott állapotban levő anya testi és szellemi élete döntő hatásúak. Bizonyosan tudjuk pl., hogy az apa és anya testi és szellemi tulajdonságai öröklhetők; hogy a szüle testi betegségei a gyermeket hajlamosíthatják, szellemi fogyatkozásai az utódban fokozódhatnak; hogy a szerelemben fogamzás előnyös, az ittas állapotban való fogamzás kedvezőtlen az utódot illetően; hogy az erősebb jellemű szüle tulajdonságai öröklékenyebbek; hogy az áldott állapotban levő anya indulatai, izgalmai, betegeskedései a születendő gyermekre testileg, szellemileg föltétlenül kedvezőtlen hatásúak; hogy az anyagi helyzet, a lakás, a vidék, a társaság, amelyben az anya él, az utód egyéniségére elhatározó benyomást gyakorolnak.

A gyermek öröklött, a magzat fejlődésében gyökerező tulajdonságaira, hajlamaira a természet mellett a társadalom is nagy hatást gyakorol. Némelyik gyermek oly szerencsésen született, hogy a társadalomba önként beilleszkedik s igaz örömet érez, mikor másoknak szeretetével önzésén uralkodik; más gyermekben a társadalmi élet és erények iránt minden fogékonyság hiányzik, féktelen önzés tör ki és lázongás forr

minden társadalmi rend ellen. Ezek az öröklött tulajdonságok visszaütések a szülék, az elődök társadalmi érzékére; és ha sokszor egyes testi szervek – különösen az emésztő szervek, az ízlelés, a szaglás és a felsőbb érzékek – milyenségétől függőknek tetszenek is: nem tudjuk, melyik az ok s melyik az okozat: az elődök társadalmi érzéke-e, vagy a testi szervek öröklött sajátsága-e? Annyi bizonyos, hogy jó gyomorral születni s a társadalmi ember erkölcsi derékségére visszaütni egyiránt nagy szerencse az egyénre és társadalomra nézve.

A megszületett normális gyermekben a természet és társadalom adta egyéniség tovább fejlődik a természet és társadalom keze alatt.

A test növekszik, a szervek a természet adta eszme szerint fejlődnek s a társadalomtól öröklött sajátságokra kedvezően hatnak. A szervezetnek minden paránya végzi kötelességét, hogy felnövekedjék az az ember, akit a természet és társadalom már a fogamzáskor megmintázott. Mint növekszik a testi erő, mint ügyesedik minden, ami mozgásra teremt, mint munkálkodnak az érzékek s mint tökéletesedik az idegrendszer! És azt mind elvégzi a szervezetnek természete maga és más el sem végezhetné, csak meglegyenek a föltételek. A társadalom feladatát még a föltételek megadásában is rendkívül megkönnyíti a természet. Gondoskodott levegőről, melegről, világosságról, táplálékról; a társadalomnak csak az a dolga, hogy mindezt alkalmazza ahhoz a végtelenül gyámoltalan csecsemőhöz, akit ilyen tehetetlenné is valószínűleg csak a társadalom alakíthatott.

Hát bizony úgy van, hogy amihez az ember hozzányúl, azt emberileg tökéletesebbé teszi, de az így nyert erőt időben fizeti meg. Az afrikai félvad kétségtelenül alantabb áll a lépcsőn, mint az európai művelt ember, mert amahhoz a társadalom csak alig nyúl hozzá, de aztán ez az utóbbi tovább és jobban is rá van utalva a társadalom segítő kezére s lassabban érik meg, mint amaz.

A gyermek volt-e annyira a természet gyermeke, mint a farkaskölyök? – nem tudom; de hogy a mai gyermek nemcsak a természet, hanem a társadalom gyermeke is, az kétségtelen. Hiszen a társadalom nemcsak hozzá alkalmazza a levegőt, meleget, világosságot és táplálékot a gyermekhez, hanem meg is szerzi azt, ha talán hiányoznék, vagy megjavítja, ha talán a gyermek fejlődésére káros hatású volna.

A társadalom tovább is megy: lakással védi, ruhával takarja, kényelemmel látja el és tisztán tartja a gyermeket; sőt itt sem áll meg s ha a gyermek testi szervezetében a rendestől valami eltérés, fönnakadás mutatkozik: siet gyógyítani.

De azért nincs más út a megszületett gyermek fejlődésében, csak a természeté; ez az a föld, melyben a gyermek felnövekedik, a társadalom nem több, mint a gazdálkodó ember, vagy a kertész.

A testi fejlődéssel lépésben halad a szellemi. A megszületett gyermek a benne támadt ingereket megérzi s a kívülről reáható ingerek megérzése sem késik sokáig nála. Ezek az első érzések nem tárgyi érzetek, hanem alanyi érzelmek akkor is, ha bármely érzékszerv útján keletkeztek. Nem ismeret-elemek tehát és nem tudatosak, de cselekvés megindítására és maguk kifejezésére alkalmasak és képesek. A gyermek kiabál (könyök nélkül sír), tagjait mozgatja, szemét behunyja, szóval mozgásokat végez, mely mozgások előbb közérzelmeit, majd csakhamar érzékei útján támadt érzelmeit nyilvánítják. Azt is bizonyosan tudjuk, hogy ezek közt a mozgások közt vannak olyanok, melyek kellemes érzelmet okoznak; ezek a mozgások, melyeket eredetileg kellemes vagy kellemetlen érzelmek indítottak meg, maguk is forrásaivá lesznek tehát az érzelmi életnek. Az idegrendszer természetes sajátása lehet oka annak, hogy a csecsemő csakhamar megkülönbözteti a kellemes és kellemetlen érzelmeket okozó mozgásokat, melyek közül az előbbiek vannak óriási többségben és hogy a kellemes érzelmeket okozó mozgásokat a tudatosság, a szándékosság bizonyos kezdetlegességével ismétli, gyakorolja.

Azt, hogy érzelmeink és mozgásaink idegrendszerünk természetéből erednek, az élettan, mely érző és mozgató idegeket ismer, kétségtelenül igazolja. Nem állítja azonban ilyen világossággal elének az élettan azt az utat, amelyen az alanyi érzelmektől a tárgyi érzetek szétválnak. Vajjon érző idegeink atomrezgésének különböző tulajdonságai keltenek-e érzelmeket és érzeteket a központi idegcsomóban, amint pl. az aether rezgése a fény és meleg, a zöld és lila érzeteit keltheti bennünk; vajjon nincsenek-e külön, érzeteket vezető és keltő idegeink; avagy vajjon nem az érzelmek és mozgások egymást kiváltó és sokszorosán változó rezgései ott, a központi agyban okozzák-e érzeteinket.

Növényeknél, melyek éreznek és ennek folytán bizonyos mozgást végeznek, központi idegrendszer nincs és nincsen érzet (ismeret-elem) sem. Ebből az következtethető, hogy érzés és mozgás központi agy nélkül is lehetséges, de ismeret-elem (érzet) csak ott keletkezhetik, ahol központi agy van. Hogy a mozgás és érzés idegeinek valami egymásra ható mozgása és egy idegpontban való találkozása az érzetek keletkezésében és fejlődésében valamelyes tényező: azt abból gondoljuk, hogy azoknál az állatoknál, melyeknél az idegrendszer nincs olyan erős és egységes középpontba rendezve, mint az embernél, az ismeret-elemek sokkal csekélyebb számúak s az ismeretek sokkal alacsonyabb minőségűek, mint az emberben.

Előbb érzelmek keletkeznek tehát a csecsemőben, aztán mozgás váltja ki az érzelmeket; majd érzetek származnak. Az első érzelmeket testi változások okozzák, erőműviak és kémiaiak egyiránt. Külső ingerek eleinte csak akkor keltenek érzelmeket, ha a testben kémiai változást idéztek elő; erőművi külső hatás kevésbé okoz az újszülöttben érzelmet.

Kezdetleges érzelmek és mozgások a nagy agy nélkül is lehetségesek, de érzet a nagy agy s ennek bizonyos fokú fejlődése nélkül nincs.

Érzet, melyet az idegrendszer vezet és fog föl, érzelmek nélkül nincs. Az idegrendszer természete okozza, hogy kellemes érzelmeket az élet fentartására előnyös változások keltenek. Kellemes érzelmet ad a jóllakás, a meleg, a szopás; kellemetlent az éhség, a hascsikorgás, a hideg stb. Az első kellemes vagy kellemetlen érzelmek a tapintó és ízlelő érzék útján keletkeznek; az első érzeteket azonban valószínűleg a látás és hallás adja. Amikor a csecsemő hozzáér az anyja emlőjéhez és szopni akar, akkor bizonyos, hogy érzelme s azt kiváltó mozgása van, de hogy érzete (ismeret-elem) van-e, az kétséges. Mint némely növény érez és mozog anélkül, hogy ismerne, tudna valamit, úgy van a csecsemő is jó ideig. De amikor a csecsemő anyját látja, vagy anyja hangját hallja és örül, akkor már bizonyos, hogy ismer.

Mi az első érzet, az első ismeret-elem, azt nem tudjuk; azt sem, hogy lényegében hogyan jön létre. Azt azonban már tudjuk, hogy ugyanaz az inger, ugyanazon körülmények közt ugyanazt az atommozgást idézi elő az agysejtben, tehát ugyanazt az érzetet kelti. De a körülmények, belsők (érzel-

mek) és külsők (világosság, tárgyak viszonya egymáshoz és az érzékelő egyénhez) rendkívül változatosak s ezért első érzékeinkkel úgy lehetünk, mint vagyunk pl. a hőfokkal, mely bár ugyanaz, mégis a hidegebb után meleg s a melegebb után hideg; vagyis első érzeteink rendkívül határozatlanok és homályosak. Ezen a bajon az a tény segít, hogy a körülöttünk levő dolgok egyszerre több érzékünkre hatnak, mindenikben ingert s ennek nyomán az agyban pedig érzetet keltenek; ezek az egyidőben támadt érzetek (több agysejtnek egyidejű atommozgása) egymással kapcsolódnak a társító idegek útján s egymást támogatva, egymáshoz alkalmazkodva egy magasabb központban egybeolvadnak, tárgyiasabbá: szemléletté válnak. Egy-egy szemlélet sok egyidejű érzet eleme között lehet 1-2 homályos, határozatlan, de ha a többi világos és határozott, akkor a szemlélet, az egész, mégis megalakul.

Egy-egy szemlélet nem mindig ugyanazonos a neki megfelelő régivel, mert érzet elemei között nagy különbségek állanak elő az őket megelőző vagy kísérő érzelmek s a külső inger minősége szerint. Ha a csecsemőt a testi változásokból támadt érzelmek lekötik, akkor nagyon erős inger kell ahhoz, hogy benne érzetet keltsen; kellemetlen testi érzelmek inkább útját állják az érzeteknek, mint a kellemesek, amelyek bizonyos igen magas és éppen ezért ritkán előforduló fokon alul éppen kedveznek az érzetek keletkezésének, ami ismét az idegrendszer természetének tulajdonítható. A baj, a kellemetlen lefoglal teljesen, mert az életnek nem kedvez; a kellemes érzelem ritkán köt le annyira, mert hiszen az egyéni lét nincs veszélyeztetve. Hogy aztán kellemes testi érzelmek az érzeteknek utat nyitnak, az azon fordul meg: az érzetet vagy a több egyidejű érzet közül egyiket vagy néhányat kíséri-e kellemes érzelem? Ha kíséri s ha az az érzelem elég erős, akkor az érzet vagy a szemlélet szívesen látott vendég. A több egyidejű érzetből támadó szemléletnél megeshetik, hogy egyik-másik érzetet erősebb érzelem kíséri, vagy hogy egyiket-másikat a külső körülménynél fogva erősebb inger kelti; ilyenkor a társítás folyamatában zavarok állanak be s legalább is bizonyos egyoldalúság fogja jellemezni a szemléletet; a tárgynak u. i. egyes jegyei a szemléletből hiányozni fognak, egyes jegyei pedig feltűnően érvényesülnek s a tárgy megismertető jegyeivé lesznek; ha az erősebb inger keltette

érzet uralkodóvá válik, akkor a szemlélet elnyomja az érzelmet s kedvetlenséget okoz; ha pedig az érzelem kísérté érzet lesz úrrá, akkor a szemlélet világossága szenvedhet.

A mama, a tejes üveg, a macska stb. szemlélete tehát minden egyes esetben más és más lehet, mert most egyik, majd másik érzeti elem válik erősebbé a külső inger vagy az alanyi érzelmek szerint. És ez jól van így, mert csak így indulhat meg a gondolkodás, mely első sorban a közös és állandó jegyeket keresi s foglalja össze egy-egy képzetté; jól van így, mert ez a változatosság a lelki élet sokoldalúságát és élénkségét okozza..

Nagyon előnyös a szellemi életre az is, hogy a szemléletnek most egyik, majd másik érzet-elemét kíséri erősebb érzelem, avagy most egyik, majd másik ilyen érzelem talál rokonérzésre a gyermekben a szemlélés idején uralkodó hangulatban. így gazdagszik az érzelmi élet, így fejlődik ki és lesz sokoldalúvá az érdeklődés és az ismeret, a tudás sivársága csak így nyerhet színt és meleget.

A szemléletet éppen ez az érzelmi oldala teszi az ember fejlődésében olyan rendkívüli becsessé és fontossá. Csak a szemlélet, ahol az idegrendszer munkában van, gazdagítja egyszerre az értelmet és az érzelmet is. Csak a szemlélet, mely nem csupán ismeretet ad, de érzelmeket kelt és erősít, indít szándékos cselekvésre és teszi a munkát célszerűvé s örömmel teljessé.

A szándékos cselekvés nyomon követi a szemléletet, de csak azért, mert minden normális gyermekben gazdag és élénk érzelmi életet teremt a szemlélet. A szándékos cselekvésnek ez az érzelmi élet a rugója és irányadója; a megismerés ahhoz a közvetlen célt s majd az eszközöket és módokat adja meg. Mozogni mozog a gyermek szemléletek nélkül is; testi élete utalja és kényszeríti a mozgásra; de a mozgást szándékosra csak valamely célra való törekvés teszi, tehát a szemlélet, mely célt ad a nyújtott ismeretben és törekvést a fölkeltett érzelmekben. A testiség, vagy ha úgy tetszik: érzékiség a szemlélet s különösebben az ezt megelőző és kísérő érzelmek révén válik olyan hatalmas és mindig számottevő tényezővé a szellemi élet fejlődésében. A testi élet s kivált az anyagcsere, az idegrendszer és az érzékek normális volta és normális működése, illetőleg lefolyása, avagy ezek ellenkezője nemcsak bélyegét üti rá szellemi életünkre,

de döntő hatást is gyakorol reá. Hiszen sem megismerés, sem érzelmek, sem cselekvés nincs testi élet-működés nélkül s abban, hogy valamit jobban megismerünk, hogy valamihez vonzódunk, avagy egy-egy dolgot félreismerünk és megvetünk: az idegrendszernek és működésének, az érzékszerveknek milyensége mellett, sokszor pedig felett, ott van és uralkodik a gyomornak s az anyagcsere lefolyásának milyensége. Ez a gyomor, az az anyagcsere alanyi érzelmeket keltve ezekkel az érzelmekkel nemcsak megnyitja vagy bezárja szellemi életünk kapuját, nemcsak mézet vagy mérget szív ugyanabból a virágból, hanem zsarnoki kezével tesz bennünket tudatlanokká és tudósokká, oktondiakká és bölcsekké, higgadtakká vagy szenvedélyesekké. Mert a szemlélet, a szellemi életnek ez az alapja, csak akkor nyer életet és hatalmat, ha éppen akkor meglevő testi érzelmeink kedveznek neki és csak akkor lesz szilárdná, ha olyan érzelmek kísérik, melyek a meglevő érzelmekkel egybehangzanak, avagy azokon könnyű diadalt aratnak.

Ezt a tényt a mindennapi tapasztalat igazolja. Miért ismeri meg legelőbb és miért szereti leginkább a csecsemő anyját, a gyermek az otthont, ha nem azért, mert ezek a testiség kellemes érzelmeivel percről-percre egybehangzottak, azokat percről-percre elősegítették, a kellemetleneket pedig elnyomták vagy legalább is enyhítették?!

A fejlődésnek nagy kérdése ez: vajjon a csecsemő érzeteket (az ismeretnek föl nem bontható elemeit) szereze-e először s ezekből alkotja meg aztán szemléleteit, avagy a szemléletek (egybekapcsolt érzetek) nem a logikailag egyszerűből, nem az elemből lesznek, hanem maguk azok az egészek és elemek, melyek a szellemi életnek alapul, anyagul és megindítójául szolgálnak?

Erre a kérdésre a következő tények felelnek:

a) A testi állapot változásai először csak mint érzelmek jutnak tudomásunkra. A csecsemő pl. eleinte nem tudja mi, hol fáj, csak ezt tudja: fáj. Itt tehát az érzelem megelőzi az érzetet, az ismeret-elemet. Később, mikor már tudja a kised: mi és hol fáj, ez a tudat nem egyéb a közérzék útján keletkezett szemléletnél, mert sohasem származik egyetlen föl nem bontható ingerből s ennek megfelelő érzetből, hanem mindig több egyidejű, vagy legalább egymást gyorsan követő ingerből, érzetből támad. Hiszen minden testi elváltozás bizo-

nyos területre terjed ki s ott különböző tevékenységet végző szervezeti sejteket (csont-, izom-, ér-, hártya-, ideg-sejteket) érint s így múlhatatlanul több ideg-ingerületet kelt, melyek aztán bizonyos középpontban egységes szemléletté olvadnak egybe.

b) A külső ingerek mindig összetettek. A fényben ott a szín és legtöbbször a hő, a hangban a hangnak sokféle tulajdonsága s a levegő-hullám; a csecsemő nem fényt lát, hanem tárgyakat, melyek színesek, bizonyos alakúak, mozognak stb.; a csecsemő nem sötétséget lát, hanem homályos, elmosódó tárgyakat; ő nem hangot hall, hanem ugyanakkor tárgyat is lát s olykor légmozgást is érez. Szóval a csecsemő eleinte szemléleteket szerez, melyek egyidejű ingerekből, több érzéknek egyidejű ingerületéből keletkeznek s melyek a tudatban nem bomlanak alkotó részekre, hanem egységesek. A szemléleteket alkotó részeikre csak a már fejlett értelem bontja. Ha nem így volna, akkor állat és ember nem tárgyakat ismerne meg legelőbb, hanem elvont színt, fényt, alakot stb. és nem tárgyasítana mindent, hanem az elvontakból alkotná meg a tárgyat. Éber állapotban minden érzéke nyitva a csecsemőnek, csupán egyes érzetei tehát nem keletkezhetnek; de mert egyik-másik inger erősebb, tartósabb és hevesebb érzelmeket kelthet: a szemléletnek elemeire való felbontása aránylag korán megkezdődik, de nem a pár hetes korban. Amikor a gyermek pl. semmit se lát, hall, tapint, csak szagot érez és megtalálja a tárgyat vagy elfordul a tárgytól, mely ezt az érzetet keltette: akkor már a szemléleteket érzetekre bontotta. Ugyanezt teszi akkor is, amikor pl. a fehéréket, gömbölyűeket stb. ki tudja választani a másfélék közül. Hogy ez a munka nem könnyű és nem őseredeti, hanem származott: azt bizonyítja az a tény, hogy ezt a munkát a másfél éves kisdéd is csak nagy ritkán végezi. – A szemléletek keletkezésének elsőbbségét bizonyítja az is, hogy a látást a látó-szerv szerkezeténél fogva a recehártya bizonyos területére vetített kép idézi elő s hogy a látást a szem szerkezeténél fogva különböző tapintási- és izomérzetek kísérik nyomon. – De meg minden szervezet csak a fejlődés bizonyos fokán válik szét szervekre: és a tudat székelye, az agy, kivétel volna e szabály alól?

A tudat tehát a csecsemőben nem úgy alakul, hogy előbb érzetek keletkeznek külön-külön s aztán az egyidejűség

alapján egybekapcsolódnak, hanem úgy, hogy az érzékelés megindultával mindjárt szemléletek származnak, amelyeket a fejlődés bizonyos fokán elemeire: érzetekre bontunk. Csak így ismerhet meg a csecsemő előbb tárgyakat, személyeket, egészet s aztán részleteket, elemeket (színt, szagot, mozgást stb.). Csak így lehetséges az, hogy a gyermeknek tapintania és látnia kell a megismeréshez; hogy a gyermek mindent tárgyiasít: hogy a gyermek érzelmi élete oly összetett és eleven; hogy a beszéd-tanulásban a tárgynevek megelőzik a tulajdonságneveket; hogy az egyed-képzet magjává lesz a közképzetnek s hogy a megismerésben az azonosság törvénye oly korán úrrá lesz és oly nagy hatalomra tesz szert.

A szellemi élet fejlődésének első fokozatai tehát ezek:

testi érzelmek és mozgások;

szemlélet és érzéki érzelmek és cselekvés.

A szemléletek többé-kevésbé átalakulva megmaradnak, képzetté, helyesebben: képzeletté lesznek, felújulnak és társulnak.

Képzete akkor van a csecsemőnek, amikor valamely többször szemlélt dolgot újólág szemlélve megismer. Ez a ráismerés némely gyermeknél könnyebben és gyorsabban, másnál nehezebben és lassúbb módon történik. Némely gyermeknél az egyszeri szemlélet már megrögződött, képzetté vált s felújítható, másíknál többszöri szemlélet kell ehhez. Függsz ez a külső inger erejétől, tartósságától, az érzékek milyenségétől; attól, melyik és hány érzékkel szemlélhető valami; függ érzelmi állapotunktól, az érzékelést követő érzelmek milyenségétől és erejétől, függ a szellemi fogékonyaságtól és a figyelemtől.

Nem foglalkozunk itt részletesen minden egyes föltétellel, csak néhány észrevételre szorítkozunk.

Feltűnő, hogy ugyanaz a gyermek néha csekélyebb fokú és gyorsan elmúló ingerből képzetet alkot, míg az erősebb fokú és tartósabb ingert elmulasztja. Ebből azt következtetjük, hogy az egyének bizonyos tekintetben egyoldalúak; egyik érzékük élesebb lehet, mint a másí; bizonyos ingerek íránt fogékonyabbak; figyelmüket könnyebben felköltik s erősebben megragadják némely ingerek, mint mások. De ebben a tényben nagy része van annak az érzelmi állapotnak is, melyben az inger bennünket talál s azoknak az érzelmeknek is, melyeket az inger kelt. Ha az inger tárgyilag olyan,

amilyenre érzelmi állapotunkban bennünk vágy vagy ellenszenv támad; ha az inger keltette érzelmek meglevő érzelmi állapotunkkal, a szemléletek gondolatunkkal egybehangzanak vagy ellentétesek; akkor fogékonyságunk élénkebb, figyelmünk élesebb, vagyis érdeklődünk. Miután pedig arról, milyen érzelmi állapotban, mely gondolatok közben találja valamely inger a gyermeket s milyen érzelmet keltsen a gyermekben az inger, a nevelő a körülmények kiaknázásával, a gyermek egyéniségének ismeretével, saját egyéniségével csaknem föltétlenül gondoskodhatik: az érdeklődés felköltése, irányítása, fokozása jórészt a nevelőtől függ. Éppen ezért aztán a gyermek természetes egyoldalúsága a fogékonyságban, az érzelmi élet gazdagítása és élénkítése útján sokoldalúsággá tehető. A képzet nemcsak elevenségben nincs olyan, mint a szemlélet, hanem tartalomban sincs. Elevenségben a szemlélettől leginkább elmaradnak a szaglás, ízlelés és tapintás útján szerzett és alkotott képzetek; de élénkségben a szemlélethez hasonlóak lehetnek a látás és hallás útján szerzett és alkotott képzetek. Innen van, hogy legtöbb képzeletünk a látás birodalmából kerül elő. Hiszen a képzelet nem egyéb, mint rendkívül élénk képzet; szemlélet közvetlen szemlélés nélkül. – Tartalmilag a képzet nem olyan hű, mint a szemlélet. A fejlődés folyamán az első szemlélet nem lehet eléggé világos és tiszta, mert az agy s az érzékek fejletlenek; minden későbbi szemlélet világosabb és tisztább ugyan, de csak a legkritikább esetben, úgyszólván, sohasem keletkezik az első szemléléssel mindenben megegyező, azonos alanyi és tárgyi körülmények között. Más az alanyi állapot, más a nézőpont, a világosság, az inger, az érzékelés és legtöbbször más maga a tárgy. így aztán a képzetté alkotott szemléletbe egymást lerontó, megsemmisítő elemek jutnak, amelyeknek harca folytán a képzet csak az állandóbb jellegű, az erősebb érzelmi állapotot keltő elemekre szorítkozik. Az elemek eme kiválásához és egybekapcsolásához fejlett agy és több idő, több szemlélet szükséges; éppen ezért a kisdednek a szemléletből előbb képzeletei keletkeznek s ezek a képzetek csak később, az ítélet, az összehasonlítás és megkülönböztetés ereje által és szerint lesznek a valósághoz legközelebb álló képzeletté, azaz: képzetté. A kisded képzeleteinek alkotásában az érzelmek kiváló tényezők, mert nagyrészt tőlük függ a szemléletek egyes elemeinek elmosódása vagy kiemelkedése.

A kisdéd képzeletei (képzeteink első alakulásai) szemlélés alkalmával újulnak fel s ez az ideg-élet természetes rendjéből következik. Amikor az idegrendszer bizonyos számai és sejtjei ugyanazt a mozgást végzik, mint előbb, avagy ugyanazon vegyi folyamatnak vannak kitéve, mint voltak előbb: az ennek megfelelő régibb kép felújul. De képzeleteink felújulását, kivált a kisdedeknél, igen sokszor a testi érzelmek okozzák. Aki a gyermeket csak valamennyire is megfigyelte, tudja, hogy a gyermek igen gyakran nem foglalkozik az előtte levő dolgokkal, az éppen szemlélhetőkkel, hanem egészen el van foglalva azokkal a szemlélhetőkktől nagyon távolra eső képzeletekkel, melyek benne, hogy – hogy nem, rendkívüli erővel újultak fel. Ilyenkor a képzeletek felújulását a testi érzelmek okozták. Szorít valami ruhadarab, meg van terhelve a gyermek; beteges elváltozás kezdődik valamelyik szervben: és a gyermek azokkal a képzeletekkel foglalkozik, amelyek rá kellemetlenül, bántólag, ijesztőleg hatottak. Jól érzi magát a gyermek, friss erőre kapott, élénk vérforgás vidámmá teszi: akkor meg felújulnak benne azok a képzeletek, melyek neki kedvesek. Miért újultak fel most ezek, előbb azok a képzeletek? – arról ő mitse tud; hiszen még a felnőtt sem tudja mindig, hogy azért látja sötétnek a világot, mert csizmája szorít, vagy mert gyomra nem működik rendesen.

Mi történik a most szerzett s az ez által felújított kép-pel? A régi társítja az újat, az új pedig, ha valami új eleme van, bővíti, világosítja a régit. De addig, míg a gyermek összehasonlítani, különböztetni, az állandó és mellékes jegyeket megítélni nem képes, tehát addig, míg ez a társítás tisztán fiziológiai alapon történik, bizonyos, hogy a csecsemőnek, a kisdédnek a négyszögletű asztról és a kerek asztról külön-külön képzelete van, hogy a kicsi és fehér kutya a nagy és fekete kutya képzetével nem olvadt egybe, mert hiszen az idegszálak és agysejt nem végezte ugyanazt a munkát ama szemlélésnél, mint emennél. A két szemlélés azonban mégis sokban ugyanaz, a két kép tehát egymáshoz nagyon közel kerül. A mama nagy, fekete kalapban idegen; de arca, nevetése, dédelgetése a mamáé: tehát mama. Mikor az új képet a régi társítja: akkor kezdődik a szemléleteknek elemekre való bontása, ha u. i. az új szemlélés a régivel tárgyilag vagy alanyikig nem teljesen megegyező. – Az új

kép gyakran egészen átalakítja a régít a felnőtteknél, ritkábban és nehezebben a kisdedeknél, akik a régítől nagyon, sőt sokszor csak kicsinyt különböző szemléletből a régi mellé új képet alkotnak. Innen következik a kiseded konok makacssága, melyet csak az győz le, ha az új és a már meglevő, lényegileg ugyanazon kép közt sok vagy pedig erősebb érzelmet keltő hasonlóságot talál. A kicsi és fehér kutya a nagy és fekete kutya képével csak azért olvad egybe, ez amant csak azért volt képes oly teljesen átalakítani, mert az utóbb szemlélt állat is játszott vagy ugatott s ezzel ugyanolyan erős, kellemes vagy kellemetlen érzelmet keltett a gyermekben, mint az előbből ismert kutya.

A képzelet és képzetek társulása – sorokba illeszkedése – első sorban a hasonlóság alapján történik: ez a hasonlóság azonban a tisztán fiziológiai úton szerzett képeknél nem egyéb, mint az idegek és sejtek ugyanazonos, vagy sokban megegyező munkája. Akárhány képzelet pedig csak azért társul egymással, mert alakulásukkor ugyanegy érzelem élt, vagy támadt a kisededben. Ugyancsak az érzelem okozza az időben egymás után szerzett képek társulását is. Innen van, hogy nem minden kép, melyet időben egymásután szerzett a kiseded, társul egymással és újítja föl egymást; de azok a képek, melyeket egy érzelem fogott össze, vagy amelyeket ellentétes érzelmek közt szereztünk, egymással társulnak és egymást fölújítják. Ez a tény magyarázza meg a kisededek képsoraiban levő tartalmi képtelenséget, merész ugrándozást és érzelmi egységet. Ez a tény magyarázza meg azt is, hogy a kiseded képsorai annyira változnak; az erősebb érzelmek közt szerzett, az erősebb érzelmet keltett kép kiszorítja a már megalakult képsor egyik-másik tagját a helyéből s maga telepszik oda. Innen származik az a tény, hogy egy-egy kép számos képsorba illeszkedik bele, ami a kép megtartását, felújítását, a képsorok merész, de egymásból gyorsan folyó láncolatát teszi lehetségessé és könnyűvé. Az asztal most a kávé, majd a pohár csörömpölését, majd a sötétséget, majd az asztalos-inast, majd a bútorszállító-kocsit juttatja a kiseded eszébe s ezek és a még elsorolhatatlan számos más képzet mind-mind felújítják az asztal képzeletét és képzetét. Ha itt az érzelmek döntőleg nem hatnának a képek társulására, akkor mindig végigmenne a kiseded azokon a képeken, melyeket időben egymás után szerzett s eme képsor végéhez kapcsolná az újat.

A szellemi élet fejlődésében, mindjárt a fejlődés kezdetén, kiválóan fontos tényezők az érdeklődés, a figyelem és a mozgás, cselekvés. Az első tudatos lelki jelenség a csecsemőben nem lehet más, mint a kellemes vagy kellemetlen testi s aztán érzéki érzelem minden ismeret-elem nélkül, később pedig csak homályos szemlélettel. Ezek a tiszta érzelmek uralkodnak a csecsemő és kisded életén éppen úgy, mint a hülye vagy a műveletlen és nem társadalmult felnőttön; ezek az érzelmek bennünk nem is nyomhatók el erős küzdelem nélkül sohasem és gyakran uralkodnak a legműveltebb s a legcivilizáltabb emberen is. Ezek az érzelmek keltik az érdeklődést, mely legelőször a síró kiabálásban nyilvánul; némi ismeret csatlakozik hozzá akkor, mikor a csecsemő a kellemes inger felé fordul, avagy a kellemetlent bármily kezdetleges mozdulattal eltaszítani akarja. És az érdeklődés mindvégig nem egyéb, mint belső vagy külső cselekvésre indító érzelem.

Az érdeklődésben gyökerezik a figyelem is, de ehhez a fejlődés alapfokán a szemlélet feltétlenül szükséges. Az érzelem a figyelemben tárgyiasul. A tudat a fejlődés elején egyáltalán nem bír az érzelmekkel foglalkozni, de a szemléletekkel igen, mert ezek többoldalúak, tárgyiasak, lassabban folynak le és megrögzíthetők. Abban, hogy mire, meddig figyel a kisded, a testi érzelmek mellett az érzéki és a szemléletből, a képzeletekből s majd a képzetekből eredő érzelmek kiváló tényezők; azonkívül a figyelem irányára a külső és belső inger erőssége, tartóssága s a figyelem tartamára az idegrendszer munkabírása gyakorol döntő hatást. A lelki folyamatokban sok mindennek kell tehát egységbe olvadnia, együttesen működnie arra nézve, hogy mire s meddig figyeljen a kisded? Éppen azért nehéz a figyelem irányítása és fenntartása. Pedig figyelem nélkül lelki tartalom nem szereshető s a képzelet és képzetek összehasonlítása, elkülönítése meg nem történhetik. Általában azt tapasztalhatjuk, hogy erősebb érzelmi élet, különösen kellemes érzelmi állapot kell a gyermekben, kívülről pedig közvetlen és többoldalú inger s ennek erőssége, tartóssága, újsága és változatossága kell a figyelem felkeltéséhez és fentartásához. Ha érzelmi állapotunk valamely képzelet vagy képzetekkel foglalkoztat, akkor minél fejlettebb az egyén, annál könnyebb figyelmét külső ingerekkel, melyek erősebb érzelmi mozgalmat idéznek, más és más szemléletekre s ezek útján más és más képzelet, vagy képzetekkel

irányítani; fejlettebb egyének figyelmének ez az elterelése már jóval nehezebb s ha sikerül is, akármilyen kicsinység elég ahhoz, hogy az egyén visszatérjen az ő előbbi érzelmi állapotához s az ennek megfelelő képzelet- és képzetsorhoz. – A figyelem addig, míg az érzelmi élet kevésbé változatos, míg az érzékelésből és a szemléletből keletkező érzelmek gazdagsága hiányzik, alig egyéb, mint folytatása a megkezdett munkának a tehetetlenség törvénye alapján. A csecsemő ámul-bámul, mert ezt a munkát külső inger és belső érzelmi állapot megindította, a tehetetlenség pedig egy erősebb hatásig vagy a kifáradásig fenntartja. – A tudatosság a testi érzelmektől az érdeklődésen át a figyelemig egyre fokozódik, erősödik; a virág megérzi a fényt, a meleget s mozgással felel rá minden tudatosság nélkül; így van eleinte a csecsemő is, akit azonban érzéklése csakhamar arra indít és képesít, hogy érdeklődjék a mind világosabbá váló tárgyias világ iránt s a fejlődés bizonyos fokán tudatosan figyeljen másra és önmagára. A másnak és az ének tudata a tudatosságnak alapfeltétele és a figyelemnek első érett gyümölcse.

A másnak és ének tudata ott gyökerezik az érzelemben és a mozgásban. Az első érzelmek és mozgások nem tudatosak, de mindig szorosan egybe vannak kapcsolódva. Az idegek élettana szerint érzélem lehet külsőleg nem nyilvánuló mozgás nélkül, de ilyen mozgás érzélem nélkül nem keletkezhetik, mert a legkezdetlegesebb ilyen mozgás is csak valamelyik érző-idegben, érző-centrumban támadt ingerből származik. Ez az érzélemadta inger lehet olyan gyenge, hogy külsőleg nyilvánuló mozgást nem indít meg, de a mozgás mindig érzelmet is kelt, mert minden önkéntesen mozgatható izomban vannak érző-idegek, melyek a mozgással járó változást mint érzelmet vezetik a központba. Még a működésükben akarattunktól alig függő zsigerek mozgása is kelt érzelmeket, de ezek az érzelmek csak a normális működésnek kedvező vagy kedvezőtlen elváltozása esetén kapnak föltűnő erőre. – A mozgást indító és kísérő érzélem a mienk; a fejlődés legelején én nem vagyok egyéb, mint ez az érzélem, annyira, hogy saját kezem, lábam, szemem is más, nem énhez tartozó; ellenben minden, ami érzelmet keltett, valamelyest hozzám tartozik, tehát nemcsak a kezem, lábam, szemem, de a tejes üveg is. Ez az én, mely eleintén alig valami és minden is, lassan-lassan világosabb és határozottabb alakot ölt; az

állandó benne az érzélem, mely föltétlenül enyém; kellemes és kellemetlen tapasztalatok kellenek ahhoz, hogy a lábomat, mely mozgásával kellemes érzelmet, megütésével kellemetlen érzelmet okoz nekem, magamhoz tartozónak fogadjam el. Igen, de a tejes üveg vagy a labda a kellemes mozgás s a kellemetlen megütés közben nálam, velem lehetett: tehát az is az énhez tartozik. Ezt a homályt és zavart csak annak észrevétele osztatja el és szünteti meg némileg, hogy vannak tőlem elvihető és el nem vihető, általam elérhető és el nem érhető dolgok, valamik; majd a figyelem föllépésével a figyelő én és a megfigyelt dolog (a más) mind élesebben válik el egymástól, különösen a térbeliség alapján, tehát akkor, amikor a kisdud helyét változtathatja. Az énnek és a másnak szabatos elkülönítése már a bölcselkedés eredménye.

A mozgás a szellemi élet megindításában és erősítésében kiváló tényező. Minden mozgás, a legelső, a legkezdetlegesebb is, sok ideget foglalkoztat, sok ideg-ingert igényel és kelt; az ilyen munka a maga sokszerű hatásával a tudatosságot nagyban elősegíti. A kívülre ható mozgás pedig a külső tárgyakban új ingerforrást nyit meg s még inkább szaporítja az idegingerek számát, élénkíti az érzelmi életet, amivel a szemléletek keletkezésében és azoknak tudatra emelésében hatalmas részt vesz. A mozgást az akarat nyilvánulásának tekintjük; az akarat kezdetben nem egyéb, mint élettani visszahatása az idegingerekre az idegingereknek. Ez bizony nem tudatos cselekvés, de olyan alap, amilyen nélkül tudatos cselekvésről nem beszélhetnénk. Hogyan lesz a tudatosságot nélkülöző mozgás, tudatos cselekvéssé: azt bizony nem tudjuk. Mint adott ténytet kell tekintenünk azt, hogy a tudatosság nélkül született csecsemő természeténél fogva a fejlődés bizonyos fokán az érzelmek, a felfogott homályos képek és a mozgás közrehatása folytán tudatos lényvé változik. Ez a változás lassan, fokozatosan történik, sokkal lassabban, mint az állatnál, de a fejlettségnek sokkal magasabb fokára emelkedik, mint ott.

A gondolkodás nem a fogalomalkotással kezdődik, hanem az ítélelssel és következtetéssel. Az első Ítélel a képzeletek társításánál folyik le s eleinte nem tudatosan; ugyanazok az idegingerek ugyanazt a képet újítják fel, a nem ugyanazonos idegingerek pedig különválnak s a különböző képet alkotják meg. Ezt a lelki folyamatot az idegrendszer természetszerűleg

indítja meg, végezi és zárja le s amikor ennek a folyamatnak eredménye: az ugyanaz és a különböző tudatossá lesz, csak akkor szólunk logikai ítélestről. Testi érzelmek vezetnek az ítélestről is; a mi énkünknek hasznos, az kellemes, a mi káros, az kellemetlen érzelmeket kelt; ebből következik aztán, hogy a tudatos ítélestről is azt tartja jónak, a mi kellemes s azt rossznak, a mi kellemetlen érzelmeket kelt. Az ítélestről-eme legnagyobb hibáját csak a társadalmi élet javítja meg. Amint képzeleteink saját erőnkéről, mozgásainkról, a külső tárgyakról, egy-egy cselekvés menetéről és eszközeiről tisztulnak, világosabbakká lesznek, úgy válnak ítéleteink is a valóságnak megfelelőbbé, helyesebbé. Ennek megítélésében, hogy az énkünk kívül eső valami való-e vagy sem, vagyis megfelel-e annak a képzetnek, amelyet az illetőről már megalkottunk, ritkán s főként csakis erős indulat állapotában tévedünk, amikor nem látjuk, hanem gondoljuk a valót, gondoljuk pedig érzelmeink szerint részben vagy egészben másnak, mint amilyen. A való megítélésében érzéki csalódásaink, eleven képzelődésünk s emlékezésünk cserbenhagyása is tévedésekbe ejthet, de ezek a tévedések mind csekélyebbek mennyiségben és minőségben egyaránt azokhoz képest, miket az igaznak megítélésében követünk el. Igaz, az a tárgy és az a képzet, mely minden viszonyban ugyanaz marad; igaz az a cselekvés, mely a róla alkotott képzetünkkel megegyezik. Igen ám, de a tárgyak s róluk szerzett képzeleteink változnak a viszonyok s a belénk diktált előítéletek szerint; a cselekvés pedig, ha erősebb érzelmeket kelt, már akkor sem igaz, amikor róla szemléletet szereztünk, hát még mennyire nem igaz akkor, mikor mint képzet újul fel bennünk. Az énkünk nagy hatalmát bizonyítja az a tény, hogy az igaz megítélésében a magunk javára tévedünk; az igaz, ami nekünk kellemes, előnyös. Éppen ezért tévedünk oly sokat s oly rettenetesen az igaz megítélésében; éppen ezért csak keressük, de nem találjuk meg az igazat; és éppen ezért nemünk legkiválóbbja az, aki legalább az időleges igazat megtalálta és követi.

A kisded első tudatos ítéletei, ha szavakba tudná foglalni, így szólanának: ez mama, ez tej, ez nem mama, ez nem tej, ez kellemes, ez kellemetlen, mama kiment, mama bejött, mama enni ad; majd így; a pohár csörömpöl, én kopogok s csak legkésőbb így: ez nagy, ez kicsi, nincs semmi, a tej fehér stb. Az ítéletekben tehát az azonosságról, a tagadásról, a kellemes

vagy kellemetlen hatásról, a cselekvésről térünk rá a tárgy és tulajdonságainak viszonyítására; azaz: előbb összekapcsolunk, szétválasztunk s csak legutoljára elemezünk akkor, amikor a fejlődés kezdetén állunk. Később az elemzés mind nagyobb és nagyobb tért foglal el a gondolkodásban, de a gondolkodásnak végső célja mindig az összetevés, az egységbefoglalás, noha ez az egység a legtöbbször igen távol marad az egyetemesről s a legritkább egyéneknél és esetekben emelkedik föl állandóbban az egyetemesig. És az elemzés, amennyiben a végső elemet, a végső okot keresi, az egyetemesig való emelkedésnek hatalmas tényezőjévé lesz.

Az első, még nem tudatos következtetés a tudatosságnyelvén így hangzanék: előbb szoptam s utána a jóllakás kellemes érzelmét éreztem, tehát szopom most is; előbb kellemetlen érzelmem volt, sírtam s megszabadítottak tőle, tehát most is sírok és most is megszabadítanak kellemetlen érzelmemtől. Milyen könnyen folynak ezek a következtetések idegrendszerünk ama természetéből, hogy a kellemes érzelmet keresi, a kellemetlentől szabadulni akar s hogy kiváltképpen a kellemetlen érzelmet feltűnő módon fejezti ki már a ma született csecsemővel is. – Eme nem tudatos következtetések, melyek az egyéni életre nézve célszerűek, a tudatos következtetés időrendjében is a legelső s uralmukat tekintve is a leghatalmasabbak. Tudatos következtetésünk sem néz más főcél felé, mint erre: mit tartunk egyéni életünk boldogulására a legcélszerűbbnek? Erre a kérdésre azonban nagyon sokféleképpen felelünk érzelmeink, tudásunk, előítéleteink s a körülmények és aszerint: a sikert sürgősen szükségesnek ítéljük-e, vagy sem. A fejlődés éppen ez utóbbit tekintve legfeltűnőbb. Az állat, a kisdéd, a félvad ember sohasem ad mai verebet a holnapi tűzokért. – A kisdéd tudatosan következtet jóval azelőtt, hogy beszélni tud. A jelenségek időrendjét nagy figyelemmel kíséri s ezen az alapon meglepő pontossággal és következetességgel következtet. Bármit dugjanak szájába, ő mindent szop; föléje hajolnak, következik, hogy most fölveszik; fölvette a dada a nagykendőt, akkor őt kiviszik. Ha apja, anyja ölében ülve, az asztalon levő tárgyakkal játszhatott, mihelyt az asztalra tesznek előle valamit, azonnal húzza, leülteti apját, anyját s vágyik ezek ölébe, hogy aztán játszhasseék az asztalon. Nagyon érthető, hogy a jelenségek közül csak azokat s olyan időrendben tudja, amelyeket s aminőben

szemlélte a szemléletek és cselekvések láncolatának változása vagy állandósága teszi a gyermek következtetéseit állandóbbá, következetesebbé vagy ingadozóvá. Sok függ attól is, mi tűnt föl valamely láncolatban a gyermeknek leginkább? Az asztalt pl. leghatározottabban az evés teszi asztallá; az az asztal, mely mellett enni nem szabad, a kisdéd előtt bizonyosan nem igazi asztal. Ha a csecsemőt sok szobában hordozzák s mindenikben lát asztalt, de más és más alakút, színűt stb. és más és más elhelyezésben: akkor a csecsemő az asztalról nehezen szerez ismeretet, mert a hasonlóság és különbség eme változatai következtetését ingadozóvá teszik. Innen van, hogy szegény emberek gyermekei s a falusi gyermekek ismeretei világosabbak, határozottabbak, mint a gazdagok, a városiak gyermekeié. Ott megvan a mag, melyet aztán a többoldalú szemlélet alakít; itt az erdőtől nem látják a fát. Avagy más példa: Ha a kisdéd azt látta, hogy apja az asztalnál egy bizonyos helyre ül, akkor, mihelyt apja ama hely felé, közeledik, azt következteti, hogy apja le fog ülni. A csekélységek is feltűnnek a kisdédnek, ha állandóan ismétlődnek ugyanabban a láncolatban s ennek maradandó alkotószemeivé erősödnek. A fejlődés kezdetén testi és érzéki érzelmek indítják a csecsemőt cselekvésre, melynek célja valami kellemes érzelm megszerzése, avagy a kellemetlenek elhárítása. A cél elérésében a csecsemő a következtetés nyomán halad. Ismétli vagy ismételni akarja a múltat, mely sikerhez juttatta. Ebből áll a kisdédnek akarata; ezért heves, ingatag az akaratában s ezért utánoz. Ha és mikor azonban a kisdéd képzeletei élénkek, akkor cselekvése sem lesz mindig pusztán utánzás; hiszen a cselekvésekről is képzeletei vannak neki s eme képzeleteket kezdetleges utánzó mozgásainak képe csak még eltérőbbekké teszi a szemlélt cselekvéstől; ezek a képzeletek indítják találgatásra, újításra a szemléletek és cselekvések láncolatában. Következtetési kirúgnak a rendes mederből; képzet-sorait nagy ugrások teszik furcsává; cselekvései eltérnek a nagyok cselekvéseitől. De jól jegyezzük meg, hogy ez az eltérés csak bizonyos élénkebb érzelmi állapotok közepett nyilvánul s ezeken kívül a kisdéd megmarad a nagyok utánzó-jának. – Általában azt véljük, hogy a kisdéd akarata nem kitartó, nem következetes; érzelmeinek és képzeleteinek gyors váltakozása, következtetéseinek ingadozása mellett ez nem is lehet másként. Hanem mégis tud kitartóan és következetesen

akarni a kisedet, ha testi szükségleteinek kielégítéséről van szó. A szellemi munkába merült professzor elhiszi, hogy ebédelt s folytatja munkáját: de a kisedet legkedvesebb játékát is abba hagyja s ugyancsak követelőzik, ha éhes. Bámulatossággal és kitartással és következetességgel kiabál, sír, nyúglódik ilyenkor az ételért s ha pár pillanatra valamivel eltereltük is, a következő pillanatokban még nagyobb erővel tör ki belőle – az indulat. Igen, az indulat, a heves és állandó érzelem, mely az akaratot erőssé és kitartóvá teszi s melynek csak a kielégítés vethet véget, vagy pedig az idegkimerültség. – A fejlődés folyamán gondolkodásunk és szokásaink mindinkább fegyelmezik akaratunkat, de főképpen csak a külső nyilvánulásokban, amelyek szelídebbekké lesznek. Céljainkban, eszközeink megválogatásában, a végrehajtásban is napról napra okosodunk; egy-egy meglévő s különösen már különösen is nyilvánult akaratnak legyőzése azonban mindig nehéz s legtöbbször csak úgy sikerül, ha mással váltjuk fel. – Az akarat szilárdsága az érzelmek fokától, tartamától és attól függ: értünk-e el sikereket erőnk megfeszítése árán? Gyöngé gerjedelmek, untalan változó érzelmek nem tehetik szilárdá az akaratot; de nem teheti szilárdá az sem, ha könnyen eljutunk a sikerekhez, avagy hacsak nagyon ritkán érünk el sikert. Az akaratot következetessé, kezdetben az érzelmek ugyanazonossága mellett az eszközök és a végrehajtás ugyanazonossága teszi. Csak a fejlődés magas fokán lehetnek szilárd elveink s teheti ezek megingathatatlan uralma következetessé akaratunkat. Ezek az elvek eleinte nem egyebek utasításoknál, parancsoknál, egyéni jólétünk egy-egy tényezőjének tudatra emelkedésénél s a közvetetten példák szemléleténél. Magának a következetességnek alapja pedig – mint említettük – ott van a szemléletben s az ennek megfelelő emlékképben.

A cselekvéshez, akár csakis az idegrendszer munkája az, akár az izomzaté is, erő kell. Ezt az erőt az anyagcsere termeli s mindennemű munka fogyasztja. A csecsemőnél a testi élet és növekedés, mint munka, igen sok erőt használ fel s ezért ott az idegrendszer munkájára, a szellemi munkára kevés erő jut. A csecsemő és kisedet tehát általában gyengébb és hamarabb kimerülő szellemi munkás a nagyobb gyermeknél és a felnőttél. És ha a csecsemő, a kisedet aránylag mégis sok szellemi munkát képes teljesíteni, annak az az oka, hogy

az ő munkája igen sokszor, kezdetben teljesen, nem tudatos; a tudatos szellemi munka ugyanis jóval több erőt igényel, mint a nem tudatos, amit az okoz, hogy a tudatos munkában az idegrendszernek jóval több része, sejtje vesz roszt, mint a nem tudatosban. Tény az is, hogy erős, heves érzelmek az erőt gyakrabban emésztik, mint a normális szellemi munkák. Tény továbbá, hogy az egyfajta munka nemcsak az igénybe vett idegzetet fárasztja ki, de általános kimerülést is okoz, míg változatos munka mellett az egész idegrendszer tovább megtartja munkaképességét. Az izom-munka bizonyos fokig kedvezőleg hat az anyagcserére, az erőtermelésre; éppen ezért a kisded, a gyermek mozgásra nagyon szer s a mozgásban nem egykönnyen merül ki. A tisztán szellemi munka ellenben az anyagcserére bénítólag hat, az erőtermelést akadályozza s ezért a készen kapott erő fölemésztésével kimerít. Az idegrendszer egy-egy része kifáradhat, az erőt fölhasználhatja s ennek pótlása elmarad, míg más rész a munkára képes: így válik lehetővé a változatos munka. De egy-egy rész arra is képes, hogy munkájához az idegrendszer más részének erejéből elvon s ha ehhez hozzájárul az erőpótlás fogyatékosága vagy hiánya: akkor teljes kimerültség áll be. A változatos munka közben egy, már fáradt része az idegrendszernek visszaszerezheti munkaképességét, azaz: az anyagcsere következtében új erőt gyűjthet; rendszerint megtörténik ez a különböző szellemi és a tudatos és nem tudatos munka változtatása mellett. Ilyenkor az általános kimerültség csak a munkálkodás hosszabb tartama után következik be. Hogy idegrendszerünk egy-egy része, kivált egy-egy központi szerve mennyire elvonja másoktól az erőt és mennyire magának köt le minden újonnan termelt erőt: azt bizonyítja az izgultság állapota, amikor ki vagyunk merülve s bizonyos irányban mégsem tudunk pihenni; és bizonyítja pl. egy-egy képzetnek, képzetnek vagy sornak a tudatban való makacs megmaradása. – Olyan munka, mely tisztán szellemi vagy tisztán testi volna, nincsen, mert mindenik az idegrendszerhez van kötve; de a nemtudatos munka, ha az idegrendszert bizonyos központig hatolva igénybe veszi is, inkább testi munka, mint szellemi. Általában véve az inkább testi munka kevesebb erőt fogyaszt, mint a tudatos, tehát az inkább szellemi munka. – Anyagcserénk vele született sajátágánál, de a fejlődés bizonyos fokának természeténél fogva s némely elváltozások kö-

vetkezésében is sokszor nem idegerőt termel, hanem csontot, izmot, idegsejtet, zsírt stb.; máskor ellenben az idegrendszert látja el bőven erőtadó táplálékkal. Ezért a csecsemő, a hirtelen növekedő 5-6 éves, 13-14 éves gyermek, a testi érettséghez gyorsan közeledő ifjú a testi fejlődés eme gyors haladása idején aránylag igen csekély szellemi munkát bír teljesíteni. Ugyanígy van vele a hízásnak induló gyermek és felnőtt is; s ezen a bajon a rendszeres izommozgás nem segít. mert hiszen ez tudatos munka, mely az idegrendszert nem üdíti, hanem még inkább kifárasztja. Teljes lustaság lep meg gyermeket, felnőttet akkor is, mikor az anyagcsere az emésztő szerveket fölöttébb igénybe veszi; tele gyomorral nem tanulunk, nem gondolkodunk s izommozgást sem végezzünk. A tüdő fokozott munkája az anyagcserét elősegíti s ennyiben munkára képesít, de sok erőt foglal le s ezért csakhamar teljesen kimerít; a szívnek fokozott működése, a vérkeringés gyorsulása hirtelenében sok idegerőt fejleszt, de gyors idegmunkára hajt s mert önmaga is, meg ez is sok idegerőt emészt: végső eredményében nagy visszaesést, teljes kimerültséget okoz. A vérszegény gyermekek ezért végeznek néha-néha feltűnő idegmunkát s oly sokszor pedig éppen ezért képtelenek szellemileg foglalkozni. Mindebből következik, hogy az anyagcserét végző szervektől, a tápláléktól, a táplálkozástól, a levegőtől, a fény- és melegtől egész egyéni (testi és szellemi) életünk fenntartásában és fejlődésében nagyon sok . . . minden függ. – A szervezet, mint jó gazda, sohasem várja be a „nincset”, hiszen a folytonosan működő anyagcsere mindig csak termel valami erőt; a kifáradás, sőt a kimerülés sem azt jelenti tehát, hogy most már az idegerő teljesen elfogyott, hanem arra int, hogy a normális munkálkodás immár lehetetlen, hogy a még meglevő idegerő csak végső esetben váltható ki szellemi vagy izommunkára. Ilyen végső eset a lét fenntartásának képzelt vagy valódi veszedelme, avagy pl. az erős akarat hatalma. Meglepő, hogy az önfenntartás (előbb csak az anyagi, később az erkölcsi is) mennyire fokozza munkaképességünket; csodálatos, hogy az erős akarat mint hajtja munkára a gyenge, a már kimerült idegrendszert. De az is igaz, hogy az ilyen végső erőmegfeszítések nagy rombolást végeznek a szervezetben s a teljesen elfogyott idegerő vissza pótlását szerfölött megnehezítik, olykor lehetetlenné is teszik. – Rendes körülmények között az anyagcsere – ha föltételei:

a táplálék, táplálkozás, levegő, fény és meleg megvannak - pihenés, álmom, után az idegerőt pótolja (a meleget erőre váltja ki), munkára készsé, üdévé tesz bennünket.

Minden, ami az egyénben anyagi (testi), akár szerv, akár ennek működése: nagy, elhatározó hatást gyakorol szellemi életünkre. Legbizonyosabban tudjuk ezt az idegrendszeréről s az érzékszervekről, melyeknek épsége, egészsége nélkül ép és egészséges lélek nincs. De nem tagadhatjuk azt sem, hogy egész testünknek s bármely testrészünknek épsége és egészsége szintén nagy hatást gyakorol szellemi életünkre. Azok a testi érzelmek, melyek gyengélkedés, betegség, testi sérülések nyomán fakadnak, erősebb érzelmekkel ideig-óráig elnyomhatók ugyan, de végképpen meg nem semmisíthetők s képesek arra, hogy képzeleteinket homályosakká, Ítéleteinket félszegekké tegyék; okai annak, hogy képzeleteink zabolátlanul csaponganak, hogy okosságunk oktalanságokba vész, hogy bölcsességünk az együgyűségnek ad helyet s hogy szilárd akaratumk lenge nádszálként ingadozik. Anélkül, hogy tudnánk róla, a rosszul működő gyomor a mézet méregként állítja elénk, a beteges szív hiú ábrándokra üz, a vértolulás elveszi eszünket s egy-egy kis nátha sok jól kezdett munkát hagyat félbe, avagy vezet rossz véghez. Ezzel számolnunk kell, számolnunk annyival inkább, mert tudjuk másrésről azt is, hogyha tudatában vagyunk, tudatában lehetünk a testi elváltozásoknak, akkor útját állhatjuk az ezekből származható kedvezőtlen szellemi jelenségek uralkodásának. Alkalmazkodunk a testi állapotokhoz s így bizonyos fokig uralkodunk rajtuk. Aki tudja, hogy gyomrát elrontotta, az uralkodhatik ebből származó ingerlékenységén s nem boszankodik minden kicsinységen; aki tudja, hogy hideg télen kellemetlen kezét kihúzni a meleg kesztyűből s ezért nem nyúl pénztárcája után, ha koldus könyörög: az legyőzi ezt a kellemetlen érzelmet, vagy pedig könnyű helyre teszi filléreit s így elégíti ki adakozó kedvét. A legtöbb egyén azonban úgy alkalmazkodik testi állapotaihoz, hogy nem tudatosan, vagy tudatosan, enged nekik; természetünk első sorban anyagi életre kész s ennek rendeljük alá, ennek szolgálatára bocsátjuk szellemi életünket is. Mi az, ami nem tudatosan, vagy tudatosan a természet emez ősparancsa ellen állít munkába s arra képesít, hogy ne szegjük meg azt az ősparancsot, de ne is áldozunk fel mindent neki? A múlt társadalma, mely örökséget hagyott reánk s a

jelen társadalma, mely folyton alakít a faj, az egyetemes céljainak érdekében. Ebben a fejezetben csak a múlt hagyományairól; az öröklésről szólunk. Az öröklésről, mely hatalmas tényező egyéniségünk kialakulásában s mely társulási hajlamokat adott belénk. Ennek az öröklésnek tulajdoníthatjuk főként, hogy nemcsak egyéni, hanem társadalmi életre is termettünk. Ha az egyéni öröklés első sorban anyagi életre készít, a társadalmi öröklés kiválóan szellemi életre hajt. Szerencsés egyén, akinek annyi társadalmi örökség jutott, hogy már nem tudatosan is úgy alkalmazkodik testi állapotaihoz, hogy azokon úrrá lesz szelleme s hogy önzésén a másnak szeretete győzedelmeskedik; de igazibb ember, aki eme magaslatokra erős küzdelmek árán emelkedik.

2. Alakulás tan.

Az egyén természetes fejlődésébe egy hatalmas tényező avatkozik bele: a társadalom, melynek első és legáldottabb keze a család, mint társadalmának alkotó része, típusa, mint maga a társadalom kicsiben. A család öntudatos beavatkozása a nevelés körébe tartozik; itt tehát a családnak csak ama ráhatásaival foglalkozunk, melyek nevelői öntudatosság nélkül vilók, melyekkel a család nem mint nevelő, hanem mint kis társadalom ama természeténél fogva munkálkodik az egyén alakulásán, amely természetét a nagy társadalomtól öröklés folytán és a benne élés következtében nyerte. A család legtöbbször csak ezt a munkát végezi; a család, mint öntudatos nevelő ma is nagy ritkaság. A társadalom azonban a család mellett és nélkül is beleavatkozik az egyén fejlődésébe; hiszen a társadalom a maga nagyságával, erejével, szervezetével, alkotásaival, mozgalmasságával és az egyénihez képest örök életével mint áradat viszi, ragadja magával az egyént és olyanná teszi, mint amilyen ő maga. A családot nem számítva is ezer meg ezer keze van a társadalomnak az egyén fejlődésébe való beavatkozásra, de legerősebb keze a család. A legtöbb egyén családba születik; a szüle természetes érzelmei gyermeke iránt soha és semmivel sem pótolható; a szüle nemcsak a társadalom egy tagját látja gyermekében, hanem egyéni életének folytatóját, nemes önzésének kielégítőjét, édes reményeinek beváltóját; a család egyénibb a társadalomnál s mint

ilyen közelebb áll a gyermekhez, akit legkönnyebben és leghelyesebben ő vezet be a társadalomba.

A társadalom a család révén, avagy ennek esetleges hiányában – ami a nagy kivételek közé tartozik – más tényezők által a gyermek alakulására a következő főbb utakon-módokon hat:

a) Megadja az egyéni lét és fejlődés föltételeit: a táplálékot, a kellő levegőt, fényt, meleget, tisztaságot, ruházatot, szóval a gondozást és ápolást.

b) Megadja és állandóvá teszi az emberrel való érintkezést.

c) Anyagi és szellemi javak, ősi hagyományok örökösévé teszi a gyermeket.

A társadalomnak minden ráhatásában benne van a társadalom jelleme, melyet a földrajzi helyzet, a történelmi múlt, az értelmi- és erkölcsi műveltség, a politikai viszonyok, a társadalmi élet egységességének különböző foka, a nemzeti eszmének ereje és a kornak szelleme határoz meg és vet változások alá. Minél inkább alkalmazkodott a társadalom földrajzi helyzetéhez, minél erősebben ragaszkodik történelmi múltjához, minél önállóbb és sajátosabb a politikai viszonyaiban, minél egységesebb életében: annál erősebb a nemzeti eszme uralma, melyet az értelmi és erkölcsi műveltség s a korszak szelleme hol emel, hol gyengít, de érintetlenül sohasem hagy. A nemzeti eszme a vér rokonságából, a nyelv egységéből, a hitnek egységéből, a történelmi közösségből s a jelen és jövő céljainak egységéből fejlődött és táplálkozik; ereje mindig mutatja, milyen ép és egészséges s diadalmas küzdelmekre mennyire kész a nemzeti társadalom, az állam. A nemzeti társadalmak éppen úgy küzdenek önmaguk javáért a többiek ellenében, mint az egyének: a nemzeti eszme a társadalmakban az a természetes erő, mely az egyént önmaga fenntartására, önjavának megszerzésére, kiküzdésére készíti. A nemzeti társadalom fennmaradása és java mindig megkövetelte és megköveteli a fizikai erőt, az értelmi és erkölcsi műveltséget. Egyiket sem lehet elhanyagolni a társadalom kára, lételének kockáztatása nélkül. Ez ellen nem érv az, hogy őseink főként fizikai erővel tartották és virágoztatták fel nemzeti társadalmukat; nem, mert a fizikai erő mellett megvolt bennök a kor többi társadalmához mérten az értelmi és erkölcsi műveltség is. És ma nem mondhatjuk, bármennyire kiemeljük is az

értelmi műveltség óriási hatalmát, hogy fizikai erő és erkölcsi műveltség nélkül, az értelmi műveltség egymaga fenntartaná és felvirágoztatná a társadalmakat. Nem mondhatjuk, sőt keserű tapasztalatok árán kellett ismét meg ismét megtanulnunk, hogy az értelmi műveltségnek egyeduralma aláassa a fizikai erőt és erkölcsi műveltséget s alapjaiban támadja meg a nemzeti társadalmakat. Azt meg a történelemnek számos lapja bizonyítja, hogy a fizikai erőnek és az erkölcsi műveltségnek pusztulásával elpusztult a nemzet maga is. De a társadalom életére az erkölcsi műveltség egyoldalúsága és túlzásai sem kedvezőek, mert az egyént addig-addig áldozgatják az egyetemesnek javára, míg nem marad egyén, nincs – társadalom. Sajátságos erő a társadalmak életében a korszellem. Szavára a nemzeti eszmében most a vérrokonság, majd a nyelvnek, a törekvéseknek egysége, majd a történelmi múlt közössége, legtöbbször pedig a hitnek egysége emelkedik uralomra; a korszellem parancsol s a nemzeti társadalom helyett a világtársadalomért rajongunk; a korszellem int s mi sietünk rombolni a fizikai erőt, lábbal tiporni az erkölcsöket és megtagadni a tudásnak fáját. Ma eszmékért lángolunk s áldozzuk föl magunkat, holnap mindent odaadunk azért, a mi anyagi, mert a korszellem így akarja. Mi az a korszellem? Az egyén életében is megvannak az uralkodó érzelmek és gondolatok; ott is meg van ezeknek a váltakozása; természete az egyéni életnek, hogy nem elégszik meg a vegetálással s hogy meg ne poshadjon, erősebb mozgalmakra van szüksége, ezeket pedig a nagy ellentétek harcából nyeri. Így van ez a társadalom életében is; itt sem hiányozhatnak az uralkodó érzelmek és gondolatok, amelyeknek korszellem a nevük; itt is szükség van erős mozgalmakra, melyeket a korszellem azzal ér el, hogy a legnagyobb ellentétek közt ugrál. Az a tény, hogy a korszellem magával ragadja az egész társadalmat, nem bizonyít egyebet, minthogy a társadalmi életnek szükséglete a korszellem; de bizonyítja azt is, hogy minden kopik, minden lejár, ami él, hogy az, ami megvan, az ellentétes jobbnak elérésére való törekvést szítja fel bennünk, hogy tehát a meglevő korszellem a neki ellentétesre készíti elő a társadalmat, mely megváltásként üdvözli az új korszellembé való belépést. – A korszellem egyetemességével nem férne meg az, hogy egyszer az egyénnek, máskor a köznek érdekeit emelné ki; a korszellem mindig az egyetemesnek javára tör s ha az anya-

giassággal az ellenkezőt teszi is, aminek oka az anyagnak természetében rejlik (az anyagi ugyanis sohasem lehet olyan egyetemes tulajdonná, mint az eszme vagy az érzelem), azért az anyagi korszellem a természettudományok, az ipar, kereskedelem föllendítésével a társadalom fennmaradásának és előhaladásának nem kevésbé szükséges tényezője, mint az ideális korszellem, mely főként az erkölcsi élet mélyítésével tölti be rendeltetését. – A korszellem fokozatosan tér át ellentétéről az ellentétre s fejlődik, mint minden, ami emberi; mikor legnagyobb erőre jutott, akkor legáltalánosabb, igazán egyetemes, azaz magával ragadja a társadalomnak legalsó és legfelső rétegét, legműveletlenebb és legműveltebb egyénét egyaránt; kovásza a társadalomnak ama rétegében van, melynek valódi vagy önmagára suggerait baja, szenvedése legtöbb, legnagyobb, ereje pedig a testi és lelki erők teljességében levő egyénektől függ. Minden korszellem kimeríti az erők javát s már csak ezért sem élhet nagyon hosszú ideig; életének tartama megméri a társadalmi erők nagyságát, szilárd-ságát; de a korszellem élettartamát az erők kimerülése, a közömbösség nyújtja nagyon hosszú időre, amiért is egy-egy korszellemnek nagy életkora a társadalom betegségét, elgyengülését, a reakcióra való képtelenségét bizonyítja s a társadalom felbomlásával, elpusztulásával ér véget.

A társadalom fizikumja, értelmi és erkölcsi élete eltér a társadalmat alkotó egyének fizikumától, értelmi és erkölcsi életétől.

Fizikailag nem az a társadalom a legerősebb, melynek legtöbb erős tagja van, hanem az, melyben az egyének fizikai ereje egymást leghelyesebben pótolja, kiegészíti és a legteljesebb egységbe olvad. De már a tagok testi épsége, egészsége egyenes arányban áll a társadalom fizikai épségével és egészségével.

Az egyén értelmi munkássága az egyesből indul ki s tér az egyetemesre, a társadalom az egyetemessel foglalkozik s az egyest annak érdeke szerint méltatja figyelemre. Az egyén és társadalom egyiránt az egészről halad a részekre; de mint egyén, a részeket összekapcsolom az egészbe, míg a társadalom önállónak hagyja az egészet is, a részt is s vagy azt zsákmányolja ki ennek a javára, vagy ezt áldozza fel annak az oltárán. Feltűnő tény, hogy míg az egyén okoskodik, keresi az okokat, válogatja az eszközöket és a siker alapos

reményével megy neki a küzdelemnek, addig a tömeg nem okoskodik, az okokat nem fürkészi, az eszközöket nem válogatja és neki megy bárminek anélkül, hogy a dolog elejét-utóját meggondolná. A tömeg rábízza magát egy egyénre, mert természeténél fogva érzi, hogy csak eggyé olvadva képes a cél elérésére. Egyént megfélemlíteni, vagy nekibátorítani aránylag nehéz, föllekesíteni szinte lehetetlen; a tömeg megfélemlítése és nekibátorítása könnyű s szinte lehetetlen a tömeget föl nem lelkesíteni. De viszont, ha az egyén egy úton megindult, arról nem könnyen téríthető el; ellenben a tömeg a következő pillanatban keresztre feszíti azt, akit előbb ünnepelt s megtagadja az eszmét, melyért az előbb vérét ontotta. A tömegeken nem az ész uralkodik, hanem az érzelmek; tömeget nem a bölcs vezet, hanem az, akiben hév, indulat van s aki legelevenebben játszik az érzelmek húrjain. Az egyén híven emlékezik, a tömeg gyorsan felejt. Az egyén a holnapi tűzokot nézi, a tömegnek ma kell a veréb. Az egyén könnyen megtanul bármit, a tömeg szinte taníthatatlan. Szóval a tömeg értelmileg mélyen alatta marad az egyénnek, de az érzelmek elevenségében s az elhatározás gyorságában magasan fölötte áll annak. Az a társadalom, amely tépelődik, mint az egyén és nehezen mozdítható: beteg; annak új korszellem, új vezér kell. A társadalom éltető eleme: erkölcsi élete. Az erkölcsi törvények nem egyebek, mint a társadalom fennmaradásának és boldogulásának törvényei; egyidőben születtek azok a társadalommal s ennek növekedésével és viszonyainak bonyolultságával aránylag fejlődnek. A társadalom erkölcsi élete szabja meg és irányítja az egyén erkölcsi életét; ez azonban nem könnyű munka. Az egyén természetszerűleg önző, a társadalom pedig az egyéntől szeretetet követel. Ez a küzdelme az önzés- és szeretetnek csak növekszik a tudatossággal, de nem tudatosan is ugyan erős és végig kíséri az egyént bölcsőjétől sírjáig; legerősebb ez a küzdelem a test rohamosabb fejlődése, a nemi szerelem első föllépte, a család megalapítása és a gyermekek jövőjének biztosítása idején, leggyengébb s főlésesen egybeolvad az önzés és szeretet a bölcs aggkorban. A társadalom nagy hatalmát mutatja az a tény, hogy az önzés legyőzése már a gyermekkor elején megkezdődik s hogy az egyén élettanának nagyobb felében másokért él: szerelméért, családjáért s a közért. A köznek felfogása s a másokért élés módja azonban nagyon különböző lehet a korszellem és

az egyén eszejárása szerint. Anyagias korban a köz nagyon szűk körre szorítkozik, sokszor csak egy érdekszövetkezetre s csupán ennek javáért egy-egy nemzetre; ideális korban a köz az egész nemzetet magában foglalja s a világ társadalmát sem hagyja kívül. Az egyén eszejárása szerint anyagias korban a köz egy-egy érdekszövetkezet javáért az egész világ társadalmát magába öleli, csupán azért, mert az egyén a maga és egy-egy érdekkör boldogulását így tartja elérhetőnek. Az egyén, eszejárása és egyéni erkölcsisége szerint, másokért él úgyis, hogy csal, lop, becsap, kizsákmányol sokakat, kijátszik minden tételes törvényt csak azért, hogy szerelmesével, családjával jót tegyen. A legállandóbb „köz” egy-egy egyén előtt, amint a történelem tanúsítja, a nemzet, a haza, az állam; az, hogy az egyén világpolgárnak érezze és tartsa magát, beleütközik az egyén szellemi természetébe, mely épp úgy határolt, mint a test. A nemzetet, a hazát, az államot átírjuk ölelni, ismerjük eléggé, érezzük a szenvedéseket, melyeket okoz, élvezzük áldásait, örömeit, melyeket ad és lépten-nyomon egyénítjük a nemzeti körökben, az édes szülőföldben, a szervezett községben; de a világ, ez olyan érthetetlen valami, olyan hidegen hagy, mint akár a számok birodalmában a billió, – egyénítve pedig nem volt soha. A „köz”-nek határai azonban tágulnak a kereskedelem, a közlekedés, a szellemi művelődés révén; ez a tágulás a nemzeteket közelebb hozza egymáshoz, de a nemzeti öntudatot csak fokozza; és ha a nemzeti öntudat e súrlódás folytán csökken: akkor a nemzet elhal s helyén új társadalom keletkezik. A „köz”, pl. az állam társadalmi politikai, nyelvi, vallási, vagyoni, hatalmi, születési, műveltségi és foglalkozási alapokon – hogy többet ne említsünk – tagozódik. Ez a tagozódás a társadalom erkölcsi életére rendkívüli hatást gyakorol. Lehetetlenné teszi, hogy egységes erkölcsi elvek ugyanazon erővel uralkodjanak az egész társadalmon; elválasztja s egymás ellenében harcra készíti a társadalom egyes részeit (rétegeit, osztályait), melyek más erkölcsi elveket követnek saját tagjaik irányában és másokat ugyanazon társadalom más osztályaival, rétegeivel szemben; a részek szerint különböző társadalmi és erkölcsi élet óriási barázdával választja el egymástól a társadalom tagjait s közöttük az ellentéteket kiélesíti. Ez a tagozódás kétségtelenül sok és nagy veszedelmek okozója a társadalomban, de ennek életére és fejlődésére jótékonyan is hat, mert mozgalmat, küzdelmet

teremt, kiegyenlítésre ösztönöz s így életet szül és erőt fokoz. Egy-egy társadalom tagozódását egységbe fűzi s egységes erkölcsi alapon kapcsolja össze az államszervezet s a mindenkinek egyformán mérő államhatalom. Ha az állam képtelen az egyes részek egybefűzésére s az ellentétek kiegyenlítésére, akkor a tagozódás a társadalomnak csak vesztére lehet. De viszont az az állam, melynek sikerülne az a képtelenség, hogy minden tagozódást megszüntet, – korhadásnak indulna s nemcsak egy helyben maradna, mint a méhek vagy hangyák társasága, hanem fokról-fokra sülyedne az elpusztulásig, mert lehetetlenné tenne minden küzdelmet.

A társadalom erkölcsi életében tartalom az erkölcs, alak pedig az illem, a társadalmi modor. Az erkölcsi élet fejlődésében az alak megelőzi a tartalmat s csak legmagasabb fokon válik a tartalom uralkodóvá az alak felett. Az egyén erkölcsi élete is alakiságokkal kezdődik s ezek igen erős szokásokká – második természetté – lesznek; maga az erkölcsiség később és lassan fejlődik s úgyszólván sohasem, csak kivételes egyéneknél erősödik annyira meg, mint az alakiság. Az illemet aránylag könnyen magunkra öltjük s le nem vetjük soha; már a becsületességet nehezebben tanuljuk meg és bizony egyes pillanatokban könnyen elfeledjük. A társadalom az alakiságot jó néven veszi; a külső illem és modor a különböző rétegek, osztályok közt levő űrt áthidalja s legalább is lehetővé teszi azoknak érintkezését egymással. Ezért az egyén az alakiságot sokra becsüli. Ha sokan vagyunk együtt, vagy túlságosan feszes az érintkezés, vagy pedig alig figyelünk a külsőségekre; feszes, ha többféle réteg kerül együvé és túlságosan fesztelen, ha ugyanegy réteghez tartozunk.

A társadalom erkölcsi ítélete legszigorúbb a tulajdont illetőleg; a lopás mindig nagy és utálatos bűn a társadalom előtt. Ugyancsak a tulajdonjog erejéből következik az is, hogy a családi kötelékek ellen vétkező nőket a társadalom szintén szigorúan elítéli; az asszony meglopja tulajdonosát: a családfőt. Az önhaszonlesést a más kárával, kivált másnak a nyomorúságba való taszításával, 'a társadalom a legundokabb bűnnek tartotta mindig. Miután a tulajdon a társadalmi élet alapja mind máig, a társadalomnak a tulajdonnal kapcsolatos erkölcsi felfogása nem is változott lényegesen. Már a csalást, a rablást, a gyilkosságot a tömeg nem csupán a tulajdon szempontjából ítéli meg s ezért felfogása itt nem olyan szí-

gorú. A család az észnek győzelme az ostobaság fölött, a rablás, a gyilkosság az erősnek diadala a gyenge fölött; ha a tények ezt igazolják s a család, rablás nem lett közönséges lopássá, a gyilkosság nem orozva gyilkolás: akkor a tömegjával enyhébben ítéli meg s jóval könnyebben megbocsátja, mint a tételes törvény, azaz: mint az államrend.

A becsületességet a tömeg fölládozza a tisztességnek, melyben több az alakiség, mint az erkölcsi tartalom, akárhány tisztességes embert emel, tisztel, uralkodóvá tesz a társaság anélkül, hogy az a tisztesség becsület is volna. És ha a tisztesség bukik, nem azon botránkozik meg a tömeg, hogy becsület nem volt benne, hanem azon, hogy elég buta volt megbukni, hogy nem tudta a szemfényvesztést tovább folytatni s hogy butaságával a mi eszességünket szégyenletesen alacsonyok – a valósághoz híven – mutatja be.

A szeretet törvényének a társadalom mindig eleget akar tenni, de egyén és tömeg igyekszik arra, hogy minél szűkebb körben keljen a szeretetet gyakorolnia s minél tágabb körben lehessen elismerést, hálát aratnia, hiúságát kielégítenie. Ezért a szeretet tényeit nyilvánosságra cipeli, gyűlés elé viszi, hírlapokban kürtölteti. – Általában a társadalom erkölcsi élete a társadalom fönntmaradásának és előhaladásának föltételei és törvényei szerint igazodik; az, ami a fönntmaradásra és előhaladásra kedvezőleg hat, szigorú erkölccsé lesz, mint pl. a tulajdon és a szeretet törvényei. De a fönntmaradás sokkal inkább függ az erkölcsi élettől, mint az előhaladás, melyet sokszor éppen azok a szellemi hatások mozdítottak elő, melyek az erkölcsi törvények fékét kegyetlenül széttördelték. A rohamos haladás idején a társadalom erkölcsi tényleg lazábbak, mint máskor; de az ilyen idők is megbecsülik a tulajdont és gyakorolják a szeretetet, melyek biztosítják társadalmunk megmaradását s az ilyen korok is konzerválják a haladás vívmányait.

A társadalom erkölcsi rendjében a család kiváló tényező; ott gyökerezik s onnan nő nagyra, hatalmasra az erkölcsi élet. A család nélkül felnőtt ivadékok a tulajdont és a szeretetet nem bírják megbecsülni s így jóval többet vétének azok törvényei ellen, mint a családban felnőttek. A családot a nő teremti meg s a házasi élet gyümölcseit az ő szeretete ápolja és érleli. Ez legtávolabbról sem jelenti azonban azt, hogy tehát a férfúnak nincsenek a család iránt szorosi kötelességei, s hogy a férfi kibújhat eme kötelességek alól a családi élet

pusztulása, züllése nélkül. Nem! A családot a férfi tartja fenn, oltalmazza meg súlyos küzdelmek árán. És a családi életben a férfi eme küzdelme épp olyan alkotó, fenntartó és felvirágoztató erő, mint a nő ápoló gondoskodása és végtelen szeretete. A társadalmulás tekintetében is, jóllehet a nő maga többet van gyermekével s több gyöngédséget tanúsít iránta, mint a férj, az apa, ez utóbbinak hatása nélkülözhetetlen, mert hiszen a társadalom leendő tagját a küzdelemre, a küzdelemben erősödő és nemesedő altruizmusra a férj, az apa tettei és példái tanítják. Amely társadalom a családi életet úgy szervezné, hogy belőle a férfi fenntartó és védelmező küzdelmét kizárná s ezt is a nőre hárítaná át, az a társadalom elcsenevészednók testileg, értelmileg és erkölcsileg egyiránt. Mert a nő saját feladatain kívül a férfi munkájának teljesítését nem bírja ki élettani veszélyek, romlások nélkül s mert a nő a férfias küzdelmek erkölcsi hatását sohasem gyakorolhatja az utódokra oly tisztán, nemesen és eréllyel, mint a férfi. De a nőnek túlságos megterhelése, mely a kettős feladat ráerőszakolásából következik, már azért is romboló hatású, mert a nőiséget nem engedi a maga fenségében nyilvánulni, mert az anyai feladatok teljesítését akadályozza s mert a férfi erkölcsi erejét gyöngítvén, ennek erkölcsi hatását részben vagy egészben megsemmisíti. Az a törekvés, hogy a nő az élet küzdelmeiben versenyre keljen a férfúval, nem a jog szempontjából ítélendő meg, hanem ebből: mi a társadalom java? És mert ezt mindnyájan érezzük, noha nem tudjuk is, – a társadalomban ma sem egyéb kivételnél az a nő, aki a család kenyérének nemcsak savát, ízét adja meg, de magát a kenyérét is megkeresi. Kell, hogy a nők is meg tudják keresni tisztességes kenyérüket, de erre úgy neveltessenek, hogy testi-lelki tulajdonaik legjava ne fordítottassék semmi másra, mint anyai hivatásuk betöltésére. Nem kell azonban az, hogy a férjes és nevelés alatt álló gyermekekkel megáldott anyák a kenyérkereset munkájában a férjjel versenyezzenek. Ahol a megélhetés legmérsékeltőbb föltételei is megkövetelik azt, ott a nemzedékek degenerálása el nem maradhat. Leggyakrabban azonban nem a megélhetés úzi kenyérkereső munkára a családanyát s a fiatal leányt, hanem a felcsigázott igény, a férj kapzsisága és kényelemszeretete s az a körülmény, hogy a nő, a leány a háztartás munkáját, a takarékoságot, a kertészkedést, a baromfitenyésztést, a fonást, szövést, a praktikus női

kézimunkákat nem tudja, nem akarja tudni, a ház és gyermek-nevelés gondját pedig szívesen másra bizza. Egy sajátságos nyavalya van terjedőben: a házon, a családon kívül élés, a tűzhely kerülés, mely ezen a címen nyert jogot a léthez: társadalomnak élés. Korcsma, kávéház, társaskör, egyesület mind-mind a közügy nevében vonja el a férjet és nőt az otthontól; a közügy pedig éppen legtöbbet amiatt szenved, hogy a gyermek otthon magára, idegenekre marad s nem gyűjthet a szeretetnek ama melegéből, mely egész életén át megtartsa ' és hevítse.

A társadalom uralkodó és kormányzó szelleme fenntartja alfajt, de nem tartja fenn okvetetlenül az egyes rész-társadalmakat, melyek elpusztulhatnak a fajnak minden legkisebb kára nélkül. A rész-társadalmakban azonban sok életerő van, melynek megőrzéséről és fokozásáról a rész-társadalmak államokba szervezeten is gondoskodnak. Az állam erkölcsi felfogása, büntető és jutalmazó törvényei, a köznek javán munkálkodó intézkedései és szervei: tükröi a társadalmi erkölcsöknek. Ez a tükör azonban nem hű, mert a társadalom élete halad, az állam törvényei pedig konzerválnak s így mindig több van bennök a múltból, mint a jelenből és jövőből, kivéve azt a nem ritka esetet, amikor egy-egy előhaladottabb társadalmi életben alkotott törvényt a fejletlenebb társadalomra ráerőszakolnak. Éppen ezért a társadalom és állam erkölcsi ítéletei sokszor különböznek egymástól; normális körülmények közt a társadalom előbb jár az államnál, mesterséges körülmények között ellenben az állam előzte meg a társadalmat, így aztán nemcsak az egyén és a tömeg, hanem a társadalom és az állam erkölcsi felfogása is különbözik egymástól.

A tulajdont illetőleg legszigorúbbak az állam törvényei, leglazábbak a tömeg erkölcssei; egy-egy csoport lopásra, rablásra, csalásra mindig készebb, mint az egyén vagy az egész társadalom; de az egyén és még inkább a társadalom könnyebben megkocsát, mint az állam. A szeretetet illetőleg a legkisebb társadalmi szerv: a család élete a legmélyebb s a társadalomé a legmagasabb; a tömeg szeret, hogy gyűljön, az egyén vagy szeret vagy gyűlöl, a családban a szeretet közvetlen és kölcsönös, a társadalomban a más szeretete az elv s az egyest védik a köznek ellenében, az állam pedig a köz javát akarja s ezért az egyest feláldozni kész.

Az egyén társadalmulása a család, a tömeg, egy kisebb társadalmi kör s az állam hatásai alatt történik.

Legelső, szeretettel legteljesebb s ezért legmélyebb és legerősebb hatást a család gyakorol a gyermek társadalmulására. Az gondozza és ápolja, az tartja életben s az teszi emberré a tehetetlen, a gyöngye kis állatot. Az emberrel való érintkezés a családban legközvetlenebb és legmeghittebb. A családtól örökölt anyagi és szellemi javak és ősi hagyományok az igazi elpusztíthatatlan örökségek, amelyek az egész életen át végig kísérik. A család eme rendkívüli nagy hatásának forrása a természet, mely a gyermeknek apát, anyát és szülei szeretetét ad a családban s ezzel az anyagi és szellemi örökségek s a más szeretetének csiráit ülteti bele az egyénbe. A velünk született összes sajátságokat, tulajdonokat senki más nem adhatja közvetlenül, mint az apa és anya; az is bizonyos, hogy a szülék állandó és mély szeretetét nem pótolhatja, nem helyettesítheti semmi és senki sem. Az érintkezés a szüle és gyermeke közt idegen családban a felnőttek és a gyermek érintkezésévé válik, melyből hiányzik a szeretet ama gazdagsága és ereje, mely a szüle és gyermeke érintkezését közvetlenné, meghitté teszi. A hagyományoknak azt a részét, mely tisztán családi s ennek erős egységéből származik, nem adhatja át senki más, mint kinek-kinek saját szüleje; a hagyományok nagy tömegét azonban az egységes társadalmakban minden szerv, minden alkotás, az életnek minden nyilvánulása átadja az egyénnek. Így vagyunk az ápolással, gondozással is, melyben a család helyettesíthető, melyhez tehát épp úgy nincs föltétlen szükség a családra, mint a társadalom hagyományainak átadásához. Éppen ezért válik lehetségessé a lelenceknek, árváknak társadalmulása lelenc- és árvaházakban, vagyis a család nélkül is. Ez a társadalmulás azonban nélkülözi a szülék természetes szerető gondját, nélkülözi a szüléknek napról-napra megújuló önfeláldozó munkáját és küzdelmeit s nélkülözi a családi szűk körben oly természetes érzelmi egységet és közvetlenséget. Amint egyéni önzés nélkül nem tudnánk eljutni a másnak szeretetéhez, úgy a család önzése nélkül csak igen halvány, igen hideg és fogyatékos volna a köznek, a társadalomnak, a hazának szeretete, mert nem volna termő talaja és nem volna összehasonlító mértéke a mások, a köz szeretetének. Minél mélyebb, minél erősebb az a szeretet, mely a családban él s a gyermek érzelmi világát

táplálja: annál mélyebb, erősebb, lelkesedésre és önfeláldozásra készebb lesz a gyermekben a köznek szeretete. A nagy, átalakító, önfeláldozást követelő társadalmi, állami eseményeket megelőzi az emberi életnek a családba való visszavonulása, a családi önzésnek mindent lefoglaló hatalma, amikor nincs élet a családon kívül s amikor minden érdek és minden küzdelem a családból indul ki és oda tér vissza. Ekkor gyülemlik egybe a szeretetnek amaz óriási ereje, mely a köznek javáért családi kötelékeket tép szét és az egyéni életet gyönyörűséggel áldozza fel. Alaposan következtetnek tehát azok, akik világpolgárokka a család megsemmisítésével akarják a gyermekeket fölnevelni. A világpolgárság lágymeleg, hideg, szenvedélyek nélkül való szürke világának valóban nincs nagyobb ellensége a család forró, meleg, szeretettel teljes és élénk érzelmekben gazdag világánál.

A család a maga sokszerű hatásával (otthon, berendezés, életrend, küzdelmek, élvezetek, szokások, előítéletek, hagyományok stb.) abba a társadalomba illeszti be a gyermeket, amelyhez maga a család tartozik. Családaink egész életét inkább a múlt határozza el, mint a jelen; csak így fejlődhetett ki a családok jelleme s csak így érthető meg, hogy annyi család él a múlthoz változatlanul már akkor is, mikor a jelenhez való alkalmazkodás nélkül csak egy bizonyos: a végső elpusztulás. A jelenhez való alkalmazkodásra csak az élő reménység bírhatja rá a családot, hogy múltjának fényét visszakeríti, avagy a jövőjét nagygyá teszi. A múltnak kegyelme s a jövőnek reménysége kell ahhoz, hogy a gyermek láncszem legyen a múlt és jövő között s hogy a társadalom élete olyan folyam legyen, mely verhet nagyobb hullámokat, de meg nem akad.

A család ad a gyermek társadalmulásának természetes bővülést. A család a rokonokkal, szomszédokkal már számos egyénre terjed ki; a család élete tele van idegenekkel való érintkezéssel, mert hiszen lépten-nyomon szükség van mások munkájára, melyet a viszonzás nyomról-nyomra követ. A gyermek rendre-rendre másokkal meg másokkal érintkezik és alkalmazkodik anyjához, apjához, testvéreihez, a rokonokhoz, barátokhoz, cselédekhez és idegenekhez. Az alkalmazkodás nem könnyű, de az érintkezés sokoldalúsága számos tapasztalattal gazdagítja a gyermeket, aki korán megismeri, hogy saját javáért kell alkalmazkodnia. Nehezíti, inkább mondhatjuk: megédesíti és fokozatossá teszi ezt az alkalmazkodást a

szülék szerető gondja, mely a gyermektől sok kellemetlenséget elhárít s mely a gyermeknek sok keserűségét megédesíti, sok sebet meggyógyítja; könnyíti és gyorsítja pedig az alkalmazkodást a számtalan újabb meg újabb és közvetlen érintkezés, *mely elkerülhetetlen.*

A gyermek erkölcsi érzékét a szüléktől örökli, erkölcsi életének alapját és legmaradandóbb irányítóit a családtól nyeri. A család társadalmi szokásai, erkölcei sokkal állandóbbak, mint a tömegéi; ezek a szokások és erkölcsök tehát nemcsak mint legelső, hanem mint állandóan ugyanazonos benyomások is a legmélyebbek és legtartósabbak. Mélységüket, tartósságukat nagyban növeli az az eleven érzelmi élet, mely a családi tűzhelyt, az otthont a társadalom minden más szervezetétől megkülönbözteti s hatásaiban mindeniknek föléje emeli. – Mint hevítenek bennünket, mily szilárdak bennünk azok az erkölcsi jellemvonások, melyek a családban gyökerestek; mily mélyen vésődnek emlékezetünkbe s az érzelmeknek mily gazdagságával árasztanak el bennünket azok az *erkölcsi elvek*, életszabályok és előítéletek, melyeket a családi életből hoztunk el útravalónak! Miért nincs ez így a lelenc- és árvaházakban növekedett egyéneknél is? Hiszen itt is szeretet veszi körül a gyermeket; igen, a köznek szeretete. A köz azonban nem szerethet annyi önzéssel, mint a család, neki egyforma melegséggel kell magához ölelnie mindenkit. Ez az egyforma meleg pedig felnövelheti a virágházak egyes növényeit, amelyek egymás mellett megélnék minden szeretet, minden belső közösség nélkül; de ahhoz, hogy az ember társadalmi életet éljen, hogy társait szeresse, az önzésnek hatalmas, kimeríthetetlen tőkéje kell s ezt csak a család önzése, a melegnek teljessége adhatja meg. – A családnak erkölcsi hatása nem csekély mértékben függ attól is, hogy a család szűkkörű és helyhez kötött. A helyhez kötöttség nem hiányzik *ugyan a közös nevelőintézetekből sem*, de a szűkkörű igen. Lelenházaknak, árvaházaknak rend szerint nagyon sok a növendékük. Ez a tömeg megfélemlít és uniformizál annál inkább, minél kisebb a gyermek; ez a tömeg akadályozza, lehetetlenné teszi az olyan közvetlen érintkezést a gyermek és nevelő közt, mint amilyen van a gyermek és szülék között; ezt a tömeget több embernek kell nevelnie s ez a több nevelő sohasem lehet egymással olyan érzelemegységben, mint a szülék. Mindebből következik aztán, hogy ezek az intézetek

az érzelmekre nem hathatnak oly erővel, mint a szülék s így nem nevelhetik a gyermeket a szeretetnek ama nagyságára és mélységére sem, mint a család. Ehhez gondoljuk meg még azt a tényt, hogy a tömeg rendes körülmények között csak igen szigorú fegyelem mellett tartható meg az erkölcsi, a társadalmi élet korlátai között, mert elvadulásra könnyen hajlik már csak azért is, mert erejét érzi, de felelősségét nem s mert gondolkodásra képtelen, de ereje fitogtatására nagyon szer. A családban történő társadalmulást tehát már ezért is ki kell emelnünk s a lehető legjobbnak kell tartanunk, ha ugyanegy társadalomról van szó.

A családban történő társadalmulásnak rendkívüli becsét mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy a család egyénit, míg a lelenház, árvaház s a gyermekeket tömegbe gyűjtő minden intézmény uniformizál s így amaz az érzelmi élet gazdag forrását nyitja meg és táplálja, emez pedig közömbössé tesz. A természet egyénné teremti az embert; a család a maga kicsiny körével, a többiektől eltérő apró-nagyobb szokásaival, életfelfogásával, sőt magával elkülönített s másokétól különböző háza tájával, tűzhelyének berendezésével és életrendjével, ha akarná sem tudná gyermekéből az egyéniséget kigyomlálni, – hiszen percről-percre éppen az egyéni vonásokat gazdagítja és erősíti benne. De ugyanekkor a szeretetnek melegségével teszi magához simulóvá, a kicsiny társaság jogokat élvező és kötelességeket teljesítő tagjává a gyermeket, aki az érzelmi hatások alatt és szerint megindulva társadalmul már akkor, mikor szó sincs róla, hogy tudatában lehetne az egyén és társadalom mivoltának s öntudatosan képes volna tagjává lenni a társadalomnak. És a legtöbb egyén felnőtt korában sem öntudatosan tagja a társadalomnak, hanem csupán érzelmei szerint. – A társadalom életében, előhaladásában lényeges az egyén, mert enélkül lehetne emberhalom, lehetne embercsorda éppen úgy, mint van homokhalom és barom csorda, de nincsen társadalom, nincs egyének érzelmi és öntudatos alapokon álló szövetsége, tömörülése. Éppen azért oly rendkívül értékes a családban történő társadalmulás, mely az egyéniséget nemcsak megadja és meghagyja, de fejleszti is. – Ellenkezőleg, a gyermekeknek tömegben való társadalmulása az egyéni vonásokat addig-addig csiszolja, míg annyira el nem törli, amennyire a természet ellenére csak lehetséges. A gyermekek tömegét vezérlő

patalom csakis a nagy egészét képviseli életfelfogásban, előítéletekben egyaránt; nem ismer különbséget, érzelmeiben rideg s nem láthat a köznek érdekében fontosabb feladatot, minthogy egyformává gyúrja az összes „anyagot”. Hiszen mindig az okoz neki gondot, bajt, zavart, ami egyéni; hogyan törekednék tehát kiirtani az egyénit, minden bajnak ezt a hatalmas, de gonosz gyökerét.

Mindezt annak bizonyítására mondjuk el, hogy a gyermek társadalmulásában a család a legjobb, a pótolhatatlan tényező. A gyermeknek a családból való kiszakítása a dolgok mélyére látó szociológusnak és államférfinak célja nem lehet; lelencházak, árvaházak és efféle intézmények alkotását csak a kényszerűség igazolja s ezt a kényszerűséget a családi élet bomlása és a társadalmi élet könnyelműsége idézi elő. Ahol a családi élet ép, erős, ott nincs lelenc s nincs olyan árva, akit valamely rokon- vagy idegen család magához nem fogadna; ahol a társadalmi élet komoly, előrelátó, ott kenyérkereset címen nem bontják meg a családi életet s lehetetlenné teszik, hogy a megélhetés nehézsége okán a család szabadulni igyekezzék gyermekétől. Ma, mikor lelencházat, árvaházat építünk s a családot gyermekeitől megszabadítani igyekezünk társadalmi és állami intézkedésekkel: – ma csak felszínen járunk, külső tüneteket iparkodunk elnyomni, eltakarni, de nem gyógyítunk, a bajnak gyökeréig el nem hatolunk. Társadalom és állam tegye éppé, egészségessé a családot, tegye lehetségessé a családi életet, adja vissza az anyát, apát gyermekének, adja vissza a gyermeket szüleinek; akkor a bajokat alaposan meggyógyítja. Ez nem könnyű feladat, de bármily könnyű volna, sem oldható meg soha, ha ahelyett, hogy vele komolyan foglalkoznánk, mindig csak a tünetekkel babrálunk s gondolatainkkal és tetteinkkel éppen azt mozdítjuk elő, ahonnan a baj származik: a család bomlását, a gyermeknek a családtól való elszakítását.

A gyermek, ha családban él, sem kerül el a felnőttek és a gyermekek bizonyos tömegének hatását. És bármily sok hibája legyen a tömegnek, kétségtelen, hogy egy-egy mulató társaság a családi otthonban, egy-egy ünneplő tömeg a templomban s egy-egy lelkesedő tömeg az utcán vagy valamely szobor, emlékoszlop előtt, mind-mind jótékony hatást gyakorol a gyermek társadalmulására. A tömegben erő és érzelmi egység van, mely mind arra int, hogy az egyének tömörül-

jenek, egybeolvadjanak s így növeljék az erőt és az érzelmeik mélységét és hatalmát. A gyermekek társaságában eleinte az egyének uralkodnak; az egyének küzdelme, súrlódása s az az előszeretet, mellyel a gyermek a felnőtteket utánozza, csakhamar képessé teszi a gyermekeket arra, hogy pártokba tömörüljenek s legalább ennek keretén belül alkalmazkodjanak egymáshoz, kövessék előbb az anyagi erőt, aztán az érzelmi erőt. A pártoskodástól már csak egy lépés kell ahhoz, hogy a gyermekek is egységbe olvadjanak; ez a haladás a gyermekeket vezérlő felnőttnek tekintélyétől függ s a felnőttnek tekintélyt első sorban a szeretet, az erő és a következetesség ad. A gyermekben pedig úgy a pártok alakulásához, mint a pártok egyesüléséhez érzelmi közösség kell; érzelmi közösség, mely a családi életnek is alapja s melyet a családi élet folytonosan táplál és erősít.

A nagy egészhez, a közhöz sem csatolja az egyént más, mint az érzelmi közösség, ez a legelső és legerősebb, legmaradandóbb kapocs. Odatartozónak érezzük magunkat, ahova szüleink s ahova az a tömeg tartozik, mely bennünket is magába foglal. De ebben az odatartozásban jó ideig semmi tudatosság és semmi előítélet, de ezme sincs. Gyermekeket nem a hazának szeretete, nem az anyagi és szellemi előhaladás eszméje kapcsol a közhöz s nem nyelv, vallás, rang és vagyonkülönbség választ el egymástól. Bennök az életnek közössége fejt ki és növeli nagygyá az érzelmi közösséget. Akikkel együtt játszanak, örülnek, szenvednek és sírnak: azokkal érzik egynek magukat. Ez az érzelmi közösség azonban pl. hazánkban nem mindig az egészhez, a közhöz fűzi a gyermeket, hanem sokszor csakis annak egy, az egészszel szemben álló töredékéhez. Akárhány család és közösség van nálunk, ahol a gyermek nem hall, nem lát, nem ismer semmit, amiben a magyar állam jellemző vonásai, hatalma és gondoskodása feltűnően nyilvánulna; a nyelv nem magyar; a népviselet, népszokások, népmesék, közmondások nem magyarok; az iskola, a katonaság nem magyar; az ipar, a művészet alkotásai nem magyarok; a történelem sem nyelvében, sem tartalmában nem magyar; ahol semmi sincs a magyar erő, szellem és erkölcs alkotásaiból s ha van valami (adóhivatal, csendőr, finánc, szolgabírószág), azzal a nemzetiségi indulat a nagy egésznek: a magyar államnak csak gyűlöletére tanít. És ahol minden magyar, ott is gyakran hiányzik a népet megbecsülő és vezető,

a nép bajait szerető gonddal enyhítő magyar kéz. így aztán lehetetlen, hogy e hazának minden gyermeke a magyar társadalom tagjává, a magyar államnak hű fiává növekedjék föl. A köznek ezt a rákfenéjét ki kell irtani. Ki is lehet, ha a magyar nép szellemi kincseit mindenüvé elterjesztjük, ha a magyar művészet alkotásai a legutolsó községbe is eljutnak, ha a magyar állam hatalma mindenütt érvényesül s méltó módon nyilvánul és ha a nép javán munkáló magyar kéz mindenüvé elér.

3. Következtetések.

A társadalmulás folyamatát igen hiányosan vázolhattuk, mert az egyéni és társadalmi életről szóló tudományok csak újabb keletűek s ezzel a folyamattal alig-alig foglalkoznak. Ezek a tudományok a természettudományi, a történelmi módszert csak legújabbán alkalmazzák, az adatokat csak legújabbban gyűjtik és dolgozzák fel statisztikailag.

Bár fogyatékos ez a vázlat: néhány elvnek és törvénynek megismerésére elvezet.

A társadalmulás folyamata az egyénnek és a társadalomnak természete szerint halad.

Az egyén természetében az önfenntartás, a társadalom természetében a faj-, különösen a nemzetfenntartás az uralkodó elv.

Úgy az egyén-, mint a nemzet fenntartásában alap a fejlődés.

Elv amott az önzés, emitt a szeretet.

A fejlődés az egyén- és a nemzet fenntartásának érdekében arra tör, hogy az egyén kiváló, sokoldalú és sokszerű, a társadalom pedig hatalmas és egységes legyen.

A fejlődés fokozatos. Fokozatai az egyénnél: az *érzéki-ség* foka, melynek tartama a 6-7 első életév s amelyet önzés, cselekvés, a figyelem futólagossága, a képzelődés élénksége, az érzékelésnek mindenre kiterjedése, de felületessége s a mindent utánzás jellemez; a *hit* foka, mely a 12-14 éves korig tart s melyet az önzésnek és a szülék, testvérek, barátok szeretetének küzdelme, cselekvés, tartós figyelem, az érzékelés alaposága, a szemléletek és egyéni tapasztalatok föltétlen igazságában való hit, hódolat az elénk állított eszményképek iránt és az alkotás jellemez; a *vizsgálódás* és a *szere-*

lem foka, az ifjúság kora, melyet gondolkodás, bírálat, kételkedés, rajongás, önzetlenség, eszményítő szerelem, a nemi érzés uralma, világboldogító eszmék jellemeznek s végül a jogok és kötelességek tudata zár be. Az egyéni fejlődés az érzékiségből indul ki s megy át fokozatosan a szellemi életre, az önzésből indul ki s jut el a szeretetre, az erkölcsi jóra; értelmileg az egészből indul ki, majd elemez, aztán indukál s végül dedukál; a cselekvést előbb a testi érzelmek, majd a példa és szokás, aztán az érzelmi megindulás, a képzelődés, az okoskodás s utoljára a megfontolás vezeti. Nincs ugrás egyik fokról a másikra, hanem lassú átmenet; az alsóbb foknak jellemző vonásai a következő fokokon megmaradásukért küzdenek és közülök egyik-másik (pl. az érzékiség, önzés, hit) nem ritkán győzedelmeskedik is.

A társadalmi fejlődésben fokozatok szervezetenként: család, nemzetség, egyetemesség (kereszténység, állam-szövetségek); irányt tekintve: érzéki, vallásos, tudásbeli és erkölcsi. A művelt társadalom ezeket a fokozatokat már mind átélte s bizonyos egységbe foglalta, amely egységben a korszak szerint hol egyik, hol másik fokozat uralkodik. Az egyén áthalad ezeken a fokozatokon, de nem úgy, mint ahogyan művelődésében a társadalom haladt, hanem úgy, amint a fokozatok egyikének-másikának, avagy mindenikének az a társadalom, az a korszak, melyben az egyén fejlődik, kedvez.

Az egyén fejlődését a testi és szellemi élet harmóniája biztosítja. Ez a harmónia más a társadalom uralkodó szelleme és más a társadalom s a társadalmi tag eszméje szerint; amaz tökéletlenebb, emez tökéletesebb.

Az egyén fejlődését az egyén és a társadalom diszharmóniája fokozza, mely az egyént küzdelemre, erőinek megfeszítésére készíti.

Az egyén boldogsága az egyéni és társadalmi élet harmóniájából fakad.

Az egyén kiválósága, sokoldalúsága és sokszerűsége s a társadalmi élet elevensége, színessége és felvirágoztatása egymásnak okozói és okozatai. Az egyén tartós boldogsága a társadalomnak halála volna; tartós boldogság azonban az egyén életében nem lehet.

A társadalom egysége adja annak erejét, hatalmát s csak az ilyen társadalom biztosíthatja és fokozhatja tagjainak anyagi

és szellemi fejlődését s nyújthat nekik újabb és újabb örö-
mököt.

A társadalmulástan csak úgy válik mind tökéletesebbé,
ha az egyén fejlődését és alakulását a nevelők minél éleseb-
ben, behatóbban s minél több (normális és nem normális
gyermeken) megfigyelik s az alapos megfigyeléseket, mint
adatokat összegyűjtve, a természettudomány és társadalom-
tudomány módszereivel feldolgozzák.

MÁSODIK KÉSZ

B) Társadalmítás-tan.

I. BEVEZETŐ RÉSZ.

1. A cél.

A társadalmítás szóval a tulajdonképpeni nevelés fogalmát akarom jelezni; azt az öntudatos és tervszerű munkát, melynek semmi más célja nincs, mint az, hogy a gyermeket a társadalom tényező tagjává alakítsa.

A neveléstudomány első része foglalkozott az egyén természetes fejlődésével és társadalmi alakulásával, ez a második rész foglalkozik a nevelés munkájával.

Ezt a részt felosztjuk:

- a) Bevezető részre;
- b) szervezattanra;
- c) módszertanra.

Említettük, hogy a neveléstudománynak tárgya szerint célja éppen a társadalmításnak szabályait, törvényeit megállapítani és megismertetni; hogy a neveléstudománynak nem feladata a nevelés céljának megállapítása, de a céllal tisztában kell lennie.

A nevelésnek célja, mint fõntebb elfogadtuk, a gyermeket a társadalomnak vallás-erkölcsileg szilárd jellemû tagjává alakítani. Kell, hogy minden egyén tagja és tényező tagja legyen a társadalomnak. A társadalom nemzeti és történelmi alapokon államokká szervezkedett; ma nincs olyan polgárosult társadalomban élõ egyén, aki valamely állammá szervezkedett társadalomnak tagja ne volna. De a pusztá tagság sem az egyén boldogulására, sem a társadalom felvirágzására nem elég s nem fejlesztheti sem az egyéni munkaerõt, sem a köz-

nek javát. Kell tehát, hogy az egyén társadalmának (nemzetnek, államnak) tényező tagjává legyen. Olyan tagjává, aki egyéniségének teljes kifejtésével tölti be a helyét a közösségben, a nemzet és állam életében. – A magyar állam nemzeti alapon áll fenn. Itt minden egyénnek a magyar nemzet tagjává kell lennie; helyét ebben a társadalomban csak akkor töltheti be s egyéni boldogulását csak akkor érheti el itt, ha a magyar nemzetnek tényező tagjává lesz. A nevelés célját tehát a mi társadalmunkra alkalmazva, így önthetjük szóba: alakítsa a nevelés a gyermeket a magyar nemzet tényező tagjává. Amíg a társadalmak nemzeti alapon szervezkednek, a nevelésnek tényezőit, eszközeit és módszerét tekintve nemzetinek kell lennie, mert különben a nevelés nem javára, hanem vesztére törne a társadalomnak s olyan társadalmítást végezne, melynek megfelelő társadalom nincs.

A nevelésnek nemzetinek kell lennie; a nemzeti nevelésnek pedig az egyént vallás-erkölcsileg szilárd jellemű taggá, a nemzetnek tényező tagjává kell alakítania. – Kérdés, vajjon a nemzetnek csak az az egyén lehet-e tényező tagja, aki vallás-erkölcsileg szilárd jellemű? Hiszen akárhány jellemtelen, vagy éppen gonosz jellemű, vallástalan és erkölcsi tekintetben nagy kifogások alá eső egyén volt már tényező tagja egy-egy nemzetnek, alkotván nagyot a politikában, az irodalomban, művészetben, iparban stb. Igaz, minden egyéni erő, legyen az testi vagy szellemi, érvényesül, vezethet és sok üdvöset tehet egy-egy társadalom életében: de normális egyénekkel kell számolnunk s nem a kivételekkel; de bizonyos, hogy társadalom erkölcsök – a társadalom természete törvényeinek megtartása – nélkül fenn nem állhat; de bizonyos, hogy a lángész hatását az egyén erkölcsisége mindig csak fokozza és mélyíti, erkölcstelensége pedig mindig kétségessé teszi. Az egyénnek erkölcsileg szilárd jelleműnek kell lennie, mert különben csak merő esetlegesség az, hogy javára vagy kárára van-e társadalmának s mert az egyéni tökéletesség és a köznek java semmi másan nem épülhet fel, mint a tiszta erkölcsön. Minden más kivétel, csupán a tiszta erkölcs az általános törvény.

És van-e tisztább erkölcs, mint amit a kereszténység tanít, mint amit Jézus élete élénk tár s halála megpecsétel? Fenséges példa van itt, mely vonz, melegséget áraszt és idvezít. A szeretetnek nagy parancsa mindez az „ige” – olvassa-

tok és kövessétek! – A nem keresztény valláson alapuló erkölcs a keresztény valláserkölcsiséggel szemben fogyatékos; saját önálló társadalmát a nem keresztény nép is csak saját valláserkölcsei életével tarthatja fenn; a keresztény társadalomban élő nem keresztények erkölcsükben annyira közelnek a kereszténység erkölcséhez, amennyire eltudnak távolodni vallásuk elkülönítő szellemétől s amennyire képesek magukba fogadni a szeretetnek parancsát, a kereszténység szellemét.

A nevelés céljánál különösen is hangsúlyozzuk, hogy nem tömeggé, hanem egyénné kell nevelnünk; egyénné, aki a társadalomnak tagja. Egyénné kell nevelnünk, mert csak ezek szervezhetnek és virágoztathatnak fel társadalmat; egyénné kell nevelnünk, mert a társadalom, mint minden élő szervezet, nem egyéb, mint egysége a különböző, de egy célért egybevágoan működő szerveknek; és minden egyén, mint társadalmi tag, egy-egy szerve a társadalomnak s felelős ennek javáért és előhaladásáért. A valláserkölcseileg szilárd jellem az egyénnek eme felelőssége nélkül meg nem alakul.

Az egyén a nemzeti társadalomnak tényező tagja legyen! Ezzé pedig nem lehet munka nélkül. Tehát munkára kell nevelnünk, szorgalmas, becsületes termelő munkára! A tisztán elméleti célokat szolgáló munka határozottan nagybecsű és szükséges a társadalom előhaladása érdekében; erre a munkára az arravaló egyének kiművelik önmagukat, ha a kedvező feltételek megvannak. A gyakorlati élet követelte elméleti természeti munkára már mindenkit nevelnünk kell, mert enélkül értelmetlen, öntudatos termelő munkássá senki sem lehet. Már pedig a társadalom nem boldogul, meg nem élhet, ha tagjai nem termelő munkások. Kellenek ugyan a termelő munka lehetőségéről, zavartalanságáról gondoskodó munkások is, de ezek nevelésére különös módok sürgősen szükségesek; a termelő munkás képes és kész legyen azt a munkát is elvégezni, ha kell.

Munkás azonban csak az ép, egészséges, életerős testű és lelkű egyén lehet. Tehát célunk az is, hogy a nevelés testben és lélekben éppé, egészségessé, életerőssé tegyen.

E két utóbbi, a nevelés céljából következő feladatot sokszor mellőzzük vagy elhanyagoljuk. Pedig az élet lényegében és minden vonatkozásában nem egyéb, mint munka, mely a testi-lelki épség és derékség nélkül képtelenség. A két

utóbbi feladatot tehát a nevelésnek, célja eléréseért, meg kell oldania, el kell végeznie.

A célnak, melyet a társadalmítás elérni akar, megvalósíthatónak kell lennie. Ez a cél, melyet mi kitűztünk, elérendő és el is érhető, mert követelménye és alkalmazása az egyéni és társadalmi élet természetének s eme természet törvényeinek. És ha mégis látjuk, hogy vannak egyének – helyesebben szólva: tömegrészek, – akikből az egyéniség csaknem teljesen hiányzik, s vannak társadalmi tagok – helyesebben: egyéniségek, – melyek a társadalmi élet törvényeit – az erkölcsiséget – lábbal tiporják: akkor se essünk kétségbe céljaink megvalósíthatásán, mert nem a cél az oka ennek a sikertelenségnek, hanem a nevelés, mely vagy nagyon rövid ideig tartott, vagy nagyon helytelen volt. – Nem mondjuk ezzel, hogy a nevelés mindenható, de erős meggyőződésünk, hogy a társadalmítás minden ép egyént képes a társadalomnak derék, becsületes, munkás tagjává alakítani, ha korán kezdődik, kellő ideig tart s mindig előtte az eszménykép: *Jézus*. Az a nevelés, mely lelkesedéssel és tántoríthatatlanul küzd ez eszménykép megközelítéseért; mely tudja és vallja, hogy keze alatt nő fel az a nemzedék, melytől a jövőnek ereje, előhaladása, boldogulása függ: az a nevelés nem irthatja ugyan ki az emberi gyarlóságokat, nem szüntetheti meg a jelen társadalmának hibáit és igazságtalanságait, de jellemeiket alakíthat, jellemeiket, akik magasabb eszményekért szilárdan, türhételtenül küzdenek, önmagukon győzelmet aratnak s a jövőt szebbé és jobbá teszik.

2. Elvek.

A társadalmítás elveit és törvényeit a lelki élet tényeiből vezették le. Mi ezeket az elveket és törvényeket a társadalmulás folyamatának tényeire alapítjuk.

A társadalmulás egyéni fejlődésből és társadalmi taggá alakulásából áll. Amott a természet, emitt a társadalom az úr, forrása és vezetője minden jelenségnek. Ehhez képest a társadalmítás két főelvet követ: első a *természetszerűség*, második a *szereket* Mindkettőnek benne kell lennie a nevelésnek minden tényében; mindkettőnek uralkodnia kell a nevelésnek minden munkáján, a legkisebbtől a legnagyobbig. Egy-

magában egyik sem elég; a természetszerűség megfelelne a társadalomról, a szeretet megfelelne az egyéniségről s mindkettő, ha külön-külön érvényesül, kész megtagadni a nemzeti társadalmat és dicsőíti a világpolgárságot. Rousseau a természetszerűség alapján állva, nem neveli társadalomban és nem neveli nemzeti társadalom számára Emiljét; a kommunizmus apostolai pedig a szeretet nevében olyan egyformává tennék az egyéneket, akár a homokhalomban a homokszemek.

A társadalmítás törvényei alapulhatnak vagy a természetszerűség vagy a szeretet elvén, de eme két főelvnek egyikével sem ellenkezhetnek. A természetszerűség elvéből következő törvényeknek tehát meg kell egyezniük a szeretet elvével és viszont.

Ebből a két főelvből a társadalmulás tényei alapján számos törvény vonható le a társadalmítás számára; közülök, mint kiválóbbakat, a következőket soroljuk el:

1. Amely hatások alatt az egyén fejlődik, társadalmul is, ha szeretet van bennök és viszont, amely hatások kedvezőek a társadalmi taggá alakulásra, kedvezőek az egyéni fejlődésre is, ha a természetszerűség belőlük nem hiányzik. – Van testi és szellemi táplálék, mely fejleszti az egyént, de társadalmi taggá nem teszi, pl. a vadon termő gyümölcs, melyet az egyén önmaga talál; képzetek, melyek a társadalmi étellel semmi kapcsolatba sem fűzettek, avagy amelyek – mint Jókaink Feodor grófjának („A dagói torony”) gondolatai – a szeretettel homlokegyenest ellenkezhetnek. A társadalmi taggá alakulásra kedvező hatások között pedig akárhány olyan divatos külsőség van, mely az egyént s ennek egyéniségét nem fejleszti, sőt (vállfűző, hegyes cipő, örökös mosoly) tönkre teszi. Éppen ezért első törvénye a társadalmításnak: *Csak olyan hatásokkal, eszközökkel és módokon nevelj, amelyekben természetszerűség és szeretet vagyon.*

2. Erős egyéniség biztosítja magának az egyénnek és a társadalomnak életét, fejlődését és előhaladását. Az egyéniségnek leghatalmasabb kialakítója a nemzeti jellem, mely egyszersmind az egyének társadalomba való szervezkedésének legszilárdabb alapja s ennek a szervezetnek fenntartója és felvirágoztatója. Az egyéni önzést a köznek javára munkáló, minden áldozatra kész szeretetté a nemzeti jellem és nemzeti eszme nemesíti. Kell tehát, hogy *a nevelés nemzeti legyen; nemzeti jellemékké kell erősíteniünk az egyént.*

3. Az egyén fejlődik s egy tökéletesedő társadalom tagjává alakul. Ezt az egyéni fejlődést és alakulást múltjában és jelenében ismernie kell a nevelésnek, mert csak ezen a történelmi alapon hathat a jövő fejlődésre. De nemcsak az egyén történelmét, hanem a társadalom múltját és jelenét is ismernünk kell, hogy a létező társadalomban a tökéletesebb társadalmi élet számára nevelhessünk. Tehát *történelmi alapon kell nevelnünk*.

4. Az egyén – természeténél fogva – a faj eszméjének megtestesülése, alakulásánál fogva pedig a társadalomnak tagja s mint egyén és mint tag önálló. Önállósága emeli érvényre a faj eszméjét és teszi szervezetté a társadalmat. A természetszerűség és szeretet elvéből következik tehát, hogy az *önállóságot tiszteletben tartva kell nevelnünk*.

3. Nevelő munkák.

A nevelés munkája nem egyszerű, nagyon is összetett, tehát részekre osztható, amire már maga a nyelv is utal, amidőn a nevelés munkáit nagyon sok szóval jelzi. Különbözik ez a munka közvetlen célja szerint s ennek alapján a nevelő munkákat a lélektan hármasságát követve 3 főcsoportra osztják; különbözik az anyag szerint, mellyel a munkát végezzük (cselekvés, érzet, képzet stb.); különbözik a végrehajtás szerint, hiszen mint munka, határozottan más a szoktatás, mint a példaadás, a tanítás, mint a megindítás stb. Minden összetett munkánál az egész munkát a cél szerint nevezzük el, ellenben a munka egyes részeit (fajtáit) a végrehajtás, vagy az eszköz szerint. Amellett az állítás mellett, hogy a nevelő munkákat is a végrehajtás különbözteti meg legélesebben egymástól, bizonyít a nyelv a maga sokféle elnevezésével s bizonyít az a tény, hogy a nevelő munkák, bár céljuk, anyaguk gyakran ugyanaz, mégis különböznek egymástól, pl. a kéz tisztán tartására akarok nevelni: itt cél, anyag ugyanaz s mégis példát adok, szoktatok, megindítok, tanítok stb.

A nevelés munkájában a végrehajtás szerint nagyon sokféle részmunkát lehet megkülönböztetni. A könnyebb és rendezesebb áttekintés kedvéért a munkafajok közül ki kell válogatnunk a főbbeket. Ezt a kiválasztást leghelyesebben úgy

végezhetjük, ha azokat a munkafajokat, melyeket a közvetlen cél, az anyag és a végrehajtás egymástól élesen megkülönböztet, főfajoknak vesszük s a többit ezek alá csoportosítjuk.

Ebből a szempontból a nevelő munkákat következő főcsoportokra oszthatjuk:

I. *Ápolás*. Közvetetten célja biztosítanunk azt, hogy a természetes fejlődés és társadalmi alakulás zavartalanul történjék. Anyaga: az öröklés, a táplálkozás, tisztán tartás, ruházkodás, a lakás, a mozgás, a játék, a munka, a pihenés, amelyben megadja a fejlődéshez és alakuláshoz a föltételeket.

II. *Művelés*. Közvetetten célja az, hogy a gyermeket a kor műveltségének örökösévé tegyük, ebbe az örökségbe beiktassuk és az előhaladás munkáira képessé és készsé tegyük. Anyaga: a műveltségnek a nevelés céljához képest s a módszertan elvei szerint kiválasztott anyaga.

A művelő anyag két főcsoportra oszlik: *egyik* maga a *társas élet*, melyhez alkalmazkodnunk, melyben élnünk és melyet tökéletesítenünk kell, a *másik* a művészetek és tudományok, melyek életünket öntudatosá teszik. Az anyag eme két főcsoportja szerint a művelésben kétféle munkát különböztetünk meg: a *szoktatást* és az *oktatást*

A többi nevelői munka, pl. óvás, példaadás, tanítás, fegyelmezés stb. e három főcsoportnak egyikében-másikában, néha mindenképpen benne van.

Ez a mi hármasságunk nem követi a lélektan beosztását; nem gondol arra, hogy az érzelmet, az értelmet, az akaratot egymástól elkülönített munkával neveljük, mert ez képtelenség. A nevelő munkákat nézi s ezeket csoportosítja a már említett szempontból.

Ez a mi beosztásunk határozottan ellentmond annak a közkeletű felfogásnak, hogy az ápolás csak a testi életre vonatkozik, hogy a tanítás csak ismereteket szereztet, értelmileg nevel és belátásra vezet s hogy a szoktatás csak az érzelmekre és akaratra hat. Ez a felfogás teljesen alaptalan, mert hiszen a testet nevelni s a lelket nem, az értelmet fejleszteni s ugyanakkor az érzelmet és akaratot kizárni merő lehetlenség. Az embert testi és lelki darabonként nevelni nem lehet! Nem az ember, hanem a nevelői munka tagozódik. A nevelői munka különbözik egymástól sok mindenben, de abban, hogy mindenik hatást gyakorol a testi és lelki életre,

hogy mindenik nevel értelmileg, érzelmekben és akaratban, – nem különbözhetik.

Miután a mi felfogásunk szerint az ápolás a fejlődés föltételeiről, a művelés pedig a művelődés örökbe fogadásáról és tovább folytatásáról gondoskodik: nemcsak az a képtelenség, hogy bizonyos korban vagy iskolában csak ápoljunk, máskor és másutt pedig vagy szoktassunk, vagy oktassunk, hanem képtelenség az is, hogy amikor ápolunk, akkor ne műveljünk s mikor szoktatunk vagy oktatunk, akkor ne ápoljunk. Tehát a nevelői munkákat nem lehet, de nem is szabad, a nevelés gyakorlatában egymástól elválasztanunk. Ez ellen mitsem bizonyít az, hogy a mai iskola csak oktatni akar, mert hiszen azért az iskola ma sem bír megszabadulni az ápolástól és szoktatástól; legfőlebb azt teszi meg, hogy ezt a két nevelői munkát háttérbe szorítja. Háttérbe szorítja azért, mert a valláserkölcsei szilárd jellem nevelésére elégnék tartja az oktatást s mert a nevelői munkákat elméletileg rangsorozza és gyakorlatilag élesen elválasztja egymástól. Mi tudjuk, hogy a valláserkölcsei szilárd jellem egymaga még nem teszi az egyént a nemzeti társadalmi élet tényező tagjává; tudjuk, hogy az oktatás másnemű munka, mint az ápolás és szoktatás s hogy a nevelői munkákat rangsorozni nem lehet; tudjuk, hogy minden testi és szellemi munkának megvan a maga fejlődéstani és alakulástani föltétele s hogy minden oktatás a társas életben történik és többé-kevésbé közvetlenül a társas életre vonatkozik: mi tehát sohasem akarunk pusztán csak oktatni vagy ápolni, vagy szoktatni, hanem végezzük mindig mindeniket úgy, amiként a nevelés, mint egész munka, megköveteli.

II. SZERVEZETTAN.

A társadalmítás eszközlői, akik a nevelés munkáját végzik: a nevelő *intézmények* és a *nevelők*. Mindeniknek egybevágó munkája kell a társadalmítás sikeréhez.

A gyermeket nem tartjuk társadalmítónak, mert a nevelés munkáját ő csak akkor végezi, amikor önmagát neveli, s ekkor már nevelő. A gyermeknek nem csupán arra a munkájára gondolunk ugyan, melyre őt a természetes fejlődés és társadalmi alakulás természetesen sarkalja, hanem arra a belső és külső öntevékenységre is, mely nélkül a gyermek

önálló egyénné s a társadalom tényező tagjává nem lehet: de hiszen még ez az öntevékenység sem egyéb, bár a gyermek legsajátabb cselekvése, mint a társadalmulás és a társadalmítás munkájának eredménye. Öntevékennyé *tehet* a társadalmulás, de az ennek törvényeit alkalmazó társadalmításnak öntevékennyé *kell* tennie. Így aztán nincs szükség arra, hogy a gyermekkel a társadalmulástanon kívül is foglalkozzunk, mert azt a kérdést, hogy a gyermek hogyan nevelhető öntevékennyé a nevelés célja érdekében, – a társadalmítás tényezőivel: a nevelő intézményekkel és a nevelőkkel foglalkozva kell megoldanunk. A gyermeket társadalmítótá a társadalmítás eszközlői teszik akkor, amikor a gyermek öntevékenységét erősítik és irányítják. S amikor a gyermek öntevékenysége az önmagátnevelés magaslatára emelkedik, akkor ő már nevelő s mint ilyen munkása a nevelésnek, ha, talán, gyermek is.

A szervezattan a nevelés munkájának teljesítőivel abból a célból foglalkozik, hogy őket munkájuknak minél tökéletesebb elvégzésére alkalmassá és képessé tegye.

Az államnak nincs olyan intézménye, a társadalmi életnek nincs olyan mozzanata, és abban a térben, időben, melyben az ember él, nincs semmi sem, ami a társadalmulásnak eszköze ne volna. Az alkotmányjogi, magánjogi, közigazgatási, honvédelmi intézmények, a közrend intézményei, a községi, utcai élet, a társadalmi egyesületek, társadalmi, hazafias ünnepélyek, a népszokások, a föld, az ég, az idő, az emberi alkotások mind-mind eszközlői a társadalmulásnak s mint eszközökkel, majd a társadalmításban is találkozunk. De olyan intézményeknek, melyek csakis a társadalmítás céljaira rendelvek, vagy amelyeknek feladatai között a növekedő nemzedék társadalmítása elsőrangú helyet foglal el, csupán ezeket tarthatjuk: *család, egyház, társadalmi közösség, iskola* s a vele kapcsolatos ifjúsági egyesületek.

Ezek az intézmények és a nevelők, tehát a társadalmítás munkásai, ma kétségtelenül az államtól – a társadalom egy-egy szervezett egészétől – kapják a jogot és kötelességet a társadalmítás munkájának teljesítésére. És ez, miután a társadalmi egésznek számára kell nevelnünk, másképp nem is lehet. De mivel ez a társadalmi egész ma sem egységes s mivel a társadalom szervezettségének különböző fokain a múltban majd a család, majd a családok közössége, majd az egyház

volt a társadalmításnak uralkodó tényezője: az államnak ma is nagy küzdelmébe kerül érvényesítenie azt az elvet, hogy a nevelés jogának forrása s a nevelés kötelezettségének és kötelességeinek megállapítója csakis az állam. Pedig ennek az elvnek föltétlenül uralkodnia kell, hazánkban még inkább, mint másutt, mert nálunk a társadalmi egész belsőleg még nincs megteremtve s mert nálunk a társadalmi egységnek több ellensége, megbontója van, mint más szerencsésebb államokban. Csak ennek az elvnek föltétlenül uralma tehet minden tényezőt hű, buzgó, egyetértő, egy célra törő munkásává annak a nevelésnek, mely az egész társadalom számára és javára alakítja át az egyént.

Ahol ez az elv nem érvényesül, mint pl. nálunk, ott mindennapi eset, hogy a nemzetiségi család és egyház nem az egész nemzet számára neveli a gyermeket, hogy a vagyonosok, az előkelők és a proletárok csatris a maguk érdekeinek javára nevelhetik gyermekeiket s hogy még közintézmények: iskolák is állhatnak fenn egy-egy társadalmi osztály szolgálatára.

Ebből az elvből azonban nem következik, hogy tehát a nevelésnek minden tényezője közvetlenül az államtól függjön s mindeniket az állam tartsa fenn; nem, hiszen az egyénitést éppen az államnak, a társadalom egészének léte és előhaladása követeli. Erre később még vissza-visszatérünk.

A) A család.

A legősibb társadalmító intézmény a *család*. Nincs csakis arra rendelve, hogy a nevelői munkát végezze, a társadalmulás azonban benne történik csaknem kizárólagosan. Ahhoz, hogy egymaga neveljen, nincs benne tudatosság, tervszerűség, nincs elég munkaereje és ideje s nagyobb az egyénítő, elkülönítő, mint a társadalmító és egységesítő hatalma. De másrészt ki hagyhatná el a társadalmítás tényezői közül a családot, mely a verség kötelékével, önzésével és szeretetével, állandó és mindenre kiterjedő gondozásával, külső berendezésével, belső életével, önmagára, másokra és az egészre vonatkozó felfogásával, elveivel, előítéleteivel, cselekedeteivel, alva és ébren, munkában és pihenne évek hosszú során át táplálja a gyermek testét, lelkét, mélyíti érzelmeit, teremti

szokásait, vezeti gondolatait és szuggerálja akaratát. – Tényező, hatalmas tényező a nevelésben a család, melyet mellőznünk nemcsak nem lehet, de nem is szabad; nem, mert a család a többi tényező munkájának eredményét képes gazdagítani, vagy megsemmisíteni; és nem, mert a családot, mint az egyénítésnek nagy, úgyszólván: egyetlen mesterét s mint szemléltetőjét és gyakoroltatóját az élet küzdelmeinek s az alkalmazkodásnak, és mint mély, örök forrását a szeretetnek, az egymásért élésnek, – mely ebben a szűk körben világosan látható, kézzel fogható, – semmi más intézménnyel nem pótolhatjuk. Éppen ezért a családot, ha nem tényezője a nevelésnek, tényezővé kell tennünk, mert nélküle csak emberfajt nevelhetünk, nem élő egyént s mert nélküle az élet küzdelmeit és az alkalmazkodást nem tanulhatja meg az egyén lassan, fokozatosan és úgy, hogy az élő szeretet se fogyatkozzék meg benne, sőt inkább fokozódjék s mindig nagyobb és nagyobb kört öleljen át.

A család, mint a társadalom szerve, nagyon alkalmas arra, hogy a létező társadalom számára tagokat neveljen; önző és elkülönítő természeténél fogva pedig hivatva van arra, hogy a társadalom leendő tagjait előre törő, az előhaladást munkáló egyénekké alakítsa. A család, mert egysége erős s mert több és sokféle tagból áll, nagyon alkalmas arra, hogy az egyént a társadalomnak emberszerető, másért élő tagjává tegye.

De nem szabad felednünk azt sem, hogy a család önzéséből nemcsak egységesítő szeretet, hanem elkülönítő életfelfogás, érdekhajszka, a plutokraciának, a pénz- és szellemarisztokraciának, a demagógiának, a nemzetiségi, felekezeti viszálykodásnak stb. számtalan bűne is fakad. A pusztán családi nevelés a nagyobb társadalmaknak, államoknak alakulását és fennmaradását nehezé, lehetetlenné teszi. Én ebben találok okát annak, hogy egyház és állam már réges-régen gondoskodott arról, hogy a nevelés ne maradjon kizárólagosan a család kezében. A család tehát, ez a legtermészetesebb, legősibb tényezője a társadalmításnak, nem azért nem kizárólagos nevelő ma is, mert az élet küzdelmei nagyon lekötik, mert tudással megtönni nem bírának, hanem azért, mert önzésük és kicsinységük sokszor kerül olyan éles ellentétbe az egésznek szeretetével és nagyságával, hogy egymaguk a gyermekek igazi társadalmítására nem képesek. Különösen

képtelenek a nagy társadalom számára nevelni ha rangban, vagyonban fent vagy alant vannak s ha a nagy egészszel nyelvi vagy vallási, avagy csak politikai tekintetben is ellentétesek.

A családtól a társadalom testileg-szellemileg ép, egészséges, erős és munkás egyéneket vár, akik nemzeti társadalmunkba beleszülettek s már a családban belenőnek. Ebben a várakozásban azonban keserűen csalódunk, ha a családot a társadalmulás eszközlésére képtelenné tesszük s a társadalmításra egyáltalában nem tanítjuk.

Nemzeti társadalmunknak a kultúra, az iskola és kormányzás minden hatalmával, az ezredéves múlt minden nemes hagyományával hatnia kell annak a célnak az elérésére, hogy itt minden család a magyar nemzeti társadalomba illessze bele gyermekeit.

Gondoskodnia kell társadalmunknak arról, hogy a család öröklés útján a legderekabb egyének kiválását segítse elő. Ebből a célból társadalmi úton (tanácsadás, ide vonatkozó ismeretek terjesztése, a derék utódokról való gondoskodás méltó megbecsülése stb.) s esetleg kormányzati úton szabályoznunk kell a családalapítást, mert ettől nem csupán pár egyén ideális vagy reális érdeke, de az egész nemzetnek, a fajnak fennmaradása és előhaladása függ. A szabályozás ne akarjon egyebet, mint azt, hogy csak testileg és szellemileg ép, egészséges egyének alapíthassanak családot. Oktalan dédelgetéssel a satnya ivadékok felnövelése a köznek csak kárára van.

A családot, mint nevelőt, a társadalom hathatós ellenőrzése alá kell helyezni. Nem gondolok hatósági ellenőrzésre, de gondolok arra, hogy a társadalom jobbjai és bölcsőbbjei érdeklődésükkel, személyes érintkezésükkel, jó tanácsaikkal, intéseikkel megakadályozhatnák a családi élet megromlását s lehetetlenné tehetnék, hogy az apák és anyák bűnei a gyermekek életét, egészségét és helyes irányú társadalmulását veszélyeztessék. Csak a legvégső esetben, akkor azonban mulhatatlanul, kell kivenni a gyermeket abból a családból, mely a testet öli s a lelket megmételjezi.

A társadalomnak gondoskodnia kell arról, hogy a család tényezője lehessen és legyen a társadalmulásnak. Nem szabad túrnunk, hogy az apa, anya – kenyérkereset, vagy szórakozás okán – csak vendégképen legyen gyermekei között. A megélhetést könnyebbé kell tennünk; ama tudatot, hogy a

családnak legfőbb kötelessége és legérdemesebb munkája a gyermekek nevelése, erősítenünk és élénkítenünk kell; az apa napi pár órát rendszerint tölthessen és töltsön gyermekeivel s rendes munkája ne tegye őt a gyermekre nézve állandóan hozzáférhetetlenné; az anya főként a családban éljen s csak olyan munkát végezzen, amelynél a gyermek vele, körülötte lehet.

A családot képesítenünk kell arra, hogy a társadalmulást tudatosan vezesse s így a tudatos és tervszerű nevelői munkának kezére járjon. Iskolák, egyház, egyesületek, felolvasások, nyilvános tereken, mulató helyeken rendezett előadások, beszélgetések és a sajtó tegyenek meg minden lehető, hogy a család tudja a gyermek ápolásának módját s ismerje és teljesítse mindama kötelességeit, melyekkel a közjónak s a nemzeti eszmének tartozik s amely kötelességek teljesítésével, mint jó példával, a gyermeket erős egyénné s a köznek munkás, derék tagjává alakítja. A család neveljen érzelmeinek közvetlenségével és nemességével, szeretetének örök melegével, életének rendezettségével, tisztos hagyományaival, becsületes munkájával, egyéniségével és azzal a mindenben nyilvánuló felfogásával, hogy ő a nemzeti társadalom nagy egészének kicsiny, de alkotó tagja, aki a maga boldogságát csak a közjónak szabad, öntudatos munkálásában és az egésznek boldogságában találja meg.

Az a törekvés, hogy a családot fölmentsük a gyermek nevelésének kötelezettsége alól, elítélendő, a társadalomra nézve veszedelmes. Minden nemzet elpusztult, amelyikben a családok teljesen másra bízták gyermekeik nevelését. A családnak, mint szervezetnek, a gyermek az összekötő kapcsa s a gyermek az önálló létezésének oka és célja. Ha a gyermeket kivesszük a családból, ennek kapcsát összetörtük, okát, célját elvesztettük, a családot egyénekre bontottuk s az egyéni önzés martalékává tettük. Így aztán az egésznek, a nemzetnek, el kell pusztulnia, mert szívével együtt vérkeringése megszűnik. Bármilyen csapást és társadalmi bajt kihever a társadalom addig, amíg a család gyermekeiért élni tud, amíg a család gyermekeit édes szeretettel öleli át. De romlásnak indul az a társadalom, melyben a család gyermekét nem becsüli, nem szereti s gyermekeért élni nem tud, nem akar. Nézzünk szét, erkölcsi és anyagi pusztulást látunk az ilyen családban; erkölcsileg és anyagilag pusztuló családok pedig bizonyosan ma-

gukkal rántják az egész nemzetet ... A nemzeti társadalomnak kötelessége minden úton-módon lehetővé tenni azt, hogy a gyermek a családban maradjon, éljen és növekedjék. Legvégső és szomorú kötelessége az, hogy a születlen gyermeket, az elzüllött család gyermekét külön intézmények segítségével igyekszik a társadalom számára megmenteni. Minél többször hárul a társadalomra ez a kötelesség, annál betegebb, annál romlottabb az a társadalom.

Bár teljes mértékben megbecsüljük a család rendkívüli hatását a társadalmításban, még sem szabad felednünk, hogy rang-, vagyon-, foglalkozás-, nyelvi és vallási, általában pedig bármiféle ellentétet a család hegyez ki legélesebbre és tart fenn nemzedékeken át s ezzel nálunk nemcsak a társadalmi, de a nemzeti egybeolvadást is nehezíti, lehetetlenné teszi. Ezen a bajon segítenünk kell és pedig úgy, hogy a magyar nyelvet az érintkezés nyelvivé tesszük s a családokat közelebb hozzuk egymáshoz. A magyar nyelvet az államhatalomnak kell minden rendelkezésre álló eszközzel az érintkezés nyelvivé tennie; a családoknak egymáshoz közelebb hozása a társadalom műveltebb tagjainak feladata s történhetik úgy, hogy a műveltebb elemek meglátogatják a családokat, hogy szövetkezeti úton az egyszerű, de becsületes megélhetést mindenkinek lehetővé teszik, hogy közművelődési egyesületekbe vonják a községek lakóit s hogy nemzeti és egyházi ünnepeken együtt vannak velők, stb.

A családban a társadalmi ellentét élő példában áll a gyermek elé: az úr és szolga viszonyában. Egyik parancsol, dül-fül és büntet, a másik engedelmeskedik, tűr és szenved s mindkét fél megtanulja gyűlölni egymást. Kedvező körülmények és okosság s emberszeretet enyhíthetik ezt az ellentétet, de meg nem szüntetik, amíg ennek alapja: a műveltség különböző foka és a munkának úri meg szolgai munkára való osztályozása megmarad. Nem tudom, miért nem való orvosnak, ügyvédnek a szántás-vetés, a nevelőintézetbe járó leánynak a főzés és mosogatás? Hát a tanultság az egyéni és társas élet fenntartásához, megszépítéséhez szükséges munkanemek közt igazsággal különböztethet meg magához méltó és magához nem méltó munkákat? Mindenki végezzen mindenféle munkát, amit tud és bír s csak akkor szoruljon segítő-társakra, ha a munkát nem tudja vagy nem bírja. Szerencsére a család életében igen sok olyan munka van, melyet a gyermek

meg tud és meg bír csinálni: végezze el hát maga! A becsületes élet munkái közt nincs különbség s munkásai közt nincs úr és szolga, hanem van vezető és vezetett, munkabíró és munkában gyenge, bölcs mester és tanuló inas. A családnak ez elvek szerint kell szervezkednie és nevelnie, ha a jövő társadalmát egymást szerető és megbecsülő, közös célokért, közös munkában egygyéforrt egyénekből akarja megalkotni.

A család a reá háramló nevelői tisztet csak úgy láthatja el tökéletesen, ha apa és anya nevel s ha ennek céljában és módjában apa és anya egyetért, továbbá, ha egynél több gyermeket nevel, ha gyermekeinek más gyermekekkel való sokszoros érintkezéséről állandóan gondoskodik s ha nem a maga, hanem a nemzeti társadalom számára és a többi tényezővel összhangzatosan nevel.

Amely családban a gyermek anyagi és szellemi érdekeivel a szüléknek csupán egyike törődik, ott a gyermek nélküli vagy a férfi fenntartó erélyének, vagy a nő átalakító gyöngédségének hatását s így vagy gyámoltalanná, betegesen érzékennyé, vagy durvává, társadalmulásra képtelenné válik. Még abban a legritkább esetben is, amikor az apa csaknem olyan gyöngéd, mint az anya, vagy az anya csaknem olyan erélyes, mint az apa, még ebben a legritkább esetben is beáll az a veszedelem, hogy a gyermek sem igazi férfiúvá, sem igazi nővé nem alakul, hanem jellemében fél-lénnyé lesz, aki rosszul ítéli meg a társas életet s ennek tényezőit: a férfit, vagy a nőt; fél-lénnyé lesz, aminővel teli a mai világ s aki sem egész férfi, sem egész nő nem lesz sohasem. Annak oka, hogy ma aránytalanul sok az ilyen fél-lény, bizony abban a tényben keresendő, hogy a gyermeket vagy az apa, vagy az anya, vagy mindkettő elhanyagolja; abban a tényben keresendő, hogy a megélhetés, valójában pedig inkább az igények túlságos volta miatt s a pénzhajsza céljával (kivált nagyvárosokban és ipartelepeken) az anya is versenyt fut a családfenntartásra hivatott férfival és ebben a versenyben elvész, ^{va}g^{3r} legalább gyengül a nő gyöngédsége, de a férfi erélye is. Nagyon természetes és nagyon bölcs állapot az, amikor az anya otthonában végzi a háztartás munkáit s így az ő szeretetének állandó, folytonos hatása alatt növekszik fel a gyermek; hiszen a társadalmat fenntartó és felvirágoztató erők mindegyikének egyetlen egy forrása van: a szeretet. Az apa lehet testileg ritkábban otthon; mert bárhol izzadjon családja fenn-

tartásáért és javáért, otthon van ő szellemileg, nevelő hatásában mindig, otthon van azokban a szükségletekben, melyeket az ő munkája elégít ki, abban a biztonságban, melyet ő szerez s abban a szeretetben és tiszteletben, mellyel a szerető anya emlegeti s melyben a hitves és anya részesíti.

A nevelés céljában és módjában a szüléknek egyet kell érteniök, nehogy lerontsa az egyik azt, amit a másik épít. Egyetértés kell főként a nevelés céljában. Amely család egyetért abban, hogy ő ép, egészséges, vallásos, becsületes, kötelességtudó, szorgalmas tagot nevel gyermekeiben a nemzeti társadalomnak, az a család célját el is éri. A nevelés módjában lehetnek apa és anya közt s bizonyosan vannak a szülék és nagyszülék között eltérések, amelyek azonban, ha családi perpatvarkodásra nem vezetnek, sokszor éppen kiegészítik egymást és sokoldalúvá teszik a gyermek fejlődését és alakulását; az életre s ebben az egyéniség érvényesítésére tanítanak. A családi nevelés módjának eltérései csak akkor veszedelmesek, ha magát a nevelés célját veszélyeztetik; ilyenek akkor, ha alattomosan vagy a lázadás jellegével történnek s kiegyenlítő hatás nélkül maradnak.

Boldog család, melynek egynél több gyermeke, amelynek népes családja van. Virágzó nemzeti élet az, melynek tényezői népes családokban nőttek fel. Az egyetlen gyermek – igen gyakori esetben – testileg, lelkileg öröklött bajjal jön a világra; de ha épnek, egészségesnek született is, testileg, lelkileg elcse-nevőszedik a túlzó dédelgetés közben s csak természetes, ha önzővé, rideggé, korán éretté, gyámoltalanná lesz. Népes családban a testvérek társas élete és játéka s a szülék szerető gondoskodásának megoszlása, valamint az a körülmény, hogy a szüle nem lehet mindig minden gyermekének nyomában, szeretetre, vidámságra, életrevalóvá neveli és megtartja gyermeknek a gyermeket. – A szüle minden gyermekét egyenlően szeresse; ne különböztesse meg szeretetében a testileg, lelkileg gyengét, nyomorultat sem, akitől gyógyító, javító hatását, fokozott gondosságát nem szabad megvonnia.

A gyermekeknek a hozzájuk hasonló fejlettségű gyermekek társaságára feltétlenül szükségük van nemcsak azért, hogy egyénileg folytonosan és fokozatosan fejlődjenek, hanem azért is, hogy a társadalom hasznos tagjaivá alakulhassanak. A mulató, játszó, munkálkodó gyermektársaság a legnehezebb iskolát járja: a társadalmi életre készül elő. Gyakorol – úgy

szólván – minden társadalmi erényt és bűnt, gyakorolja a társadalmi élet hatalmát, jogát, kötelességeit s e gyakorlás folytán lesz a gyermek a társadalom tagjává. Mindazok a gyermekek, akik társak nélkül nőttek fel, nem olvadnak bele a társadalomba, melyben csak bukdácsolnak és csalódnak s nem munkálkodnak a köznek javán, hanem vagy teljesen visszavonulnak odúikba, vagy államot akarván alkotni az államban, bomlasztólag hatnak a társadalom szervezetére és erejére. Ugyancsak széthúzó és bomlasztó hatású társadalmi tényezőkké lesznek azok a gyermekek is, akiket szüleik a vagyonban, rangban, foglalkozásban, vallásban, nemzetiségben velők csakis egyenlő szülék gyermekeivel engedtek mulatni, játszani és munkálkodni, avagy akiket iskolába sohasem járatnak. Nemzeti társadalmunknak – még az állam hatalmával is – gondoskodni kell arról, hogy a gyermekek ilyen elkülönítése teljesen lehetetlen legyen. Az, hogy a gyermek iskolába jár s ott „mindenféle” gyermekkel együvé kerül, okozhat kisebb kellemetlenséget, de egymás szeretetére, egybeolvadásra nevel és arra a társadalmi életre készít elő, amelyben és amelynek munkálkodnunk kell. Emellett a lényeg mellett azok a kisebb bajok, kellemetlenségek semmivé törpülnek; semmivé törpül még az az aggodalom is, hogy az iskola, a gyermekek társasága a ragályos betegségeket terjesztheti. Az orvosi tudomány akadályozza meg a betegségek terjedését közegészségügyi intézkedésekkel s az egyén ellentálló képességének fokozásával, de ne adjon sípot a társadalmi elkülönítés, széthúzás szájába s ne lássék olyanok, mint amely a szegény gyermek életét kevesebbre becsüli a másénál; hiszen úgy sem az élet, hanem a becsületes, a közjóért munkálkodó élet a becses.

Az a széthúzó és bomlasztó szellem, mely a gyermekeket a gyermekek társaságától el akarja zárni s mely a csak mindenben egyenlő gyermekek barátságát helyesli, megnyilatkozik a családok ama tényében is, hogy gyermekeiket első sorban a maguk számára törekszenek nevelni s hogy éppen nem igyekeznek a nevelés többi tényezőivel való egybehangzásra. A szegény ember a kenyérkeresetben segítőt s az igában helyettest akar nevelni gyermekeiből és minden lehető megtesz azért, hogy gyermekének mielőbb „hasznát” lássa; a vagyonos, a főrangú szüle vagyonának és különösen rangjának, hatalmának örökösét akarja látni gyermekében: a hit-

buzgó család egyházának, a nemzetiségi család nemzetiségének tagjává teszi gyermekét, akiből aztán alig marad valami a nemzeti társadalom számára. Ezek és az ezekhez hasonló elkülönítő törekvések, nagyon természetesen, nem engedik, hogy a család nevelése egybehangzó legyen azzal, mely az egésznek, a nemzetnek számára akar tagokat nevelni. Ezért van annyi összetűzés a család és iskola felfogása és eljárása közt. Miután pedig olyan ideális család, mely a maga szűk-körű, de érthető felfogásáról, önzéséről, előítéleteiről, hagyományairól teljesen lemondana, nincsen s a családnak szervezete, életcélja, természetete szerint nem is lehet: egyrészt meg kell elégednünk azzal, ha a család a nemzeti társadalom céljait a magáéval összeegyezteti s ennek alá nem rendeli, másrészt pedig olyan tényezőkről kell a nemzeti társadalomnak gondoskodnia, mely tényezők a gyermeket a nemzeti társadalom tagjává nevelik föl; és kell, hogy ezeknek a tényezőknek a társadalmító hatását érvényre emeljük, biztosítsuk anélkül, hogy a családot erőtlenné tennők, avagy megsemmisíteni akarnók. Olyan család, mely egy és más okból a nemzeti társadalom érdekeivel ellentétesen nevel, sajnos, van hazánkban *elég*; ezeknek a családoknak a hatását ellensúlyozniuk kell a nevelés többi tényezőinek, amelyeknek el kell érniök azt az eredményt, hogy ilyen ellensúlyozni való már alig vagy egyáltalában ne legyen. Ekkor minden család azzá lesz a nevelés tényezői közt, ami most a magyar, a demokrata érzésű és szabadelvűen gondolkodó család, mely egyénit, de amelyben a társadalmulás öntudatlanul is a nemzeti társadalmítás céljai szerint történik.

B) Az egyház.

A társadalmításnak hatalmas tényezője s jó ideig egyetlen öntudatos vezetője volt az egyház. A hit egymaga is tömöríti az egyéneket, mert közösséget teremt köztük a természet, az élet és az Isten felfogásában, Isten imádásának módjában és parancsainak teljesítésében. Erősíti ezt a közösséget a hitnek kapcsolata az erkölccsel, a tudományokkal és művészetekkel. Ez a kapcsolat nem a vallásos élet vezetőinek alkotása, hanem önként következik a hitnek természetéből, mely szerint a hit mindent magában foglal, mindenre hat,

ami az emberi életben előfordul, a minnek összegéből az emberi élet áll. De a vallásos élet vezetői – egyéniségük ereje következtében s már pusztá egyéni érdekből is – Istennek kiválasztott szolgálivá lettek s mint ilyenek megtestesítették és gyakorolták a hitnek hatalmát az emberek fölött, beavatkoztak az emberi élet dolgaiba és vezették a tudományokat és művészeteket is; ezek a „szolgák” – a papság – nemcsak a hitteremtette közösséget erősítették, nemcsak a felnőttek társadalmi életét szervezték és irányították, kormányozták, hanem a gyermekek nevelését is teljesítették. Nevelték a gyermekeket, hogy ezek bele nőjjenek a „hit igájába” s bizonyosabban megmaradjanak itt. – A hitben az egyén a helyett a szüntelenül változó és mulandó helyett, amit érzékelt, az állandót, az örökkévalót kereste és találta meg; ezt a lelki szükségletet az a vallás elégítheti ki, mely tanításaiban, lényegében, sőt külsőségeiben is állandó; ez az állandóság, változhatatlanság, mely minden uralkodó vallást jellemez, őseink emlékével, hagyományaival is csak mélyebbé, erősebbé és általánosabbá teszi a hívők közösségét, egységbe olvadását, És ennek az egységnek a megteremtésében az egyház az első és legnagyobb hatalom, mely éles ellentétben a család hatásával s meghaladva a nemzeti eszme társadalmító erejét, minden egyént egyetlen társaság kötelékébe von.

Az egyház a maga határozott céljával, az emberi élet minden mozzanatára kiterjeszkedő tanításaival, fölemelő gondolat-világával és szilárd szervezetével kiváló tényezője a társadalmításnak. A családot első sorban ő képes rábírn arra, hogy, önzését levetkőzve, gyermekét ne a maga számára, hanem Istennek dicsőségére, az egyháznak, tehát az egyetemesnek javára nevelje föl. A hitnek ragyogó fényével kivezet a röghöz kötözö gondok rabságából egy tisztább, szebb, tökéletesebb világba s így megnemesít és erőink kifejtésére, önmagunk tökéletesítésére buzdít; éltető melegével elveszni sohasem enged, remény nélkül sohasem hagy; azzal a tanításával pedig, hogy mindnyájunk fölött él az Isten s hogy az Úrban mindnyájan testvérek vagyunk, az egyenlőségnek, a szabadságnak és a szeretetnek útjára és munkáira vezérel. Mindeme társadalmító hatás fenségesen és legtöltebbben árad szét a keresztény vallásból, mely Jézusban élő példát ad a követésre és magával ragadó erkölcsi eszményt az önmagunkban való megtestesítésre.

Különös tény, hogy az egyház – noha általános ember-szeretetre tanít, amivel hatalmasan ellensúlyozza a nemzeti társadalmak önzését és erőszakosságát – a nemzeti államoknak nem gyengítője és nem bomlasztója; a nemzeti eszme egyénítő ereje mitsem szenved a hitbeli „egy akol és egy pásztor” miatt. Ez a tény magyarázza meg azt a másikat, hogy a nemzeti társadalom és állam nem erősebb azzal, ha hitben egységes. Az élet, a haladás küzdelmet, diszharmóniát kivan még a hitbeli dolgokban is, különben gyengül, ernyed és megakad. Hazai történelmünk sem azt bizonyítja veszedelmek, hogy több valláshoz tartozunk, hanem igen azt, hogy egyes nemzetiségek különleges egyházi szervezetük leple alatt háborítatlanul folytathatják a nemzeti társadalomra káros üzelmeiket.

Az egyháznak nem rendeltetése a nemzeti társadalmak megbontása; Istennek egyházában minden nemzet megfér. Ahol tehát mégis az látszik, mintha az egyház a nemzeti társadalom, az állam ereje, virágzása ellen fordulna, ott nem az egyház, hanem ennek csak vezetői, papjai lehetnek vétkesek. Az egyház, amely a hitéletet erősíti, az erkölcsöket nemesíti s a tökéletesedés útján vezet, pótolhatatlan tényező az államban; de azért az államnak nem lehet és nem szabad megtűrnie, hogy az egyháznak néhány papja az ő gyengítésére, bomlasztására törekedjék, avagy hogy az egyház az állam alkotmányát megtagadó vagy megtámadó tanokat hirdessen. Ilyen támadások különben az egyház részéről az állam ellen rendszerint meg sem történhetnek, mert az egyház vezetői, tagjai a nemzeti társadalomnak s ennek javáért imádkoznak és munkálkodnak.

Az egyház, mint intézmény, leginkább azzal véthet a társadalmítás ellen: ha ugyanegy társadalomnak különböző hitű tagjai közt éles ellentéteket támaszt; ha földi érdekekből a tiszta erkölcsöt, a krisztusi szeretetet szigorúan és következetesen nem hirdeti és nem követi; s ha a hitélet ápolását, belső fejlesztését elhanyagolja.

Amily áldásos a társadalom egészére véve, ha minden felekezet versenyre kél egymással abban, hogy híveiben élővé teszi a hitet és szeretetet, fokozza a műveltséget és nemesíti az életnek felfogását: éppen oly átok az, ha a felekezetek az egymás ellen való harcban merítik ki erejüket és szeretetet hirdetve, gyűlöletet vetnek mindenütt. Ez ellen az átok ellen

az állam szabályozó s kényszerítő hatalma vajmi keveset tehet; de amazt, az áldást megszerezheti nekünk minden egyház papsága, ha a nemzeti társadalom javát és előhaladását viseli szíven és eszerint cselekszik.

A tiszta erkölcsnek és krisztusi szeretetnek hirdetése sokszor ellanyhul, követése gyakorta elmarad. Ez belső oka annak, hogy az egyház tekintélye csorbult, hatása fogyatékos. Minél nagyobb mértékben hódít az önzés, a bűn, az aranyborjú, minél zsarnokabb az egyéni jog és minél koldusabb a közjó érdeke; minél több a tévelygő és ritkább az igazán hívő: annál szigorúbbnak és következetesebbnek kell lennie a papságnak a tiszta erkölcs és krisztusi szeretet hirdetésében és követésében. Neki kell a kufárokat kikergetnie, a vakokat meggyógyítania, az elesetteket fölemelnie; neki kell ama sziklának lennie, melyen a hitnek, erkölcsnek új temploma fölépül. Isten parancsolja így, Isten, akinek igéit hirdetik és az az emberiség kívánja ezt, melynek ők lelkiekben vezérei, papjai. Ha a mai világ nem formálta volna annyira magához a papokat, akkor az erkölcsi szegénységbe nem merültünk volna el ennyire és ha a papságban feltámadnának Krisztus apostolai, akkor újjá teremtenék a világot.

Az egyháznak kényszerítő hatalma megszűnt; ez jól van így; de az már nem helyeselhető, hogy az egyház nemcsak új intézményekkel nem sietett hatásának a változott körülmények közt is épségben való fenntartására, hanem még mindennapi ténykedéseiben sem tartotta meg a régi buzgalmat és erőt, A papság – alighanem pusztá kényelemszeretettől - jórészt kiengedte kezéből azt a tanácsadó, békítő, kiegyenlítő, gondviselő, buzdító, erkölcsi igazságot szolgáltató tisztet, melyet a nép körében évszázadokon át viselt; a hívek gondozásával (curia pastoralis¹, a családok életével, a nép szórakozásaival vajmi keveset törődik; azt vélem, a templomi szolgálat terhét sem igen igyekezett fokozni; a gyermekek vallásos nevelésében minél kevesebbet fárad; olykor-olykor kitér belőle is az a közönséges felfogás, hogy ő nem tesz semmit sem ingyen. És ez mind nagy veszedelem a közjóra, de nagy veszedelem a hitéletre is. Ha valakinek, a papságnak sohasem volna szabad a közönséges életfelfogásig lealacsonyodnia s a szoros kötelességnél mindig többet kellene tennie. Világító torony kell, hogy az örvény el ne sodorjon, a hullám szirtől-szirt-hez ne paskoljon; és ez a világító torony – a nevelőn

kívül – senki sem lehet inkább és méltóbban, mint a pap, Istennek és a közjónak ez a hűséges szolgája, akinek hivatala csak az ideális étellel forrhat egységbe.

A papság a maga nevelői feladatát ne csupán a templomban teljesítse, hanem vegyen részt a közművelődési mozgalmak vezetésében, a társadalmi élet irányításában, a közjóra törekvő hatósági intézkedések erkölcsi támogatásában; látogassa meg a családokat s kísérje meleg érdeklődéssel ezek örömét, bánatát, gondját és baját; gondozza híven a gyermekek és ifjak vallásos és erkölcsi életét s e végből tartson ifjúsági Isten-tiszteleteket és erkölcsi tanításokat; élő hite és törhetetlen buzgósága nemesítse meg a nép szórakozásait, a korcsma, a mulató-helyek, az utca életét; de legyen érzéke a nép anyagi állapota iránt is s ha egyebet nem tehetne, legalább annyit mulhatatlanul tegyen meg, hogy az egyház fenntartásának terheit a tagok teherviselő képességéhez arányosan mérje ki, ossza szét, a vallás-nyújtotta reményben, vigasztalásban, áldásban pedig minden hívőt részesítsen egyenlően, így lésszen valódi áldás a papság működésén.

C) A közösség élete.

A közösség élete – a családtól fel az államig – természetes tényezője a társadalmításnak. Nem kizárólagos célja a nevelés, de a társadalmulás a család után és mellett benne történik s annál helyesebben, minél inkább vérévé vált az a meggyőződés, hogy nevelő hatása neki is van s minél inkább alkalmazkodik munkáiban a nevelés elveihez és szabályaihoz.

A közösség élete két formában nyilvánul meg: az államban és a köznyelven úgynevezett társadalomban. Amaz mint törvényhozó és végrehajtó hatalom nemcsak közvetlenül vezeti és intézi a nevelés ügyeit – a miről más fejezetben szólunk – hanem megadja föltételeit összes anyagi, szellemi és erkölcsi érdekeink kielégítésének és szabályozza jogi viszonyainkat. A társadalmi élet az állam szabta jog keretében az egyéni és családi élet szépítését, kellemesebbé tevését célozza s az előhaladás eszméit termeli és útjait egyengeti. Az egész társadalmi élet nem egyéb, mint az egyén környezete, éghajlata, melybe beleszületünk, melyben felnövekedünk s melyet aztán tökéletesebbé tenni törekszünk.

Az államnak és társadalomnak egyaránt tudnia kell, hogy ő sokszerű és folytonos hatásával, minden intézményével, életének minden mozzanatával nevel. Nevelí nemcsak a felnőtteket, de a gyermekeket is. Hatása különösen elhatározó az ifjúságra s kivált az iskolából kikerült ifjúságra, mely benne az önállóság első botorkáló és ingadozó lépéseit teszi.

Nevelői szempontból emeljük ki a közösségnek szellemét, a közösségnek felfogását és intézkedéseit az anyagiakra és a munkára vonatkozólag, a közösség tagozódását, egyesületi és nyilvános életét.

A mi államunk szelleme az alkotmányos szabadság. Ez a szellem fejt ki az egyén összes erőit és ez állít bennünket cél- és öntudatosan a nemzeti állam szolgálatába. Éppen azért ez a szellem a legjobb nevelő: egyént nevel a köznek javára. A végrehajtó hatalom és a társadalmi élet azonban sokszor jut ellentétbe az alkotmányos szabadság szellemével s így sokszor válik rossz nevelővé; fölvilágosítás, meggyőződés helyett gyakran használ erőszakot s a jog-egyenlőséget nem ritkán teszi hiú szóvá a végrehajtás; a társadalom egyes rétegei pedig könnyen hajlandók szabadosságra az alkotmányosság megvetésével.

Az az életfelfogás, mely az anyagi javakat sokra, úgyszólván mindennél előbbvalónak becsüli, a gazdálkodás, ipar, kereskedelem és közlekedés terén csodákat mívelt és kétségtelenül kedvezőleg hatott a műveltség terjedésére is, de kiélesítette a gazdag és szegény közt levő különbséget s egymásnak ellenségévé tette a tőke és a munka tulajdonosait; önzővé, elkülönzővé és az érzékiség rabjává formálta az egyéneket. Ez az életfelfogás, melynek dicséretét a munkának annyi dicsősége hirdeti, az emberi munkát megalázta; ha régen baromi volt, most gépies az a munka, melyet az emberek nagy tömege végez, letörülve magáról lassan-lassan az eszes és szeretni tudó ember összes nemesebb vonását; ha régen a korbács kényszerített, ma az éhség félelme vagy az érzék, élvezet vágya hajt munkára. Ki az, akit a munkával járó erőkifejtés és erőfejlesztés gyönyörűsége s a köznek java és előhaladása bírna munkára? Csodálkozunk-e tehát azon, hogy ma „nemesi munka” alig van, minden munkabérre, első sorban anyagi bérre, második sorban – és a pénz mellé – elismerésre, hála, kitüntetésre számít és vadász; minden munkás minél kevesebbet akar a munkából

és minél többet a bérből s minden munkást-tartó megfordítva: minél több munkáért minél kevesebb bért ad; és a markába nevet és előnyt élvez, amelyik a másikat becsaphatta. Ez a tény a mai felfogásnak természetes következménye. Változás csak akkor áll be, ha az anyagi javakat megbecsüljük, de a szellemi és erkölcsi javak elsőbbségét biztosítjuk; ha az érzéki élvezeteket a testi-lelki épség és egészség szabályai szerint korlátozzuk s ha ugyanezen szabályok szerint válogatjuk meg kényelmi (lakás, ruha stb.) eszközeinket is, melyekbe egyéniséget és művészetet a kézi ipar adhat és adjon; ha a szellemi és erkölcsi javak megszerzését a legszegényebbnek és leggazdagabbnak egyaránt nemcsak lehetővé, de életszükségletévé tesszük; ha mindenféle munka biztosítja a megélhetést, a család-fenntartást s takarékosság mellett a tisztességes vagyongyűjtést; ha tisztesség, becsülés nem azt éri, aki munkájával vagyont halmozott össze, hanem azt, aki azzal a köznek javát előmozdította; ha az állami és társadalmi élet munkáinak egy részét ismét „nobile officiummá” tesszük s így a munkát nem csupán bére szerint becsüljük meg, a szegény és gazdag, a szolga és úr közt levő ellentéteket pedig elsimítjuk.

A mi közösségünk szétágazódik nemcsak a községek, a műveltség, a foglalkozás, a vallás, hanem a nyelv, a rang, a vagyon és még ki tudná elmondani, mi szerint is. Ezek a tagozódások veszedelmesek mind, ha a nemzeti társadalom érdekeit nem szolgálják s ha teljesen zártak, azaz egy-egy tagozódott rész a többivel éppen nem érintkezik s közös munkát nem teljesít, különben azonban a tagozódások egyénítő hatásukkal és versenyre kelő munkájukkal a köznek csak javára lehetnek. A tagozódásokat tehát föltétlenül elítélnünk nem lehet, de a művelődésnek a tagozódás alapjai közül a műveltséget, a nyelvet, a rangot és vagyont ki kellene irtani. A műveltségnek – nem a száraz tudást, hanem különösen az élet és erkölcs elveit értve – általában egységesnek kell lennie; a magyar nyelv föltétlenül államnyelvvé és a társadalmi érintkezés nyelvévé teendő: a rang és vagyon pedig az állami és társadalmi élet egyetlen terén és mozzanatában se nyújtson semmiféle előnyt.

A tagozódást különösen a munkamegosztás ridegsége élesítette ki. Kit-kit egy bizonyos munka elvégzésére nevelünk; ebből következik, hogy némelyek csekélyebb, mások

magasabb fokú műveltségben részesülnek; némelyeket nagyobb, másokat kisebb hatáskörre szánunk el; s hogy az embereket egy-egy meghatározott társadalmi rétegbe osztjuk be. Az belátható, hogy egy-egy ember mindenfajta munkát meg nem tanulhat és nem gyakorolhat, mert ez képtelenség; de az már nem képtelenség, hogy mindenki egyenlő közműveltségben részesüljön s készüljön el bár a tudományos pályák egyikére, tanuljon meg egy ipari vagy kereskedelmi ágat és tanulja meg a földművelés valamelyik ágát. Az ilyen nevelés mellett a termelés óriási lendületet venne anélkül, hogy az egyént géppé tenné s a társadalmat egymást lenéző és egymásra agyarkodó kasztokra osztaná. A társadalomban, melynek tagjait így nevelik, minden munkát megbecsülnek, semmiféle becsületos munka sem derogál senkinek sem; az emberek nem urai és rabszolgái egymásnak, hanem segítő-társai, a köznek pedig hív munkásai. A rátermett meg fogja találni a maga munkakörét és sokak nagy versenyében sokan kiválva nem is sejthető mértékben gyorsítják a haladást. Az egyén szabadabb, önállóbb lesz, mert többféle munkát tudva és megszokva, csak ritkán szorul másokra s akkor is munkáért munkával fizet a társnak s nem pénzzel a lenézett szolgának. Ez az egyenlőség teremti meg az igaz emberszeretetet és az ilyen közös munka az erkölcsi életet. Egyesületeink részben jótékonyak, részben önszegélyzők, részben politikaiak, részben művelődésiek (vallásosak, testi-, szellemi-, általános- vagy szakműveltséget terjesztők és fejlesztők). Az egyesületek mindenike nagy nevelő. Mind jól nevel, ha benne nemzeti szellem, öntudatos törekvés, komoly erkölcsi felfogás és alkotmányos szabadság uralkodik. Mai egyesületeink nagy része azonban nemcsak ezekből a fő szempontokból eshetik kifogás alá, hanem azért is, mert egyesületeink megoszlanak műveltség, rang, vagyon és nyelv szerint s nem adnak elegendő és kedvező alkalmat arra, hogy azok, akiket foglalkozás és vallás elválaszt, az egyesületi élet minél több terén találkozhassanak s olvadhassanak egybe; mert egyes községekben túlságos számban vannak s így pénzt, időt és munkát pocsékolnak; mert egyéni érdekek és hiúság kielégítőivé alacsonyodnak s még a jótékonyak is csaknem több gondot és pénzt fordítanak a pompára, külsőségre, mint a jótéteményre; és mert a tagok nagy részét tétlenségre kárhoztatják, a munkában s ennek és a sikereknek örömeiben nem résztetetik. – A nagyok egyesületi élete

nem csupán a felnőttekre gyakorol alakító hatást; hiszen a gyermek szemlélője és sokszor, mondjuk: mindig haszonélvezője vagy kárvallója annak az életnek. Apa, anya elmegy hazulról, hogy teljesítse egyesületi kötelességeit s otthon idegenre vagy egymagára marad a gyermek; az egyesületesdi fáraszt, izgat s mindezért megfizet a gyermek; az egyesületesdi hírt, nevet szerez apának, anyának s az ilyen szülék hiúsága, gögje – mely szinte elmaradhatatlan – tönkre teszi a gyermek erkölcsi érzékét; a jótékonytságot piaci zajban árulják s a gyermek ezt a zsvajt és ámitást látja a „jó” legfőbb, egyedül közös jegyének. És folytatni lehetne végtelenségig az egyesületi élet káros nevelő hatását, egészen addig, ahol az egyesület alig egyéb olyan szövetkezetnél, mely a közjó rovására és egyenes megrontására tör, olyan „bandánál”, melynél az egyesület csak leple a csalásnak, lopásnak, sikkasztásnak, szóval százak és ezrek becsapásának és kifosztogatásának. No de a felnőttek jóra való egyesületi élete megtanít összetartásra, másokért élésre, ingyen munkára, önfegyelemre s emelkedettebbé tesz gondolatokban és érzelmekben egyaránt. Ugyanez a hatása az ifjúsági egyesületeknek, amelyek játékkal, dallal, olvasni valóval, felolvasásokkal, színi előadásokkal, hangversenyekkel, fiúknál testgyakorlatokkal, katonásdival és több effélével nemes szórakozást nyújthatnak az ifjúságnak és testileg, szellemileg, erkölcsileg művelik egyesületi tagjaikat, akiket egymás kölcsönös anyagi támogatására is megtanítanak. Az ifjúsági egyesületek elhanyagolása papnak, tanítónak, az állami közigazgatás hivatalnokainak s általában minden művelt embernek bűne. Nagy és meg nem érthető könnyelműség, hogy a gyermeket éppen akkor engedjük teljesen szabadjára, amikor önálló cselekvésvágya, csapongó képzelete leginkább tüzei, belátása legkönnyebben cserben hagyja s forrongó érzelmei labdájává teszik a véletlennek. A serdülő ifjúság – mely a gyermekruhából már kinőtt, a férfiruhába pedig még kicsiny – nem leli helyét, nem talál szilárd pontot, hol lábát megvesse, nem vomer határozott célt, mely következetes, tudatos munkára szólítsa: tehát ott ténfereg, ott csetlik-botlik, ott bukik el a társadalomban a felnőttek szeme előtt s nem ritkán ezeknek egyenes buzdítására, de mindig ezeknek bűnös elnézése és alkalomszerzése mellett.

Különös figyelmet érdemel az egyesületi élet kezdete:

a gyermekek társas élete, barátkozása, játéka, mulatozása, kirándulása stb. A gyermek nem társadalmulhat gyermekek nélkül, mert erőinek kifejtéséhez hiányzanak a hasonló erők mérközése, érzelmeinek sokoldalúságához és mélységéhez hiányzanék a hasonlóknak érzelmi világa, az a világ, melyet a gyermekek maguk teremtenek, önállóságához hiányzanék a vele egyenlők önállósága, tetteinek irányításához és mérlegeléséhez hiányzanék a vele egyenlők cselekedete. A gyermek számára a gyermekek társaságát nem teszi mellőzhetővé a legokosabb, a legjobban nevelő felnőttek társasága sem; erős napfény a még gyenge szemet megvakítja, nagy hó a még gyenge plántát leforrázza. Mennyivel nagyobb baj, ha a gyermeket környező felnőttek műveletlenek, durvák, gonoszak és rossz indulatúak, mint pl. a cselédek egy része, avagy finomak, de romlottak, álcázottak, mint a szülék és a ház barátainak nem csekély százaléka. Ezeknek a felnőtteknek romboló hatása legtöbb esetben meglátszik a Jankóból lett Jánoson is. Még legkevesebbet s csak ideiglenesen ronthat a gyermek a többi gyermek. És ez nagyon érthető. A felnőttek közül csak párat láthat, figyelhet meg a gyermek bizalmasabb körben, azaz: szokásaival, felfogásával, érzelmeivel, akaratával és kicsiny és nagy, mindennapi és ünnepi cselekedeteiben. Ez a pár, alaposan megfigyelhető felnőtt lesz ideálja, nyílt és titkos vezetője, irányítója a gyermek életének; áldás a gyermekre és a társadalomra egyiránt, ha ez a néhány felnőtt igazi, derék tagja a társadalomnak és átok, ha nem ilyen tag. Már pedig kevés számú s ki nem válogatott felnőtt között csak egy rossz is sok aránylag s nagy károkat tehet a gyermek lelkében. Ellenben mindnyájunknak, akik gyermekek társaságában éltünk, hány, de hány „barátunk” volt, akik nemcsak azért gyakoroltak reánk nagy hatást, mert testileg, lelkiileg egészen közel állottak hozzánk, mert együtt gondolkodtunk, éreztünk és cselekedtünk velők, hanem azért is, mert sokan voltak és sokfélék voltak. Ők voltak számunkra az egész világ; az ő becsülésük emelt, és ítéletük sújtott; erény és bűn, vagyis jó és rossz szokás volt bennük elég, de a társaságban, mely felettük lépten-nyomon ítél, mi is tényezők voltunk s mi is a társak Ítélete alatt állottunk; ragadt reánk róluk sok rossz és sok jó, de ez mind csak ragadt reánk s ellentétes hatásokra le is hullott rólunk: azt azonban, hogy közös célért közösen cselekedni öröm s hogy ezért az örömért

erőnket ki kell fejtenünk, hogy ki kell tartanunk, hogy egymásnak engednünk, hogy bizonyos rendhez, szabályokhoz alkalmazkodnunk, hogy egymáson segítenünk kell, hogy egymás bajában osztozzunk, hogy a gyengét ne hagyjuk, az igazságtalanságot ne tűrjük, szóval a társadalmi élet összes érényeit ebben a kicsiny világunkban, a paraszt és úri, a gazdag és szegény gyermekek eme nagy társaságában tanultuk meg. Éppen azért azon kell lennünk, hogy gyermekeink minél több és többféle gyermek társaságában éljenek. A pubertitás koráig (a kamasz évekig) nincs miért válogatnunk a gyermek-társakat, csak *nem* szabad ezeknek számát megkötnünk és nem szabad a gyermekeket enyhe, beavatkozni nem hirtelen kész felügyelet nélkül hagynunk sohasem. Már azokat a pajtásokat, akik családunkba járnak gyermekeinkhez, előbb is kén yieie nek vagyunk bizonyos számhoz kötni s így megválogatni mert tűzhelyünk rendszerint kicsiny és több mindennel csábít, mint a játszótér vagy a mező, erdő. Ez a megválogatás ne arra legyen tekintettel, hogy a társak rangban, műveltségben stbiben velünk egyenlő szülék gyermekei-e, hanem arra, hogy e néhány társ között legyen egy-kettő olyan, aki gyengébb, erősebb, türelmetlenebb, türelmesebb, szófogadatlanabb, szófogadóbb, rosszabb tanuló, jobb tanuló, lustább, elevenebb, parasztabb, finomabb, tanulatlanabb, tanultabb, szóval aki egyéni tulajdonságaiban lejobb és feljobb áll a mi gyermekünkénél. A pajtások többsége legyen testi, szellemi, erkölcsi tulajdonságaiban minél hasonlóbb gyermekünkhöz, de legyen különböző, ellentétes tulajdonságú pajtás is, mert másképen a kicsiny társaság nem lesz hű előképe a társadalomnak s” nem lesz jó iskola a társadalmi életre és nem válik előnyére az egyéni fejlődésnek sem.

A társadalom nyilvános életének köréből a felnőttek szórakozásai, művészi élvezetei és utcai *élete* van a gyermekek társadalmulására kiváló hatással. A szórakozások, művészi élvezetek elvonják a szüléket gyermekeik köréből s ezzel a ténnyel megfosztják a gyermekeket a szeretetnek, a gondoskodásnak, az együttélésnek sok melegétől és kedvező hatásától. E mellett aztán nagy rombolást visz véghez a gyermek erkölcsi életében a szórakozások léhasága, a művészi élvezetek kétes erkölcsi tartalma, melyekről a gyermek lassan-lassan mind több és több rosszat hall és tud meg olyan elejtett szavakból, köz-szemlére tett képekből, fennhangon olvasott,

vagy gyermekkézbe jutott hírlapokból, amelyek értesítéseit, mint vázakat, önmagának kell képzeletével kiegészítenie, kiszíneznie egy-egy nagyobb pajtásának vagy egy-egy cselédnek támogatásával. De lehetetlen az is, hogy szórakozásaink – kivált korcsmai-, kávéházi-, és klub-életünk – léhasága, művészi élvezetünk, olvasmányaink könnyű erkölcsé meg ne lássék rajtunk, nyilvánulást ne keresne és találna a szülék beszédében, tetteiben s a gyermekekre vonatkozó viselkedésében. Amint fokról-fokra sülyedünk erkölcsi felfogásban és komolyságban, úgy sülyedünk gyermekeink tiszteletében s úgy gyengülünk ártatlanságuk kímélésében is. így bő alkalmuk van gyermekeinknek arra, hogy az élet alacsonyságait megismerjék s a művészet vonzó keretében és színében megszeressék, megszeressék annyival inkább, mert nem áll ellenük a szülék komoly, becsületes erkölcsé, de sokszor éppen melléjük áll azoknak elnéző lanyhasága és könnyelműen kifejezett tetszése.

És mit szólunk az utcákról, azok berendezéséről és életéről? Ideje jó részét utcán tölti, ismeretei és benyomásai jó részét az utcán szerzi a gyermek. A nevelés szempontjából éppen nem közömbös tehát az, milyen az utca és ennek élete. Meg kell kívánnunk, hogy az utca feleljen meg a közegészségügyi követelményeknek. Ahol az utca veszélyezteteti még a testi épséget is, ott bizonyosan hiányzik alkalmas játék-tér gyermekeink számára és hiányzik a gyermeknek tisztelete. A közönségnek, mely játék-terekről nem gondoskodhatik, tudnia kell, hogy a gyermek társas-játék nélkül meg nem él, társadalmi taggá át nem alakul; ebben a tudatban legyen a közönség elnéző az utcán játszó gyermekek iránt s engedje meg ezeknek legalább azt, hogy a kisebb forgalmú utcákon játszhassék. És meg kell nemesednünk mindnyájunknak odáig, hogy amilyen szigorúan rászoktatjuk gyermekeinket arra, hogy felnőttek s a közlekedési eszközök előtt kitérjenek, ép oly szigorúan rászoktassuk magunkat is arra, hogy a gyermekek testi épségének megóvását minden üzleti vagy sport célnak föléje helyezzük. Ahol a közlekedési eszközök utat engednek a katonaságnak, de nem engednek utat a gyermek-csapatnak, az egyes gyermeket pedig teljesen önmagának megóvására hagyják, ott hiányzik az ember legnemesebb vonása: a gyermek szeretete és tisztelete s ott a legdurvább kocsis és a „legműveltebb” kocsikázó egyforma buta és egyforma paraszt.

Meg kell kívánnunk, hogy az utca szép legyen; nem díszről van szó, hanem tisztaságról, rendről s arról a szépségről, melyet az utcának a tiszta s nem az unalmasságig egyforma házak, a házak előtt levő kis kertek, az utca két oldalán levő fasorok adnak. Miért ne lehetnének az utcákon, tereken művészi szobrok, nyilvános képcsarnok, amelyek szépek lehetnek az erkölcsiségnek minden veszélyeztetése nélkül? Hol vagyunk azonban ettől ma, amikor még az is rendjén van, hogy a házi állatok ott tanyáznak az utcán, együtt mocskolván ezt be felnőtt emberekkel és a gyermekekkel. – Meg kell kívánnunk, hogy az utca élete mindig csak jó példát mutasson a gyermekeknek s hogy az utcán minden felnőtt ügyeljen fel a gyermekek magaviseletére, cselekedeteire. A káromkodástól az utcai szerelmeskedésig mennyi minden történik az utcán, ami a valóban művelt érzésű embereket megbotránkoztatja s a gyermekek erkölcsi életét megrontja. Veszekedés, egymás megkárosítása, durvaság egymás iránt, a rendnek és tisztaságnak felforgatása, egymás megcsalása, becsapása, lenézése, verekedés, hiúságunk fitogtatása, nyomorúságunk piacra vivése és a többi és a többi mind-mind ott van látni valóan az utcán. És ott vannak ráadásul még a boltok utcai kirakataiban az üzleti kapzsiságot hirdető szemérmetlen képek, erkölcsrontó irodalmi és művészi alkotások. Így ront le, így tesz tönkre az utca minden nevelő hatást, pedig éppen meg kellene erősítenie, ki kellene egészítenie ezt. És az utcának ilyen életén a rendőri intézkedés vajmi keveset javít. A társadalom felfogását kell megváltoztatni, meggyőződését kell átalakítani abban az irányban, amelyben az utcai élet megjavulását várjuk és hirdetjük. Ha minden felnőtt tudná, hogy ő az utcán nevel; ha minden felnőtt érezné annak a hatásnak fontosságát, melyet utcai életével a gyermekekre gyakorol, ha a rendőrség utasításaival és jó tanácsaival az utca nevelő hatásának javítására is törekednék: akkor nem rontaná az utca meg oly sokoldalúlag és oly alaposan gyermekeinket. Utcai életünkben teljesen hiányozván a nevelés érdekeihez való alkalmazkodás, nagyon természetesen hiányzik a gyermekekre fordítandó legcsekélyebb figyelem is. Járunk-kelünk az utcán s meg se látjuk a cselédet, aki a gyermeket kínozza, durvítja, a szülét, aki gyermekét embertelenül szidja, veri s a gyermeket, aki csúfot űz, rendetlenséget, piszkot okoz, veszekszik, verekszik, tiszteletlenkedik,

dohányzik, iszik és aljasodik. Az utcán minden elkövethető, ami és ahogyan otthon meg nem tehető. Ezért aztán az utca nemcsak példaadója a rossznak, a neveltlenségeknek, de gyakorló tere is. Ezen a bajon csak úgy segíthetünk, ha minden felnőtt figyelemmel kíséri az utcán minden gyermeket s ezt inti, figyelmezteti, utasítja. Nem kellene semmi erőszak; mindnyájunknak figyelme, érdeklődése, jóakarató intése hamar megtanítaná a gyermeket arra, hogy az utcán nincs magára és szabadjára hagyva s hogy magaviseleteért, tetteiért nemcsak odahaza, nemcsak szüleinek, de az utcán és minden felnőttnek is felelős. A tudat, hogy felügyelnek rá és felelősségre vonják, korlátok között tartaná a gyermeket az utcán is; mindenkinek 'a szeme nagy fegyelmező; mindenkinek egyetértő intése hatalmas utasítás.

Nagy sajnálattal kell azonban megvallanunk, hogy társadalmi életünk egyhamar nem változik át a társadalmítás tökéletesebb tényezőjévé. Ezt a változást nem várhatjuk mindaddig, míg a társadalom vezető elemei: a műveltek, a vagyonosak, a hatalmasak, általában mindazok, akik tömegek fölött állanak, semmi érzéket sem mutatnak a nevelés érdekei iránt és kisujjukat sem mozdítják meg azért, hogy a nevelés érdekeihez alkalmazkodjanak. A törvényhozás és végrehajtás még mindig nincs teljes tudatában annak, hogy neki a nevelés követelményeit figyelembe kell vennie és azok szerint kell cselekednie. A tömegek felett állók vagy egyáltalában nem érintkeznek a tömeggel, a néppel, vagy ha érintkeznek, igen sokszor csak elkésérik és rossz példákkal traktálják azt. Még gondolatban sem értünk el odáig, hogy annak, akit tömegek fölé állítunk, minden tekintetben jó példával kell előljárnia, mert különben rombolólag hat a nép erkölcsére, társadalmi életére. A mai „művelt” ember egyáltalában nem törődik azzal, minő hatást gyakorol ő társadalmi életével a tömeg társadalmi életére; a fő az, hogy saját kényelméről és élvezeteiről gondoskodják, az út és mód, melyen ezt teszi, mellékes s csak annyiban figyelem tárgya, amennyiben hasznos, ha családságaival nyilvánosságra nem kerül s a tételes törvényekbe bele nem ütközik. Az úgynevezett „magánélet” a közfelfogás szerint olyan birtok, mely a közből teljesen ki van szakítva; a magánéletnek a társadalom életére való hatásával nem gondolunk s azt ennek érdekében, mint szabad és művelt emberekhez méltó volna, nem szabályozzuk, noha szo-

morúan látjuk, hogy a tömegeket csaknem mindig a műveltebb, a vezető elem demoralizálja. És azok, akiknek életkörülményeik vagy hivatal szerint a néppel érintkezniük kell, hány és hány esetben bánnak úgy a „kis emberekkel”, hogy ezekben elnyomják a jog, az igazság és méltányosság érzetét, haragot, irigységet, bosszút keltenek s azt a gondolatot táplálják és erősítik, hogy velők senki sem törődik, hogy ők ki vannak zárva mindabból, ami jót a társadalmi és állami élet adhat s csak arra valók, hogy mások a társadalmi és állami élet jótéteményeit minél teljesebb mértékben élvezhessék. így rontjuk meg a jelen társadalmi életét, mely aztán csak mélyebbre süllyesztli le a jövőt.

Mindez csak akkor fordulna jobbra, ha mindnyájunkban élne az erős meggyőződés, hogy mi mind gyakorlunk nevelő hatásokat s hogy mindnyájunknak kötelessége e hatásokat a köznek, a nemzetnek, a hazának java és felvirágzása érdekében gyakorolnia.

A neveléstudománynak egyik legfontosabb feladata ezt a meggyőződést hirdetni, terjeszteni és erősíteni s a nevelésnek legigazibb feladata ennek a kötelességnek tudatára mindenkit fölemelni s eme kötelesség hű, buzgó teljesítésére mindenkit megtanítania.

D) Az iskola.

A társadalmításnak, ennek a tudatos, tervszerű és rendszeres nevelő munkának egyetlen, tisztán erre a célra rendelt és szervezett tényezője az *iskola*, melynek részben kiegészítője, részben folytatása az *ifjúsági egyesület*, Amíg a társadalmulás maga is átalakította a társadalom tényező tagjává az egyént, addig iskolára nem volt szükség. Amint a társadalom növekedett, a műveltség tartalmában meggazdagodott, az egyéni és polgári élet föltételei és követelményei megsokszorozódtak és mind magasabb és magasabb fokra emelkedtek s végül amint a társadalom széthúzó elemei mennyiségben és erőben gyarapodtak: a társadalom megteremtette az iskolát, mely eleinte szorosan a családhoz kapcsolódott s csak lassan lassan vált ettől el és lett önálló közintézménnyé. Éppen ezért önként érthető, hogy az iskolák szervezésében a nemzeti társadalomnak jogai és kötelességei elsőrendűek

és uralkodók; de másrészt önként érthető az is, hogy a nemzeti társadalom eme jogainak és kötelességeinek gyakorlásában a neveléstudomány utasításait, szabályait követi. Különkülön sem az államférfi, sem a pedagógus nem állapíthatja meg célszerűen és helyesen az iskolák szervezetét. Bizonyos az is, hogy a társadalmi élet s a neveléstudomány fejlődésével változnia kell az iskolák szervezetének is.

Az iskola szervezettana következő részekre osztható:

1. Az iskola feladata.
2. Az iskola fajtái.
3. Az iskola fenntartása.
4. Az iskola helyisége és berendezése.
5. Az iskola tanítványai.
6. Az iskola tanítói.
7. Az iskola életének berendezése.
8. Az iskola igazgatása.
9. Ifjúsági egyesület.

1. Az iskola feladata.

Az iskola feladata a növekedő egyént a társadalom tényező tagjává alakítani át, amit csak tudatos, tervszerű és rendszeres munkával oldhat meg.

Ezt a feladatot az iskola, mint a szervezett társadalom alkotása és megbízottja végezi s nem a társadalmon kívül, hanem éppen benne a társadalomban, melyben az iskola maga is egy kis társadalom. Ebből következik, hogy az iskola a nemzeti társadalom szolgálatában áll s ettől függ: hogy a társadalmi élettel folytonos kapcsolatban van; s hogy az iskola, mint gyermekek társasága, nemcsak a társadalmításnak tényezője, hanem szerve a társadalmulásnak is.

Az iskola, ha nem szolgálja a nemzeti társadalom céljait és szervezetében nem alkalmazkodnék eme célokhoz, akkor a nemzeti társadalmat megbontaná, meggyengítené és alapjaiban ásná alá.

Ha az iskola szoros kapcsolatban nincs a társadalmi élettel, akkor csekély eredményt ér el és sikere bizonytalan, mert a társadalmulással folytonosan ellentétbe helyezkedik; másrészt pedig olyan társadalom számára nevelne, amely nincs s a mely meg sem alakulhat, mert nincs egységesítő, közép-pont felé tartó erő azokban az egyéneken, akiket egy-egy

iskola a társadatomból kiszakítva, a maga különös céljai szerint s a maga különálló társadalmában nevelne. Ezt a kiszakítást szomorúan látjuk ott, ahol egy-egy felekezet, nemzetiség a maga iskolájában a nemzeti⁵ társadalom érdekeinek ellenére neveli a gyermekeket; szomorúan látjuk ott, ahol a tanultság kitépvén a gyermeket abból a tanulatlan társadalomból, melyben született s mely a verség és hagyomány kötelekeivel fűzi magához: önmagával s elhagyott és új társadalmával meghasonlottá teszi az egyént.

Az iskolában, mint társaságban, a gyermekek társadalmulnak. Ennek a ténynek, ha a gyermekek a társadalom különböző rétegeiből valók, örülnünk kell; de ezt a társadalmulást vezetnünk kell, vezetnünk nekünk, tanítóknak, mint a nemzeti társadalom személyesítőinek, mert a természetes társadalmulás csak így lesz alapja és szilárdító ja a társadalmításnak.

Az iskola feladatait illetőleg még két kérdés szokott fölmerülni. Az egyik: vajjon a jelen vagy a jövő (a tökéletesebb) társadalom számára neveljen-e az iskola? Ez a kérdés ily élesen fölvetve – képtelenség. A jelen alapja a jövőnek; a jelen társadalomban nevelünk s innen az egyént kiszakítanunk nem szabad, még ha lehetne sem. Az igazság és valóság csak az, hogy a jelenben olyan társadalmat kell nevelnünk, amely előhaladásra, tökéletesedésre kész és képes is.

A másik kérdés ez: Az iskola alkalmazkodjék-e a társadalmi tagoltsághoz? Ez a kérdés nagyfontosságú és minálunk, úgyszólván, mindennapi. Arról, hogy az iskola a rang- és vagyonbeli tagoltsághoz alkalmazkodjék, szó sem lehet, de arról, hogy a nemzetiségi és felekezeti érdekeket istápolja, már nem szavak, hanem tények beszélnek. Mert a társadalom élete, ereje függ a mozgalmasságtól, a szellemi, erkölcsi küzdelmektől: magában a társadalom életében a nemzetiségi és felekezeti küzdelmek, mozgalmak, mint szellemiek és erkölcsiiek, bizonyos határokon belül nemcsak nem veszedelmesek, de szükségesek. A határon azonban itt is könnyen túlmegy mindkettő s így a nemzeti társadalom hatalmi szervének, az államnak, ugyan résen kell lennie s minden erejét föl kell használnia, hogy nemzetiségi és felekezeti mozgalmaink szándékosan vagy szándék nélkül a nemzeti társadalomnak kárára egyáltalában ne legyenek és javát minden esetre elősegítsék. Ha az iskola alkalmazkodik a nemzetiségi és feleke-

zeti érdekekhez s ezeknek szolgálatába áll, akkor nagyon könnyen lesiklik arról az útról, amelyen a nemzeti társadalom javát kellene munkálnia. Az iskola tehát határozottan és kizárólag csakis a nemzeti társadalom számára neveljen; szellemében, érzelmeiben, nyelvében legyen magyar; a nemzeti-ségi nyelv gyakorlására fordíthat ott, ahol szükséges, pár órást s a felekezetek hitoktatását mindenütt megengedheti, de csakis ama szorosán és szigorúan megtartandó föltétel alatt, hogy a nemzetiségi nyelv gyakorlása s a felekezetek hitoktatása a nemzeti társadalom érdekeit nemcsak nem sérti, nem veszélyezteti, hanem éppen támogatja és előre segíti. – Elv, melynek föltétlenül uralkodnia kell, csak az, hogy az iskola a nemzeti társadalom javát munkálja; minden más követelést az iskola csak annyiban elégíthet ki, amennyiben ezt amaz elv teljes érvényesülése mellett és végett megteheti, megtennie kötelessége.

Végül határozottan állást kell foglalnunk az ellen a mindinkább terjedő balvélekedés ellen, hogy az iskola nem társadalmító, csupán tanító intézet. Ezt a balvélekedést az a tudat táplálja, hogy az iskola, mint régen, ma is legtöbb idejét a műveltség anyagának megtanítására fordítja. Igaz, hogy nem minden tanításanyag és nem minden tanítás társadalmító; igaz, hogy iskoláink *élete oly* kötött, hogy társas érintkezésre, társadalmulásra alkalmat alig ad; igaz, hogy a társadalmító tanítástárgyak (pl. hit- és erkölcsstan, irodalom, társadalomtudomány, nemzetgazdaságtan stb.) vagy háttérbe szorulnak, vagy éppen hiányzanak iskoláinkban: de azért még mai iskoláinkban is van annyi, amennyi társasélet, annyi társadalmító tanításanyag és olyan, a társadalmat képviselő tanító, hogy az iskolát ma sem tarthatjuk csakis tanító és nem társadalmító intézménynek. A mi iskoláinknak határozottan társadalmító intézményeknek kell lenniök és e követelmény szerint kell művelniök.

2. Az iskola fajai.

Az iskola mind társadalmítóintézet, tehát mind nevelőintézet. Iskola, *mely nem nevel*, képtelenség.

Az iskolákat következő szempontokból oszthatjuk fel:

1. az iskola és a társadalom viszonya szerint;
2. az iskola nyújtotta műveltség anyagának misége, terjedelme és feldolgozása szerint;

3. a szervezettség foka szerint;
4. a tanulók neme és fejlődése szerint;
5. a család és iskola viszonya szerint.

Az első szempontból ítélve az iskolák *családiak* (zárt-körűek), vagy *nyilvánosak*. Amazokban a család házi nevelővel nevelteti egy vagy több gyermekét, emezekben a közösség nevelteti gyermekeit. A családi iskola történelmileg megelőzte a nyilvános iskolát s ma már elavult intézmény. Legnagyobb hibája, hogy alig társadalmi s az egyéniséget túlzásig fejleszti; melegágya minden elkülönzésnek, kiváltságnak, szét-húzásnak és mindennek, ami a nemzeti társadalmat csak megbonthatja. Nem ellenőrizhető iskola s így könnyen fajúi zúgiskolává, azaz olyanná, hol a gyermekek tömege tanul a nyilvánosság joga, a nemzeti társadalom hatalmának jóváhagyása és ellenőrzése nélkül.

A családi iskola, a manapság úgynevezett „házi nevelés” csak végső szükségben volna megengedhető s csak a nemzeti társadalom szabta föltételek megtartása mellett. Ilyen föltételek: a családi iskola csak magyar és képesített tanítót, tanítónőt alkalmazhat; a családi iskola csak alsófokú iskola lehet s nem terjedhet ki a kötelező iskoláztatás egész idejére, mert minden leendő polgárnak kell nyilvános iskolába is járnia; a családi iskola növendékei nyilvános iskolában tartoznak évről-évre vizsgálatot tenni.

Az iskola lehet *kötelező és nem kötelező*. A nemzeti társadalomnak joga és kötelessége megszabni a közműveltség ama mértékét, melyet minden polgárának meg kell szereznie; és joga és kötelessége a szüléket vagy helyetteseiket kötelezni arra, hogy gyermekeikkel ezt a közműveltséget megszereztessek. Ezért szervezi az állam az általánosan kötelező *népiskolát*, mely nálunk csakis a magyar nemzeti társadalom számára nevel s így más, mint magyar, nem lehet. A népiskolán kívül a többi iskola *nem kötelező*. Megszabják ugyan, hogy mit, mennyit kell tanulnia annak, aki egy és más képesítést akar szerezni, de az iskolába lépés szabad s belépésre még azok sem kötelezhetők, akik képesítettnek akarnak, mert a képesítést *magán* úton is megszerezhetik éppen úgy, mint az effajta iskolák *rendes* elvégzése mellett. A fő, a lényeges, ugyanis az, hogy a képesítő vizsgálatokat letudja-e tenni valaki; az, hogy képességét hol szerezte, mellékes. Nagyon természetes, hogy a nem kötelező iskolák és a foglalkozásokra

képesítő vizsgálatok szintén csakis a magyar nemzeti társadalom számára nevelnek és képesítenek s így nálunk szintén nem lehetnek mások, mint magyarok.

Aszerint a *műveltségi unj ti g* szerint, melyet az iskolák tanítványaiknak nyújtanak, ma az iskolák *közműveltségiek és szakműveltségiek*. Amazok a közműveltséget terjesztik, emezek a műveltség (a tudomány, művészet) egy-egy ágára szorítkoznak. A szakműveltség – természeténél fogva – egyoldalúságra s ebben alaposságra, mélységre törekszik; a közműveltség mindenoldalúvá, de könnyen felületessé tesz. Ezeken a bajokon a módszer segít. – A műveltség anyagának terjedelme és feldolgozása szerint az iskolák *alsó és felső* fokúak; ez a felosztás a határvonalat legbizonyosabban ott állapítja meg az *általánosan kötelező* iskola felső határánál. Alsó iskolák tehát a *közműveltségiek* közül azok, amelyek a gyermekeket az *általánosan kötelező*, úgynevezett népiskola legfelső osztályának befejeztéig nevelik (ilyenek az óvoda – gyermekmenedékhely, – és az elemi népiskola); az elemi népiskolák fölé helyezett közműveltségi iskolák, középiskolák (felső nép-, polgári-, felső leány-, középiskola). A *szakműveltségiek* közül alsók azok, amelyek közvetlenül az elemi népiskolára, felsők pedig azok, melyek a közműveltségi középiskolákra épültek. A szakműveltségi iskolák között van nálunk – s a külföldön is – egy középfaj (gazdasági-, kereskedelmi-, ipari-, tanítói-iskola), mely azonban a szervezet fogyatékoságát bizonyítja. Mert iskoláink fölépítésében és tagoltságában nincs egységes terv és hézagtalanság: ebből következik a társadalomnak iskolafajok szerint való megoszlása, a pályaválasztás és a pályaváltoztatás túlságos nehézsége. A pályaváltoztatás pedig éppen lehető könnyűvé volna teendő azért, hogy az egyéniséghez mértebb lehessen a foglalkozás, hogy a hibás pályaválasztást könnyen jóvá tehesse az egyén úgy a saját, mint a köz érdekében s hogy az a nagy egyoldalúság, mely a szakszerűség nevében már-már géppé teszi az embert, megszűnjön s helyet adjon a szabadabb mozgásnak és ezzel a haladásnak. Az a körülmény, hogy most a középiskola (polgári-, közép– s ezekkel fokozatban egyenlő iskola) nem épül a népiskolára, a nép közműveltségét igen alacsony fokra süllyeszti s az úgynevezett intelligens osztály tagjait nagyon korán elválasztja a „nép” fiaiól, amely korai elválasztásnak keserves következménye az „úr” és „munkás” közt levő nagy, éles

ellentét. De ez a nem egymásra építés időt, erőt, pénzt is pocsékol, mert a tanítást előlről meg előlről kezdi és a lényegében ugyanazonos nevelői munkára többféle iskolát állít egymás mellé s többféle tanerőt alkalmaz. Az a tény pedig, hogy a felső népiskolázás céljaira felső népiskolát, polgári iskolát, felsőbb leányiskolát, középiskolát tartunk, az idő-, erő- és pénzpocsékolást csak fokozza, még magát az intelligens osztályt is megosztja és fölidézi az egyik iskolából másikba való átlépés nehézségeit minden bajával és semmi előnyével. Mert ne véljük, hogy az alsó és felső népiskola (mai néven elemi népiskola és középiskola) közé kellene középtagozat: a polgári iskola, mely a közműveltség alsó fokán álló „nép” és felső fokán álló „úr” közé közvetítőül „a polgárt” tegye. Ezt a középtagozatot nem igazolta az élet, nem igazolja iskola-fajaink múltja, de nem igazolja az elmélet sem. A közműveltség alsó és felső fokán álló népnek egygyé kell lennie a „polgárban” és közvetítő nélkül kell s üdvösen csakis így lehet egymással érintkeznie. A szervezetnek gondoskodnia kell arról, hogy a közműveltséget terjesztő alsó és felső népiskola éppen ezen föltétlenül szükséges közvetlen érintkezés céljából a nép tagjait műveltségben egymáshoz lehető közel hozza s lassan-lassan egyenlővé tegye.

Olyan szakiskolák, melyek a mai polgári iskolára, a mai középiskola 4. vagy 6. osztályára építvék, minden haszon nélkül nehezednek a közműveltségi iskolák egységes szervezétére, csaknem lehetetlenné teszik az egyik szakiskolából a másikba való átlépést, illetőleg a pálya változtatást és csak fölöslegesen szaporítják a társadalmat megbontó évek számát. Amíg alsó és felső népiskolát tartanunk kell, addig a különböző szakokra való átlépés legalább az alsó s aztán a felső tagozatban lehetséges volna, de az alsó szakiskolából megfelelő felső szakiskolába már nem léphet át a növendék.

A szakiskoláknak van családi jellegű faja is. Ilyenek a cselédek „iskolái” s a gazdák, iparosok és kereskedők alsó fokú szakiskolái. A gyermek ugyanis családhoz megy s ott a gazdától, gazdasszonytól és ezek segédjeitől szerzi meg szakismereteit, mondhatjuk, kizárólagosan gyakorlati úton és módon. Ezek az „iskolák” történelmileg fejlődtek s az alsó népiskolára épültek; nemzeti társadalom szabta föltételeknek nem mindig megfelelők; szakszerű ellenőrzés alatt nem állanak; és tanfolyamok segítsége nélkül nem képesek arra, hogy

lépést tartsanak a szakszerű ismeretek és ügyességek haladásával.

A felső szakiskolák közé sorolandók a gazdasági, ipari, kereskedelmi, katonai, jegyzői, tanítói, tanári, mérnöki, orvosi, ügyvédi, papi stb. szakiskolák, noha nem a felső népiskola után következnek. Ezek a felső szakiskolák egy iskola keretébe: a szakiskola jellegű egyetembe beilleszthetők s abból a szempontból, hogy a nemzeti társadalom legműveltebb polgárai az egy intézethez tartozás, a többé-kevésbé együtt tanulás s az ifjú évek közössége révén gondolatokban és érzelmekben teljesen eggyé forrjanak, az egyetembe bele is illesztendők. Ilyen, számbelileg kicsiny nemzetnél, mint mi vagyunk, semmivel sem pótolható erőforrások volnának azok az egyetemek, melyek nemzeti és társadalmi egységbe olvasztanák a nemzetnek műveltségben elől álló tagjait,

A mai mitsem merő, még mindig vajúdo világban az iskoláknak itt rajzolt tagozatai és fokozatai némi javítással bizony meg fognak maradni. De az a nemzeti társadalom, melynek egységet, erőt, anyagi javakban gazdagságot, erkölcsiekben derékséget az a tény fog adni, hogy minden polgára egyenlően művelt s egyetlen polgára sem nő fel úgy, hogy több szakpályára egyformán képesítve nem volna: az iskolák tagozatát és fokozatát tetemesen meg fogja változtatni. Ez a ma még csak képzelt világ, melynek azonban mielőbb valóra kell válnia, nem ismer köz- és szakműveltségi iskolát, mert minden iskolája szakpályára is képesít, amint ezt a gyakorlati élet megköveteli; nem ismer alsó és felső fokú iskolát, mert iskoláját minden leendő polgárnak végig kell járnia, mert mindeniknek egyenlően műveltnnek kell lennie. Iskolája, az *igazi népiskola*, egy *kötelező* s egy *szabad* tagozatból fog állani. A *kötelező* tagozat előkészít a szakiskola jellegű egyetemi tanulmányokra s emellett a földművelésnek, iparnak, művészetnek, kereskedelemnek egy-egy ágára is megtanít; a *szabad* tagozat (az egyetem) valamely tudományos vagy művészi pályára neveli az ifjút, aki e tanulmánya mellett a földművelést, ipart, kereskedelmet – azt az ágat, amelyre készül – gyakorolja. A *kötelező* tagozat lényegében tanítaná azt, amit ma az elemi-, a középiskola tanít s emellett elméletileg és gyakorlatilag ránevelne arra a szaktudásra, amennyit a mai alsó- és középfokú szakiskolák nyújtanak; a *szabad* tagozat annyi ágra oszlanók, ahány a tudományos pálya, melyekre ma az egyetem és

más főiskolák képesítenek. Az iskoláknak ilyen tagoltsága ellen nemzeti, művelődési és pedagógiai szempontból alig lehet bármit is fölemlíteni, de a mai levegőhöz szokott ember annál több kifogást hangoztat. Egyik attól tart, hogy a művelt ember a mindennapi élet durvább munkáit nem végezi el. A művelt ember előtt azonban nincs durva, megalázó munka, ha ez szükséges és becsületes; és a művelt ember hova-tovább több és több súlyos, emésztő munkát bíz rá a gépekre. A másik attól fél, hogy az ily magas fokú népiskola egyrészt temérdek pénzbe kerül, másrészt a gyermekeket, ifjakat igen hosszú időre elvonja a produktív munkától s így nemzetgazdasági szempontból nem létesíthető. Igaz, hogy a mi népiskoláink sokkal, de sokkal többbe kerülnek a maiaknál, de nemzetgazdaságilag sokkal előnyösebbek is lesznek, mert minden gyermeket produktív munkában nevelnek; míg ma a tanuló gyermek 18-24 éves koráig semmi részt sem vesz a termelő munkában, a mi iskoláink gyermekei iskolázásuk első esztendejétől kezdve mindvégig élénken szorgoskodnak a földművelés, ipar, művészet, kereskedelem valamelyik ágában. A mi iskoláink tanítványai nemesak „iskolások”, de munkások is. És számítsátok ki, milyen hatalmas vagyon az, melyet pl. a mi 3 millió iskolás gyermekünk és ifjúnk termel, ha átlag heti 3 fél-napig foglalkozik valamely produktív munkával s csak 20 fillért ér az, amit naponkint dolgozik, elkészít. Ha ezt a 90-100 millió koronát, mely ma elveszett vagyon, évenként iskolára adjátok, mennyi és milyen iskoláink lesznek anélkül, hogy adótokból csak egy fillérrel is járulnotok kellene az oktatásügy költségeihez. A mának urai azért ellenzik a magas és egyenlő fokú népoktatást, mert ez véget vet hatalmuknak. De hát a köznek java nem egyes kiváltságosoknak, hanem minden egyénnek hatalmán, erején épül föl. Virágzó és boldog társadalmat csak a műveltségben és szeretetben egygyéforrt tagok alkothatnak meg és tarthatnak fenn.

Kell tehát általánosan kötelező népiskola, mely óvodából és iskolából álljon s 3 éves kortól 18 éves korig neveljen. Ez az iskola a közműveltség mellett alsóbb fokú szakműveltséget is nyújt s ebből a célból a 12-18 életév közt levő gyermekekkel a tanidőnek egyik részét elméleti tanításra fordítja; a tanidő másik részében a nyári félévben gazdálkodásra, kertészetre, a téli félévben egy-egy iparra, kereskedésre tanít. Hogy ezt megtehesse, az iskolának kerttel, földekkel, többféle

iparműhellyel kell bírnia és különböző kereskedésekkel kell szoros kapcsolatban lennie. Ahol az ilyen berendezés túlságosan sok pénzbe kerülne, ott az iskola úgy szervezendő, hogy a gyermekek a tanidő egyik részét a nyári félévben egy-egy jóra való kis gazdánál, kertésznél, a téli félévben egy-egy jóra való iparosnál, kereskedőnél töltik gyakorlatilag tanulván meg ezeket a foglalkozásokat. A 12-18. életév közt levő 6 esztendő teljesen elégséges arra, hogy ki-ki megtanulja a kisgazda, egy-egy kisiparos és egy-egy kiskereskedő munkáját s emellett időt és erőt fordítson a közműveltségi tanulmányokra is. Az, hogy ez a népiskola talán nem adna oly magas fokú általános képzést, mint a mai középiskola, kérdéses; de az, hogy általánosabb és jobb képzést adna, bizonyos. Ha talán a klasszikus nyelvekből, a felsőbb mennyiségtanból kevesebbre taníthatnánk is a mai középiskolánál, nem volna baj; a felsőbb tudományos célú iskola könnyen, jóval rövidebb idő alatt és csekélyebb erőfeszítéssel pótolhatja ezt a fogyatkozást s egészen a maga céljaihoz képest taníthatna ezekre a tudományokra.

A *népiskola*, ez az egyetlen közműveltségi és szakiskola, egyenes követelménye a kornak, mely a nemzet egységét akarja megalkotni s mely nem a magas fokú enciklopédikus tudásban, hanem a szakszerű tudásban találja meg gazdasági törekvéseinek legbizonyosabban célhoz vezető eszközét. Balhiedelem, hogy művelté egyént és népet csak a közműveltségi iskolák tehetnek, a szakiskolák nem! Ellenben az szomorú tény, hogy közép- és felső fokú közműveltségi iskoláink a nemzetgazdasági állapotokon nem javítanak s a nemzet egységét sem építik, hanem csak bontják. Különben mai „középiskoláink” nem egyebek történelmileg, mint szakiskolák: az úgynevezett tudományos pályák szakiskolái. Ezek ma is, de meghamisítva, mert nem egy szakpályára készítene elő - mint tették régen: a theologiai, a papi pályára, - hanem minden úgynevezett tudományos pályára, sőt még azokra is, melyeket ma éppen nem sorolnak a „tudományos” pályák közé (kisebb hivatalnokok, tanítók, gazdák, jegyzők, vasutasok, stb. stb.).

Az iskola szabad tagozata (akadémia, egyetem) képezne a tudományos pályákra, adna magasabb szakműveltséget olyan forma szervezettel, mint a mai akadémiák, egyetemek.

Az iskolák *szervezettségük foka* szerint *iskolák* és *tan-*

folyamok. A tanfolyamok csak segítői, kiegészítői az iskolának s érdemes munkát végezhetnek a tudományok népszerűsítésében, a műveltségnek a haladó kor követelményei szerint való fokozásában és erősítésében. – Ma ugyan néhány tanfolyam iskolát pótol (pl. az iparosinas „iskola”, a jegyzői tanfolyam stb.), de ez nem egyéb, mint visszaélés vagy játék a szavakkal. Az a nevelőintézmény, mely teljes egészet nyújt a tanítás anyagában, mely állandó, mely felsőbb fokú intézetbe lépésre, avagy szakpályára képesít, nem tanfolyam, hanem iskola. Tanfolyamok kellenek az iskolákban azoknak a tanulóknak a számára, akik nehezebben haladnak, akik selypítenek, dadognak; tanfolyamok kellenek ma pl. a mesterinasok számára azért, hogy a mesternél meg nem szerezhető elméleti ismereteket ne kelljen nélkülözniök és hogy mesterüknél előbbre haladhassanak; tanfolyamok kellenek, az alsó vagy felső népiskolát, az alsó vagy felső szakiskolákat végzettek számára azért, hogy a műveltségnek már megszerzett fokán megmaradjanak s műveltségben a korrallal tartssanak.

A tanulók neme szerint az iskolák lehetnek *fiú-* és *leányiskolák*, vagy vegyesiskolák. Az ellen, hogy az iskolák vegyesek lehessenek, pedagógiai okot nem tudok. Amíg csak a fiúkat tanították, természetesen csak fiúiskolák alakultak; amikor a lányok is tanulnak, csak a fiúkkal együtt nevelhetők igazán, mert csak így ismerik, becsülik meg egymást, csak így növekedhetnek egymást megértő élettársakká. A fiúi erély és a leányi szelídség hatásának állandónak kell lennie a nevelésben, különben mindkettő elfajul. A vegyes szakiskoláknak azonban gondolniok kell azzal, hogy a nőnek nem rendeltetése versenyt küzdeni a férfival s a nő már pusztán élettani okok miatt nem kötelezhető olyan testi és szellemi munkára, mint a férfi, anélkül, hogy a jövő nemzedék testi és szellemi életét – mely első sorban mégis csak a nőktől függ – ne veszélyeztetnők. A népiskolában – a 12-14 éves korig – ugyanazt az iskolai munkát a gyorsabban fejlődő leány könnyebben elvégzi, mint a fiú, de a 12-14. életévben olyan élettani változás áll be a leánynál, mely miatt föltétlenül rövidebb ideig tartó és könnyebb s inkább az érzelmi, erkölcsi életre ható, mintsem értelmet tömő s elvonást követelő és inkább testi, mint erősebb szellemi iskolai munkát kell adnunk a leánynak, mint a fiúnak, ha a nőnek s vele a jövő nemzedéknek testi és szellemi épségét, egészségét tönkre tenni nem

akarjuk. E kortól kezdve tehát a leányok tanítása elválnék a fiukétól s csak pár évvel később egyesülhetne ismét. A leányiskolák a nemi érés korában nem tarthatnak annyi tanítási órát hetenkint s így nem is taníthatnak annyi tananyagot, mint a fiúiskolák. Ezt azonban a leány, ha a nemi érés idején túl egészséges, könnyen helyrehozza, A fiú és leányiskolák szervezetét különben nem szabad a nőemancipáció szemüvegén át megítélni és megalkotni; az egyén és a társadalom érdeke itt a fő és ez egyik sem követeli a két nemnek teljesen egyforma, de határozottan követeli egymástól eltérő iskoláztatását. Másrészt azonban a két nemnek egyenlőtlen iskoláztatása nem jelenti azt sem, hogy a nőnek minden esetre kevesebbet kell tudnia, kevésbé műveltnek kell lennie, mint a férfinak; hisz ezt sem az egyén, sem a társadalom érdeke nem követeli. A két nem egyenlőtlen iskoláztatása abból a társadalmi tényből következik, hogy a nőnek éppen nem szükséges magasabb elméleti oktatással járó szakpályára lépnie s csak -arra mutat rá, hogy a nőnek nem az iskolában, hanem más úton-módon kell műveltségi fokát a férfiével egyenlő fokra emelnie. Ez a más út és mód főként a tanfolyam, mert ez a maga lazább szervezetével sokkal inkább alkalmazkodhatik a női nem természetéhez, élettani követelményeihez, s éppen nem köti annyira évekhez és napokhoz a tanulást, mint az iskola.

Ebből azonban az következne, hogy a leányok, akik a mi népiskoláinkat elvégeznék, bizonyos fokú közműveltségre szert tennének s bizonyos gazdasági (háztartási, kertészeti) s ipari és kereskedelmi ismereteket, ügyességeket gyakorlatilag is tudnának ugyan: de a szakiskola jellegű egyetemeket nem járván, iskolai tanítók, orvosok, ügyvédek, stb. nem lehetnének. Hát én nem zárnám el az egyént a boldogulás útjától, de nem azt várom a nőtől, hogy kitűnő professzor, orvos, ügyvéd, bíró, hivatalnok stb. legyen; nem azt várom, hogy az egyéni és társas életnek nagy testi és szellemi erőt követelő küzdelmeiben a férfiakkal versenyre kelljen. Én a nőt mint a háztartás gondozóját, az otthon fenntartóját, a gyermekek nevelőjét, mint a férfi segítőtársát s mint anyát és mint a családi élet megszépítőjét és megnemesítőjét akarom látni. Azt akarom, hogy ezeket a feladatokat ne félkézzel; ne más munkában elgyötörten és ne más munka miatt elfoglaltan, hanem teljes erővel, jó egészségben, munkaidejének teljes fölhasználásával s kedélyének teljes érintetlenségével oldja meg, mert csak így oldhatja meg. Ezért tehát a nőt nem ré-

szesíteném a felső fokon is egyenlő iskolai nevelésben a férfiakkal; általánosságban nem. A kivételt megtűrném, talán meg is csodálnám, de – mindig sajnálnám.

A tanulók rendes és rendellenes fejlődése szerint az iskola a *rendes* vagy a *rendellenes* fejlődési! gyermekek iskolája; az utóbbi röviden *ápoló iskolának* is nevezhető, mert a rendellenesen fejlődő gyermekek az iskolai ápolásra sokkal nagyobb mértékben szorulnak rá, mint a rendes fejlődésűek s így amazok iskoláját az ápolás jellemzi. Ápoló iskolák a nem ép érzéknek, a szellemileg, az erkölcsileg fejletlenek iskolái, pl. a vakok, a siketnémák, a gyöngé elméjük, a hülyék, a nyomorékok iskolái, a javító intézetek stb.

Az a kérdés: van-e szükség külön ápoló iskolákra? eldöntöttnek tekinthető. Határozottan szükség van rájuk. A rendellenesen fejlődő gyermekek nem haladhatnak egyformán a rendes fejlődésűekkel s együttes nevelésük mindkettőnek csak kárára volna, a tanítót pedig fölösleges módon és a sikernek minden reménye nélkül súlyosan megterhelné. Ügyelnünk kell azonban arra, hogy a csak kevésbé rendellenest, aki pl. több szorgalommal, nagyobb lelkiismeretességgel együtt haladhat a rendes fejlődésűekkel, ne kárhoztassuk a rendellenesek közé s ezzel mintegy szándékosan ne tegyük rendellenes fejlődésűvé; ügyelnünk kell rá, hogy az iskolázás útján a rendes fejlődéshez közel jutókat tegyük át az ápoló iskolákból a rendes fejlődésű gyermekek iskolájába, olyan korú gyermekek közé, ahova fejlődésük szerint beillenek; végül módot, alkalmat kell adnunk rá, hogy a kétféle fejlődésit s kétféle iskolába járó gyermekek egymással érintkezessenek pl. iskolai ünnepeken, kirándulásokban, játékokban, tornában, közös műhelyben, Istentiszteletben stb., hogy tanuljanak meg alkalmazkodni egymáshoz s hogy az épek segítsék, gyöngéd szeretettel gondozzák a nyomorékokat. Ebből a közös érintkezésből csak az erkölcsileg nagyon elvetemült gyermekek volnának kizárandók.

A család és iskola viszonyát tekintve lehet az iskola *bentlakó* és *bejáró*, azaz olyan, hol a tanulók bentlaknak, ahol tehát a család nevelő hatása csaknem 0-ra süllyed s az iskola úgyszólván egyedüli nevelő, avagy olyan, ahova a tanulók bejárnak, ahol tehát a család közvetetten részt vesz a nevelésben. Lényegében bentlakó iskola az a bentlakás (internátus) is, amely iskolával közvetetten kapcsolatban nincs ugyan, de

amelyből a gyermekek iskolába járnak. A bentlakó iskolát nevelő-intézetnek szokás nevezni; ez az elnevezés azonban hibás, mert az iskola nevelő-intézet akár bentlakással, akár enélkül van is. Bentlakó iskolára akkor van szüksége a társadalomnak, ha sok az olyan gyermek, aki családban nem nőhet fel (talált, árva gyermek), mert saját családjában nincs, az idegen család pedig megbízhatatlan. A sok bentlakó iskola a társadalmi élet elfajulásának következménye és jele. Helyes érzékű és okos társadalom minden gyermeket családban és iskolában neveltet, mert a család társadalmi életét semmi sem pótolhatja, a család pedig az iskolát mellőzhetővé tenni nem tudja. A sok bentlakás (konviktus, árvaház, szeretetház) csak azért terjed, mert a társadalom kasztokra szakad, különleges osztályok számára akar nevelni; mert a családi élet bomladzik s mert a családban hiányzik a tudat, hogy ő idegen gyermekek nevelésében is tényező és hiányzik a nemzeti társadalom iránt táplált az a kötelesség és felelősségérzet, melyet ez a tudat kelt és megszilárdít. Idegen gyermeket ma már legtöbb esetben csak a legkevésbé megbízható és arra való családok fogadnak magukba semmi egyébért, mint pénzért. Jobb családok „kosztost” olyan drága pénzért tartanak, hogy megfizetni alig lehet. Tanítók, tanárok szintén csak üzleti szempontból fogják föl a kosztostartást, amitől aztán nyíltan vagy suba alatt el is tiltják őket. A világnak nagy romlása kellett ahhoz, hogy ezt az egymással meg nem férő ítéletet zsinórmértékül vegyük: a tanító, tanár az iskolában nevel, családjában az idegen gyermekeket csak elrontja! És a bizalomnak ínséges, a szeretetnek majomi voltát mi sem tanúsítja jobban, mint az a tény, hogy ma alig van szüle, aki gyermekét más szülehez cserébe adná. Mindebből következik, hogy most minél több bentlakó iskola kell és elértünk odáig, hogy az iskola szomszédságában lakó gyermek is kénytelen reggeltől estig az iskolában (nappali otthonban) maradni, ha kószálni nem akar, mert a családi tűzhely nappal üres. Elértünk ide, mert a szociális bajok a családi életet tönkre tették, a nőt a családi tűzhelytől elvonták s mert egyesek és társadalmak szentül hiszik, hogy a „nevelőintézetekben” a család teljes mellőzésével is a társadalom derék tagjává alakítható az egyén. Nem szükséges rossznak, hanem egyedül üdvözítő jónak tartják az internátusokat, melyekből a családi élet melegsége, közvetlen hatása hiányzik, melyek a családi életnek szűk, de vilá-

gos, határozott és gyermekhez mért körét a tömeg életének nagyságával, de homályosságával és határozatlanságával akarják pótolni s éppen ezért sem egyéniséget nem fejleszhetnek, sem társadalmi taggá, sem a gyermek fejlődéséhez szabott módon nem alakíthatnak. Nekünk, nevelőknek, az internátusok ellen kell határozott állást foglalnunk!

Az iskolák fajtái tehát:

1. a) családiak,
b) nyilvánosak.
2. a) kötelezők,
b) nem kötelezők.
3. a) közműveltségiek,
b) szakműveltségiek.
4. a) iskolák,
b) tanfolyamok.
5. a) fiúiskolák,
b) leányiskolák,
c) vegyes iskolák.
6. a) rendes iskolák,
b) ápoló iskolák.
7. a) bentlakó iskolák,
b) bejáró iskolák.

A mi felfogásunk szerint – a tényleges állapottal szemben – megszüntetendők a családi iskolák s így minden iskola – nyilvánossá teendő; a közműveltségi iskola egységessé, eggyé alakítandó s a ma létező úgynevezett alsófokú szakiskolákkal egyesítendő; az iskolák – rövid megszakítással – mindvégig vegyesekké teendők; bentlakó iskolák csak végső szükség esetén szervezendők.

Az iskolák másik tagozódása osztályok szerinti. Az osztályokat határozott tanításanyag és tanításidő jellemzi. Ma az alsóbb osztályból felsőbbe csak a megszabott tanításanyag elsajátítása után léphet föl a tanuló. Mi is követeljük bizonyos tanításanyagnak tudását, de miután elsősorban nem az emlékezet megterhelésére utazunk s föltétlenül bizonyosnak vesszük, hogy a tanításanyag fontosabb részeit tanítványaink mindegyikével megtaníttjuk: az osztályok helyett évfolyamokra tagoljuk az iskolákat. Az óvoda, hova 3 éves korába lép a gyermek, állana 4 évfolyamból; a kötelező iskola, hova 7 éves korába

lép a tanuló, áll 11 évfolyamból; a felső iskola, hova 18 éves korában lép a tanuló, áll 3-4 évfolyamból. Az óvoda foglalkozásainak anyagát elég csupán arra való tekintettel beosztanunk, hogy a gyermekek kisebbek, kezdőóvodások és nagyobbak, haladók; az iskolák egyes tanfolyamainak tanítástárgyát és anyagát pontosan megszabjuk.

3. Az iskola fenntartása.

Általában megszoktuk, hogy az iskolákat a fenntartók szerint is megkülönböztessük. Ennek a megkülönböztetésnek volt alapja addig, míg az iskolákat nem egymaga a nemzeti társadalom, hanem ennek csak egy-egy része, töredéke szervezte, mert akkor az iskolák a fenntartók szerint tényleg saját jelleget öltöttek. Szervezet, tanításanyag és gyakran a módszer is más és más volt a katolikus, a protestáns, a városi iskolákban. Ma azonban az iskolák szervezete, tanításanyaga és módszere lényegében ugyanaz, mert minden iskola a nemzeti társadalomé. A nevelés céljához képest ez nem is lehet másként. De iskolát a nemzeti társadalom céljaira s annak szervezete szerint tarthat fenn és tart fenn nemcsak maga a nemzeti társadalom (az állam), hanem a község, az egyes felekezet, jogi egyén és egyes ember is.

Az föltétlenül szükséges, hogy az iskola a nemzeti társadalomé legyen s hogy iskola fenntartására csak ez adhasson engedélyt. De ha a nemzeti társadalom szabja meg az iskola célját, szervezetét, tantervét, ha ő állapítja meg, ki lehet tanító s ha ő gyakorolja a felügyeletet: akkor éppen nem föltétlenül szükséges az, hogy minden iskolát közvetlenül az állam tartson fenn. Az államnak, mint iskolafenntartónak csak oda kellene elmennie, ahol más és teljesen megbízható fenntartó nincs; de ide aztán el kell mennie. Iskolának – a szükséglet szerint – mindenütt lennie kell s minden iskolának a nemzeti társadalom érdekeit kell szolgálnia. Itt engedékenységnek, elnézésnek, megalkuvásnak helye nincs. Amely nemzeti társadalom a vele ellentétbe helyezkedő iskolát megtűri, az öngyilkos.

Jó lesz behatóbban vizsgálunk a fenntartó viszonyát a nemzeti társadalomhoz, a helyi társadalomhoz és az iskola egyéniségéhez (feladata, tanterve, helyisége, berendezése, tanítványai, tanítói).

A nemzeti társadalom az iskola tulajdonosa, de nem minden iskolának a fenntartója. Ez nálunk a tényleges állapot,

amelytől nincs miért eltérnünk. Mert az lényeges ugyan, hogy kié az iskola, de az, hogy az iskolát a nemzeti társadalom maga, avagy ennek egy-egy szervezett része, avagy egy-egy tagja tartja-e fenn, valóban lényegtelen a társadalmításra nézve. Természetes azonban, hogy a fenntartás jogát bárki is csak mint a nemzeti társadalom megbízottja gyakorolhatja. Ezt a jogot a nemzeti társadalom föltételek nélkül nem osztogathatja. E föltételek megállapításában csupán egyetlen szempont vezethet: a nemzeti társadalom java, felvirágzása. Ebből a szempontból ítélve, kell, hogy minden iskola a nemzeti társadalom tagjává neveljen, hogy a nemzet nagy tömegének közműveltsége egyenlő és a kornak megfelelő fokú legyen, s hogy az iskolák feladatuk teljesítésére képesek legyenek s olyan mennyiségben állíttassanak fel és tartassanak fenn, amiben a társadalmi szükségletet kielégítik. így tehát a nemzeti társadalomnak joga és kötelessége engedélyt adni iskolák fenntartására a következő föltételek mellett:

az iskola műveltségi anyagát, nemzeti szellemét és nyelvét,

a tanítók, tanárok képesítését, szolgálati és fegyelmi szabályait,

a tanulók fölvtételére vonatkozó föltételek közül a kort és előtanulmányokat,

az iskolázás kötelezettségét,

az iskolai évfolyamok számát,

az iskola szükségességét, közegészségügyi föltételeit,

az iskolára való felügyeletet a nemzeti társadalom (hatalmi szerve: az állam) szabja, ítéli meg és gyakorolja.

Az iskola műveltségi anyagát, erkölcsi életét ma az állam csak hiányosan szabja meg; súlyt helyez az értelmi anyagra – itt is az ismeretekre inkább, mint a józan gondolkodásra – és az ügyességekre, de elhanyagolja a szépészeti és még inkább az erkölcsi műveltség anyagának megszabását. Azt pedig, hogy az iskolák nemzeti szellemben neveljenek, oly lanyhán követeli és ellenőrizi, hogy egyáltalában nem csoda, ha a nemzeti ségek – erősödnek. Ugyancsak gyenge államunk a felügyeletben is; eltúri az olyan iskolákat, melyek feladatukat jól meg nem oldhatják, melyek a nemzeti társadalomnak veszedelmére vannak s amelyek még csak a közegészségügyi követelményeknek sem megfelelők. És eltúr nem egy olyan tanítót, tanárt, aki hivatása betöltésére képtelen, aki nemzeti és erkölcsi szempontokból tanítónak, tanárnak nem való.

Enni könnyelmű és következményeiben veszedelmes engedékenységgel szemben szigorú és pedáns a tantárgyak és tananyagnak évről-évre való kimérésében, a fegyelmi eszközök megállapításában, a tanítás idejének beosztásában, az órarend megszabásában, tehát olyan dolgokban, amik tisztán a módszertanhoz tartoznak s részben a helyi társadalom, az iskola egyéniségének követelményeihez alkalmazandók. Túláságosan szigorú a tanítók, tanárok fizetésének törvényes rendezésében is, amit pedig az állam hatalmi szavával csak ott kellene megoldani, ahol a fenntartó vagy – ritka esetben lehet – a tanító (kényszerűségből vagy önkényesen) méltánytalan. A fizetések országos és egységes rendezése sohasem lehet igazságos, méltányos és megnyugtató, mert lépten-nyomon ellenkezik a helyi körülményekkel s a fizetett egyén életének viszonyaival

Az iskola fenntartójának joga és kötelessége az állam felügyelete és ellenőrzése mellett:

- a tanítónak, tanárnak megválasztása,
- a tanítói, tanári fizetés megállapítása,
- az iskola anyagi ügyeinek gondozása,
- a tanítás napi idejének beosztása,
- a tanulók iskolázásának elősegítése,
- az állam anyagi segítségének igénybevétele.

A fenntartók ezeket a jogokat és kötelességeket manapság is gyakorolják, de egyben-másban fölösleges, sőt káros korlátok között. A tanítói fizetés megállapításában a fizetés minimumának állami megszabása fölösleges és káros, mert akadályozza a fizetésnek a megélhetés helyi körülményeihez s a tanító egyéni viszonyaihoz való alkalmazását. Igaz ugyan, hogy a minimum megállapítása útját állja annak, hogy a fenntartó túlságosan lenyomja a tanítói munkabért s hogy a tanító munkaerejét a béremelés folytonos harca túlságos mértékben lekösse: de másrészt a minimum megakadályozza a munkabér emelését s a bérharcot meg nem szünteti. – Az iskola anyagi ügyeinek gondozásában a fenntartó kezét kötik az állami épülettervek, berendezési, felszerelési szabályok, amelyek pedig csak a teljesen kiskorú fenntartók számára és csak az uniformálás kedvéért lehetnek jók. Az iskola épületére, felszerelésére vonatkozólag az államnak csak közegészségügyi szempontból kellene föltételeket szabni, minden egyéb tekintetben ráhagyandó az a fenntartóra és tanítóra. Milyen legyen

az épület elhelyezése, beosztása, a bútorzat, a nagy fali tábla s mik a legszükségesebb taneszközök, szemléltetési eszközök? – ezekre a leghelyesebb feleletet a helyi körülmények ismerete, az iskola egyénisége adhatja meg. Kell-e fali olvasótábla, vagy elég az Abc; kell-e fali térkép, vagy elég a kézi térkép; kell-e növénygyűjtemény, vagy fölöslegessé teszi a kert, a kirándulás stb.? – ezt bízzuk a tanítóra és a fenntartóra. Az állam a nevelés módját és sikerét nézve, bírálja, de apró-cseprő dolgokba ne avatkozzék, mert bizony úgy jár, amint tényleg jár, hogy kicsinyes dolgokban követeléseit kielégítik, a nagyobb, lényegesebb dolgokban pedig – ellenére cselekesznek. – Ugyancsak veszedelmes és káros az is, hogy a tanítás idejét az állam, és pedig egységesen, szabja meg. Mikor kezdődjék és végződjék a tanév, mikor legyen szünidő, mikor kezdődjék és végződjék a napi tanidő? – ezt csak a helyi körülmények szerint lehet helyesen meghatározni. Ahol a nép földműveléssel foglalkozik, ott máskor és más beosztással kell szünidőnek lennie, mint ott, ahol iparosok laknak; ahol nyáron korán kelnek, ahol nyári délben nagy a meleg, ott a napi tanidő másként osztandó be, mint, ojt, ahol az emberek foglalkozása a korán kelést nyáron sem kívánja s ahol a kora reggel nyáron is hűvös; ahol a tanulók száma csekély, ahol a családok körében a gyermek jó helyen van, ott legyen rövidebb a tanév s a napi tanidő, mint ott, hol a tanulók száma nagy, vagy ahol a gyermek az iskolában jobb helyen van, mit otthon, és így tovább.

Míg az állam egy és más olyan kérdésben, melyet a fenntartó s általában a helyi hatóság oldhat meg leghelyesebben, maga akar intézkedni, addig másrészt olyan kérdésekbe, melyeket csak ő intézhet el helyesen, beavatkozást enged a fenntartóknak. Az utóbbiak közé tartozik pl. a tanítók képeztése, szolgálati és fegyelmi szabályzata s a felügyelet.

Általános baj, hogy az iskola egyéniségét úgy az állam a maga egyetemes, mint a fenntartók a maguk részleges intézkedéseikkel elfojtják. Az állam kettős minőségben teszi ezt: úgyis, mint az összes iskolák tulajdonosa, az oktatásügy törvényes rendezője s úgyis, mint az iskolák egy részének fenntartója. A felekezetek szintén országosan és egységesen szervezik s rendezik be a maguk iskoláit. A községi, egyesületi és magániskolák lehetnének egyéni jellegűek, ha nem kellene magukra húzniok az állam uniformisát. így tehát iskoláinknak

a helyi körülmények követelte és a tanító adta egyéniségök nincs. Pedig ha különbözők a községek földrajzi fekvés, nyelv, vallás, foglalkozás, életkörülmények szerint, akkor különbözők a tanítványok s különbözők az iskolához fűzött követelmények is; a tanítók sem lehetnek mind egyformák: tehát az iskoláknak volna egyéniségük, ha meg nem ölnők. Ez az egyéniség nem érinthetné a nemzeti társadalom által megszabott s fentebb elsorolt föltételeket, melyek az iskolák egységességét a nemzeti társadalom egységének mértékéig biztosítják, de ezen túl, helyesebben emellett csak hadd fejlődjék ki. Csak hadd legyen más részletes tanterve, más tanideje, más helyisége, más fölszerelése a debreceni külső területi, mint a debreceni középponti (a hivatalnokok, kereskedők által lakott városrészben levő) iskolának; csak hadd legyen meg a maga egyénisége a diósgyőri iskolának éppen úgy, mint az újfalusiak. Ez az egyéniség természetesen fejlődik ki a helyi körülményekből. Ha kifejlődését megakadályozzuk, akkor az iskola nem alkalmazkodik a helyi viszonyokhoz, nem illeszkedik bele a helyi társadalomba; idegen marad, mely csak zsarol, parancsol, követel, bosszant, sért és sem helyi, sem a nemzet egyetemét érdeklő feladatait meg nem oldhatja. Másfelől bizonyos az is, hogy az iskolákat is csak az iskola egyének erőinek teljes kifejtése, nemes versenye viheti előbbre a haladás útján; ahol az iskolák egyéniségét elfojtják, ott az iskolaügy egyetlen vonatkozásában sem fejlődik, tökéletesedik arányban azzal az anyagi és szellemi erővel, melyet reá fordítanak. Az iskola nemcsak a tanító, az iskola a község, a társadalom is, melynek gyermekei ott tanulnak; a tanító, a község, a társadalom egyéniségének meg kell látszania az iskolán! Az iskola egyéniségéhez tartozik az iskola nemes szellemi, erkölcsi hagyományos élete is, mely a nevelő hatásnak legerősebb biztosítója s már egymaga is nagy nevelő és sikere a nevelésnek. Ilyen hagyomány valójában csak ott fejlődhetik ki és lehet hatalmassá, ahol az iskola a helyi társadalmi élet benső szerve, ahol egynél több tanító tanít, ahol a tanítók untalan nem változnak s ahol maga a község társadalma rohamos be- és kivándorlásokkal hirtelen át nem alakul, hanem fokozatosan halad előre.

Az állam, mint fenntartó, gyakorolja az iskolatulajdonos és iskolafenntartó jogait egyaránt. Ez a tény károsan hat az iskola egyéniségére s a tanítók polgári jogviszonyaira és tár-

sadalmi életkörülményeire; ugyanis az iskolát teljesen egyformává teszi, a tanítót minden függetlenségétől megfosztja, a helyi társadalomtól pedig teljesen elválasztja. Az állam, mint fenntartó, a fenntartó jogait és kötelességeit bízva rá a helyi hatóságokra, mondjuk: iskolaszékre, felügyelőre s ő maga csupán azokat a jogokat és kötelességeket gyakorolja, melyek őt, mint minden iskolának tulajdonosát, megilletik.

Az iskolafenntartás anyagi oldala kiváló figyelmet érdemel nemcsak azért, mert az anyagi élet az iskola szellemi életére hatást gyakorol, de azért is, mert a fenntartásnak éppen anyagi terhe ad just ahhoz, hogy a fenntartók saját jogukat különbözőképpen formulázzák és az állammal szemben kiterjeszteni törekedjenek. A mi felfogásunk szerint minden iskola a nemzeti társadalomé, amelynek képviselője a nemzeti állam; az a kérdés: ki a fenntartó? nagyon alárendelt jelentőségű, mert az iskola egyénisége érdekében az állam annak az iskolának is, melyet önmaga tart fenn, megadja azokat a jogokat, amely jogok – szerintünk – a fenntartók mindenikét megilletik; több jogot pedig senkinek sem adhat. A kérdés tehát csupán ez: fenn bírunk-e iskolát tartani saját anyagi erőnk-ből mi, helyi társadalom (község, felekezet stb.), avagy nem? Ha anyagilag erősek vagyunk, akkor fenntartjuk az iskolát magunk, ha nem, fenntartja az állam úgy, hogy az iskolára általunk fizetett összegeket pótolja. Iskolafenntartásra mindenképpen fizetnünk kell, akár egyenes adóban, állami pótdobban, akár községi vagy egyházi adóban, avagy magániskolánál: tandíjban. Attól a tehertől, melyet megbírunk, szabadulnunk nem lehet, nem szabad; erőnket meghaladó teher viselését az állam nem engedi meg. így hát a község, a felekezet, ha önmaga tartja is fenn iskoláját, több jogot nem követelhet, mert iskolájára nem ad többet, mint az a község, az a helyi társadalom, mely iskoláját a maga erejéből fenntartani képtelen. Hiszen világos, hogy az állam egy-egy helyi társadalom anyagi összerokadozását nem engedheti meg az iskola fenntartásáért sem, de viszont nem engedhet ezért az iskolának olyan egyéniséget sem, mely a nagy egésznek, a nemzeti társadalomnak érdekeivel meg nem főr.

Miből tartja fenn a fenntartó iskoláját? Alapítványokból és iskolai adóból. Újabb és újabb alapítványok tevése iskolai célokra mindig jót mond a társadalomról. Az iskolai adó az állami egyenes adó szerint vetendő ki, de úgy, hogy a gyer-

mekek száma az adózónak eme terhén könnyítsen. Az iskolai adóknak nálunk ma divatozó alapja rettenetesen igazságtalan és méltánytalan. Tandíjat csak a magánosok által fenntartott iskolák szedhetnek. Minden iskolánknak, a legalsóbbtól a legfelsőbbig, tandíjmenteseknek kell lenniük.

A nemzeti társadalom érdekeivel azonban nemcsak megfér, de annak előnyére válik az, ha az iskola vallásosságra nevel; ha az iskola és tanító otthon van abban a helyi társadalomban, melynek gyermekeit ebben a körben kell és lehet a nemzeti társadalom számára nevelnie. Viszont a helyi társadalom nagykorúságát és emelkedettségét bizonyítja, ha büszke arra, hogy iskoláját önmaga tartja fenn, hogy a nagy egész számára önerején, szabadon, minden kényszer nélkül nevelteti gyermekeit. Mindebből következik, hogy az államnak örülnie kell, ha a helyi társadalmak fenntartják iskoláikat; a helyi társadalmaknak pedig igyekezniök kell az iskolafenntartás adta nemes Öntudat magaslatára fölemelkedni és ott megmaradni. Felekezeti és nemzetiségi súrlódások lehetetlenek, mert ezeket a nemzeti társadalom meg nem tűri, az annak javáért élő helyi társadalom pedig már csirájában elfojtja.

A fenntartók a tanítók alkalmazása és hatóságuk alávetése, az anyagi ügyek szabad intézése kedvéért s különösen felekezeti és nemzetiségi tekinteteből ragaszkodnak iskoláikhoz.

A tanító megválasztását mi minden esetben a helyi társadalomra bízónk, akárki az iskola fenntartója; de – természetesen – a tanítók képesítésének, szolgálati és fegyelmi szabályzatának megállapítását és érvényesítését az állam jogának tartom fenn. A tanítót a helyi társadalom (község, egyház) hatósága alá nem vetném, mert a tanító mindenütt az állam tisztviselője, a nagy egész érdekeinek munkása. A tanító választása a gyakorlatban éppen nincs visszaélések nélkül, noha ezeket az állami felügyelet ellensúlyozhatja; de a kinevezési rendszernek is sok fekete foltja van s ezeknek intézmények útján való tisztogatása csaknem lehetetlen. A választás mellett szól az a tény, hogy ez a helyi társadalom érdeklődését az iskola iránt erőssé és meleggé s a tanítónak a helyi társadalomba való gyors beilleszkedését bizonyosabbá teszi. A lényeges azonban nem a választás vagy kinevezés, hanem az a követelmény, hogy a választó vagy kinevező hatóság ne legyen egyszersmind szolgálati és fegyelmi hatóság is, mert

amint az alkalmazott, úgy az alkalmazó sem lehet bíró a munkaviszonyból eredő összeütközésekben, nem lehet bíró akár „kupaktanács” az, akár felekezeti hatóság, akár minisztérium.

Az iskola anyagi ügyeinek szabad elintézése – az állam felügyelete, ellenőrzése mellett – rábízható a fenntartókra továbbra is. A fontosabb anyagi ügyek azonban jóváhagyás végett felsőbb fórum hatósága alá terjesztendők, ilyen ügyek: a tanítói fizetés, az iskolaépítés, az iskola vagyonának kezelése, évi költségvetés megállapítása és a számadás megvizsgálása.

Felekezetiesség minden iskolában legyen annyi, amennyi a vallásos neveléshez kell; de seholse lehet annyi, amennyi az egy haza gyermekeit vallás szerint szembe állítja egymással és egységbe olvadni nem engedi. Az, hogy a felekezeti iskolák – hacsak nem különleges hittani intézetek – a hit- és erkölcsstanból többet tanítsanak, az Istentiszteletekben való részvételre, általában a vallásos életre több időt, gondot fordítsanak, mint a nem felekezeti, – képtelenség. A hit- és erkölcsstanra, a vallásos életre minden iskolában fordítandó annyi gond és idő, mint amennyit ez a műveltségi anyag a nevelésben megérdemel. A több éppen olyan ártalmas a nemzeti társadalomra, mint a kevesebb. Felekezeti szempontból arra, hogy a felekezet iskolát tartson fenn, szükség nincs.

Nemzetiségi célok szolgálatára iskolák fenntartását az állam nem engedheti meg, nem tűrheti el. De viszont, mi sem állja útját annak, hogy az iskolákban – akárki tartja fenn azokat – a magyar tannyelv mellett bizonyos számú tanórában a helyi társadalom anyanyelvét tanítsuk; ez az anyanyelv tanítás azonban csak hazafias szellemű lehet s a magyar tannyelvnek és a közműveltségnek érdekeit legtávolabbról sem érintheti.

Végül meg kell jegyeznünk, hogy elvileg helyeseknek tartjuk, ha magánosok is tartanak fenn iskolákat – a főtebb körvonalazott köteleességek és jogok keretében. De ha ezek a magániskolák, mint ma is, jórészt nem egyebek, mint üzletek s mint egyes társadalmi osztályok iskolái: akkor egyszerűen becsukandók, mert a nemzeti társadalomnak csak kárára vannak.

4. Az iskola helyisége és berendezése.

Az iskola helyiségét és berendezését mostanában a közös nevelés lényeges tényezőinek tartjuk. Olyanformán okoskodunk, hogy műhely (gyárhelyiség) és szerszámok nélkül nem lehet mesterséget folytatni, nem lehet gyermeket közösen nevelni sem. Hát erről az okoskodásról, ha ilyen faragatlanul áll előttünk, könnyen kisütjük az oktalanságot. A közös nevelés mégsem cipőgyártás; a nevelést mindenütt gyakorolhatjuk, ahol gyermekek és nevelők vannak, házban, utcán, mezőn és erdőn; s a neveléshez az eszközöket (szerszámokat) legnagyobb számban és legjobb minőségben nem az iskola mesterkelt körében, hanem a természetben s a társadalom életében találjuk fel. Az iskola a maga zárt helyiségéhez és külön világához csak azóta ragaszkodik olyan görcsösen, amióta belebomlott a betűbe s amióta eltávolodtunk a természettől.

Minden túlzás nélkül s tisztán a nevelés érdekében kívánunk kell, hogy legyen iskolaépület, ahol azt a nevelői munkát, mely másutt nem teljesíthető, elvégezzük s ahol akkor, amikor fedél alatt kell lennünk, hát megbújhatunk; de olyan iskolaépület, ahol összes iskolai időnkét, avagy ennek túlnyomó részét töltjük, szükség nincs. Hogy maga a társadalmítás munkája s hogy az ápolás nem követeli a folytonos iskolában ülést, azt mindenki belátja; hogy a tanítás sem követeli azt, ennek belátása a megszokás rabjainak már nehéz. De hát tekintsen végig bárki a tanulni valókon, vegye sorra a mostani tantárgyakat s aztán ítélje meg: nem lehetne-e s nem kellene-e azok legnagyobb részét a szabadban tanulni? Minden józan fej csak igenelhet erre a kérdésre s így egyetért velünk. Tehát akarja, hogy az iskolaépület megfeleljen az egészségügyi követelményeknek, hogy a gyermekek számára könnyen hozzáférhető legyen, hogy otthonias, egyszerű, szép legyen; de viszont akarja, hogy nagy kaszárnyákat iskolai célra ne építsünk, hogy iskolaépület sehol se legyen tágas udvar és kert nélkül s hogy az iskolát ne építsék azzal a számítással, hogy szegény gyermekeink napról-napra reggeltől-estig abban az épületben görnyedezzenek és penészedjenek.

Az épületben kisebb és nagyobb termek legyenek. Kiseb-
bek, ahol 10-20 gyermeket taníthatunk s nagyobbak, ahol
60-80 gyermeket taníthatunk vagy foglalkoztathatunk. Minden-

esetre legyen elég helyiség a kézimunka, a kiskereskedés, a kis iparműhely számára. Ha a helyi körülmények úgy kívánják, kell helyiség a „nappali otthon”-nak s kell fürdő is, de utóbbi csak akkor, ha a községben fürdő nincs, vagy ha van, használata nagyobb akadályokba ütközik. Olyan nagy terem, melyben ünnepélyek, nyilvános népszerű előadások tarthatók, minden iskolaépületben legyen; ez a terem azonban tanítási célokra (testgyakorlat, karének, játék stb.) is szolgáljon. Oszálytermek helyett tantárgytermek kellenek.

Napjainkban az iskola bútorzatára és taneszközökkel, szemléltetési eszközökkel, könyvtárral, múzeumokkal való ellátására annál nagyobb gondot és több pénzt fordítanak, minél tökéletesebbé akarják tenni a tanítást. Hát ebből sokat engedhetünk s itt sokat másként kell csinálnunk, mint ma.

Mint az építkezésben, úgy a bebútorozásban is az egészségtani szempontok uralkodjanak. Ezenkívül, mint nevelők, csak azt kívánjuk, hogy a bútorok tegyék minél otthoniasabbá, egyszerűségében is széppé az iskolatermet s tegyék minél könnyebbé azt, hogy mi az egyes gyermekhez férhessünk, vagy a gyermek hozzánk jöhessen. Nem kellenek mesterkéltpadok, alkalmazzunk asztalt, mely mellett két gyermek ülhet és széket. A tanító számára is közönséges asztal (ne mai „iskolai” asztal) és szék legyen a dobogón. Alkalmas szekrény a nélkülözhetetlen taneszközök számára, kályha, hőmérő, fa- vagy széntartó (ha a kályha belül fűtő), pár köpöcsésze, egy papiroskosár, esetleg óra s mindenesetben pár csinos (vallásos, hazafias tárgyú) kép és pár cserép virág, – ez a többi bútor. A ruhafogas, esernyőtartó, mosdóasztal, íróeszköztartó, ruhakefetartó, esetleg az ételneműek tartója az előszobában álljon.

Az udvar legyen alkalmas a szabad mozgásra, a testgyakorlatra, télen a korcsolyázásra.

A kert az ásványok s az élő növények múzeuma s a kertészkedés gyakorlótere legyen.

A taneszközök és szemléltetési eszközök között bizonyára vannak nélkülözhetetlenek. Ilyenek: a nagy fekete táblák, az írószerek, rajzszerek, néhány játékeszköz és tornaszor, a kézimunka eszközök, a hangszerek, mint taneszközök; a térképek, történelmi és földrajzi képek, minták a rajzhoz, illusztrációk a klasszikusokhoz s a népmesékhez, oly természetrajzi tárgyak gyűjteménye, melyeket a környéken természetben nem szem-

léltethetünk, természettani és vegytani tárgyak és készülékek, gépminták, a technika fejlődését szemléltető minták, mint szemléltetési eszközök. De nincs szükség olvasó- és számológépekre, sajtolt növényekre, művirágokra, a lakóhelyen közönséges és természetben könnyen szemléltethető állatok mintáira, képeire és ásványok darabjaira, mint szemléltetési eszközökre, mert ezek mindenre jók, csak szemléltetésre s a szellemi munka egyszerűsítésére nem. Annak megállapításával, mely tan- és szemléltetési eszközök szükségesek s milyenek a célszerűek? a módszertan foglalkozik. Most csak két, a szervezetbe vágó kérdést vetünk föl. Az egyik kérdés: meg kell-e országosan szabni az iskolák minimális felszerelését? A másik: mulhatatlanul kell-e az iskolában múzeum? Mi mindkét kérdésre nemmel felelünk. Az iskola felszerelését bizzuk a nevelők belátására, melyet ez a felfogás vezet: minél gazdagabban az iskola felszerelése, annál inkább eltávolodik a tanítás a természettől és a mindennapi élettől. Az azonban csak természetes, hogy a nemzeti társadalom érdekeivel ellenkező felszerelés iskoláinkból egyáltalában kitiltandó. Múzeum pedig – már olyan, amilyen – az iskolában csak akkor kell, ha a községben nincs. Ne iskolai, hanem községi nyilvános múzeumok alapítására törekedjünk, mert az utóbbiak kevesebb költségbe kerülnek, mivel minden iskolának szolgálatára állanak s az iskolából kikerültek művelésére is alkalmasak; és ezek a nyilvános múzeumok kényszerítenek az iskolaépület elhagyására, a nyilvánosság levegőjére s ránevelik már a gyermeket is Önmagának művelésére, az idegen felnőttekkel való érintkezésre és közösségre. Ha azonban az iskolát építik úgy, hogy a nyilvános múzeum benne foglaljon helyet, ez ellen sem lehet szavunk, mert a lényeg nem az, hogy ez a két intézmény egymástól térben távol legyen, hanem az, hogy a múzeum ne maradjon tisztán az iskoláé, hanem emelkedjék szükségletévé a népnek és a gyermeknek, az utóbbinak akkor is, mikor nincs az iskolában. Ugyanez a szempont vezéreljen az iskolai könyvtárak kérdésének eldöntésében is.

A taneszközök közé soroljuk a tankönyveket, a gyermekek tanszereit s a tanítók kezébe szánt vezérkönyveket, melyekkel módszertani szempontból majd később foglalkozunk. Itt, mint felszerelési tárgyakról, annyiban szólhatunk, amennyiben beszerzésük, az iskolában való elhelyezésük és állami szempontból való jóváhagyásuk a szervezet körébe vág. Ki

szerezze be a tankönyveket és tanszereket a gyermekek számára? Ahol az iskolakötelezettség érvényes, ott az, aki az iskolát fenntartja s még inkább az, aki a gyermekeket iskolába járásra kötelezi. A tankönyvek, tanszerek beszerzése így az adó, a közteherviselés képességének arányában nehezednék a szülékre s ez volna a legigazságosabb; de másrészt, ha az állam gondoskodnék azoknak beszerzéséről, akkor állam-ellenes tanszerek, tankönyvek sehova sem juthatnának el. Olyan iskolában, ahova az egyéni szabadság alapján járattják a szülék gyermekeiket, a tanszerek és tankönyvek beszerzése a szülékre nehezedik. Ettől a tehertől a szegényebb, a több gyermekkel megáldott szülét itt is föl kell menteni olyanformán, hogy a volt tanítványokból alakított szövetkezet előlegezze a szükséges tankönyveket és tanszereket a tanítványoknak, akik aztán ezeknek árát, ha végeznek és pénzkeresethez jutnak, a szövetkezetnek – habár részletenkint is – megtérítik.

A tanszerek, tankönyvek helye az iskolában az asztal, különösen pedig ennek fiókja.

A tanítók kezébe szánt vezérkönyveket s általában mindazokat az irodalmi és művészeti termékeket, melyek az iskolai nevelésben s ennek javításában a tanítónak hasznos segédei, úgy tekintsük, mint szerszámokat, melyeket a munkaadó (a fenntartó) szerez be, vagy amelyek beszerzését külön megfizeti a munkabérben. Ha nem így járunk el, akkor a tanító – szerszám nélkül marad, vagy pedig holtáig beéri a – faekével.

A tanszerek, tankönyvek, vezérkönyvek nálunk ma állami approbálás alá esnek. Ha ez az approbálás csupán az állam-ellenes tanoknak iskoláinkból való kiirtását célozza, akkor nem szólhatunk ellene, sőt meg kell követelnünk. Ezt a célt azonban bizonyosabban csak akkor érjük el, ha a tanszerek, tankönyvek, vezérkönyvek beszerzéséről az állam gondoskodik s ha az iskolák ellenőrzése hatásosabb lesz. A tudomány mértéke alá való ilyen hatósági állítás azonban kevés jót és sok rosszat eredményez; nevezetesen: akadályozza a gyorsabb haladást, mert a hatóság mind konzervatív; útját állja a nyilvános, a sokoldalú bírálatnak és az ebből származható fejlődésnek, pezsgő életnek, szellemi megizmosodásnak, mert a hatóság a bírálatot már elvégeztette, ítéletét már kimondotta s az én, a te, a mi szavunkra meg nem másítja. A tudomá-

nyok (közte a neveléstudomány) szempontjából történő approbálás tehát nemcsak fölösleges, de határozottan káros s mint ilyen föltétlenül megszüntetendő. Jó tan- és vezérkönyv-írókat csak a szabad kritika és írásszabadság teremthet; a hivatalos bírálat amaszt megöli, emezt pedig a jó pajtások, az élelmes emberek s a hivatalfők kiváltságává teszi. Azt pedig, hogy a tanítók a legjobb tan- és vezérkönyveket válasszák ki – a kiválasztás joga föltétlenül őket illetvén meg – úgy érhetjük el, ha a tanítók műveltségi fokát emeljük, ha a kiválasztást a tanítótöszületre (egy iskola tanítótöszületére, ahol van s töbz iskola tanítóinak együttes határozatára, pl. a hivatalos tanítóegyesületek járásköreire) bízzuk és szakszerű ellenörzés alá helyezzük.

5. Az iskola tanítványai.

Az iskola tanítványai kötelezettek vagy önkéntesek. Kötelezésre csak az államnak van joga. A kötelezés vagy általános, vagy szakműveltséghez kötött. Általános kötelezi az állam iskolába járásra a gyermekeket azért, hogy az általános műveltségnek megállapított fokát elérjék; a szakműveltséghez kötött kötelezés csak a képesítő okmány megszerzésére és csak az ezt megszerezni akarókra vonatkozik. Ez nálunk a tényleges állapot, mely azonban elvi oldalról nézve sokszor zavaros. Az óvoda pl. csak azokra a gyermekekre kötelező, akik otthon állandó gondozásban nem részesülnek; az elemi népiskola 15 éves korig kötelező, de a 15 életévét akár a legalsóbb osztályban is elérheti a gyermek, aki magánúton is végezhetvén, az iskolába-járás alól végképpen kiszabadulhat; a szakműveltség megszerzése magánúton mindig nehéz, sokszor pedig lehetetlen. Pedig a társadalom érdeke éppen azt követeli, hogy a közműveltségi iskolák látogatása valóban és általános kötelező legyen, mert különböző társadalmi elemeknek csak itt lehet és itt kell egybeforrniuk, egységessé alakulniok; a szakműveltségi pályák elvégzése magánúton is történhetnék, mert itt nem az egygyéforrás a fő, hanem a szakműveltség megszerzése, amit erre rendelt állami bizottságok előtt tett vizsgálaton kell igazolnia az egyénnek, akár járta rendesen az iskolákat, akár nem. A szakműveltségnek magánúton való megszerzését még azért is lehetővé és a szakműveltség sérelme nélkül könnyűvé kell tenni, mert

társadalmi érdek az, hogy az egyén könnyen változtathasson életpályát, életfoglalkozást; az egyén csak így biztosíthatja megélhetését és csak így menekülhet az egyoldalúság posványából s a géppé való lealjasodástól. A szakműveltségnél mindig a tudás a fő, de sohasem az, hogy valaki inas-viszonyban volt-e a mesterral, bizonyos iskolát bizonyos tanórákon át és évekig látogatott-e?

A kötelezés tehát az óvodára és a népiskolára általánossá teendő; a szakműveltség megszerzése magában a népiskolában történjék s csak a felsőbb szakműveltségre való képzés céljából kell külön iskolák (egyetemek) állításával módot nyújtani, de ezek látogatása egyáltalában nem kötelező; a szakműveltség körében a tudásnak erre rendelt vizsgáló (képesítő) bizottság előtt való igazolása kötelező.

Az általánosan kötelező iskolákba való járást minden gyermekre nézve lehetővé és könnyűvé kell tenni. Ezért nem nagy iskolák kellene, hanem olyan kisebbek, amelyek a gyermekekhez minél közelebb vannak; tanyákon vagy vándoriskolák létesítendőek, amelyek ott üthetők fel, ahol tanítványok vannak, vagy pedig az iskolák internátusokkal látandók el, melyben a gyermekek teljes elátást és szállást kapnak, ha a tanórák végeztével haza nem mehetnek.

Az internátusokban alkalmazkodni kell a gyermekek zömének életkörülményeihez; olyan, legyen az internátus, mint amilyen az otthonuk; bőség és kényelem nem gyermekeknek való, akár gazdagok a szülők, akár nem; még az egészségügyi és szépészeti körülmények is alkalmazkodjanak a tisztességes szegénységhez. Ne kényeztessük a gyermekek testét, lelkét az internátusokban sem (melyeket mi csupán szükséges rossznak látunk s ha nagyok, föltétlenül eltörülnék a föld színéről) s itt annál kevésbé, mert ezeknek kell jó példát adniok e családi otthon és élet nevelői berendezésére. Az internátus egészségügyi tekintetéből az iskoláktól mindig elkülönítendő, de nagy internátusok nem kellene, mert hiányzik belőlük a családiasság és így az egyénítés. A családban a gyermek nincs elzárva az élet gondjaitól, bajaitól, segítségére van szüleinek s ezzel gyakorlatiassághoz szokik, alkalmazkodni tanul, tért nyer egyéni képességeinek kifejtésére és táplálja szívének társas érzelmeit. Nagy internátusokban a mindennapi életnek is akadálytalanul kell lefolynia, mint az óra gépezetének; a tanuló gyermek készen kap mindent s ha maga is akarna valamit

segíteni, ezzel csak rendet bont, zavart okoz; urasághoz, bőséghez szokik, aki aztán nemcsak fejét, kedélyét is elveszti, mihelyt az élet nem „megy” olyan karikacsapásra, mint az internátusban s mihelyt nincs készen semmi sem az ő személyes gondoskodása és munkássága nélkül. Kicsiny, családias internátusban hatan-tízen lakjanak tanuló gyermekeink, ha családban nem lakhatnak. Az ilyen kicsiny internátusok nem drágábbak a nagyobbaknál, melyeket semmi más nem tart fenn, mint kifícamodott ízlésünk, mely a kaszárnya-szerűséget szebbnek mondja az otthoniasságnál. A családoktól nem kellene félnünk; vannak még jóra való családok, ahol tanuló gyermekeinket nyugodtan elhelyezhetjük pénzért, vagy – ami még jobb – cserében. A tanítók (tanárok) pedig hivatalukhoz tartozó kötelességüknek ismerjék azt, hogy családjukban tanuló „kosztosokat” neveljenek. Az iskola fenntartók ne tilták el ettől a tanítókat, sőt inkább anyagilag is támogassák ebben, mert hiszen hol lehetne jobb helyen a tanuló, mint tanítójánál. Esetleges visszaéléseket lehetetlenné kell tenni, de a tanulót tanítójától eltiltani nem szabad.

Az általános kötelezésből folyólag mindent meg kell tennie az államnak azért, hogy minden gyermek iskolába járjon. El kell venni a gyermeket attól a szülőtől, aki iskolába nem járattja, vagy aki annak testi-lelki épségét, egészségét veszélyezteti; de a gyermekről való anyagi gondoskodás alól a szülőt csak a legvégső szükség esetén mentse föl az állam. A szegény gyermekek ruházatáról, élelméről, - életkörülményei szerint – gondoskodjék a helyi társadalom, s ha ez arra egymaga képtelen, az állam támogatása ne maradjon el. Azok a gyermekek, akik nappal otthon felügyelet nélkül volnának, töltsék el az időt, – felügyelet mellett – az iskolában a „nappali otthonban.” Nem pusztán jótékonsági intézkedések ezek, hanem és sokkal inkább olyanok, melyek a nemzeti társadalom érdekében múlhatatlanul szükségesek; azonban határozottan jobb, ha a jótékonság nevében történnek, mintsem hatalmi parancsszóra, mert amúgy felnöttet és gyermeket a társas-érzelmelek melegségével forrasztanak erkölcsi egységbe, míg emígy hidegen hagyják a szíveket s még az önálló, a szabad jó-tevést is gúzsba szorítanak. Azonban társadalmi érdek az is, hogy végső szükség nélkül a szülőt föl ne mentjük családi kötelességeinek teljesítése alól; gyámolítsuk őt gyermekeinek ellátásában, neveltetésében, de

ne fosszuk meg gyermekétől s a nevelés gondjától. A családi kötelességek elhanyagolása a társulás ösztönének lazulását bizonyítja s nem vezethet másra, mint a társadalom felbomlására. A „köz” tehát arra törekedjék, hogy gyermekeiért minden család megtegyen minden tőle telhetőt s azt is, amire anyagilag képtelen, a köznek gyámolításával a család maga tegye meg. A „köznek” jótékonyága ne csapjon vásári zajt, hiúságával ne utáltassa meg önmagát, hanem láthatatlanul és nesztelenül menjen el a családokhoz, miként karácsonykor a názareti Jézus, mert csak így neveli nagygyá, erőssé azt a szeretetet, mely szülőt és gyermeket egybeköt s egymásért élni megtanít.

A szakiskolák tanítványainak segítése abból a célból, hogy tanulmányaikat végezhessek, szintén társadalmi érdek még akkor is, ha egyik-másik szakpályára túlságosan nagy számban lépnek. A társadalom érdeke az, hogy minél több magasabb műveltségű tagja legyen s hogy minden szakban nagyobb legyen a kínálat a keresletnél, mert különben a verseny hiányzik s az ezt követő haladás megakad. Az tehát nem baj, ha egyes szakpályát megrohannak, még kevésbé baj, ha magasabb fokú közműveltségi iskolákat – míg ilyenek is vannak – nagy tömegek vesznek igénybe; a baj ezekben a téves felfogásokban rejlik: kinek-kinek csak egyféle foglalkozásra lehet és kell előkészülnie; kinek-kinek csakis azon a pályán kell megélnie, amelyre készült; a szerzett műveltséget mindenkinek pénz-hajszára kell fordítani. Az első téves felfogás jobbnak fog helyet adni, ha a népiskola gazdálkodásra, iparra, kereskedelemre is tanít s ha lehetőleg könnyűvé tesszük az átmenetet egyik szakpályáról a másikra. Hogyan lehetne szabóból kovács, ügyvéd, ügyvédből mérnök, tanító, kereskedő, szabó? Úgy, hogy általános műveltségük egyforma s így minden szakismeret megszerzéséhez meg van a tanulmányi alapja mindenkinek és az osztálygóg senkiben sem kaphat lábra. Úgy, hogy a szakpályára készülés alsóbb fokon együtt folyik a közműveltség megszerzésével és felsőbb fokon sincs időhöz kötve, hanem csak a képességhez és képzettséghez, melyekről ki-ki vizsgálatokon ad számot. A közműveltség fokának egyenlővé tétele az ideál; míg ezt megvalósíthatjuk, addig – átmenetileg – meg kell nyugodnunk abban, hogy alsó és felső közműveltségi s alsó és felső szakműveltségi iskolákat különböztetünk meg ugyan, de a felsőt

mindig az alsó közműveltségire építjük. – A másik téves fel-fogás a pénz-éhségből ered. Az önállóságot, a műveltséget semmire sem becsüljük; amazt föláldozzuk a több pénzért s emezt csak a pénz-szerzés eszközének tartjuk. A birtokosnak minden fia ügyvédi pályára megy s mind hivatalt keres, mi közben és mi mellett a birtok aztán elkallódik, mert gazdálkodni egyik sem tud s egyik sem akar; a kereskedő, az iparos, a gyáros fia ügyvéddé lesz s mint ilyen apja jövedelmező üzletének átvételét és vezetését már nem tartja magához méltó foglalkozásnak; a nagy vagyon örököse ha – talán - megszerzi az ügyvédi, az orvosi diplomát, ezt valami rangot és magasabb fizetést adó „állás” elfoglalására fölhasználja, de arra, hogy a szegénynek ingyen ügyvéde, ingyen orvosa legyen, avagy arra, hogy a tudománynak, művészetnek fizetéstelen művelőjévé emelkedjék, nem soha, vagy csak igen-igen ritka esetben. És ezen a bajon csak úgy segíthetünk, ha munkára s a köznek szolgálatára nevelünk mindenkit s ha megneemesítve újítjuk fel ama kor hagyományait, amikor dédapáink még a közhivatalok nagy részét is csaknem ingyen, sőt anyagi áldozatukkal töltötték be. De semmiképpen sem javítunk a helyzeten azzal, ha az egyes szakpályákra való előkészülést nehezítjük, vagy korlátozzuk.

Annak az életkornak a megállapítása, melyben az iskolázás kezdődjék és végződjék, csak az általánosan kötelező népiskolánál jogosult és szükséges. Itt sem azért, hogy a közműveltségnek megszabott anyagát éppen a megállapított számú évek alatt és életkorig kell és lehet megszerezni, hanem a társadalom java és az egyéni fejlődés szempontjából. A társadalom java megköveteli a leendő tagok egybeforrását, amelyhez az együttélés, a közösség huzamossága szükséges. Valaminek a megtanulásához a tehetséges egyéneknek még a teljesen ugyanazonos körülmények között is rövidebb tartamú idő kell, mint a kevésbé tehetségesnek; de a társadalomba való beolvadásra minden gyermekkorban levő egyénnek igen egyforma és aránylag hosszú időre van szüksége. Tapasztalataink szerint a társadalmító munkának az óvodában és iskolában 3 éves kortól legalább a 18 éves korig kell tartania s aztán folytatást kell nyernie az ifjúsági egyesületekben. Az óvodákban 3-7, a kötelező iskolában 7-18, a felső iskolában 18-22-24 éves koráig járna a tanuló. Mai népiskoláinkba már 6 éves korába lép be a gyermek; az agy fejlődő-

désére, a gyermek munkabírására való tekintettel mi azt tartjuk helyesnek, ha a gyermek csak 7 éves korában lép iskolába. Nekünk nincs okunk sietni az iskolai tanítással, mert tudjuk, hogy érettebb, munkabíróbb gyermek rövidebb idő alatt és minden megerőltetés nélkül végezi el azt a munkát, amelyet a gyengébb, hajszolt gyermek hosszabb idő alatt sem végezhet el; s mert tudjuk, hogy korai túlságos tanítással korán éretté tenni a gyermeket csak az ő tönkretetésével lehet. Másrészt az egyén fejlődése a serdülés korában (14-18. életév) erős élettani és erkölcsi, értelmi forradalmakon vezet keresztül; ebben a korban tehát vezetésre van szükége az egyénnek a társadalmi élet szempontjából és saját egyéni létének érdekében is, olyan vezetésre, mely az élettani fejlődésre túlságos szellemi munkával zavarólag nem hat, de az egyént az erkölcsi és értelmi forradalmak közepette biztos irány és megnyugtató kormány nélkül tévelyegni s elpusztulni nem engedi. Ez a vezetés a mai iskolázást nem követeli meg, sőt korlátok közé szorítja azzal, hogy a közműveltség mellett szakpályákra is nevel. Az iskolán túl következnek a szervezett ifjúsági egyesület és folytatódnék az istentiszteletek hatása. Kell azonban, hogy ezekben az ifjúsági egyesületekben a népiskolát végzett s tovább nem iskolázó ifjak együtt éljenek és munkálkodjanak a tovább iskolázó ifjakkal hogy a társadalmi egybeforrás meg ne lazuljon, hanem erősödjék.

Vajjon 18 éves koráig mindennapi népiskolába járjon-e minden gyermek, avagy – mint nálunk van – oda csak 12 éves koráig járjon s 18 15 év között az ismétlő iskolának legyen kötelezett tagja, ha más iskolában tanulmányait nem folytatja? A kulturális foknak emelésével s így a kultúra adta nemzeti erőnek fokozásával – ami pedig fő társadalmi szempont – okoljuk meg azt, hogy minden gyermek 18 éves koráig járjon a mindennapi iskolába. A mindennapi megélhetés gondja egyrészt s az élettanilag nagy változást hozó 13 14. életév másrészt és végül iskoláink egymásra építése megkívánja, hogy a 12-18 éves gyermek mindennapi iskolázását másként rendezzük be, mint a 12 éves korig terjedő iskolázást. A 18-18 éves gyermekek élettani okokból s a helyi körülményekre való figyelemmel általában kevesebb időt töltsenek iskolában és vehessenek bő részt szüleik munkájában, készülhessenek el valamilyen szakpályára is az iskolába járás idején. Ez a szak-

pálya a kis gazdáí, a kis kereskedői, az ipari, bányászí, cselédi s más ezekhez általános- és szakmíveltségben megegyező pálya, melyekre most vagy éppen nem készítjük elő az ifjúságot, vagy aránytalanul sok idő alatt neveljük. Az iparos pályára lépő gyermek pl. 3-4 évet inaskodik a mesternél vagy a gyárban és pedig munkába fogva reggeltől estig, sőt éjjelenkint is. Hát ez az erő- és időpazarlás fölösleges és káros. Fölösleges, mert a gyermek sokkal rövidebb idő alatt megtanulja a mesterséget, ha erre helyesen tanítják; káros, mert akadályozza az egyén testi és szellemi fejlődését, gyakran megmételjezi a gyermek erkölcséit s mindig útját állja a műveltségi fok emelésének.

Általában a műhelyt és minden helyet, ahol a gyermekeket tanítják, szoros kapcsolatban kell tartanunk a népiskolával és iskolának is kell tekintenünk s mint ilyet kell szerveznünk. Kontár mesterek, rossz kereskedők és erkölcsileg kifogás alá eső emberek éppen nem valók arra, hogy szakpályára készítsék elő a gyermekeket s módjukban – úgyszólván: kötelességük – legyen ezeknek erkölcsi életét megrontani. Addig is, míg a mi népiskoláink, melyek kis gazdákká, iparosokká, kereskedökké is nevelnek, életbelépnek, intézkedés kell tehát, mely az alsóbb fokú szakpályákra lépő gyermekek szakszerű tanítását és helyes irányú erkölcsi nevelését biztosítsa. Legcélszerűbb, ha ilyen intézkedésről s ennek szigorú végrehajtásáról saját körükben maguk az illető szakpályán levők (ipartestületek stb.) gondoskodnak.

Az iskolába járás nemcsak kötelesség, hanem jog is. Ezt elvben mindenki elismeri, de a gyakorlatban alig veszi valamibe. Az iskolákat úgy szerveztük, hogy minél nehezebb legyen átlépni egyikből a másikba; az iskolákba nem felvételi vizsgálat, hanem a megelőző iskolák bizonyítványai alapján vesszük föl a tanulókat, akiket tandíj is riasztgat s a levezés („lecsapolás”, eldöntése annak, hogy a 10 éves gyermek addigi „tanulmányai” alapján érdemes-e a középiskolába való fölvételre s így a tudományos pálya emberei közé való sorozásra – ah, milyen ostobaság a tudomány köntösébe bujtatva! –) vad ideája is ki-kidob.

Végezzünk előbb a könnyebb dolgokkal. Tandíj seholsem kell. Az iskolát nem tandíjból kell fenntartani, hanem igazságos alapon beszédett adóból. Erőszakkal elterelni, kitenni a gyermeket valamely iskolából – mint mostanában a

középiskolákban divatozik – nemcsak megtámadása a tanulás jogának, hanem égbekiáltó bűn az egyén és a társadalom ellen. Gimnáziumaink a 10-14 esztendőös gyermekek között válogatnak s közülök a rosszul tanulók szűrét szép módjával vagy következetes buktatással kiteszik. El kell terelni a tudományos pályáról az oda nem valókat! – fuvolázza minden filiszter. Hát az igaz, hogy a hülyék és a valóban buták nem valók tudományos pályára, de nem valók szegények más pályára sem. Az pedig nagyon is igaz, hogy sok kitűnő tanuló lett felnőtt korára malomtaposóvá és sok rossz, gyenge tanuló lett a tudománynak, művészetnek, iparnak vezérférfiává. A legigazabb pedig az, hogy nincs ember, aki bizonyossággal megmondhatná a 10-14 éves gyermekről, akár jól tanul ez, akár rosszul, hogy mire viszi majd a tudományos pályán. Lelkiismeretlen és oktalan cselekedet tehát más iskolába terelni a középiskola tanítványait; a nemzet érdeke ellenkezőleg éppen azt követeli, hogy minél többen szerezzék meg maguknak a középiskolában terjesztett műveltséget, legyenek bár iparosokká vagy doktorokká.

Az egyéni és társadalmi szempontokból ítélve, határozottan rossz iskoláink mai tagoltsága és az iskolákba való felvétel módozata. Az iskola fajok szerint való tagoltságával már foglalkoztunk. Itt az iskoláknak osztályokra való tagolását tekintjük. Minden iskolánk osztályokra van tagolva – az egyetemet kivéve – s egy-egy osztály időben rendszerint egy-egy tanévre terjed, ha a tanuló rendes úton végez s negyed-, vagy félévre, ha magán úton készül. Az egyes osztályok tantárgya igen sokféle s ha a növendék csak egyből is végleg megbukik, akkor rendes úton felsőbb osztályba nem léphet, tehát évet veszít s a jól tudott tantárgyak ismétlésére is kényszerítetik. A tantervről majd később szólunk, de annyit már most sem lehet elhallgatnunk, hogy az osztályokra való tagolás úgy, amint ma van s hogy egy-egy osztály tantárgyainak mai sokfélesége és a rendes tanulók felsőbb osztályba léphetésének mai módja hibás, mert a rendes tanulókkal fölöslegesen tölteti az időt, mert az egy-két tantárgy miatt ismétlésre utasított növendéket idő-fecsérlésre és lustaságra kényszeríti s mert nagyobb súlyt helyez a sokféle tudásra, mint az alapos, a mély tudásra és éppen ezért egységes jellemek helyett kapkodó, tudákos, izgatott és könnyű jellemeket nevel. Már pedig az egyén és társadalom

érdeke ugyan megsínyli ezeket a hibákat, melyeken tehát multhatatlanul javítani kell abban az irányban, hogy ne az osztályok számát szabjuk meg, hanem azt az életkort, melyet az iskolába lépésre és az iskola végzésére szükségesnek, helyesnek tartunk és kiváltképpen a műveltségnek azt a tartalmát és fokát állapítsuk meg, melyet az egyes iskolafaj elvégzőjétől megkövetelünk; végül ne osztályvizsgálatokat tartsunk, hanem tantárgyvizsgálatokat (t. i. az egyes tantárgyakból az illető iskola számára kiszabott anyag megszerzését bizonyító vizsgálatokat) és végző (elbocsátó vagy képesítő) vizsgálatokat. Mind erről később is szólunk.

Az iskolába való felvétel mai módja akadályozza a tanulás szabadságát s a pálya-változtatást, mert a népiskolát és úgynevezett középiskolát kivéve nem annyira az életkorhoz és legalább a tartalomban megszabott műveltséghez van kötve, hanem bizonyos iskola osztályainak elvégzéséhez. Ezen a bajon is segít a tantárgy- és a végző vizsgálatok rendszere. Ez a rendszer – amíg iskoláink mai tagozódása megmarad – könnyen lehetővé teszi nemcsak a közműveltségi alsó fokú iskolából a felső fokúba átlépést, ami – ha csakis ezt a két közműveltségi iskolát tartjuk fenn – nehezzé egyáltalában nem tehető, de könnyűvé teszi az egyik szakpályáról a másikra való átlépést is. Az a tanuló, aki a közműveltségi alsó fokú népiskolát végezte s aztán alsófokú szakpályára ment, 18 éves koráig minden nehézség nélkül elkészülhet a közműveltségi felső fokú iskola végző-vizsgálatára s aztán mehet magasabb fokú szakpályára. Ez az átlépés annyival könnyebb, mert a tantárgy-vizsgálat rendszere s az alsófokú szakiskolák heti tanítási idejének a mainál szorosabb meghatározása és a valódi szükséghez való mérséklése mellett a szakpályára készülő a közműveltségi felső iskola egyes nehezebb tantárgyait rendes tanulóként hallgathatja. Az iparosinas pl. a maga elméleti és gyakorlati tanulmányain kívül latin nyelvet, matematikát, lélektant, gondolkodástant, természettant, vegytant stb. tanulhat a tantárgy-vizsgálat rendszere szerint a közműveltségi felső iskolában.

Ez a lehetőség már azért is értékes, mert a különböző pályára készülőket egységbe fűzi s a tudás gögjét és a gyakorlati pályák kis embereinek megbotránkoztató egyoldalúságát és tudatlanságát elpusztítja. Amikor pedig nem lesz több iskola, mint kettő: a kötelező, mely közműveltségi és alsófokú

szakpályákra képesítő s a szabad, mely felsőbb tudományos szakképzettséget nyújt, akkor a tantárgy és végző vizsgálatok rendszere föltétlenül uralkodni fog.

Az egyének és a társadalom érdeke szabja meg azt az életkort, melyben a fiatal ember önálló tagjává válik a társadalomnak. A megélhetés küzdelme a szülőket arra a kívánságra indítja, hogy az az életkor minél alacsonyabbra legyen szabva; a társadalom érdeke pedig azt követeli, hogy az önálló tag szakjában képzett s jellemében megállapodott, testileg, szellemileg érett legyen. Nálunk a törvény a 24. életévben mondja nagykorúnak az egyént. Ehhez azonban iskolai szervezetünk nem alkalmazkodik. Önálló munkás, iparos, kereskedő, hivatalnok, tanító stb. 18-19 éves korában a legtöbb egyén lehet, sőt iskoláink nagy részét ma úgy is szerveztük, hogy ebben az életkorban az elsorolt pályákon az egyének önállóknak kell lennie. Nincs okunk annak követelésére, hogy minden pályára 24 éves koráig készüljön az egyén, de az értelmi érettséget, jellembeli szilárdságot s a kenyérért való rettenetes harcot tekintve helyes volna, ha az egyén minden pályán csak 24 éves korában lehetne önállóvá; mint segéd, mint gyakorlatot szerző alkalmazott azonban már előbb is (18-20 éves kortól kezdve az életpálya igényelte előtanulmányok szerint megkereshetné kenyerét; a nő, korábban érvén, korábban önállósítható. Nagykorúságáig minden egyén vagy iskolába jár, vagy a rendszeresen vezetett ifjúsági egyesület tagja.

6. Az iskola tanítói.

Kétségtelenül igaz az a régi tétel, hogy az iskola lelke a tanító. A tanító, aki az összes nevelői munkát végzi, tudatosan és tervszerűen társadalmi (ápol, szoktat, tanít).

Sajátságos, hogy a „tanító” nevet a nép helyesebben értelmezi, mint a tanult ember s mint maga a tanító, aki „tanár”-nak figuráztatja ki magát. A nép nevelőnek tartja a tanítót, a tanult ember s a tanító maga pedig csupáncsak tanítónak, aki az ápolás és szakoktatás munkájával mitsém törődik, vagy mindent beleszorít a tanítás munkájába. Mi a néppel tartunk. A tanító nevelő, akinek kötelessége a társadalmítás összes munkájának elvégzése, aki tehát ápol, szoktat és tanít.

Ma már nemcsak a férfi, de a nő is lehet tanító. A nőt főként a megélhetés hajtotta a nevelői pályára; mint olcsóbb munkás, a nő mind inkább kiszorítja a férfit az alsóbb fokú- és a leányiskoláinkból. A nevelés java azt követeli, hogy a mi népiskoláinkban férfiak és nők neveljenek, mert a nevelésben amazok erejére, egységesítő eszmére, alapos okoskodására és szilárd akaratára ép oly szükség van, mint emezek gyöngédségére, részletező eszére, számító okoskodására és következtelen akaratára. Férfiak és nők neveljenek, mert a társadalom, melynek számára nevelünk, férfiakból és nőkből áll mindenütt, akiknek ismerniök és meg kell érteniök egymást s társadalmi egységbe kell forniok egymással. A férjes nők pedagógiai szempontból éppen nem zárándok ki a tanítói hivatalból, de a családjukban rejlő nagy társadalmi érdekből jóval csekélyebb időt és erőt követelő iskolai munkára kötelezendők, mint a férfiak vagy a hajadonok.

Azt, hogy a nők bármely iskolából – tehát az óvodából is – kiszorítsák a férfiakat, sokkal károsabbnak tartom nevelésre és társadalomra nézve, mintha a nők egyáltalában nem tanítanak az iskolákban. Károsabbnak, mert a nő nevelői hatása a családban mindig megmarad és mindig uralkodik, amíg a család fenntartóját, a férfit, éppen hivatása akadályozza abban, hogy a családban nevelő és jó nevelő legyen.

A tanítók nevelése ma részint külön tanítói-iskolákban, részint az egyetemeken történik. Nekem úgy látszik, hogy a külön tanítói iskolákat nem azért szervezték, mert minél jobb tanítókat, hanem azért, mert minél olcsóbb tanítókat akartak nevelni. Olcsó tanítóink vannak is, de jók minél kevesebben. Azonban nemcsak olcsó és rossz, hanem drágább és a neveléshez mégsem értő tanítóink is vannak. Az a felfogás t. i., hogy mindenki megtanít arra, amit tud, igyekezett megtönni a tanítókat tudással s mitsem hederít a módszertani ismeretekre s a nevelői gyakorlatra. Ki tagadná, hogy amit magunk sem tudunk, arra mást sem taníthatunk? De a társadalmítás (nevelés) nem csupán tanítás, hanem ápolás és szoktatás is, melyekhez a pusztá sokat tudás nem elég, kellenek a műveltség tartalmának többi alkotó elemei is. Azután mennyien ismerjük a vizet s mily kevesen tudnak ama vegyi folyamatról, melynek eredménye a víz? Már pedig a lelki élet folyamatai sokkal bonyolultabbak s gyermeknél és felnőttél nem ugyanazonosak és az, aki ezeket nem ismeri,

tudhat a kész eredményből akármennyit, tanítani még sem tud. És végül a nevelés munka, melyhez gyakorlottság kell; gyakorlatlan kéz hiába oltogat, nemesítésre képtelen. Annyi azonban igaz, hogy mint minden művészethez, a neveléshez is kell rátermettség s abból, akiben ez hiányzik, művészt a nevelés sem teremt, míg a rátermettet saját munkásságának, tapasztalatainak tanulságai is művésszé nevelik.

Ebből az következik, hogy még a pusztá tanításhoz sem elég az, ha a tanító teljesen jártas abban a tudomány-ágban, melyet tanít, hanem kell még módszertani tudás és a tanítói munkában való gyakorlottság is. Miután pedig a tanító nevelő, teljesen jártasnak kell lennie a neveléstudományban és gyakorlottnak kell lennie a nevelés munkájában. Az egyént tehát tanítóvá (nevelővé) nevelnünk kell, nevelnünk a tanítói iskolákban.

Most a tanítói iskolák fokozatukat tekintve többfélék. Legrövidebb idő alatt s a műveltség tartalmából legkevesebb anyaggal s ennek az anyagnak legkevésbé alapos feldolgozásával nevelünk egyéneket óvónőkké és népiskolai tanítókká; legmagasabb fokú műveltségben részesítjük a középiskolák és a felsőbb fokú szakiskolák tanítóit. Annak, hogy ez így történik, okait a következőkben találok: a nép nevelésére minden időben legkevesebb gondot fordítottak s mi történelmi alapon akarunk maradni; az iskola a tudomány boltja, a tudományból a népnek kevés is elég, kevés tudomány kiméréséhez a boltosnak nincs szüksége sok tudományra, tehát a kisdedek és a népiskolába járó gyermekek nevelőinek számára nagyon elég a csekélyebb képzettség; végül a nép nevelése sok tanítót kíván, sok tanítónak nagy fizetése temérdek pénzt fölemésztene, a fizetés pedig a képzettség szerint mérendő ki: tehát a kisdedek és népiskolai tanulók tanítói csekélyebb képzettségben részesítendők, hogy olcsóbbak lehessenek, mint a felsőbb iskolák tanítói. E három ok közül a középsőn érzik valami pedagógiai szag (az is bűzlik), a többi pedig a rendi előítéletben és a nemzetgazdaságtani hamis érvekben burjánzik fel.

A nép a tudományokból kevesebbel beéri, mint a szak tudós. Ez helyes. De azt, amit tud, mindenkinek, a népnek is alaposan kell tudnia s olyan szellemi tőkévé kell alakítania, amellyel szabadon és okosan rendelkezik. Emellé az iskola mint olyan intézmény, mely nemcsak a tudománynak, hanem

a műveltség tartalmi egészének alkalmazásával társadalmi, nem csupán egy-egy laikus nem pedagógus) szaktudós szempontjából ítélendő meg. Mindenek fölött pedig áll az igazság, hogy akkor, amikor az egyéni fejlődés megindul és rohamosan halad, a neveléshez több és mélyebb szakértelem s fokozottabb készség kell, mint akkor, amikor az egyén fejlődése lassúbb s az egyén már olyan alapot szerzett, melyre egy maga is képes építeni. Éppen ezért a közműveltségi alsó és felső fokú iskolák tanítóinak semmi tekintetben sem kellene különböző műveltségben részesülniök. Mindeniknek lehető legmagasabb fokú közműveltséggel kell bírnia és a nevelés tudományában és gyakorlatában erősnek kell lennie. Miért is kellene kevésbé műveltnak lennie a népiskola tanítójának? Talán azért, hogy mielőbb elparlagiasodjék, mielőbb lesüllyedjen azokhoz, akik nagy tömegükkel és mindennapi folytonos is ugyanazonos hatásukkal amúgy is csak húzzák-vonják lefelé, akiket pedig neki emelnie kellene? Vagy talán azért, mert az egyén annál jobb nevelő, minél műveletlenebb? És fordítsuk meg a kérdést! Miért kell a felső fokú közműveltségi iskola tanítóinak a neveléstudomány terén kívül álló tudományok néhány ágából szaktudósokká lenniök, a többi ágból pedig elfeledniök azt is, amit ama úgynevezett középiskolában megszereztek? Miért törekszünk arra, hogy pl. a magyarnyelv középiskolai szaktanítója a maga tárgyában tudós legyen s mi közben ezzé lesz, a nevelés tudományában és gyakorlatában egyre gyengül, a matematikában pedig már a középiskola mostani III-IV. osztályában is szekundát érdemelne?! Mit érünk el az ilyen „szaktanár”-képzéssel és az így termelt „szaktanárokkal”? Azt, hogy a szaktanítók egymással versenyezve tömrik a gyermeket a maguk tárgyasai, melyeket legfontosabbaknak tartanak s ezzel a töméssel a részletek útvesztőjébe kergetnek, agyon terhelik az emlékezetet, lehetlenné teszik az okoskodást, a gondolkodást és az egyén szellemi életének harmonikus kifejlődését. Azt, hogy a „szaktudósok” tanítanak csupán, de nem társadalmi tanak. Azt, hogy a „szaktudósok” előtt a tudomány a minden, a gyermek a semmi és igen sokszor a tudomány terjesztése is csak teher, népszerűsítése (a laikus gyermekhez való alkalmazkodás) pedig hozzájuk méltatlan, lenézett és megvetett munka, mellyel éppen nem törődnek. – Ezért az eredményért bizony nem érdemes a tanítót – mindig a közműveltségi iskolák

tanítóiról beszélve – szaktudóssá nevelnünk. S bármennyire becsüljük is nemzeti kultúránk érdekeiért a szaktudósokat és bár megengedjük, hogy a szaktudós tanító lehet kitűnő nevelő, mégis azt tartjuk, hogy közműveltségi iskoláink tanítói első sorban és kizárólagosan nevelők legyenek s mert hivatásuk betöltéséhez szükséges, általános – noha lehető magas fokú – műveltséget szerezzenek meg. A tanítók ha magas fokú általános műveltségük van, nevelői értékük szerint becsülnek minden tudományt, készséget és művészetet, melyek közül egyet sem tanítanak önmagáért, hanem mindent a gyermekhez alkalmazva a nevelés céljának eléréseért; a közműveltségi iskolákban nem fogják a szaktudást célnak tekinteni, hanem csak eszköznek az általános műveltség megszerzésében, különösen pedig a szellemi élet alaki erőinek kifejtésében; nem fognak tudománnyal tömni, noha tiszta tudáshoz vezetnek, mert tudják, hogy a tudás mellé testi erő és készség, érzelmi nemesség, alapos és sokoldalú meggondolás és szilárd akarat is kell a műveltséghez; nem mennek bele elvont tárgyalásokba, hosszas előadásokba s nem kicsinylik a testi cselekvés, a képzelet, a játék nevelői becsét, mert nem a laikus szaktudós szemével nézik a gyermeket, hanem, mint a pedagógiában tudósok és gyakorlottak, a gyermek fejlődésének rendjéhez mérik összes nevelői eljárásukat, tehát a tanítást is; nem fogják szakbeli tárgyuk tudományos művelésének föláldozni az iskolát, hanem ennek javáért alaposan fognak tudni mindent, amit tanítaniok kell; nem fogják már a 12-14 éves gyermeket is öten, nyolcan tanítani, hanem csak ketten, hárman, hogy minden gyermeket minden tanítója megismerhesen s így sikeresen taníthasson és vezethessen.

A közműveltségi iskolák tanítói – szerintünk – elvégzik a kötelező népiskolát (a mai elemi és középiskolát) s aztán a tanítói iskolába (fokozatát tekintve: főiskola) lépnek. Itt 4 évfolyamon át szaktudósok tudományos módszerrel tárgyalják a közműveltségi iskolák minden tantárgyát (kivéve a művészetieket és a hittudományt) nem azért, hogy a leendő tanítókat szaktudósokká tanítsák, hanem azért, hogy a már megszerzett ismeretek alaposabbak, világosabbak legyenek. Itt az előadásokat filozófiai felfogás jellemzi. Az egyes tudományágaknak csak főbb részleteit, tételeit tárgyalják, de alaposan. Épen nem kell minden tudomány-ág illetén feldolgozásához 4 esztendő; a földrajzi, statisztikai és természettudományi előadások az első

évben, a mennyiségtaniak a második évben, a történelmi és magyar nyelvi előadások a második és harmadik évben tartatnának. A pedagógiai tárgyak (test- és egészségtan, élettan, lélektan, neveléstan és nevelés-történet) és a filozófia előadása a 3. és 4. évfolyamra osztatnék be. Minden évfolyamot vizsgálat zár be az illető évfolyamban előadott s befejezett tudományágakból. A vizsgálat írásbeli, mely nem az emlékezet gazdagságát teszi próbára – miként ma történik, – hanem a lényeknek tudását, a gondolkodás műveltségét s a felfogás emelkedettségét.

A tanítói iskolák mellett óvodák, népiskolák (a mai alsó- és középfokú közműveltségi és szakjellegű fiú- és leányiskolák) és szervezett ifjúsági egyesületek állanak fenn. A leendő tanítók az I. és II. évfolyamban ezeket sorra látogatják s nyert utasítás szerint ezek berendezését, belső életét, tanításmódját megfigyelik; a gyermekkel foglalkoznak tanóra előtt, órák közben, játékdélutánokon; gyakorolják az irodai teendőket; a könyvtárak, múzeumok rendezésében segítenek; tapasztalataikat leírják s a pedagógiát tanítók egyikének vezetése alatt megbeszélik. A III. és IV. évfolyamban gyakorlati tanításokat tartanak fölváltva hol az alsóbb, hol a felsőbb évfolyamokban; a gyakorlati tanítás tartama kezdetben egy óra, később egy bizonyos tantárgyban több egymásután következő heti óra. majd egyfolytában félnap, egész nap. A gyakorlati tanításokat a pedagógiát tanítók egyikének, az illető tudományág előadójának és az illető iskola, osztály, tantárgy tanítójának közreműködésével közösen megbeszélik. A gyakorlati tanításokból a IV. év végén írásbeli és szóbeli vizsgálat tartatik, melyen a jelölt legalább 1-5 tantárgyból tanít, de sohasem rögtönözve.

A zene-, rajz-, testgyakorlat, általában a művészeti tárgyak tanítóit s az idegen nyelvek tanítóit ugyancsak a tanítói főiskolában nevelnök. Ezeket a tárgyakat minden hallgató tanulná abból a célból, hogy velők műveltségét teljessé tegye. Sokkal behatóbban tanulnák, tökéletesebb fókig gyakorolnák azonban azok, akiknek eme tárgyak valamelyikéhez kedvük, hajlamuk, tehetségük van s akik a rendes tanítói képesítés mellé eme tárgyak valamelyikéből is tanítói képesítést akarnak szerezni.

A tanítói főiskola tanítványai ezek mellett gyakorlatilag folytatnák a gazdaság, ipar, kereskedelem azt az ágát, melyet

a népiskolában tanultak, egyrészt azért, hogy produktív munkát is végezzenek, másrészt azért, hogy a népiskola eme tárgyait is taníthassák.

A felső szakiskolák szaktárgyaira való képesítést szintén a tanítói főiskolákban szereznék meg a hallgatók, akik itt azonban csakis a pedagógiai tárgyakat tanulnák s emellett azt a szakiskolát végeznék, amelyre képesítést akarnak szerezni. Tanítási gyakorlatokat a megfelelő szakiskolában szereznének. A szakiskolák szaktanítóitól a közműveltségi iskolák tanítói számára szervezett főiskola összes tárgyainak hallgatását nem azért nem követeljük, mintha tőlük általános műveltséget ne kívánnánk, hanem azért, mert szakiskolában úgyis tanulják azokat csaknem olyan terjedelemben, mint a tanítói főiskolákban.

Azt, hogy a tanító-képesítés az állam joga, külön megokolnom nem szükséges.

A tanítónők képzésénél, általában a nők felső iskolai tanulásánál alkalmazkodnunk kell a nő testi fejlődésének követelményeihez. Nem azt akarom, hogy a nő ne szerezhessen annyi műveltséget, mint a férfi, de azt igen, hogy kevesebb testi erő és munka kifejtésével szerezhesse meg azt, mint a férfi s hogy különösen 13-15 éves kora közt nagyobb testi és szellemi erő kifejtést követelő tanulással a nőt ne gyötörjük s tisztán női hivatásához szükséges testi kifejlődésében, megerősödésében ne akadályozzuk.

A tanítói fizetések ellen általános a panasz. Tényleg nagyon csekély az óvónők és népiskolai tanítók fizetése, aminek oka egyrészt a minimális fizetésnek törvényben való kimondása, másrészt pedig annak a közfelfogásnak a hiánya, hogy a tanító munkája társadalmi és nemzeti életünkben a fenntartás, a megerősítés, a felvirágoztatás munkája s mint ilyen, nagyfontosságú. De oka a fizetés csekélységének az is, hogy a jobb munkás, a kiválóbb művész jobb, tízszeres, százszoros díjazása egészen természetes, ellenben a jobb, a kiválóbb tanító fizetésének a másikkal szemben nem sokszoros, csupán némi emelése is olyan szokatlan, hogy még kívánságnak sem valami erős. A népiskolai tanítók fizetése pedig az úgynevezett középiskolai tanítóéval szemben azért olyan nyomorúságos ($\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{5}$, része emennek), mert az egyház a tanítói állást hatalmi és anyagi szempontokból nagyon alárendeltté tette akkor, amikor az a lelkésztől különvált s ezt az alá-

rendeltséget százados hagyományok mellett a szűkkörű pénzügyi felfogás ma is erősen védi. Szűkkörű ez a felfogás, tele előítélettel. Mekkora különbség van pl. a kis falu papjának és a püspöknek, a díjtalan fogalmazó gyakornoknak s a miniszteri tanácsosnak fizetése közt; azért ebbe belenyugszunk mindnyájan, mert az előmenetel rangban és fizetésben lehetséges. Ha ez az előmenetel a tanítói pályán nem hiányoznék, akkor a tanítói kezdő fizetések csekélysége ellen nem esnék szó. A népiskolai és úgynevezett középiskolai tanítók nevelését azonban egymástól teljesen elütővé s így az előmenetelt lehetlenné tették nem azért, mert ezt talán a nép nevelésének érdeke vagy a társadalomnak, a nemzet egészségének java követelné, hanem csupán hamis finánciális szempontból. 30 ezer népiskolai s mintegy 6 ezer középiskolai avagy ezzel egyenlő fokozatú iskolai – tanító fizetésére évi 2400 koronával temérdek pénz kellene (mintegy 86 millió korona); no hát, számít a finánc, adunk a tanítóknak 1000, a „tanárnak” 2400-3600 koronát s így erre a célra csak 48 millió korona kell. Odáig már nem számított, hogy ha pl. a 36,000 tanítót a szolgálati évek szerint 4 csoportba osztja s 15,000-nekad 1600, a következő 7 ezernek 2400, azután 4000-nek 3000 és 4000-nek 4000 koronát, akkor 69 millióra volna szüksége, tehát csak 21 millióval többre s az előmenetel lehetősége a panaszoknak elejét venné, már a kezdő fizetés is magasabb volna a mainál s a tanítónak, mire nagyobb családot alapítana, nem kellene a mindennapi megélhetés bajaival kínlódnia. Ez csak példa arra, hogy ha a tanítókat egyenlően nevelnők s így fokozatos előléptetésben részesíthetnők, akkor átlag jobb anyagi helyzetet biztosíthatnánk nekik a mainál csak kevéssel több költséggel is.

A közműveltségi iskolák tanítóinak (tanítónőinek) egyenlő nevelése, közöttük a rangkülönbséget megszüntetné. Egyenlő kvalifikáció mellett nem az a tanító kapna nagyobb fizetést, aki idősebb gyermekeket tanít, hanem az, aki hosszabb idő óta szolgál és többet dolgozik; hiszen a köznek érdekében nem végez fontosabb munkát egyik tanító sem a másiknál, jobbat azonban igen. Épen ezért a rendes fizetésen kívül nemcsak korpótlékra van szükség, de igen a több és jobb munka pénzbeli ellenértékének kiszolgáltatására is.

A tanítók egyenlő nevelésének s a tanítói fizetések ilyenforma rendezésének kedvező hatását megérezné az iskola,

illetőleg a közműveltség és a tanító egyaránt. Az iskola – természetes kiválás alapján – megtalálná a maga legjobb tanítóját; a nagy zömnek: a népnek nevelése jobb, erősebb kezekbe kerülne s állandóbban megmaradna ott, mint ma, amikor a magasabb rangra és fizetésre vágyás a néptanítók legkiválóbbjainak nagy részétől megfosztja a népiskolát; a tanító nem vándorolna annyit, mint ma s így akár egy egész élet nevelő munkájával hathatna egy-egy község szellemi és erkölcsi életére. A tanító a közműveltség nagyobb tőkájének birtokában iskoláján kívül is hatalmas tényezője volna a kultúrának s meg volna kímélve a rangban vagy fizetésben való előlépés kedvéért ma folytatott küzdelmek legnagyobb részétől és meg volna mentve a mindennapi kenyér kínos gondjaitól, melyek ma idő előtt fölemésztik úgy a munkakedvet, mint a munkaerőt.

Ma az ambíció felsőbb fokú iskolákba vezérli a tanítóság jobb elemeit. Ez nagy kára az alsóbb fokú iskoláknak s a nemzet nagyobb tömegét tevő nép közműveltségének és ezen a néptanítók fizetésének emelése nem segítene, mert hiszen a tanító, mint ember, nemcsak fizetésre, hanem rangra és műveltségre is vágyik. Ha az a nevelési és fizetési rendszer lép életbe, amelyet mi ajánlunk, akkor a tanítók talán inkább mennének alsó, mint felső fokú iskolába? Nem, mert amott nehezebb és több a nevelői munka, mint emitt s mert az egyének nagy része – épen megbecsülendő természetük szerint – nem akar évek hosszú során át ugyanabban a gondolatkörben mozogni. Alaposan remélhetjük tehát, hogy a közműveltségi iskolák tanítói – ha nevelésük egyenlő s rangban, fizetésben sem nem nyerne, sem nem veszítenek - közműveltségi iskolákban szívesen változtatnak osztályt, tanítástárgyat. És ez a változtatás a nevelés érdekében áll, mert nélküle a tanító malomtaposóvá, lelketlen géppé sülyedhet s a legjobb esetben sem marad meg másnak, mint olyan mesterembernek, aki 30 esztendei „gyakorlás” után mindent rosszabbul csinál, mint az első 10 esztendőben. ⁹

A tanítónők fizetése csekélyebbre volna szabandó a tanítók fizetésénél, mert a család-alapítás és fenntartás a férfi kötelessége, mert a nőtől csekélyebb minőségű és csekélyebb mennyiségű s csekélyebb munkaerőt kívánó munkát követelünk, mint a férfiaktól. A nő munkaideje és fizetése tehát csak általában s nem aránylagosan volna csekélyebb. A taní-

tónó pl. a tanító munkaidejének felére vagy $\frac{2}{3}$ -ára köteleztetnék s fizetésének is felét vagy $\frac{2}{3}$ -át kapná.

A fizetésről lévén szó, beszéljünk a vele szociológiai viszonyban levő munkaidőről. Ma a közműveltségi felső iskolák „tanári” heti 18 órát, a népiskolai tanítók 29-31 heti órát tanítanak. Nem fejtegetem, milyen helytelenül állították itt fel a viszonyt a munkaidő és munkabér között. Csupán az ellenfoglak állást, hogy a tanítói munka bérét pusztán csak a kvalifikációhoz szabják s a munkaidőt csakis aszerint mérjék ki, hogy mennyi munkabért adhatnak. Ez a helytelen álláspont a középiskolai tanítók fizetését a népiskolai tanítókéhoz képest magasra, munkaidejét pedig csekélyre szabja. A népiskolai tanítók munkaideje csaknem kétszer több, kvalifikációja – években számítva – pedig csak $\frac{1}{4}$ résszel kevesebb a középiskolai tanítókéénál. Elismerem, hogy szociológiai szempontból lehetne a fizetés megállapítása jóval helyesebb a mainál, de azt állítom, hogy a munkaidő megszabásában ne csupán pénzügyi szempontok uralkodjanak, hanem nevelőiek is. Egyetlen tanítót sem szabad a fizetésnek csekélységével mellékkeresetre utalnunk. Minden tanítót jól kell fizetnünk s az iskolai nevelés javára kell „kihasználunk”. A nevelés érdeke azt követeli, hogy egy-egy tanító minél több időt töltsön növendékei között. Azt hiszem, – tapasztalatból mondom – hogy napi 4-5, tehát heti 24-26 óra egyetlen tanítót sem merítene ki. Ha minden tanító ennyit töltene az iskolában, akkor mindenik alaposan megismerhetné tanítványait s játszhatnék is velők; akkor a tanítók ugyanazonos létszáma mellett kisebb csoportokra volnának oszthatók a gyermekek s kisebb csoportban jobb nevelésben részesülhetnének. – Nem kívánom, hogy minden iskola úgy szerveztessék, hogy a tanítványok reggeltől estig ott lehessenek; én a családot pótolhatatlan tényezőnek tartom a nevelésben; de viszont, ahol az élet követeli, ott bizony a tanítványokra nézve áldás, ha az iskolában lehetnek s annak udvarán, kertjében, munkatermében tölthetik az időt nevelői kéz felügyelete alatt akkor, amikor haza hiába mennének s csakis szanaszét csatangolnának. Amit a falusi felekezeti tanítók évszázadok óta zúgolódás nélkül megtesznek, t. i. hogy a tavaszi, őszi munkaidőn beeresztik az iskolába már korán reggel a gyermekeket s ott tartják őket késő estig, azt, ha szükség követeli, meg kell tennie minden tanítónak minden iskolában. A közműveltség a lényeg s a

tanító ennek a szolgája. Ne tanítsunk reggeltől estig, ne tanítsunk naponta többet 4-5 óránál, de játszunk a gyermekekkel, de ügyeljünk fel rajok, mikor feladataikat készítik, tanulják, mikor kézimunkát végeznek, mikor játszanak, mikor esznek. Ez a nem rendőri, nem is folytonosan kötve tartó felügyelet bő alkalmat ad a neveléshez és bizalmasságával, otthoniasságával nagy hatást biztosít a nevelőnek. Nem irtózunk kellene hát tőle, hanem inkább kapva-kapnunk rajta.

A tanítók ma előléphetnek igazgatókká és iskolai felügyelőkké. Ezt itt csak megemlíjük, később részletesebben tárgyaljuk.

A tanítók alkalmazásáról már szoltunk, jogi viszonyaikat s különösen a reájuk vonatkozó fegyelmi eljárást a felügyeletnél tesszük szóvá.

A teljesség kedvéért fölvetjük végül mi is ezt a kérdést: melyik egyén való tanítónak? Kétségtelenül helyes, ha a tanító minél több szép és jó tulajdonsággal van felruházva; minden szép és jó azonban benne sem lehet meg együtt, hiszen ő is ember. Ha valaki testileg, lelkileg egészséges, szeret a gyermekekért velük együtt munkálkodni, lelkes magyar hazafi, nem fut az anyagiak után s megszerezte a kellő műveltséget és szakképzettséget: az magyar nevelőnek való. Sokan csak a derült, mások csak a nyugodt kedélyű egyéneket tartják jó nevelőknek; követelik tőlük a türelmet, az igazságosságot, az örökös tudományszomjat stb., stb. Hát én a sok jó tulajdonságot nem akarom sorra szedni, mert bizonyosan kimaradna egynéhány; de nem szedem sorra azért sem, mert könnyen felfújhatjuk a lényegtelen a lényegesnek rovására. Pl. ha folytonosan derültek, nyugodtak, türelmesek volnánk, ha az igazságosságot irgalommal nem kevernők s ha mindig csak tudományszomjunk kielégítésével törődnénk: akkor jó nevelők sohasem volnánk.

A tanítónak valókat itt-ott még ma is sorozzák. A tanítói iskolába lépéskor ugyanis – kivált a leányoknál – felvételi vizsgálatot tartanak, amelyen nemcsak azt nézik, megvan-e a kellő előképzettség, hanem azt is: alkalmas-e az illető egyén a tanítói pályára? Az előképzettség vizsgálása egészen rendjén van; mindennemű magasabb fokú iskolába be kell jutnia annak is, aki előzőleg iskolába nem sokat járt, de – sokat, eleget tanult. Annak megvizsgálására azonban: ki való tanítónak, ki nem? – egyenlő a jövőmondással, amit ember

nem tud s éppen ezért ilyen operetteszerűen csinál: X. nem való tanítónak, mert sánta, Y. azért nem, mert gyenge testalkatú, Z. azért nem, mert zenei hallása nincs. Mintha a sánta, a gyenge testalkatú, az énekelni nem tudó emberek nem lehetnének a legjobb tanítók?! Sorozásokat tehát ne tartunk! A tanítói pályára nem való elemeket a szakiskola minden különös mesterkedés nélkül lerázza magáról, az életnek pedig el kell arról a pályáról kergetnie.

7. Az iskola életének berendezése.

Ide tartozik az iskolai élet berendezésének minden kérdése, melyeket a következőkben foglalom össze:

- a) a tanulók felvétele,
- b) a tanulók csoportosítása,
- c) az iskolai idő rendje,
- d) az iskola munkarendje,
- e) a tanulók osztályozása és vizsgálata,
- f) a tanulók társadalmi élete az iskolában.

A tanulók *felvétele* az alsó fokú közműveltségi iskolában ma határozott korhoz, a többi iskolában korhoz és bizonyos előkészítő iskolák elvégzéséhez van kötve. Ezen kívül a tan- és beiratási díj lefizetése is szerepel a fölvétel kellékei között.

Fölveendő-e a népiskola első (legalsóbb) osztályába minden gyermek, aki 7. életévét betöltötte? Ha azt mondjuk: igen, csak a közegészségügyet ne veszélyeztesse, – akkor a nevelői szempontot egyszerűen elejtettük. Pedig hát a fölvételnél mégis csak ennek kell döntenie. De melyik ez? Az, hogy a gyermek a megszabott tanítás-anyagot a többivel közösen meg bírja-e tanulni, vagy sem? Az, hogy a tanult anyagot meg bírja-e emlékezetében tartani s vissza tudja-e a kérdés pillanatában idézni, vagy sem? Az, hogy képes-e a gyermek a kiszabott tanítás-anyag megértésére s annak egyéni vagyonná alakítására? Az, hogy képes-e a gyermek korhatárainak körében arra, hogy a nevelői munka közben a társadalom tagjává növekedjék? Az, hogy nem kényszerítjük-e az egyént olyan testi és szellemi munkára, mely alatt – letörik, elpusztul? Hát ez a kérdés mind figyelmet érdemel a fölvételnél, de közülök az első kettő nem olyan fontos, mint a minőnek álta-

lában tartják. Hiába valljuk még ma is, hogy annyit tudunk, amennyit emlékezetünkben megtartunk: nincs tanító, nincs egyetlenegy sem, aki a rengeteg tanítás-anyagból, melyet iskoláinkban tanítunk, nagyon, de nagyon sokat el ne engedne, mikor annak megítéléséről van szó: mit ér a gyermek, ér-e annyit, hogy felsőbb osztályba léphet? Ez a tény maga világosan és határozottan bizonyítja, hogy ma is keressük a megtartandó lényeket s hullani engedjük a lim-lomot, ha mindjárt a tudás tiszta búzája közé keveredett is. A gondolkodó fők ma sem azt tartják legderekabbnak, aki legtöbbet tud, hanem azt, aki a lényeket tudja s azt, amit tud, szellemi életének vagyónává, gondolkodásában, érzelmeiben, akaratában, szellemi emelkedettségében tényezővé tette s tényezőkül alkalmazza. A többi kérdésre alapos tájékozódással kell megfelelnünk, mikor felvételtől van szó. Tehát a népiskolában nevelői szempontból csak az a 7. életévét betöltött gyermek való, aki a kiszabott tanítás-anyag megértésére és értékes vagyonná alakítására képes, aki kartársai körében a társadalom tagjává lehet s aki a reárótt munka alatt le nem török. Hogyan szerzünk ezekre nézve alapos tájékozódást, az már módszertani kérdés és szoros kapcsolatban áll a tanítás-anyag megállapításával.

Fölvegyük-e a hülyéket, a vakokat, siketnémákat, a tompa elméjűeket, a testileg és szellemileg feltűnően fejletleneket a népiskolába csak azért, mert 7 évesek s a közegészséget nem veszélyeztetik? Azt mondom, ahol külön ápoló iskola nincsen, ott vegyük fel mindeniket, még a hülyék közül is a „képezhetőket”, de nem azért, hogy együtt tanítsuk őket (ugyanarra a tanítás-anyagra, ugyanannyi idő alatt, ugyanazon módszerrel tanítsuk, ugyanolyan értelmi munkára kényszerítsük), hanem azért, hogy kortársaikkal együtt gondozzuk és vezessük, de külön-külön tanítsuk. A társadalmi élet nemesebb, egységesebb volna, ha az elsorolt szerencsétleneket nem zárnók ki teljesen a normális gyermekek társaságából; azok a nem normális gyermekek pedig erkölcsi tartalmat kapnának és a szellemi élet igazi üdítő levegőjén bizonyosabban fejlődnének normális kortársaik között. Ezért a normális és nem normális gyermekek közös társas életéről még akkor is gondoskodnunk kell, ha utóbbiakat külön ápoló iskolákban neveljük is. De hát az iskolát ma csakis tanításra, rendeztük be; a tanítás a tanulás munkája nélkül mitsem ér.

Az, aki a tömeggel együtt tanulni képtelen, nem való a közé a tömeg közé. Ez az igazság állja útját annak, hogy azok a szerencsétlenek a népiskolába fölvétessenek; ugyanezt akadályozza az is, hogy egy tanító a normális és a sokféle nem normális tanuló tanítására már csak fizikailag is képtelen. Finanziális tekintetéből pedig előnyösebbnek látszik, ha a nem normális gyermekek számára külön nevelőintézeteket állítunk, mintha minden népiskolát alkalmassá tennénk azoknak tanítására is. Hát én azt gondolom, hogy amely községben legalább 3-4 tanító van (ide értem a nem népiskolai tanítókat is), ott a községben és környékén élő nem normális gyermekek tanítása sem ütköznék nagyobb nehézségbe minden külön iskola felállítása nélkül sem; ott ezek a gyermekek a normálisakkal, a tanítást kivéve, együtt neveltetnének s külön tanításban részesíttetnének és a családtól sem volnának teljesen elszakítva.

Minden más iskolába bejuthatnak a tanulók fölvételi vizsgálat alapján éppen úgy, mint az előkészítő iskolák rendes elvégzése után. A felvételi vizsgálatok legyenek mentő kapuk azok számára, akik a népiskolán kívül más iskolába nem járhattak, akik életpályát akarnak változtatni s akik tanulni szeretnek, tudnak önmaguk fenntartása mellett is. A felsőbbfokú szakiskolákba lépésnél az életkor alsó határát meg kell szabnunk azért, hogy se az egyén fejlődését ne sietessük, se az élet komoly dolgait éretlen gyermekek kezére ne bizzuk. A fölvételnél az életkor felső határának megszábanása már nemcsak fölösleges, de káros is. Káros az egyénre, aki előtt komolyabb ok nélkül bezárja az iskola ajtaját; káros a társadalomra, ahonnan így az életpályákra lépők között éppen az idősebb, a komolyabb elemek hiányoznak. A nevelők azt mondogatják, hogy a korosabb fiatal emberek élettapasztalatai, érzelmei és megkövesedett szokásai károsan hatnak az ifjabbakra és nehezítik a növendékeknek egységbe olvadását s veszélyeztetik az iskolai rend uralmát. Amennyire én tapasztaltam, a korosabb elemek tanulói pályára a célnak tiszta tudatával s önmaguk erős elhatározásával lépnek, akik legtöbb esetben komoly törekvést, meggondoltságot, erős önfegyelmezési visznek társaik közé, akik tehát éppen nem érdemlik meg, hogy a náluk 4-8 évvel ifjabbakkal szemben az iskolából kihagyassanak.

Természetes, hogy fölvételnek helye van nemcsak az

iskolák első, hanem bármelyik évfolyamába, ha a belépni szándékozó felvételi vizsgálatot tesz.

A felvétel idejét megkötni pl. a tanév elejére határozottan szükséges az együttes haladás érdekében s azért, hogy felvételi vizsgálatok és új meg új tanulók lépten nyomon ne zavarják a nevelői munkát s ennek nyugodt, biztos folyását.

Egyebekben, miután a műveltség közkinccs, iskolákba való jutást, a műveltség megszerzését mindenki számára minél könnyebbé kell tenni. Függetleníteni kell minden mástól, csak a műveltség megszabott mértékétől nem. Tan- és beiratasi díjak, belépést nehezító formalítások tehát egészen eltörrendők s a tanulói pálya elvégzése minden úton-módon lehetővé teendő minden évfolyam számára.

A tanulók *csoportosítása* ma az iskolákban a tanításanyagok ama mennyisége szerint történik, melyet egy-egy évfolyamra megállapítottak. Egy-egy ilyen csoportot osztálynak nevezünk. Határozott tanításanyaga van minden osztálynak s egy-egy osztály egy-egy évig tárt. Ezzel az elstietve haladást akarjuk lehetetlenné tenni.

Ennek a csoportosításnak alaphibája az, hogy a tanításanyagot évek szerint akarja bizonyos kerek egészekbe osztani, ami nem sikerülhet, mert az iskola és osztály célja szerint vagy a tanítástárgy bő az esztendőhöz, vagy az esztendő bő valamely tanítástárgyhoz. Ezt aztán megszenvedik egyik tárgy a másik előnyeért s különösen megszenvedik a tanuló, akit apróbbnál apróbb részletekkel gyötörnek, végtelenségig húzódo „begyakorlással” untatnak, avagy ellenkező túlságba esvén, nagy dolgokon keresztül hajtának s egy és másat begyakorolni nem engednek. Nem kell tehát éppen kerek évekre osztani be a tanítástárgyakat és tanításanyagot, hanem igen annyi időre, amennyi alatt jól elvégezhetők. Azt a tanítástárgyat, melynek anyagával az iskola célja s a tárgy természete szerint évekig kell foglalkoznunk, olyan, aránylag kerek egészet alkotó részekre kell osztanunk, amilyenek félév, avagy legfőlebb 1 év alatt elvégezhetők. A bevégezett tanítástárgyból, avagy ennek kerek részletéből vizsgálat teendő. így az évfolyam és osztály nem jelentene ugyanegy; az osztály a tanítástárgyak szerint alakulna s aszerint, hogy ezeket mennyi idő alatt végeznék el, tartana 1 évig, vagy 1½ évig, sőt tovább is. Az osztályoknak ilyen alapon való szervezése az idő jobb kihasználását, a tanítástárgy anyagának

helyesebb kiválasztását és elrendezését teszi lehetővé s könnyen útját állja a szellemi megterhelésnek és a felületességnek azzal, hogy egymás mellé sok tanítástárgyat nem vesz, de a kevesebb tanítástárgyba való elmélyedésre nemcsak alkalmat ad, hanem kötelez is. Az osztályoknak tanítástárgyak szerint való szervezése lehetővé tenné, hogy a tanuló szellemi fejlettségének megfelelően haladna előbbre akkor is, ha egyes tárgyakban elmaradna. És ez nemcsak a tanuló érdeke, aki így nem vesztegeti el idejét az osztályok ismétlése miatt, de érdeke a közműveltségnek is, mely éppen nincs hozzákötve az eg³^es osztályokban ma tanított sokféle tárgy és témérdek anyag-részlet tudásához, de nagyon is hozzá van kötve a szélesebb és magasabb szellemi látókörhöz, melyre a felsőbb osztályokban végzett tanulmányok segítenek s amelyre el nem jut, vagy csak nagy küzdelemmel, önmagára hagyatva jut el az, aki az alsóbb osztályok ismétlésével éveit, tanuláskedvét elvesztette s munkaerejét a kifejtés hiányában elernyesztette. Éppen ezért mi az osztályok szerint való csoportosítást elhagyjuk s évfolyamokkal helyettesítjük. Az évfolyamok keretében annyi időt (1 év, 1½ 4½ év stb.) fordíthatunk egyik-másik tanítástárgyra, amennyit anyagának fontossága és terjedelme szerint megkövetel s nem vagyunk kényszerítve arra, hogy minden évfolyamot, mint ma minden osztályt, lezárunk a tanév végén s a gyermekekkel egy-egy osztályban több évet töltsünk el.

a) *Az iskolai idő* tanévekre, szorgalmi és szünetnapokra s heti és napi tanórákra oszlik.

A mi iskolánk nemcsak az évi, de a napi teendőt is tetelesen meghosszabbítaná a maihoz képest. Meg kell ezt tennünk, mert nemcsak elméletileg akarunk tanítani, de gyakorlatilag is. A gazdaság, kertészet, ipar, kereskedés begyakorlása pedig bizonyára időt követel, még pedig leggyakrabban a természet és élet által határozottan megszabott időt, amelyhez aztán az iskolának alkalmazkodnia kell. Bármily soknak látszik is megtanulni a 18 éves korig csaknem annyi elméleti tudományt, mint amennyit ma az elemi és középiskola tanít s emellett megtanulni gyakorlatilag a gazdálkodást, kertészkedést, egy iparágat s egy kis kereskedő dolgait: ez a tananyag még sem oly lehetetlenül sok s a maga változatosságában könnyebben megszerezhető, mint a mai iskolai tananyag, mely tisztán elméleti lévén, gyorsan kimerít.

A mi iskolánk ideje nem volna oly pedánsan megszabva, mint a mai iskoláé. A gazdálkodás és kertészkedés miatt a nyári félévben néha kora reggel kezdődnek a gyakorlattal s kellő pihenés után folytatódnék az elmélettel; máskor napi 3-4 órát kellene egyfolytában eltölteni a kereskedéssel s csak azután lehetne pihenni és elméletet tanulni. Általában azonban úgy számíthatunk, hogy a tanítási idő fele elméleti, fele pedig gyakorlati tanítással telnék el. Az iparág tanulása pl. rendszerint a téli félév délutánjait foglalná le. És ha a 13-14 éves gyermekeket valóban és tervszerűen tanítjuk kisgazdaságra, egy iparágra s a kiskereskedő teendőire, akkor 6 esztendő leforgása alatt átlag félnapot számítva ezek tanulására, bizonyosan és jobban megtanulják e gyakorlati tárgyakat, mint a mai inaskodással.

A tanév ma nálunk általában 10 hónap, falusi népiskoláink egy részében 8-9 hónap és szeptemberben, októberben kezdődik s májusban, júniusban végződik. Én arra a kérdésre: miért tart általában csak 10 hónapig a tanév? – nem tudok egyebet felelni, mint azt, hogy a tanítóknak szükségük van hosszabb pihenésre üdülés végett. Én ezt a „szükséget” csak bizonyíthatom, de azért azt hiszem, elég volna üdülésre 4-ti hót is. Így aztán, mert a tanuló a helyesen vezetett szellemi munkába sohasem fárad bele s mert a társadalom számára való nevelésben az iskola sokáig éppen nem nélkülözhető tényező: a tanév legalább 10⁷⁻² hónapig tarthatna. Olyan szomorú társadalmi körülmények közt, ahol a gyermek az iskolán kívül csak rossz helyen, környezetben lehet, ott a tanévnek 12 hónapig kell tartania.

A tanév szeptemberben kezdődik, mert a nagy szünidő július és augusztusra, mint nálunk legmelegebb hónapokra, esik. Nevelői szempontból azonban sem a nagy szünidőnek nem kell éppen a legmelegebb hónapokra esnie, mert hiszen az iskolai idő kora reggelre tehető, amikor a meleg nem bályaszt, sem a tanévnek nem szükséges a nagy szünidő után kezdődnie. Legalább is nem kellene a nagy szünidőt mindig júliusra és augusztusra tennünk, de igen olyan időre, amikor a gyermekek minél többet mozoghatnak a szabadban; tehetők tehát május – szeptember hónapokra váltogatva. Az a más ég, levegő, időjárás, más föld, mező, erdő, más népelet, mely július és augusztus hónapokat a többitől megkülönbözteti, hiányzik az iskolai közvetlen nevelésből s nem közelebb

hozza a tanítót és tanítványt egymáshoz, hanem eltávolítja egymástól. Nem akarom, hogy júliusban, augusztusban beüljünk tanítványainkkal az iskola termébe, nem! Menjünk ki velők a szabadba, dolgozzunk a kertben, a gazdaságban s a nagy óbbakkal tegyünk gyalog kirándulásokat akár több napra is. Közbe-közbe nemcsak az ismételtetés, de a könyvvel való foglalkozás sem árt meg; de ehhez a tanító vezetése szükséges, mert enélkül még az ismétlés sem történik meg vakációban, sőt az ismétlés legkevésbé, mert a gyermek előhaladni szeret s ezért tanulni önmaga is tud, ismételni azonban nem.

A tanév kezdetét a nagy vakáció utánra valószínűleg azért tették, mert „újult” erővel akarunk a munkához kezdeni s mert a hosszú vakáció után a vizsgálat, mellyel a tanévet lezárjuk, bizony furcsán festene. Én azt hiszem, hogy az üdüléshez éppen nem kell a teljes szellemi munkátlanság; tehát az üdülés bekövetkeznék akkor is, ha a nagy vakáció nem telnék el minden szellemi munka, mondjuk: tanulás nélkül. A vizsgálat, igaz, sokat veszítene „fényességben” a csekélyebb fokú rendszeres tanulással eltöltött vakáció után, mint előtt, de a „tudományból” az, ami értékes, megtartható volna szünidő utánra is s ha jól nézem, kellene is, hogy megmaradjon. Ellenben a tanév mai vége a vizsgálatok miatt annyira hajszoló, kimerítő, hogy bizony csakugyan rákényszeríti a gyermeket a vakációnak teljes lustaságban való eltöltésére, a tanulástól és könyvtől való alapos megcsömörlésre.

Amellett volnék tehát, hogy a nagy szünidő egyáltalában ne legyen több 4-6 hétnél; hogy a nagy szünidő se teljék el minden tanulás nélkül s hogy a tanévet bezáró vizsgálatok ne essenek a nagy vakáció előtt, hanem inkább utána; vagyis, ne a nagy szünidő állapítsa meg a tanév kezdetét, hanem az az időszak, amikor a főbb tanítástárgyak egy-egy kerek egészét alkotó részét feldolgoztuk, amikor tehát új évfolyamot kell kezdenünk. A nagy szünidő ettől függetlenül arra az időszakra teendő, amely üdülésre legalkalmasabb. Így elérnök azt, hogy a nagy szünidő sem volna a feledésnek, a szellemi lustaságnak szánva s az iskola sem gyötörné agyon vakáció előtt a gyermekeket és nem futtatna oly veszettül a sokattudásért, hanem inkább törekednék a tudnivalók kiválogatására s munkálkodnék ennek a terjedelemben kisebb, az emlékezetet meg nem terhelő anyagnak az alaposabb, a mélyebb tudásáért.

A szorgalmi és szünetnapok megállapítása semmi tekintetben sem mondható tökéletesnek. A heti egy szünetnap, a vasárnap, helyes, mert vallásosságra nevel és üdít. De már azt, hogy karácsonykor, húsvétkor 10-14 nap szünet legyen, helyesnek nem tarthatjuk. Az üdüléshez éppen nem kell annyi idő, sőt egyáltalában semmi sem kell, mert okszerű tanítás mellett, az iskolai élet helyes munkarendje mellett napról-napra elég alkalom és idő kell az üdülésre. Az egészségtan nem tanítja a gyomor megtömését még azzal a megokolással sem, hogy a hosszú böjt után majd rendbe hoz mindent; nem tanítja a fizikai erő kimerítését azzal, hogy majd ad hosszú pihenőt új erő szerzésére. A neveléstudomány sem taníthatja, hogy tömjük az agyat, merítsük ki a szellemi erőt, majd jön a vakáció! helyre igazít az terhelt agyat, kimerült szellemi erőt egyaránt. Hiszen ez kész botorság! És mi mégis így cselekszünk, pedig a mindennapi élet is arra int, hogy a munkának napról-napra kell folynia s az erőnek napról-napra meg kell újulnia, föl kell frissülnie! Ki tehát a tanévből a hosszú vakációkkal! Ezeket kívánta az élet és a család nevelő hatása akkor, mikor iskola kevés volt, a közlekedés pedig nehézkes; ma, mikor a gyermekek nagy része a családban marad, ha iskolába jár is s ma, mikor a gyermek pár óra alatt hazaér, teljesen elég 2-4 napos szünet. Ilyen szünet azonban nemcsak a nagy ünnepek alkalmával kell, hanem mindig, valahányszor a szülék szorgos munkaideje megkívánja. Ha kukoricatöréskor, szüretkor, szántáskor, vetéskor, kaszá-láskor, aratáskor a szüle gyermekének hasznát veheti, tartson az iskola szünetet, sőt iparkodjék arra, hogy a gyermek kezére is legyen a szorgos munkában szüleinek, mert ezzel valóban nevel, míg tanóráival nem mindig. Azt a gyermeket ellenben, aki szüleit a munkában csak gátolná, a jól szervezett iskola elfoglalja és ellátja. Ellátja egy-két napon hideg étellel is, minden teríték nélkül is, nem kell mindjárt fényes vendéglői ellátásra gondolnia!

Általában szünetet kell tartanunk az iskolában olyankor, amikor a szülék megélhetésért folytatott küzdelme nem nélkülözheti a segítő gyermeket s amikor ez a segítés, ez a szünet csak életrevalóbbá és testben, lélekben, erkölcsben csak derekabbá neveli a gyermeket. Egyes gyermekeknek szünetet kell engednünk akkor is, mikor nekik családi életük ünnepében, gyászában részt kell venniök, hogy érezzék az

összetartozást, bírjanak leszállni az érzelmek mélységébe és tanuljanak meg egymásért szívesen élni!

Csak pár napos, de gyakoribb szünetek – melyek alatt a rendszeres iskolai tanítás mellőzését értem – változatossá teszik a szorgalmi időt s alkalmat adnak nagyobb kirándulásokra, a természettel, a munkában levő felnőttekkel való huzamosabb érintkezésre, a közvetetten, a tartós s így marandóbb hatású és érzelmeinket is megindító és fokozó ismerkedésre. A heti rendes 1 napon kívül minden hónapban lehetne egyszer két-két napos ilyen szünet s még így sem vakációznánk annyit, mint a mostani hosszú, de éppen nem pedagógiai okokból rendezett szünetek mellett.

A mi évfolyamaink egy-egy évig tartanának és – talán leghelyesebben – január elsején kezdődnének. A tanítás szünetelne az ünnepnapokon, a tavaszi kerti és gazdasági munkák idején 3-3 napig, kaszáláskor, aratáskor 3-3 napig, az őszi betakarítás, a szüret idején 3-3 napig és ezeken kívül volna a nyári nagyobb (pl. 4 heti) szünet a nyári hónapok egyikében s az évfolyam végén 3-4 napi szünet, hogy az új évfolyam adminisztratív teendőit a tanítók nyugodtan elvégezhessék, így legalább 40 nappal több tanítási időnk volna, mint ma; a szünetek akkor volnának, amikor a gyermek otthon segídezhetik, gyakorlatilag tanulhat; a tanuló a hosszú vakációkban el nem lustulnának, mindent el nem felednének, a tanulástól el nem szoknának, de időről-időre – a munkában sohasem merülve ki – pár szabad napon egészen családjoknak élhetnének. Hangsúlyozzuk, hogy a szünidők nem azért kellemes változatosságot vigyenek be az iskolai napok közé s az iskolai élet mellett adjanak alkalmat a teljesebb családi életre.

A *heti tanórák* számának megállapításában még mindig csak tapogatózunk. A munkabírást nem tudjuk megmérni, nem már azért sem, mert itt – kivált a fejlődés korában – igen sok függ az egyéniségtől, az egyén hangulatától, érdeklődésétől, a munka nemétől, az erőfogyasztástól, a gyakorlottságtól, a testi állapottól, élettani jelenségektől és még sok egyébtől. A bizonyos csak az, hogy az egészséges gyermek mindig kész testi és szellemi munkára ébrenlétének tartama alatt. Az egészséges gyermek tehát keltétől lefektéig lehetne iskolában s foglalkozhatnék ott. Ez azonban nem jelenti azt,

hogy tehát a gyermek reggeltől estig képes és kész figyelemmel kísérni a tanító előadását, kérdéseit, képes és kész gondolkodásra, avagy csak szellemi elfogadásra és felújításra is, képes és kész érzelmi hullámmásra, akaratra és szándékos cselekvésre. Nem! A gyermek ébren is pihen, mint pihenünk mindnyájan, vagy úgy, hogy egyáltalában „üres” a tudatunk, vagy úgy, hogy csak a megszokott úton járunk. Az utóbbi pihenés a rendesebb, a gyakori. Nemcsak kéz- és lábmozdulataink válnak gépiessé gyakorlás folytán, de szellemi életünk igen sok mozgalma is. Milyen erőfeszítés kell ahhoz, hogy egy-egy újabb képzetet megszerezzünk s élő gondolatunkká alakítsunk, ellenben milyen számba sem vehető szellemi erőt vesz igénybe egy-egy jól tudott vers elmondása, egy-egy megszokott Ítélet felújítása, egy-egy kedvenc, sokszor el-elfogó ábránd kiszínezése. Szinte önmaguktól történnek ezek, mintha mi csak tér volnánk a jelenségek számára s nem maguk a cselekvők.

Az iskolákban kifejlődött százados szokás a heti tanórák számát 20-32-ben állapította meg. Miután 32 órából 5-6 tanóra jut egy napra; miután figyelmet követelő szellemi munkával telik el mind az 5-6 óra; és miután a gyermeknek az iskola még otthonra is ad munkát: a heti 32 tanórát ma soknak tartom. De éppen nem volna sok, ha a gyermekek naponként akárhány olyan órát töltenének is az iskolában elméleti és gyakorlati tanulással, melyet szabad foglalkozás, pihenés szaggatna meg és tenne még változatosabbá; nem volna sok, ha nem követelne minden tanóra éber figyelmet és ha az iskola egyáltalában nem venné igénybe a tanuló otthoni munkáját. Tanuljon, éber figyelmet kívánó munkát végezzen a 7-10 éves gyermek heti 20-24 tanórán, a 10-12 éves 26-ot, 13-14 éves a nemi érés korában – 20-24-et, később 28-at. A lányok 13-15 éves korukban kevesebb időt töltsenek tanulással, mint a fiúk.

Természetes, hogyha mi a népiskolában kisgazdává, iparossá, kereskedővé is nevelünk s ha a mi népiskoláinknak nemcsak tanterme, de – amint mi tervezzük – gazdasága, kertje, kézimunkaterme, kereskedése, torna- és játékterme s tágas, fásított udvara van és ha az iskola munkarendje a testi egészség, a kéz ügyesítése s a társas életre való nevelés érdekében megváltozik; a mi népiskoláinkban több heti tanórát tölthetnek a gyermekek s kell is tölteniök, mint ma. Azt hiszem, 12 éves korától a gyermek heti 8-14 órán foglalkozhatnék a

gyakorlati dolgokkal s így heti 32-42 órán megtanulhatná mindazt az anyagot, amit mi a népiskola számára megszabunk. Ez az óraszám bizonyára oly csekély, hogy orvosi szempontból bátran emelhető volna, ha a tanítás érdeke megkövetelné.

A *napi iskolai idő* megállapítása alkalmazkodjék jobban a nép életéhez és az évszakoknak az egészségre s a munkabíráásra gyakorolt hatásához. Nem lehet s éppen az életre, a társas életre nevelés szempontjából nem szabad az iskola napi idejét úgy megszabni, hogy a gyermek emiatt ne segíthessen szüleinek azokban a munkákban, amelyekben sikerrel és baj nélkül résztvehet, nemcsak, de életrevalósága, kézügyesítése, érzelmeinek nemesítése céljából egyenesen kell is résztvennie. Itt a baj csak az, hogy a szülék életkörülményei sehol sem teljesen egyenlők, még akkor sem, ha ugyanazonos foglalkozásúak. Éppen ezért a napi s általában minden iskolai idő megállapításában nem elég a községnek életkörülményeihez alkalmazkodnunk, hanem gondoskodnunk kell arról is, hogy a kivételeknek a többséghez való alkalmazkodását lehetővé tegyük. Támogassa társadalmunk a szegényt, hogy gyermekét ne kelljen állandóan kisegítőül alkalmaznia, pl. a gazdálkodás, az ipar, a háztartás, a kisebb gyermekek gondozásának munkáiban. Támogassa azzal, hogy ruhát, ételt ad a gyermeknek; hogy gondoztatja a kisebb gyermekeket is akkor, amikor a szüle dolga után lát; hogy a házi állatok őrzésére pásztorkat tart; hogy fölmenti az anyát attól, hogy gyárban, mezőn állandó alkalmazást legyen kénytelen vállalni stb. Ha ezeket megtennők, akkor a szegény nép is gond nélkül járathatná gyermekeit iskolába.

De ne véljük, hogy csak a népiskolai idő megállapításában kell tekintetbe vennünk a nép életét. Meg kell ezt tennünk minden iskolában. Az iskolai idő sohase zavarja a szülék nagy többségének élet- és munkarendjét és ok nélkül sehol se állja útját annak, hogy a gyermek szüleinek munkájában segíthessen. A mostani középiskolai és szakiskolai tanulók nagy élhétlensége s a szülék foglalkozásai, életküzdemei iránt untalan nyilvánuló közönyössége, és az a lenézés, mellyel a „diák” minden fizikai, minden kézimunka, minden gyakorlatias készség és tudás iránt viselkedik, – főként abból származik, hogy az iskola egészen a maga elméleti tanítása számára követeli a „diákot” s még otthon is lefoglalja; hogy gyermeket, szülét abban a balhiedelemben tart, hogy a tanuló-

nak nem „illik”, nem is szabad piacra, boltba menni, a konyhára fát, vizet hozni, a konyhán segíteni, a kertben, mezőn munkálkodni, stb., mert nem szabad figyelmét a tanulástól elvonni.” Az ilyen félszegség káros hatású, mert élehetlenné, gyámoltalanná tesz, de még károsabb azért, mert a fizikai munka megvetésével elcsenevészít, balgaságra tanít és szüleit s gyermekeket elválaszt egymástól.

Kell tehát, hogy a napi időt minden iskola ne csupán a tanítás s ne is csupán az iskolai társadalmítás szempontjából állapítsa meg, hanem vegye mindenütt tekintetbe a szülek élet- és munkarendjét. Kell, hogy az iskola sohase foglalja le annyira a gyermeket, hogy ez a családi élet munkás tagja ne lehessen!

A nap órái az évszakok szerint különböző hatással vannak az egészségi állapotra s a munkabíráásra. Általános tapasztalat, hogy télen reggeli 7, sőt 8 óra s a délutáni 5 óra táján legkönnyebben meghűlhet, beteggé lehet a kisebb gyermek, mert a tíapi levegő akkor legnedvesebb, legnehezebb s akadályozza leginkább a bőr párolgását, a lélekzést és vonja el a legtöbb hőt testünkől. Télen tehát reggel 8 óra után kezdődjék s délután 4 óra előtt végződjenek az iskolai idő; a 10 éven felül levő gyermekek iskolai ideje azonban kezdődhetik reggel 8 órakor s végződhetik délután 5-7 órakor is. – Nyáron a délelőtt 11 és délután 3 óra közt levő napi idő legmelegebb, legbágyasztóbb s így a munkabíráásra legkedvezőtlenebb hatású. Ebben az évszakban tehát az iskolai időt délelőtt 7-11, délután 3-7 óra közé kell tennünk.

Az a napjainkban sokat vitatott kérdés: vajjon csak délelőtt tanítsunk-e, avagy délután is? a mi népiskolánkban elesik. A mi népiskolánkban csak délelőtt tanítunk elméleti tárgyakat s akkor is csak a gyermekek szellemi erejéhez mért ideig és módon, délután inkább gyakorlati foglalkozások vannak. A mi népiskoláinkban az alsó fokon még az elméleti tárgyak tanítása is tele van gyakorlati foglalkozással, mert a legközvetlenebb szemléletre és a cselekvésre támaszkodik és cselekvésben keres alkalmazást.

Az egyes tanórák időtartamára ma – nem tudom, miért - határozottan esküszünk. Minden tanórának egy óráig kell tartania s nagyon pontosan kell kezdődnie és végződnie. Vajjon a 10 éven alul levő gyermek képes-e egy óra hosszát figyelni s vajjon a 16-22 éves ifjak nem figyelhetnének, tanulhatnának-e egyfolytában egy óránál hosszabb ideig is? Vajjon a

tanítás anyagát, az anyag feldolgozását kell-e okvetetlenül 1-1 órányi időre szabnunk, avagy az az igaz, hogy nem az 1 órányi idő a fő, hanem az anyag s annak feldolgozása, a nevelői cél elérése? Ma, amikor temérdek tantárgyat tanítunk egymás mellett s a nap minden órájára más és más „tanárt” küldünk be az osztályba, – ma tisztán igazgatási érdekek rákényszerítenek az 1 órányi idő sérthetlenségének elfogadására. Amikor józanabb elvek szerint rendezkedünk be, amikor egymás mellett kevesebb tantárgyat tanítunk, amikor egy tanító tanít csaknem minden tantárgyat, amikor a tanítvány és a tanító munkabírását s a tanítás és nevelés érdekeit tartjuk szem előtt: akkor éppen nem lesz baj, ha a tanóra óraütkör nem kezdődik és nem végződik s ha a tanóra hol rövidebb, hol hosszabb ideig tart *egy* óránál. A napi első tanóra a kisebb gyermekeknél is eltarthat egy óra hosszát, nagyobbaknál tovább, a későbbi tanórák már rövidebbek egy óránál, vagy csakis nagyobb óráközökben nyert üdülés után tarthatnak 1-1 óráig. Amikor a tanulás megszokott (figyelmet alig követelő) tevékenységből, váltakozó szellemi vagy fizikai munkából áll (pl. tudott tananyag elmondása, közönséges járás, megszokott testi munka, olvasás és olvasmány tárgyalás), akkor a tanóra tovább tarthat 1 óránál. Amikor a tanító leköti és ébren tartja a figyelmet, az óra addig tarthat, míg a tanulók feszengéssel, ásítással, érdektelen arcukkal, izgatott állapotukkal stb-vel a fáradás elkövetkezését nem jelzik.

Önként érthető, hogy a gyakorlati tárgyak (gazdaság, ipar stb.) tanórái még kevésbé köthetők az órányi időhöz; addig tartanak, míg a gyermek kedvvel és figyelmesen dolgozik s a hozzámért feladatot elvégezte.

c) *Az iskolai munka rendje* napjainkban igen egyszerű. A tanulóknak el kell jönnie a megszabott időre s be kell ülnie osztályának termébe. A tanító bejön, a tanulók üdvözlnek, aztán imádkoznak s kezdődik és folyik a tanítás 5-10 percnyi óráközökkel a délelőtti vagy délutáni iskolai idő végéig, amikor imádkoznak s hazamennek.

A kaszárnyaiskolák nem engedik meg, hogy az egy iskolába járók együtt imádkozzanak s egymással szabadon társulva játszadozzanak, mert nincs olyan nagy terem, ahol mind elférhetnének s nincs olyan játékdvar, ahol elmulassanak. Sok iskolában még csak ki sem mehetnek szabad levegőre óráközökben a tanulók, mert nincs hova kimenniök.

Az 5-10 percnyi óráköz nagyon is kevés arra, hogy a gyermekek kimozoghassák magukat, mert hiszen a téli félévben még arra sem sok, hogy felső ruhájukat fölvehessek és letehessek kivált ott, ahol egy osztályban hatvanan is vannak, akik valóságos dulakodás árán juthatnak csak egymásra rakott, szűk helyen levő felső ruháikhoz.

Minden tanórára más tantárgy, más tanító jut; így követeli az egymás mellett tanított sok tantárgy, a szakrendszerű tanítás és a változatosság. És csodálatos, ilyen változatosság mellett napról-napra tapasztaljuk tanítványaink kimerülését. Csodálatosnak tartjuk, mert nem akarjuk belátni, hogy nincs fárasztóbb a nagyon is nagy változatosságnál, mely megrohan, üz, faggat, gyömöszöl, megerőltet és kimerít, de egyúttal lehetlenné teszi az elmélyedést is.

A mi iskolánk munkarendje más.

A tanulók határozott időre gyülekeznek a közös terembe, de jöhetnek előbb is s vagy társalognak, vagy az udvaron játszanak, vagy a tornateremben mozognak, vagy a kézimunkateremben foglalkoznak egy-egy tanító jelenlétében, aki ügyel, segít s megtartja az egészségi és tisztasági szemlét. Csengétkor mind együtt vagyunk s közös imával, énekkel kezdjük a-tanulást. Ekkor kiki osztálytermébe megy s ott helyét elfoglalja. A tanító megkezdi tanítását és folytatja addig, míg a gyermekekhez mérten kiszabott tananyagot a gyermekekkel együttesen föl nem dolgozta. Ha az anyag feldolgozása közben a tanulókon fáradás jeleit veszi észre, a tanítást félbeszakítja s a gyermekeknek az udvaron – kedvezőtlen időben a tornateremben– szabad mozgást, játékot, ha és akinek kell: teljes pihenést enged 15-20 percig s azután folytatja a tanítást tovább. Egy délelőttre vagy egy délutánra csak 1-2 tantárgy van beosztva s ebbe változatosságot a szabad mozgás, játék, rövidebb ideig tartó testgyakorlat, rajz, kézimunka, ének önt. Az iskola környékén, a község életében és határában természetben szemlélhető tárgyakat, amennyire s amikor csak az egészségügyi szempontok engedik, az életben, a természetben szemléltetjük. Mi tehát jóval kevesebbet ülünk az iskolateremben, mint most s jóval kevesebbet taníttatunk könyvből és sokkal többet a természetből és életből, mint ma.

A délelőtti és délutáni iskolai időt közös ima és ének zárja be.

A tanulók minden iskolai munkát az iskolában végeznek el a tanítók ellenőrzése s ha kell, jóakaró utasíthatása mellett.

A tanulók nemcsak a tanuláshoz szoros rendet követelő ideje alatt érintkeznek a tanítóval, hanem együtt vannak a szabadabb foglalkozások, a kirándulások és a játék idején is. Itt tanulnak meg társadalmilag élni, itt gyakorolják és szokják meg a társas élet formáit, itt kelnek ki és erősödnek meg bennük a társas érzelmek s itt szerzik meg azokat a tapasztalatokat, melyekből maguk vonják le a társas élet szabályait, törvényeit s melyekkel önmaguk okolják meg eme szabályokat és törvényeket nem tanítás, csupán vezetés mellett.

d) *A tanulók osztályozása és vizsgálata.* Az osztályozás ma kiterjed a tanulmányi előmenetelre, az erkölcsi magaviseletre, a szorgalomra, az írásbeli dolgozatokra s itt-ott a hitéletre.

A tanulmányi előmenetelben az osztályozással első sorban azt ítélik meg, szerzett-e a tanuló a megszabott tanítás tárgyában és ezek anyagában elég tudást, készséget ahhoz, hogy felsőbb osztályba vagy iskolába, avagy bizonyos szakpályára léphessen. De az osztályzat fokozataival a tudás, készség minőségét is megállapítják valószínűleg azért, hogy a tanulók közt a tanulásban is meglevő különbséget nyilvánossá tegyék s a tanulót kitüntetéssel vagy megszégyenítéssel előhaladásra buzdítsák. Nálunk a meg nem felelő tudást elégtelennel, a megfelelőt elégséggel, jóval és jelessel vagy jelesse is mint legfelsőbb fokkal: kitűnővel jelezzük. Vajjon van-e szükség a tanulmányban tett előmenetel osztályozására? Szükség van, mert ennek alapján léphet a tanuló tanulmányaiban fölebb, avagy ezzel nyer jogosultságot ahhoz, hogy valamely minősítéshez kötött életpályára léphessen. Az a tanuló, aki rendesen végzi iskoláit, ha csupán arról kapna bizonyítványt, hogy valamely, határozottan megjelölt iskolának, osztálynak rendes növendéke volt, a tanítás óráin pontosan résztvett: még mivel sem bizonyítaná azt, hogy tanulmányát sikeresen végezte. Itt fölmerülhet az a kérdés: kell-e, hogy a tanuló egy-egy iskola alsó és középfokain sikerrel tanult legyen? Nem mehetne-e enélkül is egy-egy iskola legfelsőbb osztályáig, ahol aztán vizsgálatot tenne s csak ennek sikere esetén léphetne más iskolába, avagy életpályára? (Megjegyzendő, hogy, ha nem rendes úton végzi iskoláit, bármely iskolába csak a felvételi vizsgálat sikeres kiállása után léphetne s bármely szakpályára csak vizsgálat alapján képesítenék.) Ez a kérdés épen nem kicsinylendő. Ki állíthatja, hogy ma minden iskola a maga egyes osztályai-ban csupán annak megtanulását szorgalmazza, ami akár a

közműveltséghez, akár valamely szakpályára való képzettséghez múlhatatlanul kell. És ki állíthatja csak azt is, hogy míg szakiskoláinknak megvan a tudásban, készségben a maga határozottan megszerzendő tananyaga, ugyanez megvan ugyanolyan határozottsággal szabva közműveltségi iskoláinkban is V Hiszen én még azt sem merem állítani, hogy alsóbb iskoláink tantárgya és tananyaga mind elengedhetetlen föltétel, alap volna a tanulmányoknak felsőbb iskolákban való sikeres folytatásához. De aztán – a kérdés másik oldalát tekintve – bizonyos, hogy nem mindenki tanul az iskolában, tehát itt nem minden tanuló műveli önmagát és nem minden tanuló fogja majd felsőbb tanulmányai közben az alsóbb iskolában meg nem szerzett alap-tudást megszerezni. Még ha minden iskolát ideálisan jóvá tehetnénk is, nem tehetünk ideális tanulóvá minden gyermeket. Magáért a műveltségért, a tudásért kell tehát osztályoznunk, mert különben végig haladna a tanuló egy-egy iskolán anélkül, hogy csak munkálkodott volna a tudásért, anélkül, hogy bármit megtanult volna s anélkül, hogy szellemi munkája révén önmagát művelte volna. Az azonban, hogy minden tantárgyat s a tananyag minden részletét oly fontosnak tartjuk, hogy miatta a tanulót osztályisméltésre, idővesztegetésre kényszerítsük s megfosszuk a felsőbb osztályokban szereshető szellemi örömeiktől, élvezhető szélesebb látókörtől, az egyéniségének megfelelőbb szellemi munkától és a reá, mint társadalmi tagra értékesebb tudástól, készségtől, – az veszedelmes túlzás. Annál veszedelmesebb, minél inkább kell arra törekednünk minden iskolában, hogy a gyermekek ott tényleg tanuljanak nem a bizonyítványért, hanem a munkálkodás és a tudás örömeiért, nem kényszerből vagy buzdítás folytán, hanem abból a természetes szükség-érzetből s azzal a kedvvel, mellyel a gyermek cselekedni, foglalkozni, tudást szerezni az iskolán kívül oly végtelenül szeret és kész.

Ha már az osztályozást *kivételes állapotok* miatt teljesen nem mellőzhetjük, annyit meg kell tennünk, hogy ne az egyes tantárgyakból osztályozzunk s ne használjunk fokozatokat. Az osztályozás mondja meg: mehet-e valaki felsőbb osztályba vagy nem. Csak aki minden tantárgyból bukik – ilyen normális gyermek nincs – szorítandó ismétlésre; aki 1-2-3 tantárgyból gyenge, azt a jó tanító gondossága s ha éppen kell, külön, egyéni tanítása talpra állítja.

Fokozatokat pedig a tanulmányi előmenetelben ne alkalmazzunk. A fokozatokkal buzdítólag akarunk hatni s amenynyire ezt elérjük, legalább is olyan mértékben teszünk elbizakodottá, önbizalmatlanná és iriggyé. Igazságtalanok vagyunk, mert csak a sikert nézzük, csak azt szabad néznünk, pedig sok gyenge tanuló nagyobb és értékesebb munkával ér el az elégségesig, mint más a kitűnőig vagy jelesig. Igazságtalanok vagyunk azért is, mert a fokozatok határai le és föl nagyon elmosódnak s így legtöbbször csak szeszély, vagy, mondjuk, véletlen az, hogy jót kap-e a tanuló vagy jelest, jelest-e vagy kitűnőt? – El kell hagynunk a fokozatokat, hogy a ranglétrát már az iskolában összetörhessük s hogy becsületes, derék munkára neveljünk, olyan munkára, mely nem szokik ahhoz, hogy tartsa tenyerét a jutalomért, mellét a kitüntetésért és csalódottan keseregjen, ha a jutalom és kitüntetés azonnal és bizonyosan be nem következik. Ami a tanulók buzdítását illeti, van erre az iskolának sok helyesebb módja, mint az osztályozás különböző fokozata.

Az erkölcsi magaviseleltre, a szorgalomra, az írásbeli dolgozatokra s az itt-ott alkalmazott hitéletre vonatkozó osztályozásnál is azt kívánjuk, hogy a fokozatokat mellőzzük. Az erkölcsi magaviseleltre vonatkozó osztályozás még felületesebb s még igazságtalanabb, mint a tanulmányi. Felületesebb s még igazságtalan, mert a gyermek egész erkölcsi életéről adunk bizonyítványt már akkor is, amikor a gyermek ilyen életéről komolyan szó sem lehet és akkor is, amikor mi nem ismerünk mást, mint a gyermeknek az iskolai társadalomban való viselkedését. Ma azt mondjuk, a gyermek erkölcsi magaviselete példás, dicséretes, jó, szabályszerű, rossz. Pedig csak annyit mondhatnánk, hogy magaviselete az iskola társadalmában jó vagy rossz. Ha valahol, úgy itt egyáltalában nincs helye a fokozatoknak, mert az iskola társadalmi élete azt követeli a gyermektől, hogy jó magaviseletű legyen s ezért rangot, kitüntetést legkevésbé se várjon. De nem való a fokozat azért sem, mert nincs gyermek, akinek társadalmi életében árny és fény nem volna; voltaképen azt se mondhatnók: jó-e, rossz-e a gyermek, olyan ingadozó a magaviselete. Amint teljesen jó, úgy teljesen rossz gyermek sincs; a nevelői hatás, a buzdítás, a cél felé mutató, az önbizalom-keltés kedvéért azonban helyesebb azt mondanunk a kisebb hibákat elkövető, de nagyobb hibáktól ment s az iskolai életben engedelmes,

jóakarátú gyermekekre, hogy jó, mint a hibásra azt, hogy rossz. Helyesebb is, ha arra, akinek bizonyítványába „jót” nem írhatunk, azt írjuk „magaviselete az iskola társadalmában változó.” Ne véljük, hogy a példás és dicséretes nélkül nem lesznek „jó” tanítványaink; hiszen ezeket nem azok a kitüntető jelzők alakítják jóvá és tartják meg a jóban, hanem sok egyeben kívül a tanító egyénisége, bánásmódja, vezető ereje és munkálkodtató képessége. Ne feledjük, hogy mint a felnőttek, úgy a gyermekek életében is furfang, alakoskodás, mellékes célok elérése és szolgálása hajt és juttat el legtöbbször oda, ahol a kitüntetések osztogatják; a felnőttek ravaszsága, alakoskodása és gomblyuk-fájdalma visszaütés a gyermekkorra s annak, hogy ez a visszaütés olyan gyakori, egyik legnagyobb oka az osztályozásnak kitüntető fokozatai.

A tanulók szorgalmának megítélésére az iskolának ma még annyi alkalmja sincs, mint a magaviselet megítélésére, pedig erre is ugyancsak kevés van. Általában a tanulmányi előmenetelből s a házi feladatok pontos és helyes megoldásából következtetünk a szorgalomra, noha mindnyájan érezzük, sőt tudjuk, hogy ez a következtetés alaptalan, de hát a szorgalmat osztályoznunk kell s ehhez más alappal nem rendelkezünk. És miért kell a szorgalmat osztályoznunk? Talán tettünk szorgalmasabbá valakit az osztályozással? Mindnyájan tudjuk, hogy nem, egyetlenegyét sem. A szorgalmas munka kevés becsére, megvetésére és a szorgalmas munkával abba-hagyásra azonban megtanítottuk mindazokat, akik szerfölött könnyen tanulnak, akiknek otthon semmi egyéb teendőjük, mint a tanulás, akiknek otthon akadályozó körülményekkel nem kell megküzdeniük a tanulás kedvéért, akiket otthon annyira segítenek, hogy szinte teljesen elkészítik helyettük a feladatokat s akik sok egyéb munka mellett és számtalan akadály között hiába végeztek el iskolai munkáikból annyit, amennyi tőlök csak telhetett. Hagyjuk el a szorgalomból való osztályozást, hagyjuk el, mert csak rontunk vele a gyermekén. Hiszen melyikünk is tudná minden tanítványáról, mennyi időt, munkát fordít a tanulásra, a feladat elkészítésére otthon s mennyi buzgalommal, önkéntes szándékkal végzi munkáit? Melyikünk lehetne tehát igazságos bírója a gyermek szorgalmának? A szorgalomból csak akkor osztályozhatnánk, ha a tanulók minden iskolai munkát az iskolában végeznek még pedig a tanórákon kívül szabadon s mi szemmel tartjuk őket.

de a munkák elvégzését csak a következő tanórákon vesszük számon. Ha így alapot találnánk a szorgalomból való osztályozáshoz, akkor sem volna szükségünk több osztályzatra, mint erre: kitartó, elhanyagoló.

Benne lévén az osztályozás-dűhben, osztályozzuk az írásbeli dolgozatokat, rajzokat kétféle szempontból is, úgymint tartalmilag, alakilag; a tudás és a munka milyensége szerint. Ha azok az írásbeli dolgozatok az iskolában készülének, akkor osztályozásunk igazságos lehetne, de mert otthon készülnek, az osztályozás nem veheti tekintetbe, hogy egyik tanulónak segítettek, a másinak nem, egyiket hajtották az írásbeli dolgozat elkészítésére, a másikat elfogták tőle, az egyikkel háromszor is leírtatták ugyanazt, amit a másik egyszer is csak lopva írhatott le, az egyiknek minden külső körülmény kedvez otthon, a másinak minden külső körülmény határozott ellensége. így aztán az osztályozás égbekiáltó igazságtalanság, barbár kínzás vagy meg nem érdemelt jutalmazás. Ne osztályozzuk tehát csak azokat az írásbeli dolgozatokat, azokat a rajzokat, kézi munkákat, melyek az iskolában szemünk előtt készülnek. Ebben az osztályozásban a fokozatok helyükön vannak, mert a különbséget a gyermek is látja és érti s mert az írásbeli dolgozatok készítésénél van idő a pillanatnyi izgatottság leküzdésére, a nyugodt gondolkodásra s a tudás mellett a kézi ügyesség és a szép-érzék fokának bemutatására: Itt nem egy-egy felelettel, mindmegannyi eséllyel állunk szemben, hanem azt ítéljük meg, mennyire uralkodnak tanítványaink a tanultakon s mennyire emelkedtek szellemileg és haladtak készségben a tanulás, a gyakorlás következtében. Az osztályozás fokai lehetnének tartalmilag: jó, elégséges, elégtelen; alakilag: szép, kielégítő, rendetlen.

A hit-életben (vallásos gyakorlatokban) való osztályozás ma csak néhány felekezeti iskolában van meg. Ott, ahol kényszerítik a tanulókat a vallásos gyakorlatokra. Hát itt az osztályozásnak semmi értelme. Ellenben ott, ahol megvan a tanulók számára a kedvező alkalom ahhoz, hogy vallásos gyakorlatokban részt vehessenek; ott, ahol kényszer nincs, de jó példa és buzdítás van: oti az osztályozás mondhat annyit, hogy a gyermek részt vett-e a vallásos gyakorlatokban, avagy ezeket elhanyagolta.

A tanulmányi osztályozás teszi szükségessé a *vizsgálatot*, mert az enélkül lehetetlen. A vizsgálat ne legyen egyéb, mint

beszámolás. Mint ilyen, nem tartozik a nagy nyilvánosság elé, mely tényleg meg is hamisítja. Az azonban, hogy a tanítón, a tanító-karon kívül más szakember is legyen ott a vizsgálaton és vegyen részt az osztályozásban, föltétlenül szükséges úgy nemzeti szempontból, mint a kulturális fok emelése s az igazsághoz minél közelebb való férközés érdekében. Ez a szakember a közműveltségi iskolákat illetőleg a tanító és minden művelt ember, a szakiskolát illetőleg a tanító és azon a szakpályán működő jelebb ember, amelyre a szakiskola nevel. így hát a vizsgálaton a tanítókaron kívül két állami megbízottnak kellene jelen lennie: egy tanítónak s egy általános műveltségű nem tanítónak, avagy a szakiskolában egy szaktanítónak s egy illetékes szakpályán működőnek. A nem tanító a vizsgálaton a közvetlenül nem érdekelt elemet és művelt társadalmat képviseli.

A vizsgálat sok tantárgyra (mint most: 9-22-re) nem terjedhet. Egy vizsgálaton csak egy tantárgyban mutatják be tanulmányuk eredményét a tanítványok, de bemutatják írásban és élő szóban egyiránt. Csak a végző vizsgálaton követelhető, hogy az iskola legfőbb tárgyaiból (3-4 tantárgyból) feleljenek a tanulók. A tantárgyakat egymásután tanítjuk s így egyik tantárgyból tett vizsgálat után a másik tantárgy vizsgálata legalább is $\frac{1}{4}$ év múlva következik. A vizsgálat csak így lehet alapos és így menti meg a tanulót a megterheléstől, kínzástól, a sokat markolástól és keveset fogástól, a szellemi zűrzavaros állapottól s csak így ment meg bennünket az igazságtalanságtól, melybe a sokfélét követelés és a sietés szándékunk ellenére is belekerget.

A tanulmányi osztályozás a vizsgálat végén szavazás útján állapíttassék meg, a vizsgálóbizottság (tanító, tanítókar és állami megbízottak) minden egyes tagjának meglévén a maga szavazata. A tantárgy-vizsgálaton igen-igen ritka volna a bukás, mely nem az évfolyam ismétlésére, hanem az illető tanítástárgyból a pótló-csoportban való tanulásra utasítana. Ez a pótlócsoport a maga kevesebb tanulójával gyorsabban halad, mint az évfolyam csoportja s így emezt utóléri.

A végző, az iskolából elbocsátó vagy a képesítő vizsgálat tartása és itt az osztályozása a tanítóra, sőt egy-egy iskola tanítókarára sem bízható, mert a nemzeti társadalomnak nemcsak joga, de kötelessége megbízottjával ellenőrizni azt, vajjon elég útravalóval kerül-e ki az iskolából az ifjú s köz- vagy

szakműveltség tekintetében és a nemzeti társadalom szempontjából megfelel-e a hozzá fűzhető jogos várakozásnak, illetőleg az iskola céljához képest megszabott követelményeknek.

A vizsgálaton kívül, de azzal semmiképpen sem egybecsapcsolva iskolai ünnepek tartandók.

e) *A tanulók társadalmi élete az iskolában* ma alig nyilvánul egyébben, mint abban, hogy a tanuló társaság együtt ülnek a tanórákon s együtt zajognak pár percig – ha ugyan lehet – a tanóra-közökben. Ne kicsinyeljük fölöttébb, ez is valami. A tanórák alatt valami közös munka is folyik az egységes felsőbb hatalom rendtartása mellett; az óra-közökben már szabadság is van, amiért aztán az érintkezés elevebb, de nagyon szűkkörű. A szabadabb, a huzamosabb ideig tartó, a többoldalú és meghittebb érintkezésnek csaknem teljes hiánya meglátszik a tanítványok közszellemének fejletlenségén, a tanító és tanítvány s a tanuló társaság kölcsönös viszonyának lazaságán, hidegségén és az iskola éghajlatának fagyosságán. Kivált nagy városokban áll megdöbbenően távol egymástól a tanuló társaság és a tanítvány és tanító. De a vidéken sem sokkal jobb ez a viszony, mert a tanórákon kívül a gyermekek egymással részint a sok iskolai feladat, részint a sok mindenféle nyelvnek és zenének különórákon való tanulása, részint a fonák társadalmi élet miatt alig találkoznak, de nem találkoznak tanítójukkal sem, mert ezt meg leköti a mellékkereset vagy legalább a szaktudomány. Önművelő körök, segítő egyesületek, félnapos közös játékok, egész vagy éppen több napos kirándulások csak elvétve vannak s nem ritkán nagy tömegekre terjednek és így nagyon csekély s nagyon kétes értékű hatást gyakorolnak tanítványainkra. A tanítás és tanulás annyira zsarnokoskodik rajtunk, hogy nincs időnk, nincs erőnk meglátni a tanítványok piszkos, rendetlen külsőjét, hanyag, visszatetsző mozdulatait, derült arcát, bánatos szemét, nyomasztó szegénységét, lappangó betegségét, gyötrő töprengéseit stb. stb. s még kevésbé van időnk és erőnk ezeknek a megbeszélésére, ezek okainak a fürkészésére s ezeknek a bajoknak a javítására. Ebben a tekintetben csak az óvodák kivételek; itt nem tanítanak annyit, de a társadalmi életre annyit és olyan sokféle alkalmat adnak, hogy sokkal inkább nevelik társadalmi taggá a gyermeket, mint valamennyi iskolánk.

Iskoláink szervezetén változtatni kell! Vagy csökkenteni kell a tanórák számát, vagy hosszabbítani az iskolában töltött

időt, hogy bő alkalom legyen a szabadabb társadalmi élet gyakorlására. Ez annál inkább kell, minél szomorúbban látjuk aényt, hogy a gyermek odahaza társadalmilag jót sok családban alig tanulhat s hogy a különböző foglalkozású, nemzetiségű, vallású és rangú családok minél távolabb tartják gyermekeiket egymástól s már-már az iskolákban sem szívesen túrik egymás mellett.

Ne higyük azt sem, hogy az internátusokban a tanítványok társadalmi, élete kifogástalan. Az internátusok egy sajátságos, többé-kevésbé elzárt világban nem nevelhetnek az élő társadalom derék tagjává; a mai internátusok uniformáló ereje és tömeget nevelő kényszer-hatalma alakíthat úrrá vagy szolgává, de a társadalom sokoldalú tagjává nem!

Gondoskodnunk kellene arról, hogy az iskolába járó gyermek a társadalmi élet minden, őt megillető kisebb-nagyobb mozgalmában részt vehessen a tanítók vezetése, útmutatása, tanácsa vagy legalább is utólagos bírálata mellett. Kell, hogy a tanulót ne érhesse az életben semmi, amiben tanítója részt ne venne s amiben ennek bölcsesége jó szóval, jó tanáccsal ha mással nem lehet – mellette ne állana. Minél többféle viszonyba, többféle körülmények közé kerül a tanuló – a nevelés céljához s a gyermek fejlettségéhez mért határok között – társaival és tanítóival az életben, annál derekabb, gyakorlottabb tagjává válik a társadalomnak. Ezért kell, hogy minden iskolában alakuljanak különböző önművelő körök, amelyeknek bizonyos számig (pl. 200) más iskolás hasonló korú növendékei is tagjai legyenek; hogy segítő egyesületek, szövetkezetek alakuljanak; hogy hetenkint 1-2 játék-délután legyen; hogy rendezzünk félnapos, egész napos és több napos kirándulásokat 20-30 tanítványunkkal; hogy együtt menjünk templomba velük; hogy iskolai ünnepeket rendezzünk, melyekre a nagy közönséget is meghívjuk; hogy tanítványainkat otthonukban meglátogassuk s hogy a szülékkal érintkezzünk.

8. Az iskola igazgatása.

Iskoláink igazgatásában részt vesz a vallás- és közoktatásügyi minisztérium, a kir. főigazgató, a törvényhatósági közigazgatási . bizottság, kir. tanfelügyelő, a helyi gondnokság (iskolaszék), az igazgató; felekezeteknél ezeken kívül igazgat

még a felekezeti főhatóság s az egyházmegyei, kerületi vagy esperességi tanfelügyelő.

A vallás- és közoktatásügyi minisztérium főellenőrzője a közoktatásról szóló törvények végrehajtásának, de intézkedési joggal csak az állami iskolákat illetően rendelkezik, a többi iskola többé-kevésbé független tőle. Törvényeink hézagossága következtében ez a minisztérium, míg egyrészt zsarnokká lehet (pl. az állami tanítók személyi ügyeiben), másrészt közönséges kérelmezővé alacsonyodik (pl. a felekezeti iskolák külső vagy belső életének javítására irányuló lépéseiben). Az állami tanítókat teljes hatalommal ő nevezi ki, a felekezeti tanítók választásába már semmi befolyása sincs; az állami iskolákban egy szalmaszál sem szabad az ő tudta és jóváhagyása nélkül fölvenni, felekezeti iskolában még a részletes tanmenetek, az órarendek megállapításához és a tankönyvek megválasztásához sincs szava; míg az állami felsőbb fokú iskolában magánúton ki sem tehet vizsgálatot, bármily jogosult is, az ő engedélye nélkül, addig másrészt el kell tűrnie, hogy felekezeti iskolákban nem okleveles és magyarul rosszul vagy semmit sem tudó tanítók is alkalmazást nyernek; míg az állami tanítóknak ő a munkaadója, gazdája és ő a bírója, addig a nem állami tanítók csak a legritkább esetben érezhetik a törvény legfőbb végrehajtójának érdem szerint méltányló vagy sújtó kezét. Törvényeink alig adnak neki valami értékes jogot a nem állami iskolákra vonatkozólag s ezért a minisztérium azzal akarja kárpótolni magát, hogy az állami iskoláknál meg minden apró-cseprő dolgot is maga végez el, mert itt a jogoknak teljes birtokában van s bővíti munka- és hatás körét csaknem egészen a maga tetszése szerint.

De nemcsak jogköre bizonytalan és majd fogyatékos, majd túlságosan bő, hanem szervezete is szerencsétlen. Osztályokra oszlik az iskolák fajai szerint s az egyes osztályok keretében az ugyanegy tárgyú ügyeket most egyik, majd másik hivatalnok referálja. így esik meg, hogy a különböző fajú iskolák igazgatása különböző, szervezete sem sokat tud egymásról s hogy ugyanegy tárgyú ügyben egymással ellentétes intézkedések történnek. Az iskolafajok igazgatásának ilyen éles szétválasztása az iskolákat és ezek tanítóit is élesen elválasztja egymástól, aminek a közoktatás egysége, az egyik iskolából a másikba való átmenetnek simasága s a közoktatásügyi kérdéseknek a társadalomban való propagálása, közös védelme

adja meg az árát. A minisztérium igazgatását a szakszerűség sem mindig jellemzi; van ugyan tanácsadó testület: az országos közoktatási tanács, de ebben pedagógus minél kevesebb van s a különböző fajú iskolák egyenlő arányban képviselve nincsenek. A minisztérium hivatalnokai pedig, akiknek nagyobb százaléka jogász s csak kisebb százaléka pedagógus, a közoktatási tanácsot, ha csak lehet, elkerülik még általánosabb értékű pedagógiai kérdésekben is, a mindennapi kérdéseket meg épen saját szakállukra kénytelenek elintézni. Így aztán, mert egy ember könnyen téved s mert a jogász nem jártas a pedagógiában, a pedagógus pedig járatlan a jogban, számos kisebb-nagyobb baklövés történhetik a rendeletekben és utasításokban, szabályzatokban. Különösen sok elégedetlenséget kelthet a kinevezés és a személyi ügyek elintézése, aminek a növekedő protekció-rendszeren kívül bizonyára oka az is, hogy a miniszter, aki csak ritka esetekben intézkedik, felelős a mások tetteiért is s hogy ez a felelősség nagyon plátói jellegű.

Kell, hogy a közoktatásügy minden állandóbb jellegű kérdését és az igazgatást egységes és részletes törvény szabályozza. (Az iskola felszerelése, módszertani dolgok törvénybe nem valók.)

Törvényesen kell szabályozni a tanítók szolgálati viszonyait.

Az igazgatás ne legyen egyéb, mint csakis végrehajtás s az eközben föl-fölmerülő csekély fontosságú kérdések rendezése és a végrehajtás ellenőrzése.

A minisztérium szervezete alaposan megváltoztatandó. Benne több, a tárgyi körök és nem iskolafajok szerint elkülönítő szakosztály létesítendő, pl. törvényeket alkotó, iskolákat szervező, pedagógiai ügyeket intéző, személyi ügyekkel foglalkozó szakosztály, stb. Minden szakosztály élén főnök áll, akit az ügykörében törtétekért nemcsak minisztere vonhat felelősségre, de a közigazgatási bíróság előtt bármely hatóság, jogi személy és magán egyén, tehát a hivatalnok, a tanító is. Minden szakosztály $\frac{3}{4}$ részben tanítókból – minden iskolafaj tanítóiból arányosan – és $\frac{1}{4}$ részben jogászokból álljon. Minden ügyet, mely nem tisztán jogi, a tanító szakreferens készít elő, de a jogász szakreferens láttamoz s az osztályfőnök ezen az alapon intéz el. Fontosabb ügyekben a szakosztályok kebelében alakított szakbizottság készít javaslatot.

A minisztérium jogköre annyiban kiterjesztendő, hogy minden iskola tanterve és minden tanító alkalmazása az ő jóváhagyásától függjön; ezt követeli a nemzeti társadalom érdeke. Egyebekben azonban jogköre szűkítendő s az ügyek elintézése decentralizálандó. így pl. az iskolák helyi tantervének ügye a középfokú iskolai hatóság elé utalandó; ugyanitt intézendő el a magán-tanulók ügye; a tanulók fölvételének, segélyezésének jóváhagyása; a tantárgy- és órabeosztás s a tankönyvek jóváhagyása és általában a helyi körülmények alaposabb ismeretét kívánó, de éppen nem elvi fontosságú ügyeknek a törvények keretében és alapján való végleges elintézése, mely ellen a minisztériumhoz felebbezésnek csak akkor volna helye, ha a törvényt sértené, vagy ha a tanítótestületek javaslata és a középfokú hatóság intézkedése teljesen ellentétes.

A kinevezés jogát a törvény alapján gyakorolhatja a miniszter, de semmi fontosabb érdek sem követeli, hogy gyakorolja. A helyi társadalmi érdekek, az iskola tanítótestületének egységes szelleme s így a nevelés érdekei egyenesen azt kívánják, hogy a tanítót (állami és nem állami iskolához) mindenütt válasszák pályázat útján a jogosultak közül. Válassza az illető iskola tanító-testületének hármaskijelölése alapján a helyi bizottság (gondnokság); ahol tanítótestület nincs, ott a kir. főigazgató jelöl. A megválasztott tanító azonban – akár állami, akár nem állami iskolánál – csak akkor teszi le hivatalos esküjét és akkor lép hivatalba, ha a választást a minisztérium jóváhagyta. A jóváhagyást kizáró okok részletesen megállapítandók a nemzeti társadalom és a nevelés érdekeinek követelményei szerint.

A tanítók fegyelmi ügyei teljesen kiveendők a minisztérium jogköréből és külön bíróságokra bízandók. Nemcsak jogi, de nevelésügyi érdek is, hogy a tanítók szolgálkká, hízelgökké, küszöbkoptatókká alkalmazójukkal szemben se legyenek.

A tanulók fegyelmi ügyeivel, mint legfelsőbb fórum, a minisztérium kebelében alakított s esküdszék formájára ítélkező bíróság foglalkozzék; természetesen ide csak az iskolából való kizárás és a netán élvezett jótéteménytől (ösztöndíjtól) való megfosztás esetei kerülnének fel.

Az iskolakötelezettségről s ennek körében előforduló iskolamulasztásokról szóló törvényes intézkedések teljesen a belügyminisztérium ügykörébe utalandók.

Az iskolák igazgatása középső fokon a kir. főigazgatóságokra bízandó. Ilyen főigazgatóságok minden iskolafaj számára külön szervezendők az illető iskolafaj kiválóbb tanítóiból és tanítónőiből s egy-egy jogügyi tanácsosból (ügyvédből). Hatáskörükbe tartoznának az iskolaalapítás, berendezés, fenntartás ügyei, az iskola belső életének, a tanítók munkásságának, a gyermekek iskolába járásának ellenőrzése, iskolák pedagógiai ügyei. A főigazgatóság egy tagja mindenütt ott van a tanítói választásokon, mint a törvényes rend őre. A pályázók fölszerelt kérvényei neki bemutatandók. A választás ellen, okait elmondva, mindjárt a választásról szóló jegyzőkönyvben óvást emelhet s a választás jóváhagyásának megtagadását javasolhatja. Az óvodák és népiskolák számára minden vármegyében legyen egy főigazgatóság, melyben a főigazgató mellett igazgatói címmel óvónő, tanítónő is legyen. A népiskolai főigazgatóság annyi tagból álljon, hogy – kivált nemzeti-ségi vidéken – minden óvodának, népiskolának évenként 4-5-szöri s legalább is fél-félnapig tartó látogatása lehető legyen.

A főigazgató vagy helyettese iskola-látogatása alkalmával vétesse jegyzőkönyvbe minden az iskolára, iskolázásra, tanítóra vonatkozó kifogását. Ha valahol a törvény meg nem tartását tapasztalja, avagy olyan nagy fogyatkozásokat lát, melyek az iskolai nevelés céljának elérését lehetetlenné teszik: ott a fenntartótól záros határidőn belül megfelelő változtatást kíván, ami ha meg nem történék, akkor az iskola bezárása s ha népiskoláról, óvodáról van szó, állami iskola, óvoda megnyitása iránt intézkedik. Ha azt tapasztalja, hogy az iskola-köteles gyermekek éppen nem, vagy hanyagul járnak iskolába, az illetékes szolgabíró ezt erre figyelmezteti; ha figyelmeztetésére a szolgabírói hivatal megfelelő intézkedést nem tesz, ellene a hivatali felsőbbbségnél és esetleges eredménytelenség esetén a vármegyei fegyelmi bíróságnál jelentést tenni tartozik. Ha kisebb kifogásai voltak, a javítást záros határidőn belül megkívánja; ha ennek sikere nem volt, jelentést tesz az iskola felsőbb hatóságának s ha itt nem ér célt, akkor intézkedik az iránt, hogy az iskola, ha fenntartása szükséges, államszegélyben részesüljön, ha pedig fenntartása nem szükséges, akkor bezárassák.

A tanítót inteni, figyelmeztetni joga van; ha ezek mitsem használnak, vagy ha a tanító hanyag, a törvényt, felsőbb hatósági intézkedéseket meg nem tartja, botrányos életet él,

közönséges büntettet követ el, a nemzeti állam iránt hazafiatalan, a vármegyei fegyelmi bíróságnál jelentést tesz. A fegyelmi bíróság a főigazgató jelentésére a fegyelmi eljárást minden esetben tartozik megindítani és elvégezni.

A tanulók kisebb fegyelmi ügyeiben a tanító-testület és iskola-gondnokság Ítélete alapján véglegesen dönt. Súlyos fegyelmi ügyeket az alsó fórum ítéletével s a maga javaslatával együtt a minisztérium elé terjeszt. Ez a joga csak az állami, községi és magániskolákra vonatkozik.

A szüle és a tanító közt fölmerülhető ügyek a gondnokság, mint békebíróság elé tartoznak. Ha itt a békés kiegyenlítés nem sikerül, akkor a felek a rendes bíróságokhoz utalhatnak.

A főigazgatóságok tagjait a közoktatásügyi miniszter előterjesztésére a király nevezi ki. Arra, hogy a főigazgatóságokhoz különböző szaktárgyakra képesített tanítók neveztesenek ki, a szakiskolai főigazgatóságok összeállításánál mulhatatlanul tekintettel kell lenni.

Abból a célból, hogy a különböző fajú iskolák kölcsönös hatása állandó s munkája egyetlen fő célra: a nemzeti társadalom javára törő legyen, a különböző főigazgatóságok kerületenkint (az országot 4-5 kerületre osztva) évről-évre egyegy tanácskozmányt tartanak, melynek határozatait a minisztériumhoz terjesztik.

Az igazgatás ügyeit minden alsó fokú iskolánál a tanító-testület végezi, melynek elnöke az igazgató, akit pl. 3 évenkint a tanító-testület és a gondnokság együttes ülésben választ a tanító-testület kebeléből. Az igazgató a tanító-testület határozatainak végrehajtója s a végrehajtásnak ellenőrizője; kartársainak tanácsadója és figyelmeztetője; a halasztást nem tűrő ügyek elintézője. Ha az egyes tanítók iskolai munkássága, társadalmi élete ellen nagyobb kifogásai vannak, ezeket a tanító-testület elé terjeszti s innen a főigazgató elé viheti. Ha a tanító-testület határozatával egyet nem ért, a határozat végrehajtását felfüggeszti s az ügyet a főigazgató elé terjeszti.

Minden iskolának van gondnoksága, melyet a fenntartó választ vagy nevez ki s melynek a tanító, vagy a hol több tanító van, az igazgató-tanító és a tanítók egy képviselője rendes tagja. Ez a gondnokság választja a tanítót és (állami iskoláknál) jelöli az igazgató tanítót – utóbbit a tanító-testülettel együtt – mindig a közoktatásügyi minisztérium jóvá-

hagyása mellett. Ez a gondnokság kezeli az iskola vagyonát egyetemleges felelősség mellett; gondoskodik arról, hogy az iskola anyagi szükségletei – ha másképp nem, államsegéllyel – fedezetet találjanak; gondoskodik a szegény gyermekek tanszereiről, ruházatáról, élelméről, nappali otthonáról társadalmi úton is; az iskolába el-ellátogat, hogy a külső rendről, a tanító pontosságáról és bánásmódjáról meggyőződjék s hogy érdeklődésével a gyermekekre nevelő hatást gyakoroljon; ő a szülék és tanító közt fölmerülhető panaszokban a békebíró; ő a társadalom lelkiismerete az iskolával szemben.

E) Ifjúsági egyesületek.

Az ifjúsági egyesületek célja a társadalmi egybeforrás, az önművelés és a nemes szórakozás. A népiskola elvégzése után az ifjú legalább 4 évig tagja egy-egy ifjúsági egyesületnek, melynek vezetése a tanító kötelessége.

Az ifjúsági egyesület könyvtárt tart, takarékszövetkezett alakít, énekkart alakít, nyilvános előadásokat, népies, de a neveléssel megférő játékokat és multságokat rendez, s a fiúk számára ifjúsági zászlóaljat alakít, általában minden eszközt fölhasznál céljainak elérésére.

Az ifjúsági egyesületben fiúk, lányok együtt vannak, de utóbbiak este csak elfogadható kíséreléssel vehetnek részt az ifjúsági egyesület munkájában vagy multságjaiban.

Az ifjúsági egyesület helyisége, ha más nincs, az iskola. Tagsági díj ebben az egyesületben nincs. A költségeket a multságok, színelőadások jövedelméből s a helyi társadalom adományaiból és a község segélyéből fedezik.

Elnök a tanító, alelnököket s más tisztviselőket az ifjúság választ.

Az ifjúsági egyesületeket a népiskolánál magasabb fokú iskolák tanulói is megalkotják s a népiskolát végzett, de tovább nem iskolázó ifjakkal ebben az egyesületben együtt vannak. Ha így a tagok száma 100-nál nagyobb volna, akkor több ilyen egyesület alakíttassék anélkül, hogy ezért az ifjak a szakpályára készülés szerint külön választatnának.

III. MÓDSZERTAN.

A nevelés munkájának kétségtelenül megvan a maga helyes módja, melyet a *módszertannak* kell előadnia. A módszertan nem foglalkozhatik csakis a tanítással, mert hiszen a többi nevelői munka nem végezhető el a célnak megfelelő mód nélkül. A módszertan tehát magában foglalja az ápolás, az oktatás és a szoktatás módszerét.

Nem szorul bizonyításra, hogy a nevelés munkája bizonyos anyag alkalmazásával, feldolgozásával éri el célját. Levegő és táplálék nélkül pl. nem ápolhatunk, a tudományok, művészetek képzetei nélkül nem taníthatunk, társadalmi érintkezés nélkül nem szoktathatunk. Minden nevelő munkának megvan a maga anyaga, amely azonban nem pusztá, élettelen anyag, sőt inkább élő tényező, alkotó eleme a nevelt egyénnek. Ha a gyermek a levegőt föl nem használja, a táplálékot meg nem emészt, a képzeteket meg nem szerzi, az érintkezés módját nem gyakorolja: akkor a nevelői munka eredménytelen, hiábavaló.

Az anyagot (a tényezőket) a nevelés céljához képest kiválogatjuk és elrendezzük; amikor ez megvan, akkor aztán apróra megállapítjuk, hogyan alkalmazzuk, dolgozzuk fel? Az anyag és a feldolgozás módja szoros kapcsolatban van egymással, mert a mód nagyrészt az anyagtól függ s viszont az anyag megállapítása és rendezése a hogyannak (a módnak) lehetősége szerint módosul.

A módszertan tehát feloszlik két főrésze: az anyaggal foglalkozó *tervezettanra* (tényező tanra) s a hogyannal foglalkozó *alkalmazás-* (feldolgozás-) tanra.

A tervezettan megállapítja az anyagot és elrendezi. Ad általános és részletes anyagtervet és számolván az idővel, ad általános és részletes óratervet.

Az alkalmazástán elemezi és rendezi a nevelői munkák mindenikét, megvilágítja az egyes munkák mozzanatait, foglalkozik azzal az alakkal, melyben a munka külsőleg nyilvánul, foglalkozik az eszközökkel s így megállapítja az eljárások helyes módját és a célszerű gyakorlati fogásokat.

A módszertan felosztása tehát ez:

I. *Tervezettan*, mely felöleli a nevelő munkák mindenikét és mindeniknek körében szól az anyagtervről és óratervről.

Mi ebben a munkánkban csak az általános tervezettannel foglalkozunk (az általános tantervvel) és az alkalmazást is csak általánosságban tárgyaljuk. A részletes tanterv és alkalmazást a *részletes módszertan* körébe való.

II. *Alkalmazást*, mely feloszlik a) nevelő munkák mozzanataival, b) alakjával, c) eszközeivel foglalkozó részekre.

A) Tervezetten.

Mindaz, ami a nevelésben maga a hatóok s ami a nevelt embert alkotja: a nevelés tényezője. A tényező nemcsak munka, nemcsak végrehajtó a nevelés munkájában, hanem a „neveltnek” soha sem hiányozható s mindig eleven alkotó eleme.

Ilyen értelemben a nevelés tényezője mindaz, ami az egyéni életet fenntartja és fejleszti s az egyént a társadalom tagjává teszi. Ide tartozik tehát a táplálók, a környezet, a vidék, az égalj, a játék, a munka, a nyugalom, a szemlélet, a képzet, a gondolat, az előítélet, az eszme, az érintkezés stb. stb. Ami az egyént fenntartja s a kultúra emberét alkotja, az mind tényezője a nevelésnek. Eddig a neveléstudomány anyagnak nevezte ezeket, bár ismerte alakító erejüket és mint szellemi tartalmat sokra becsülte. Anyagnak nevezte, mert tudta, hogy belőlük szövődik a nevelt ember. Az „anyag” elnevezést mi is fenntartjuk, de csak abban az értelemben, hogy ezek a tényezők anyagai a tudománynak; anyaga a nevelő munkáknak; tényezőknél tartjuk azonban őket, mert jellemzőjük a hatás, a spontán alkotás, az élet és nem a passzivitás, mely az anyagot jellemzi. A nevelés munkájában nem szabad pusztán anyagnak tekintenünk őket, mert akkor fölöttébb szűk körre szorítjuk s megelégszünk felhalmozásukkal, amint ez eddigelé így is történt. Anyagnak kiválóan csak a tanítás anyagát ismertük s ennek felhalmozása volt legfőbb teendőnk.

A nevelés tényezői tartalmuk szerint nagyon sokfélék s ha azt mondjuk, hogy – mint a műveltség összes tartalma – a tudomány és művészet csoportja szerint rendezhetők, a nevelés szempontjából semmi értékeset sem mondunk. Helyesebb, mert célunknak megfelelőbb, ha e tényezőket a nevelő munkák szerint csoportosítjuk s így beszélünk:

1. az ápolás tényezőiről (anyagáról),
2. az oktatás tényezőiről (anyagáról),

3. a szoktatás tényezőiről (anyagáról).

A tényezőkről szóló tannak feladata mindeme tényezők megállapítása és elrendezése. És mert e tényezők között vannak olyanok, amelyek a nevelés céljához vezérelnek s vannak olyanok, melyek a cél elérését gátolják, a megállapításban egyaránt tekintettel kell lennünk az igenleges és nemleges tényezőkre, hogy az utóbbiak káros hatásait ellensúlyozhassuk, legyőzhessük.

I. Az ápolás tervezettana. Az ápolás tényezői.

Az ápolás közvetetten célja, hogy gondoskodjunk az egyén fejlődésének és alakulásának föltételeiről. Ezeket a föltételeket a természet és a társadalom készen adja, a nevelőnek csak meg kell ismernie, számításba kell vennie s amennyire csak lehet, az ápolás céljához kell alkalmaznia, avagy ehhez képest ellen-súlyoznia kell.

A mi felfogásunk szerint – itt is hangsúlyozzuk – az ápolás nem csupán a testi életre hat, hanem a szellemire is; nem ezt vagy azt az alakí tulajdonságot fejleszti, hanem minden testi és lelki tulajdonság fejlődésének feltételeiről gondoskodik, melyek a nevelés céljához képest fejleszteni s mindeniket elnyomni igyekeznek, amelyik a cél elérését veszélyezteti.

Az ápolás tényezői természetiek és társadalmiak, de nem elkülönítve egymástól, hanem éppen egybefonódva. Minél műveltebb a társadalom a természeti tényezők módosítására, annál erősebb, noha nevelői szempontból nem mindig helyes-
selhető hatást gyakorol. Az ápolásnak arra kell törekednie, hogy ez a hatás a nevelés javára mindig kedvező legyen.

Az ápolás főbb tényezői ezek: öröklés, szülőföld és lakó-hely, táplálék, levegő, mozgás, nyugalom, ruházkodás, lakás és társas élet, mert ezektől függ főként az egyéni fejlődés és alakulás.

Az *öröklés* tagadhatlanul hatalmas tényező az ember életében. Bár a fejlődés és a nevelés némely öröklött fogyatkozásokat idővel enyhít, talán meg is szünteti, vagy legalább veszélytelené tesz: ideálunk csak az öröklés folytán normálisan fejlődő és alakuló gyermek lehet, mert ennél a nevelés akadályokra nem talál, akadályok elhárításában, leküzdésében ki nem merül s így céljai elérésében egyenesen, biztosan halad előre.

A *szülőföld* és lakóhely földrajzi fekvése, függélyes tagozódása, éghajlata, talaja, vize, növényi és állati élete – nem szólva most a társadalmi életről – nemcsak az öröklésen át, de közvetlenül is nagy hatást gyakorol a gyermek fejlődésére. Hegyes és sík föld, meleg és hideg, száraz és nedves, gyorsan vagy fokozatosan átalakuló égalj, szegényes vagy gazdag vidék, egészséges vagy egészségtelen talaj, jó vagy rossz ivóvíz, változatos növényi és állati élet a szülőföldön és lakóhelyen: mind-mind közrehat abban, hogyan fejlődik az egyén s egyáltalában fejlődhet-e, avagy el kell satnyulnia testileg és szellemileg egyaránt. A tapasztalat igazolta, hogy ahol a szülőföld és lakóhely kedvező hatású az egyéni életre, de az egyén munkája nélkül minél kevesebbet ad, a munkára pedig szinte kézen fogva vezet: ott a kultúra legkorábban kifejlődött s legmagasabb fokra emelkedik. Nagyon bizonyosnak látszik az is, hogy az az egyén, akire hegyes és sík vidék, szegényebb és gazdagabb növényi és állati élet gyakorolhatott hatást, könnyebben megszerzi a műveltséget és ennek magasabb fokára eljut, mint az, aki valamely egyhangú vidék hatását érezte csupán. És ne véljük, hogy a föld, melyen születünk és lakunk, nem tesz egyebet, mint csupán fenntart s csupán csak elősegíti vagy megakasztja testi fejlődésünket. Noha már ezek a hatások is nagyon fontosak, mert az egyéni testi élet milyensége és fejlődése szoros kapcsolatban van az egyéni szellemi élettel: de a föld bő forrása érzelmi világunknak és erős tényező az érdeklődés fölkelésében, fokozásában s a tiszta, világos fej megteremtésében is; a föld munkára serkent, vagy lustaságra ösztönöz s eszerint művelt vagy műveletlen emberré tesz.

És a föld nemcsak a természet alkotása; tele van az ember alkotó és alakító kezének munkáival. Községek, művelt földek, beültetett pusztaságok, szabályozott patakok, átalakított hegyek stb. stb. csak fokozzák vagy csökkentik, javítják vagy rontják a szülőföld és lakóhely ápoló hatását. Azt a hatást, mely egészségben, épségben, vidámságban, élénkségben, érdeklődésben vagy ezek ellenkezőjében tart és növel; azt a sokféle nemű és irányú hatást, melynek nyomán a természet és föld szeretete, a szépnék és igaznak, a megismerésnek és józan gondolkodásnak, az elhatározásnak és cselekvésnek örömei s velünk született csirái, mint magból a növény, a föld, a levegő, víz, világosság és meleg hatása alatt kifakadnak, felnövekednek, avagy a mellőzhetetlen föltótelek hiányában elsatnyulnak, elpusztulnak.

Az ápolás tényezői közül az öröklés s a szülőföld és lakóhely alkalmazkodást kíván a nevelőtől, aki kivételképen teheti csak azt is meg, hogy a növendéknek lakóhelyét megváltoztassa. A nevelő számol az adott tényezőkkel s igyekszik ezeket, amennyiben kedvezők, fölhasználni, amennyiben a nevelés céljai érdekében kedvezőtlenek, mellőzni vagy legalább ellensúlyozni s velők szemben ellentállóvá tenni (edzeni).

Az *anyagcserénél*, a táplálkozást, mint az egyéni élet fenntartásának és fejlődésének föltételét, mindnyájan ismerjük; tudjuk róla azt is, hogy a szellemi életre hatást gyakorol s annak következtében, hogy huzamos ideig mástól kapjuk ingyért s hogy rendet, mértéket kell tartanunk benne, a társadalmi életre nevel. A táplálók minőségét, elkészítését, mennyiségét és a táplálkozás módját az egészségtannak kell megszabnia, de tényleg legtöbbször a szokás, a rang s az anyagi jólét szabja meg. A tápláléknál legtöbb hibát a mi és mennyi megállapításában és abban követjük el, hogy a szokás rabjaivá nevelünk. Ki ügyel arra: egészségtanilag kifogástalan és szükséges-e az az eledel, amit a gyermek kap? Ki gondol arra, hogy tisztán a családi körülmények szerint egyik gyermek túlságosan bőven táplálkozik és ingyenkedik, míg a másik – koplal. Kinek jut eszébe, hogy szoktassa a gyermeket az éhség, szomjúság túréséhez s a nála ritkábban előforduló ételekhez. A paraszt ember életmódjának kényszerűségéből most hideg, majd meleg ételt ad gyermekének s most rendes időben, máskor ezen jóval túl; műveit ember, jómódú család okosságából nem bírja s nem akarja ezt megtenni, mintha az egyéni életnek nem egyik főelve volna az alkalmazkodás s mintha az, akiben ez a képesség elsatnyult, nem satnyulna el önmaga is. – A szegény gyermek táplálkozásánál a társadalom nagyon hiányosan gondoskodik s még azt sem tudja megakadályozni, hogy pálinkával tönkre ne tegyék testileg és szellemileg a jövő nemzedéket.

A lélekzés jó levegőt követel s a lélekző szervek gyakorlását és edzését a zavartalan és szükség szerint fokozott anyagcsere érdekében megkívánja. A jó, tiszta levegő bizony-bizony ritkán van meg, az iskolában majd mindig hiányzik. Ahol legalább a szabadban megvolna, ott sem igen élünk vele, mert csakis könyvből tanítunk s mert az időjárás változásaihoz éppen nem szoktunk hozzá, sem mi, sem tanítványaink. A jó levegő üdítő hatását különben ismerjük, de úgy véljük, hogy a romlott levegőnek 22-23 órai szívása után 1-2 óráig jó

levegőben lenni éppen elégséges s hogy a gyermeknek, aki az esztendő legnagyobb részét zárt levegőben tölti, a nyári pár hetet szabadban léte visszaadja egészségét és frissességét.

A mozgás és nyugalom az anyagcserét fokozza és az egyéni élet javára szabályozza; a mozgás alapföltétele a fejlődésnek, a nyugalom pedig a fölhasznált ideg- és izom-erő visszapótlásának. A mozgás szabályozója a kifáradás, melyet az egyéni érdek olykor ki-kijátszik ugyan, de sohasem káros visszahatás nélkül. A mozgás megszűnésének azonban nem mindig a kifáradás az oka, hanem gyakran egy más mozgás, mely az egyént inkább érdekli. A nyugalmat – normális körülmények közt és normális egyéni állapotban – az élőség visszatérése, az ébredés szabályozza, de nem minden látszólagos pihenés nyugalom is, hiszen akárhányszor „pihenünk”, noha szellemileg erős munkában vagyunk. A mozgással és nyugalommal sok visszaélés történik. A gyermeket aránylag és súlyos szellemi munkára fogjuk már akkor, mikor fejlődése főként testi mozgást követel; mintha a csemetét akkor, mikor természet szerint csak növekedni képes, arra szorítanók, hogy gyümölcsöt teremjen. A szegény nép gyermekét munkával, a jómódú család nyugalommal terheli meg; ott a gyermek ki-, aszik, emitt elpetyhüdik és zsírjában fulad meg.

Az anyagcserére igen kedvező hatást gyakorol a bőr tisztántartása, ami társadalmilag is nevel, mert megszépítvén az érintkezőket, megszépíti az érintkezést is.

Az anyagcsere zavara mindig betegség. A betegséggel szemben az orvosi tudomány küzd, a helyes ápolás azonban képes arra, hogy a betegségtől óvjon s vele szemben edzetté tegyen, magát a betegség lefolyását pedig enyhítse.

A *ruházkodás* hat a testi egészségre, a szervek épségére, a mozgásra, nyugalomra, de társadalmi tekintetben sem közömbös a ruha, mely tisztaságával, rendjével, szövetével és divatával korán megkezdji és állandóan, sőt fokozódva gyakorolja hatását a gyermek társadalmi magaviseletére és felfogására. A ruházat, ha szorít, ha nagy melegben tart, ha a bőr párolgását akadályozza, ha a szabad mozgásban gátol, akkor ugyan kedvezőtlenül hat a gyermek testi és szellemi fejlődésére; ugyancsak káros hatású akkor is, ha nem véd eléggé. A test edzését tekintve a ruháznál hibázunk legtöbbit. Meleg ruha, nagy kucsma, a nyakunk kendőbe burkolása nagyon elkényeztet s testben, jellemben gyengévé tesz.

A lakás nemcsak véd, de születésünktől fogva éltünk fogytáig gyakorolja kedvező vagy kedvezőtlen hatását egészségünkre, testi, lelki fejlődésünkre, hangulatunkra és társas életünkre. Amilyen sok jót tesz velünk a száraz, tágas, világos, jó és normális hőfokú levegőjű lakás; amilyen sokat köszönhetünk fejlődésünkben a rendes, tiszta, szép berendezésű lakásnak, a tágas udvarnak s az okszerűen művelt kertnek: ép oly nagy veszedelem ránk nézve az egészségtelen lakás, az udvarnak és kertnek hiánya s a rendetlen, piszkos, avagy a kényelemmel megterhelő szobaberendezés. Ha satnya gyermeket látunk, legtöbb esetben a lakást okolhatjuk. A társadalom szegény tagjai érdekében s így a nagy egészségnek javára alig tehetne üdvösebbet, mint hogy az egészségügyi követelményeknek megfelelő lakásról gondoskodik számukra. A jó lakás nemcsak a testnek, a léleknek egészségét, az erkölcsi derékséget is fenntartja. – Ugyancsak káros hatású a túlságos kényelemmel berendezett lakás, mely elpuhítja, elernyeszti a gyermeket és megtömi a rang, gazdagság s a munkátlan élet előítéleteivel.

A társadalmi élet az ápolásban is első tényező. Szokásai, hagyományai, alkotásai, közgazdasági, vallásos, tudományos és művészeti élete, államformája és kormányzata mind-mind éreztetik hatásukat abban, milyen az öröklés, a szülőföld és lakóhely, milyen a táplálék, a levegő, a mozgás, a nyugalom, milyen a ruházkodás és milyen a lakás. A társadalmi élet a maga céljaihoz képest eszközöknek használja föl az ápolásnak eme tényezőit. Önkényes uralom alatt pl. öröklődik a szolgáltság, a rettegés, hirtelen változhatik a lakóhely, a gyermekek nagyobb része rosszul táplálkozik, bűzhödt levegőn él, korán megkezdí a terhes munkát, keveset pihen, rongyosan, piszkosan ruházódik és csaknem istállóban lakik, míg a gyermekek egy elenyészően kisebb része túlságos bőven táplálkozik, illattal terhes levegőben teng, a mozgást alig ismeri, untalan csak pihen, magát cicomázza s fényes és kényelmes palotákban lakik. Ugyanez az öröklésről és lakóhelyről mondottak kivételével meglehet az alkotmányos uralom alatt is, de kevesebb tagból álló rétegekre vonatkozik, mert a nagy többség a szélsőségek közepette áll s minden úton-módon arra törekszik, hogy a bár kisebb körre szoruló, de mégis meglevő nagy ellentéteket kiegyenlítse. A rossz kormányzat káros hatása már első pillanatra feltűnik a nagy

szegénységben, a nép csekély fokú műveltségében és a nép általános elégedetlenségében, amik okai a gyermekszülések kicsiny számának, a nagy gyermekhalandóságnak és annak, hogy sok a satnya, beteges és nem normális gyermek. A társadalmi élet szokásai közül a dorbézolás, örökös vendégeskedés, az éjtszakázás, a szülői gondosságnak elhanyagolása, idegenre tolása, a gyermek egészségi állapotának semmibe sem vevése, minden kis bajnak felfűvése stb., stb., szükségtelenül akadályozza, sőt lehetetlenné teszi a gyermek testi, lelki épségét, egészségét és természetes fejlődését; míg némely szokás, pl. családi ünnep, mérsékelt böjtölés, ünnepi ruházkodás és nagy tisztogatás ezekre kedvezően hat. – A hagyományok közül a kenyérkereseti mód megváltozása igen sok esetben kiirtotta a gyermek fejlődésére kedvezőeket (pl. a szabadban való hasznos tartózkodást, az időjáráshoz való testi alkalmazkodást, a szülőknél vagy rokonoknál a gyermekekről való családi gondoskodás kötelességének érzetét, azt, hogy az anya maga táplálja gyermekét stb.), ellenben fenntartott az idő sok káros hagyományt, aminő a kis gyermek kízó pólyája, pálinkával, mákkal való elaltatása, ringatása, étellel való megtömése, babonás megóvása és gyógyítása stb. – Azok az alkotások és állapotok, melyek a művelt társadalmat ma jellemzik, pl. a nagy városok, nagy ipartelepek, díszes épületek, élénk forgalom, növekedő kényelmi igények, témérdek nyomtatvány, teljesen szabad kritika, lanyhult vallásosság, napról-napra támadó találmányok, az egy, vagy többféle alakjában mindenüvé eljutott művészet stb., bizony csak részben mondhatók az ápolás szempontjából jótékonyak. Rettenetes fogyatkozásaik és hibáik, hogy a gyermek egészségét, épségét igen sokszor veszélyeztetik; hogy a gyermeket gyakran szobafogságra és korai munkára kényszerítik; hogy ingerekkel agyon terhelik és sokféle rángatják s így szellemi csömört, nagyfokú ingerlékenységet és homályos, kuszált gondolatkört teremtenek; hogy a tekintély helyére az önistenítést emelik; hogy a gyermeknek, ennek a forrásban levő bornak, az értelmi és érzelmi megtisztulásra alkalmat nem enged; hogy éppen nem tesz különbséget abban: mi való a tudásból, a művészet alkotásaiból a gyermeknek és mi nem s ezzel már csirájában megrontja a gyermek fejlődését, mert megmételtyezi s helytelen irányba tereli, avagy korán megérleli. Nem csoda, ha *Rousseau*, mint nevelő, a művelt népek életét

látva, a műveletlen természetért rajongott. Azonban annak, hogy a műveltek élete a gyermekre sok tekintetben káros és végzetes hatású, nem a műveltség, hanem ennek csupán eltorzítása, helytelen iránya, avagy a nevelésben s itt kivált az ápolásban való hibás alkalmazása az oka. Hiszen az igazi műveltségnek éppen egészségessé, éppé, edzetté, élénké, érdeklődővé, tudásban alaposná, gondolkodásban mélyé, szerénnyé, tisztává, kiforrottá, általában pedig természetes módon, cél- és okszerűen fejlődővé kell tennie. És ilyenné nem is tehet semmi más: – csakis az igazi műveltség!

Az ápolásnak elsorolt tényezői közül egyiket sem hagyhatjuk számításán kívül. Mindenik föltétlen tényező. Elrendezésük sem függ csupán tőlünk, mert a természet nem mindenben tűr beavatkozást. A társadalom nagy és az ápolásra nézve jótékony rendezője lehet a szülőföldnek, lakóhelynek és társas életnek; a nevelő pedig kivált a táplálkozásban, ruházatban, tisztálkodásban, a mozgás- és nyugalomban rendezkedjék.

Pl. közönségesen tudjuk, hogy a csecsemő legjobb tápláléka az anyatej; hogy a ruházat az évszakok szerint rendezendő; hogy a fürdés minél gyakoribb lehet; hogy a mozgás és nyugalom aránylagos ideje más a kisdednél, más az ifjúnál, stb. – Mi az anyag részletezését és elrendezését elhagyjuk, mert ebben a tekintetben utalhatunk egyik-másik egészségtanra.

2. *Általános és részletes óraterv* az ápolás számára nem adható oly rendezetten, mint pl. az oktatásban. Az ápolásban igen sok, csaknem minden az alkalomtól, az adott körülményektől függ. Némi általános óraterv azonban idevonatkozólag is van minden jobb egészségtanban. Itt csupán azt emeljük ki, hogy úgyszólván semmi figyelmet sem fordítunk arra, vajjon legalább mennyi ideig kellene különböző korú és fejlettségű gyermekeinknek szabadban tartózkodniok s mennyi és minő fokú izommunkát kellene elvégezniök naponta? Bizonyosnak látszik, hogy az az idő, melyet zárt, szobai levegőn töltünk, nagyon sok s káros úgy a testi egészségre, mint a szellemi üdeségre; és hogy az az izommunka, melyet ma tanulóinkkal végeztetünk, vajmi csekély s ezért elpuhulásra és akaratumk visszafejlődésére vezet. Legalább az bizonyos, hogy a szabadban sokat mozgó gyermek egészségesebb,

üdébb, és akaratban erősebb, mint az a gyermek, vagy felnőtt, aki csaknem mindig szobai levegőn van és ül, legfőlebb ír és olvas.

II. Az oktatás tervezettana (tényezői).

Az oktatás, mint nevelő-munka, azt akarja, hogy az egyén a műveltség anyagát megszerezze. Azaz szellemileg megszerezze mindama tényezőket, melyek őt, a nevelt társadalmi embert alkotják, és képes legyen testileg is megszerezni mindazt, ami egyéni létének fenntartásához szükséges. Voltaképpen tehát az ápolás és a szaktudás tényezői is ide tartoznak a tanításhoz, mert a műveltség anyagában mind benne vannak. És tényleg tanítunk arra, amivel az egyén önmagát ápolja, tanítunk arra, ahogyan az egyén a társadalomba beilleszkedjék és a társadalom javára éljen. Ha tehát a műveltség összes anyagára tanítunk, akkor fölösleges is a nevelői munkát három csoportba osztani be. Ez a kérdés azon fordul meg, hogy nem a műveltség anyagát csoportosítjuk, hanem a nevelői munkát. Már pedig az világos, hogy ápolni kell a kis embert, mielőtt taníthatnók s ápolnunk kell akkor is, amikor már tanítjuk, mert az ápolás tényezői oda tartoznak ugyan a műveltség anyagához, de a tanítás, mint ilyen, táplálékot, jó levegőt, kellő mozgást és nyugalmat satöbbit a tanítottnak nem ad, az ápolás ellenben igen. És világos az is, hogy a társadalmi élet törvényei, szabályai befoglalvák a műveltség anyagába s a tanítás meg is szerzetteti ezek tudását velünk, de ez a tudás nem maga az élet és nem maga a társas érintkezés, a társadalomban való helyfoglalás, egyensúlytartás, nem maga a megélés; de az a tudás még akkor sem tesz másokért, a társadalom javáért élővé, amikor már teljes; nem tesz, mert a tudás egymaga gondolatainkat, érzelmeinket, akaratunkat első sorban nem a másokért, hanem az önmagunkért élésre irányítja s mert véges és fogyatékos az emberi értelem. A nevelés azonban a társadalom javáért azt akarja, hogy a gyermek és felnőtt akkor is bírjon másokért élni, akkor is bírjon társadalmának hű, derék tagjává lenni, amikor tudása még nagyon kezdetleges, amikor – mint a felnőtteknél is általában – fogyatékos és hibás. Nem csupán azt akarjuk, hogy a cselekvő ember engedelmessédjék a belátónak, hanem azt is, hogy akkor is a jót cselekedje,

amikor okoskodása megölné a tettet. Ezért különböztetjük meg a tanítástól, mint nevelői munkát, a szoktatást. Az oktatás révén tudományt és ügyességet szerzünk és szellemileg gazdagodunk, fejlődünk, a szoktatás pedig az ápolásra és oktatásra támaszkodva az egyénnek és a társadalom tagjának munkáira nevel.

A műveltségnek azt az anyagát, mellyel a tanítás foglalkozik, két nagy csoportra oszthatjuk: a tudományok és művészetek csoportjára, amoda sorolván minden, habár nem rendszeres, ismeretet is, emide pedig az ügyességeket is.

A tudományokat a nevelés szempontjából humaniorákra és reáliákra osztják. Ez a beosztás részint azon a felfogáson alapszik, hogy a tudományok egy része a társadalmi életet, más része a társadalmon kívül levő természetet tárgyalja; részint azt a meggyőződést árulja el, hogy a tudományok közt vannak olyanok, melyek főként az egyéni életre és fejlődésre ható ismereteket nyújtanak. Én ezt a beosztási alapot éppen a nevelés szempontjából helyesnek nem tartom. Ha már ingadozik ez az alap akkor is, amikor a tudományokat a társadalmi élet és a természet adta tárgyak szerint osztályozza, teljesen felfordul akkor, mikor a nevelés szempontjából megkülönböztet nevelő és tanító hatású tudományokat. Még nagyobb a felfordulás, ha ezt a megkülönböztetést éppen azok hangsúlyozzák, akik minden oktatást nevelőnek tartanak. Ha minden oktatás nevelő, akkor az oktatás minden tárgya, tehát minden tudomány-ág nevelő. Az az állítás pedig, hogy pl. a mennyiségtan és természettudomány a tanításban nem hat a társas érzelmekre, az erkölcsi jellem kialakulására, – merő és minden alapot nélkülöző állítás. Hiszen a mennyiségtan éppen olyan mérője és kifejezője a társadalmi élet viszonyainak, mint a természetieknek; hiszen a természettudomány az élet föltételeiről, az ember környezetéről, az emberre ható és az emberrel kölcsönös és sokszoros kapcsolatban levő létezőkről beszél. Mik tennének a tudás révén társadalmi tagokká leginkább, ha nem barátaink és ellenségeink megismerése? Nem vagyunk-e szoros érintkezésben a természettel s ennek tárgyai nem élők, nem személyek-e nemcsak a múltban élt kezdetleges kultúrájú ember, hanem a mai élő gyermek előtt is? – Nem, a nevelő nem oszthatja a tudományokat nevelőkre és nem nevelőkre! A nevelő minden tudományággal nevel.

A műveltség anyagából azonban válogatnunk kell. Ki kell válogatnunk azokat, amelyeket a nevelés célja érdekében tényezőül legtöbb és legbizonyosabb sikerrel alkalmazhatunk. Mit és mennyit tanítsunk? Ez a megoldandó kérdés, melytől a társadalom műveltsége és ebben rejlő ereje függ. Éppen ezért ez a kérdés nem tisztán módszertani, hanem szociológiai, vagy mondjuk: államtudományi is.

Felfogásom szerint ebben a kiválogatásban a módszertani elvek mellett a nemzeti társadalom javát, előhaladását kell vezérlő szempontul elfogadnunk. A nemzeti társadalom java és előhaladása nem csupán a tudományban követel jártasságot, hanem a művészetben is. Tudásnak és cselekvésnek nem szabad külön válnia! A tudós könyvmoly, ha mitse tesz, a közjót tekintve még kevesebbet ér, mint az, aki cselekvésre kész, noha teljesen tudatlan. Nem módszertani szempontból emelem ki a cselekvést, a művészeti képzést, hanem a nemzeti társadalom javának érdekében. Erős és szomorú eredményeket okozó végletbe estünk, amikor a tudás mindenhatóságát hirdettük s a tudást, az ismeretekre tanítást egyedül uralkodó pedagógiai szemponttá emeltük. Ez ellen a véglet ellen a tanítás keretében azzal kell harcolnunk, hogy az ismeretekre tanítás mellé oda állítjuk egyenlő rangú, mert egyenlő fontosságú társul: a cselekvésre tanítást, a művészeti képzést. És én itt határozottan a társas élet cselekvéseire és a kéz ügyesítésére, a kézi munkára gondolok első sorban, mert a tudás mellett ettől függ az egyének és nemzetek erkölcsi és gazdasági életének javulása, lendülése s mert a tudás demokráciája a kézi munka demokráciája nélkül soha sem fogja a nemzet tagjait egy befórasztani, egymásért híven élő társakká, testvérekké tenni. Igen, nem elég csak elméleti ismeretekkel tömnünk a tanulókat, hanem kell, hogy az elmélet a cselekvésen, a tapasztalaton s ne csupán a szemléleten épüljön fel; kell, hogy az elmélet ne legyen pusztán szellemi forma, hanem öltön testet a cselekvésekben.

Ezzel a meggyőződéssel azt kell követelnünk, hogy a közműveltséget terjesztő iskolák tanítás-anyagát a tudományok és a művészetek köréből kell kiválogatnunk s az utóbbi körben a társas élet cselekvéseit és a kézimunkát ki kell emelnünk. Ezt nemcsak a nemzeti társadalom érdeke, de a gyermek fejlődéséhez való alkalmazkodás módszertani elve is követeli. Itt a két különböző szempont teljesen ugyanazonos

elvet állít elének a tanítás anyagának kiválogatására vonatkozólag. Hiszen a gyermek nemcsak tudni, de első sorban éppen cselekedni akaró lény, akit voltaképpen cselekvése vezet el a tudáshoz.

Panaszkodunk, hogy népiskoláink hatása alig látszik meg egyébben, mint abban, hogy a belőlük kikerült nemzedék írni, olvasni tud. Hát ez nagy, megbecsülendő eredmény ugyan, de kevés. Nagyon kevés. Ezt mondja a nép, mely ma sem szívesen küldi gyermekét iskolába, mert ennek hasznát nem látja; és ezt mondja az államférfi, aki az iskolából kikerült nemzedéket tanultabbnak, jobbnak, erősebbnek és gazdagabbnak kívánja látni, mint amilyen a nem iskolázott előd volt. Ezek a panaszok arra intenek, hogy sem iskola-szervezetünk nem célszerű, sem a tanítás anyagának kiválogatása nem helyes. Nem helyes az utóbbi, mert „általános műveltség” cégére adott minden tudományra tanítjuk a gyermeket népiskoláinkban, de nem tanítjuk arra, amit fejlődésének fokán legnagyobb sikerrel megtanulna s amit jelen és jövő életkörülményei közt a maga és mások javára leginkább alkalmazhatna.

Különösen vagyunk ezzel az általános műveltséggel, melyet nép- és középiskoláinkban kell gyermekeinknek megszerezniük s amely semmi tekintetben sem általános. Nem általános, azaz: nem teljes, mert a műveltség nem csupán a tudásból áll; és az egyéniségre való nevelő hatásában nem általános, mert a cselekvés, a kézimunka jótékony nevelő hatását teljesen nélkülözi.

Az „általános műveltség” kedvéért ma a nép- és középiskolában minden tudományágat tanítanak. A mi népiskoláink tanítástárgyai pl. ezek: hit- és erkölestan, magyar nyelv, írás és olvasás, beszéd- és értelemgyakorlatok, számtan, mértan, földrajz, történelem, polgári jogok és kötelességek, természetrajz, természet- és vegytan, gazdasági gyakorlatok, kézimunka, testgyakorlat, rajz, nem magyar tanításhelyű iskolában még az anyanyelv. A temérdek tárgyra nagyon kevés heti óra jut, a gyakorlati tárgyakra alig 1-2. A tanítás anyagát minden egyes tanítástárgyban, igyekszünk minél bővebbé, teljesebbé tenni. És az eredmény? Az „általános műveltség”, azaz: minél kevesebb elméleti és még ennél is kevesebb gyakorlati tudás. Ilyenformán vagyunk középiskoláinkkal is, melyekben az előbb felsorolt tárgyak közül –

jellemző! – az alkotmánytan, gazdasági gyakorlatok és kézimunka hiányzik, de ott van ama tárgyakon kívül a latin, görög, német és francia nyelv s az embertan, lélektan és logika.

Miért kell ez a temérdek tanítástárgy? Azért, hogy a gyermek környezetét, nemzetének életét megismerje és megértse, s nemzeti kultúrájának részese legyen? Azért, hogy a sokféle anyag minden oldalú szellemi tevékenység gyakorlására adjon alkalmat? Azért, hogy a többi kultúr-nemzeteket is megismerjük? Azért, hogy – mint tudósokhoz illik – a kultúra történelmi fejlődését kezdettől máig alaposan megismerjük, s minden részletében megértsük?

És miért nem kellene a temérdek elméleti tantárgy mellett a gyakorlatiak, a művészetiek? Nincs tudományág, melyet a mai népiskola tantárgyaiba annyira, amennyire bele nem szorítottunk volna; ellenben a megélhetésnek, az életrevalóságnak munkáiból nem tanítottunk semmire sem. Miért nem? Mert iskoláink, bármit mondjunk, még mindig középkori célokat szolgálnak: előkészítenek a tudományos pályákra s nem a köznapi életre. És ennek az évezredes hagyománynak a megóvásáért minden elképzelhetetlen érvel is előhozakodunk, mihelyt arról van szó, hogy a népiskolában gazdálkodásra, iparra, kereskedelemre is tanítsunk. Különösen az „általános műveltséget” féltik. Mintha nem általánosabb volna az a műveltség, mely a kenyér megszerzésére is megtanít s a munkát, tapasztalatot is fölhasználja az oktatásban, mint az, mely beéri az elmélettel, a hagyományok átadásával. Avagy az életnek munkás ellenségei volnának az iskola munkáinak? Ha igen, akkor az iskolát semmisítsék meg, mert semminek sem szabad lennie, ami nem az életnek és az életben tanít.

És miért nem kellene a társas élet tapasztalatait, a társas élet célszerűségének megbeszélése, a társas élet törvényeinek megismerése, megértése és gyakorlása? Avagy ebből annyi is elég, amennyit heti 1-2 órai mese, olvasmány-tárgyalás, hit- és erkölcsstan s történelmi elbeszélés nyújthat? Különös; a természet tárgyait s alaki tulajdonságait, az ember életét, nyelvét, múltját, erkölcsét, vallását ismertetjük, tanul-tatjuk: de a megélhetés s az erkölcsi élet munkáira, melyek a tanulókra nézve értékesebbek, alig, avagy éppen nem tanítunk a „közműveltség” iskoláiban. Hát az erkölcsi *élet* sem tartozik a közműveltséghez?... No igen, prédikáljuk is

mi a jót néha, – és tesszük, tétetjük is néha. így aztán tanítványaink még „műveltek” is – néha.

A mi népiskolánktól azt kívánjuk, hogy vezessen be a nemzeti kultúrába s tegyen képessé, hogy ennek fejlődésével együtt haladjunk. A többi népek életére csak annyiban tekinthetünk, amennyiben az a mi életünkre közvetetten hatást gyakorol. De elvárjuk a mi népiskolánktól azt is, hogy az egyéni és társas élet fenntartására és tökéletesítésére hatást gyakorló, ezekben tényezőkként szereplő tudásra és ügyességekre szintén tanítson meg, mert különben a tanítás nem áll a nevelés szolgálatában, nem vesz részt abban a munkában, mely az egyént önmaga fenntartójává s társadalmának derék tagjává alakítja. Minden oldalú fejlesztés kell, de kérdés: kell-e mindezt minden tudományág és minden művészet. ügyesség?

Nem kell!

A tanítás minden este azt akarja, hogy a tanuló élő tudást szerezzon; azaz: hogy ez a tudás tényező legyen egyrészt a gyakorlati megélhetésben, az egyéniség kifejlesztésében, másrészt a társadalmi taggá alakításban, a vallás-erkölcsi jellem kialakulásában. Kell-e ehhez a mindent tudás; kell-e ehhez minden tudományiának a tanulása? *Herbartók* azt állítják, kell, mert sokoldalú érdeklődés csak így keletkezik, a tudás pedig a vallás-erkölcsi jellem tényezőjévé csak ezen az érdeklődésen át lehet. De vajjon a mindent-tudásra való törekvés, vagy az alapos tudás, az elmélyedés kelti-e azt az érdeklődést? De vajjon csak az ismeretek tudományos rendszere kelti-e ezt az érdeklődést, avagy az az ismeret, mely alapos, de egymással tudományos rendszerbe fűzve nincs? És vajjon mi is hát az az érdeklődés? Pusztán tudomány-szomj-e, avagy tudása és érzése annak a viszonyoknak, melyben az ismeret egymással, az egyénnel s ennek társadalmi életévei van? Avagy jóleső érzése a szellemi világosságnak s az az ön- és fajfenntartás] ösztön, mely egyaránt érdeklődéssel kíséri mindent, az ismeretet is, ami javára vagy kárára van, vagy lehet? Bármilyen legyen, nem származhatik csak a mindenttudásból, mert mindent tudó köztünk, halandók közt nincs, míg érdeklődő mégis csak van. Különösen és első sorban érdeklődünk az önfenntartásunkra, aztán a társadalmi életünkre ható dolgok ismerete iránt s már korán kelt jóleső érzést bennünk a megismerés. A szellemi fejlettség magasabb fokán

ugyanazt a jóleső érzést kelti az ismeretek tudományos rendezettsége is; jó ideig azonban ez a tudományos rendezés nem érdekel s mi magunk rendezzük ismereteinket a képzetek társulása, tehát a lélektani törvények alapján s nem logikai rendszerek szerint. És ki ne tudná, hogy az érdeklődés legáltalánosabb és legerősebb a még nem ismert, a nem tudott iránt; hogy a tudóst, a művészt sem az érdeklő legmélyebben és legélénkebben, amit tud, amit már megalkotott, hanem az, amit még meg kell fejtenie, meg kell oldania. Ha ez igaz, akkor a népiskolában éppen nincs szükség sem minden tudományág tanítására, sem a tudományos rendszerek ismertetésére még az érdeklődés kedvéért sem. De nincs szükség annak a célnak eléréseért sem, amelyért szerintünk a népiskolában tanítanunk kell, t. i. azért, hogy a tudás az egyéniség fenntartásának, fejlesztésének és társadalmi taggá alakításának tényezője legyen. Nincs szükség, mert ez a cél gyermekhez nem mért tudóskodással, tudománnyal való megtöméssel el nem érhető. Élő tudás a gyermekre nézve csak az lehet, amit ő feldolgozni s természeti és társadalmi viszonyaiban alkalmazni képes.

E szerint a tanítás anyagának kiválogatásában ez a két főelv vezessen:

1. A gyermeket elméletileg és gyakorlatilag be kell vezetnünk nemzetének kultúréletébe.

2. A gyermek csak azt a tudást szerzi meg, melyet feldolgozni és természeti s társadalmi viszonyaiban alkalmazni bír és tud.

De hát vajjon bevezethetjük-e a gyermeket nemzetének kultúr-életébe, ha nem tanítjuk a műveltség tartalmát alkotó összes tudományágakat és művészeteket? Vagyis ez a két főelv nincsen-e egymással ellentétben? – Hát erre a kérdésre csak úgy felelhetünk, ha a nemzeti műveltség fogalmában megegyezünk. Vajjon csak az a művelt nemzet, melynek tagjai enciklopédikus tudományosságot szereztek magoknak? Ha ez volna az igazság, akkor művelt nemzet nincs, mert a tudás aránylag mindenütt kevés, az enciklopédikus tudás pedig mindenütt fehér holló. „Elvész a nép, mely tudomány nélkül való.” Igaz, de ha ez azt jelenti, hogy a nép minden egyes tagjának minden tudományt meg kell szereznie, akkor már minden nép elveszett. Ha ez a fő, hogy gazdagabb legyen valakinek a képzet-tartalma: akkor az, akinek kevesebb, de

alaposabb, mélyebb, világosabb a tudása, alul állana. A közönségesen ismert tény pedig az, hogy ez az utóbbi áll fölül s az, aki sokat tud, de fogyatékosan, felületesen, homályosan, nagyon elmarad. Csak az, aki maga szerezte, maga dolgozta föl képzeiteit, csak az, aki mindig tanul, aki tisztán lát és haladni képes: csak az a művelt ember, – már amennyire ilyené tanulás útján egyáltalában lehet, Engedjünk tehát! Mondjuk műveltnak azt a nemzetet, melynek tagjai a nemzeti sajátlagos tudományokban jártasak, az egyéniség fenntartására és kifejlesztésére ható ismereteket, ügyességeket megszerezték s társadalmuk tagjaiként erkölcsileg élni készségesek; és mondjuk műveltnak azt a nemzetet, melynek tagjai között hova-tovább növekedő számban vannak olyanok, akik - egyesek emezt, mások amazt – a tudományok és művészetek minden ágát művelik. Ha a műveltséget így értjük, akkor a népiskola bevezethet minden akadály nélkül a nemzet kultur-életébe; bevezethet, mert nem kell minden tudományágat és művészetet tanítania, amire megtanítania úgylis lélektani kép- telenség; bevezethet, vagyis biztos alapot vethet, mert nem követelünk tőle lehetetlenséget s nem hajszoljuk bele az agyon-tanításba. Ne akarjunk mindenre megtanítani az isko- lában, mert ez a törekvés nem sikerülhet; megterhel, csömört okoz, de mindentudóvá nem tesz. Kiegészít, ha a mi népiskolánk a tu- dásvágyat megerősíti, a tanulást megszeretteti, a célt megmutatja, de útravalóul csak a mindennapi kenyeret adja meg. A többit az egyénre, mint a társadalom tényező tagjára kell rábíznunk. A tanítás anyagának elrendezésében második elvünk: a gyermekekhez-mérség szempontjából különbséget kell tennünk a természetes megismerés, a tudományos megismerés és a kettő közt levő érdekeltségi megismerés anyaga között. Nor- mális gyermekek ismeretet szereznek mindenről, ami szemlélet- es munka-körükbe esik. Ezt az ismeretet természetes módon szer- zik meg. Ismeretüket vonatkozásba hozzák önmagukkal és egy- mással, tapasztalatokká dolgozzák fel s amint ebben a mun- kában előbbre és előbbre haladnak: mind több és több kérdést vetnek föl magukban ismereteiket illetőleg. Mert eme kérdé- sek fölvetésének, ennek a kutatásnak legáltalánosabb alapja az egyéni lét kellemességére, javára való törekvés, azért a megismerés eme módját érdekeltséginek nevezem. A tudomá- nyos megismerésre a tudományba beavatott ember vezetése szükséges. Pl. a kutyát megismeri a gyermek szemlélete alap-

ján, természetes módon; ezt az ismeretet vonatkozásba hozza önmagával s ezért ilyen kérdéseket vet fel: a kutya is Nagy Bodri (mert ő Nagy János); a kutya is ágyban fekszik, kanállal eszik; lát-e, ha lehunyja szemét; fáj-e neki, ha ütik? stb. Szóval összehasonlíthatja a kutya és az ember életét. Ez a megismerési mód érdekltségi. Az iskola már legelején tudományos ismeretre akarja vezetni a gyermeket s ezért a kutyát természetrajzilag írja le. Mindenki tudja, hogy ez a megismerés a 6-7 éves gyermeket nem érdekli, gondolkodásra nem serkenti. Ebből az következik, hogy természetes megismerés anyagává mindent tehetünk, ami szemlélhető s amennyiben szemlélhető, de tudományosan nem ismertethetünk meg mindent még a szemlélhetők közül sem, nem addig, amíg a gyermek oda fejlődött, ahol a tudományos megismerés voltaképpen érdekltségi. A tanítás anyaga tehát előbb a szemlélhető tárgy úgy, amint a természetes megismerés tárgya; aztán a szemlélhető tárgy a rája vonatkozó érdekltségi gondolatanyaggal; majd a szemléltető tárgy, mint a tudományos megismerés tárgya; végül az érdekltségi gondolatanyag, mely viszonyok megfjtésére, általánosításra, elvonásokra vezet, mint a tudományos megismerés tárgya.

A mi kettős elvünk: a nemzet kulturális életébe való bevezetés és a gyermekhez mértség elve azonban a tantárgyak számát valami fölöttébb nem apasztja. Nem visz be minden tudományágat a népiskolába, hanem a rokon tudományágakat egy-egy tantárgyba egyesíti, amit eddigelé is megtettünk; nem zárja ki azonban egyetlen tudományágnak és művészetnek egyetlen olyan elemeit sem, melyek a nevelés céljához képest szükségesek. Nem annyira az elméleti tantárgyak számát apasztja tehát, hanem igen a tanításanyagot minden tantárgyban; apasztja azt az elméleti tanításanyagot, melyet mai nép- és középiskolánk tanítanak.

A mi kettős elvünköl folyik az is, hogy a tanítástárgyakat rangsorozni nem lehet, mert ha a kiválogatás helyes volt, akkor a maga idejében minden tanítástárgy egyaránt fontos.

Maga az a tény, hogy a tudományokat, nem mint ilyeneket, hanem tantárgyakba egybefoglalva tanítjuk, arra int, hogy a tantárgyakat a tudományok csoportosításának szempontjából el nem sorolhatjuk. Szempontunkat itt is kettős elvünkben kell megtalálnunk. Első elvünköl folyólag a tanítástárgyak vagy elméletileg, vagy gyakorlatilag vezetnek be a nemzet

kulturális éleibe; második elvünkéből folyólag a tanítástárgyak aszerint sorolandók el, amint feldolgozhatók, alkalmazhatók, vagyis produktív munkára közvetlenül, – amilyenek kiváltképpen a gyakorlatiak, – vagy csak közvetve vezetnek. A népiskola tanítástárgyai ezek volnának:

a) Gyakorlatilag vezetnek:

1. Kézimunka (a családi élet, a gazdálkodás, kertészkedés, ipar és kereskedelem kézimunkái). A társas élet cselekvései.

2. Rajz.

3. Testgyakorlat.

4. Ének.

b) Elméletileg vezetnek:

5. Földrajz.

6. Természettudományok.

7. Társadalomtudomány és történet, a neveléstudománnyal.

8. Magyar nyelv.

9. Mennyiségtan.

10. Hit- és erkölcsstan.

Nálunk a nem magyar ajkú állampolgárok iránt való méltányosságból megengedhető volna, hogy ott, ahol az iskola gyermekek nagy többsége nem magyar anyanyelvű, a gyermekek anyanyelve is bevétessék a tanítástárgyak sorába.

A tanítástárgyak anyagának részletezése a részletes oktatásban tartozik; itt különösen az egyes tanítás tárgyak céljának a megjelölésére kell szorítkoznunk, mert ez legbiztosabban utasít aztán az anyag főbb köreinek s a részleteinek megállapításában is.

A tanítástárgyak céljának kitűzésében alaki célokról beszélnünk föltétlenül nagy tévedés és nagy tévedések okozója. Megmondanunk, hogy mely tanítástárgy tanít gondolkodásra, elvonásra, melyik fejleszti az érzelmet, az akaratot: határozott tévedés. Az emberi szellem nincs tagokra osztva; minden szellemi munka fejleszti, neveli az egész lelki életet. Az alaki céloknak kitűzése okozta, hogy gyakorló tanítóink egyes tanítástárgyakat kiváló becsülésben részesítettek, mint valami csodálatos szellemi kőszőrűköveket, másokat pedig elhanyagoltak; az okozta, hogy a tanítástárgyak között egy inkább nevelő s egy kevésbé nevelő csoportot különböztettek meg s hogy az előbbieik körében az erkölcsi nevelői hatást túlzásig

hajszolták, az utóbbiak körében pedig szántszándékkal észre sem vették, egyenesen mellőzték. A mi iskoláink minden tanítástárgy körében nevel, társadalmi, mindeniknek körében fejleszt, művel értelmileg, érzelmekben és akaratban egyaránt. A mi iskoláinknak tehát minden tanítástárgyban ugyanaz az alaki célja s csupán a tárgyi célja különböző.

Vegyük sorra a tanítástárgyak tárgyi céljait.

A *kézimunka* tanítson meg a családi és iskolai élet kézimunkáira, a házi ipar egyes ágaira, a kisgazdálkodásra, a konyha-, gyümölcs- és egyszerű virágkertészetre, a kiskereskedésre és egy iparágra. Mindenkit tegyen gazdává, gazdasszonnyá, földművelővé, egyszerű (és nem mű-) kertésszé, kiskereskedővé és kisiparossá. Kiválóan gyakorlatilag tanít meg mindezekre, ele a szükséges elméleti tudnivalókat esetről-esetre megtanítja.

A társasélet cselekvései, melyekre munka, kirándulás, játék s általában a társas érintkezés közben bőséges alkalom van, tanítson meg az illendőség, udvariasság, baráti szeretet és a kötelesség munkáinak hű elvégzésére.

A *rajz* tanítson meg a kézimunkához szükséges szabadkézi és mértani rajzokra, a szépnek megismerésére, a művészi szépnek tudatos élvezésére.

A *testgyakorlat* tegyen ügyes munkássá, a cselekvésben, mozdulatokban biztossá, ügyessé, a fiúkat nevelje edzett katonákká.

Az *ének* tanítson meg a magyar nép- és műdalokra, a szükséges zeneelméletre, karénekre s az éneken a szépnek tudatos élvezésére.

A *földrajz* tanítson meg lakóhelyünk, hazánk földrajzi, néprajzi viszonyaira, természeti állapotára, nyújtson tiszta képet Európáról, a földről, naprendszeréről s azokról a gazdasági, kereskedelmi viszonyokról, melyekben az idegen népekkel vagyunk. Tanítson meg a hű, pontos térképolvasásra.

A *természettudományok* tanítsanak meg a természeti tárgyak és jelenségek megismerésére, megértésére és okos fölhasználására.

A *társadalomtudomány* tanítson meg nemzeti életünk ismeretére, boldogulásának, előhaladásának okos munkálására; a történet a múltnak tanulságaival oktasson és lelkesítsen; a neveléstudomány önművelésre és az utánunk következő társadalomtagok nevelésére tanítson.

A *magyar nyelv* tanítson mások gondolatainak helyes megértésére, saját gondolataink élőszóbeli és írásbeli helyes kifejezésére, nemzeti irodalmunk és a világirodalom kitűnő termékeinek tudatos élvezésére.

A *mennyiségtan* tanítson meg a gyakorlati élet és vezessen be a tudományos élet számvetéseibe.

A *hit- és erkölcsstan* tanítson meg a vallás igazságaira, parancsaira és a tudatosan erényes életre.

Ismételten ki kell emelnünk azt a követelményt, hogy az erkölcsi élet cselekvéseiről, szabályairól, elveiről minden tanítástárgy körében tanítanunk kell. Hol gyakorlatilag, hol elméletileg mindenütt van alkalom rá, hogy a társas életben szépet, igazat, jót megismerhessük, megbíráltassuk, megszerettessük és gyakoroltassuk s ítéletbe vagy elvbe foglaltassuk.

Arról, hogy az elméletileg vezető tanítástárgyak hol és mennyiben tehetők gyakorlatiasakká, az alk'almazástanban lesz helyén szólanunk; de annyit már itt is megjegyzünk, hogy a cselekvésből minden tanításba minél többet kell bevinnünk a népiskolába.

Általános tanítástervbe kell foglalni a tanítástárgyak elrendezését, anyaguknak főbb köreit és általános óratervét. Ez joga és kötelessége a nemzeti társadalom szervezett hatalmának, a nemzeti műveltségnek és egységnek biztosítása céljából, de azért is, hogy a különböző helyen levő ugyanegy fajú iskolák egymással szervesen egybekapcsol-tassanak.

A tanítástárgyak és anyagok kijelölésében, elrendezésében az újabb pedagógia két főelvet emleget: a művelődés-történelmi fokozatok és a koncentráció elvét; amaz az anyagot egymás után, emez egymás mellett rendezi el. Mindkét elv alapján véve lélektani s így, még ha lélektanilag kifogástalan volna is, határozottan egyoldalú s mint ilyen, kicsinyes és hiányos. Mert kell-e mondanunk, hogy a tanulás nemcsak lelki, hanem élettani, sőt nem ritkán merő testi munka is; és kell-e mondanunk, hogy a tanítástárgyak és anyagok nem csupán a tanuló egyén szempontjából, hanem a nemzeti művelődés érdekei, a szociális élet java s a tanítástárgy és anyag természete szerint jelölendők ki és rendezendők el. Az a két elv azonban még lélektanilag sem kifogástalan. Még ha igaz is, hogy a gyermek a 6-7. életévig főként képzelődik, pedig hát az ember, ha valamit nem tud s ha

érzései elevenek, képzelődik 60 esztendő korában is, – akkor sem az következik ebből, hogy tehát képzeletét foglalkoztassuk leginkább s érzékelésének, gondolkodásának munkát ne adjunk, Ugyanannyi tartalmi igazság van abban az állításban is, hogy a 7 16. életév közt az emlékezés, azon túl a gondolkodás a jellemző szellemi munka; és hogy az erkölcsi fejlődés első fokán a gyermek vakon, második fokán belátással engedelmeskedik, a harmadik fokán pedig saját belsejében alkotja meg a tekintélyt, melynek magát aláveti. Milyen rosszul ismeri a gyermeket, aki ezeket állítja s mennyire összezavarja a valóságot a logikai elvonásokkal és rendszerekkel. Az bizonyos, hogy az egyén fejlődik, fejlődik, mint a társadalom; ebben a fejlődésben azonban nem az egyes értelmi képességek uralkodnak, hanem előbb az egyéni, aztán a társadalmi lét szükségégei. Képzeli, emlékezik, gondolkodik a gyermek a maga módján (egyéni fejlettsége szerint), mert egyéni létét ösztönszerűen, majd tudatosan fenn akarja tartani és kellemessé akarja tenni; képzeli, emlékezik, gondolkodik a felnőtt ember szintén a maga módján, mert egyéni létének előhaladását, boldogulását a társadalmi lét előhaladásában és boldogulásában látja, avagy ennek teljesen alárendeli.

Nem kifogástalan lélektani igazság a koncentráció sem. Hogy képzeletünk kapcsolatba kerüljön a képzettársulás, avagy a tudományos rendszerezés alapján, hát az tagadhatatlan s ezt megakadályozni erőnek erejével sem lehet, erősíteni és eleveníteni azonban lehet is, kell is, hogy ismereteink fölött minél szabadabban rendelkezessünk. De az „én” kedvéért éppen semmi szükség arra, hogy összes képzeletünket egy tanítástárgy, az úgynevezett „érzületi anyag” köré csoportosítsuk. Ott, ahol az ismereteket tudományosan rendszerezzük s így tanítjuk, ez nem is lehetséges; ott, ahol az ismereteket tudományos rendszerbe nem szorítjuk, ez a koncentráció nagy mesterkedés árán lehetséges, de nehézkes, mert a láncszemek hosszú során köt egy-egy képzetet a középponthez, és vagy megöl minden egyéniséget, mert a tanító képzettársulását akarja minden egyesre ráerőszakolni, vagy pedig egészen sikertelen fáradozás, mert a jóra való egyén a maga képzet- társulását föl nem adja. Ahol aztán művelődéstörténelmi fokozat és a koncentráció elve dühöng: ott a gyermek akár belefúlhat a pásztorélet ismeretébe és iskolán kívül, a tanító mellőzésével igyekszik kielégíteni kíváncsiságát, melyet környezetének tár-

gyai (huszár, gőzös, villamoskocsi, stb.) napról-napra felkel-
tenek és fokoznak.

Mi az elrendezésre nézve sem tudunk más főelvet, mint
amit a kiválogatásnál követünk.

1. A gyermeket elméletileg és gyakorlatilag be kell ve-
zetnünk nemzetének kultúréletébe.

2. A gyermek csak azt a tudást szerzi meg, melyet fel-
dolgozni és természeti s társadalmi viszonyaiban alkalmazni
bír és tud.

Ezek az elvek a nevelés célján, a tanulás munkájának,
az egyénnek és a tanítástárgyak természetén alapulnak.

Mi is akarjuk az én, és pedig a valláserkölcileg szilárd
jellemű, a nemzeti társadalom derék tagjává levő „én” kiala-
kulását a tanítás útján is. Az „én” alakulásáról azonban a ter-
mészetes fejlődés, ha normális, eléggé gondoskodott; azért
pedig, hogy ez az én jellemes egyén és derék társadalmi tag
legyen, a koncentrációra éppen nincs szükség abban az érte-
lemben, amint föntebb előadtuk, de igenis szükség van vezető
gondolatok kifejtésére és megerősítésére, a nemes érzelmek
elevenítésére és mélyítésére, hogy aztán képzeteinket, ismeret-
f*5inket aszerint sorakoztassuk s velük aszerint rendelkezünk,
amint vezető gondolataink és nemes érzelmeink mondják és
követelik. Más szóval, kell az, hogy ismereteinket, ügyessé-
geinket egyéni és társadalmi életünkre vonatkoztassuk s
mindig könnyű szerrel alkalmazhassak azt, amelyiket mint
társadalmi tagnak alkalmaznunk kell. Ezt a célt nem csupán
a tanítás anyagának kiválogatásával és elrendezésével érjük
el; kell hozzá a tanítás helyes módja s kell ápolás és kell
szoktatás. Nem mondjuk, hogy a tanítás anyaga lényegtelen
a nevelés céljának elérésében; sőt inkább, határozottan valljuk,
hogy ez az anyag kivált nemzeti szempontból s a kor művel-
tségét tekintve, nagyon is fontos. Arra azonban figyelmeztet-
nünk kell, hogy rossz módszerű tanítás és nem művelő tanító
a legjobb tanításianyagot is tönkre teszi, míg ellenkezőleg a
kevésbé célszerűen kiválasztott tanításianyag is eleven és
művelő hatású tényezővé válik.

A tanításianyag megállapítása és elrendezése kisebb-
nagyobb hibáktól a mi két főelvünk uralma mellett sem
ment, mert hiszen akár ebben: mely anyag nélkülözhetetlen,
szükséges eleme a nemzeti és általános kultúrának? akár ebben:
mit, mennyit bír megszerezni, feldolgozni és alkalmazni a

gyermek? – könnyen tévedhetünk. Ez a tévedés azonban mind inkább csekélyebbé és ritkábbá leszen, ha minden anyag kiválasztásánál mindkét főelv együttesen vezérel s így csakis azt az anyagot választjuk, mely mindkét főelvnek megfelel. Az anyag rendezésénél pedig első sorban ahhoz tartjuk magunkat: mit, mennyit bír megszerezni, feldolgozni és alkalmazni a gyermek? Azért az első főelv itt sem marad számításon kívül, mert a sok anyagból, melyet a gyermek megszerezni, feldolgozni és alkalmazni bír, azokat kell elsőként vennünk, amelyek a nemzeti és általános kultúrának lényeges elemei, vagy eszközei s úgy kell egymás mellé és egymás után rendeznünk, amint a tárgy természete követeli. Mit követel a tárgy (egy-egy tudományág) természete? Az anyag kiválasztásánál és rendezésénél általában azt követeli, hogy az egészet az alkotó elemek rendezésével alkossuk meg. Ez a követelmény okozza, hogy a tanításnak már kezdő fokán is tudományosan rendszerezünk, ami pedig határozott tévedés, mert a második s a rendezésnél uralkodó elvvel összeütközik. Én azt látom, hogy a rendszerezés felfogásában tévedünk. A rendszerezés ugyanis lehet tudományos (logikai), amikor már van mit ekként rendszereznünk s amikor erre a gyermek megérett; de a tanítás kezdő fokán a még csak ismerkedő, anyagot gyűjtő gyermekkel szemben a tárgy természete nem logikai, hanem lélektani rendszerezést követel. Ez pedig egyrészt azt jelenti, hogy csak egyes ismereteket építsünk föl tekintet nélkül a tudományág logikai rendszerére, másrészt azt jelenti, hogy a megszerzésnél, feldolgozásnál és alkalmazásnál az egyes ismeretek tárgyi természete szerint járjunk el. Xem tudományokra tanítunk tehát a népiskola alsó fokán, hanem a tudományok köréből ismeretekre, melyek nem a tudományos rendszer szempontjából lényegesek s nem is ebből a szempontból rendeztetnek, hanem a nemzeti és általános kultúra s a gyermek egyéni és szociális életének szempontjából.

Arra a kérdésre, hogy ezekből a szempontokból mi a lényeges? Nem felelhetünk mást, mint ezt: az a lényeges, ami a nevelés céljához vezet. Ide pedig nem a sok, hanem az előbb jelzett szempontokból megválogatott az az anyag vezet, melyet a gyermek megszerezni, feldolgozni és alkalmazni bír és tud.

A tanítástárgyak elrendezésében eddig úgy jártunk el,

hogy egymás mellett, úgyszólván, minden tanítástárgyat tanítottunk s a tanításanyagot osztályról-osztályra szorosan megsabtuk. A sok tantárgynak egymás mellett való tanítása nemcsak megterhelte a tanulót, de az egymásra épített iskolatagozatokban sok fölösleges ismétlést is okozott s így időt és erőt pazarolt. Tette ezt annyival inkább, mert a felsőbb osztályba jutást is nehezítette. Az elrendezésre vonatkozó második elvünkéből folyólag mi a tantárgyakat egymás mellett és egymás után rendezzük el, hogy így a megterhelést s a fölösleges ismétlést elkerüljük, de a tanítást egyoldalúvá, egyhangúvá se tegyük. Egymás mellé kell tennünk azokat a tanítástárgyakat, amelyek egymástól élesen elválnak s amelyek folytonosan előrehaladó és terjedelmes anyaggal rendelkeznek, vagy pedig folytonos gyakorlást kívánnak; az egymásba folyó, a szűkebb terjedelmű anyaggal bíró tanítástárgyak pedig egymás után teendők.

Népiskolánk minden évfolyamában ott volna tehát a kézi-munka, rajz, testgyakorlat, ének, magyar nyelv, mennyiség-tan, hit- és erkölcsan; az alsóbb 5 évfolyamban ott volna a földrajz természettudományi elemekkel; az utána következő 5 évfolyamban a természettudomány földrajzi elemekkel; a 7-11. évfolyamban volna a történet, a társadalomtudomány és neveléstudomány amaz nemzetgazdasági, emez embertani és filozófiai elemekkel.

Szerintünk a tanításterv nagy vonásokban ez volna:

Az óvodában:

A hit- és erkölcsan köréből egy-két alkalmi ima, pár bibliai történet.

A magyar nyelv köréből: az élő beszéd, néhány népmese, mondóka és vers.

Magyarország földrajzából a lakóhely földjének, égaljának, egének néhány jelensége és sajátága, néhány ásvány, növény, állat, amely a gyermek mindennapi életével viszonyba kerül, a család és az ismerősök élete, amennyiben a gyermek egyéni és társas élete a megismerést szükségessé és lehetővé teszi.

A mennyiség-tan köréből számlálás 1-10-ig; néhány, mindennap előforduló mértani alak megnevezése.

Kézimunkából: játékeszközök készítése papiros-, fűz-vessző-, cirokból-, gyufaskatulya-, burgonya-, cérnaorsó-, rongy- és agyagból stbbiből minden eszköz nélkül, építés

fából, sárból, fészekrakás gályákból, bokréta- és koszorúkötés, láncfűzés, gyékény- és szalmafonás, csomagolás, virágápolás és a családi-, iskolai élet néhány cselekvése (székek hordozása, elhelyezése, porolás, portörletés stb. s a nagyobb munkák utánzása). A társas élet cselekvései: köszöntés, kérés, köszönés, segítség, a szeretet nyilvánításai, megbocsátás, igazmondás, a rend és tisztaság követelte cselekvések, a kötelesség teljesítése, az istentisztelet gyakorlása.

Rajzolásból, képzeletből való rajzolás, illusztrálás bármily kezdetlegesen.

Énekből: népies mondókák, dalok, magyaros műdalok.

Testgyakorlatból: népies gyermekjátékok; a felnőttek foglalkozásának utánzásai; pár szabad gyakorlat.

A népiskolában:

Hit- és erkölcstanból:

I-III. évfolyam. Az istentisztelet módja szemlélet és példa alapján; könnyű alkalmi imák és egyházi énekek, bibliai történetek erkölcsi tartalmuk sorrendjében és a hitélet alkalmi szerint; a mindennapi élet kisebb-nagyobb eseményeinek erkölcsi szempontból való megbeszélése.

IV-V. évfolyam. A biblia főbb vallási és erkölcsi parancsai; imák, énekek. Gyakorlati erkölcsi elvek s alkalmazásuk az életben.

VI-VII. évfolyam. Egyháztörténelem.

VIII-IX. évfolyam. Dogmatika és szertartástan.

X-XI. évfolyam. Erkölcstan.

Magyar nyelvből:

I-III. évfolyam. Az előbeszéd gyakorlása; népmesék, mondák, versek.

IV. évfolyam. Írás, olvasás.

V-VI. évfolyam. Nyelvtan, írásbeli fogalmazás.

VII. évfolyam. Írálytan.

VIII. évfolyam. Költészettan.

IX – XI. évfolyam. Irodalomtörténet,

Mennyiségtanból:

I-IV. évfolyam. Alapműveletek egész számokkal élő szóban és írásban; kisebb közönséges és tizedes törtekkel élő szóban.

V-VII. évfolyam. Műveletek egész- és törtszámokkal. Polgári számtan. Mértan elemei.

VIII-XI. évfolyam. Polgári számtan. Bevezetés a magasabb fokú számtanba és mértanba.

Kézimunkából:

I-III. évfolyam. Papír-, agyag-, famunka. Kertészkedés.

IV-VI. évfolyam. Gazdálkodás, (gazdasszonykodás, női kézimunka), kertészkedés.

VII-XI. évfolyam. Kereskedés (gazdasszonykodás, női kézimunka), és egy iparág.

A társas élet cselekvéseiből minden évfolyamban az erkölcsi és vallási jócselekedetek mindenikének gyakorlása.

Rajzból:

Szabadkézi, majd mértani rajz. Rajzolás képzeletből, természet után, illusztrálás, festés, árnyékolás, gazdai- és iparrajz.

Testgyakorlatból:

Népies játékok, szabad- és rendgyakorlatok, tánc, fiúknál a felsőbb évfolyamban katonai és lövőgyakorlatok.

Énekből:

I-III. évfolyam. Dalok hallás után.

A későbbi évfolyamokban hangjegy-tanulás, zeneelmélet, karóneklés.

Földrajzból (mindig természetrajzi, természet-, vegytani ismeretekkel):

I-II. évfolyam. Lakóhely-ismertetés.

III-IV. évfolyam. Magyarország.

V. évfolyam. Európa. A földrészek.

Természettudományból:

VI. évfolyam. Természetrajz.

VII. évfolyam. Szerves és szervetlen vegytan.

VIII-IX. évf. Természetan. Csillagásztani földrajz.

Társadalomtudomány-, történet-, neveléstudományból:

IX. évfolyam. A mi társadalmi életünk; állami élet ma.

X. évfolyam. Nemzetgazdaságtan.

VII-VIII. évfolyam. Magyarország politikai és művelődéstörténete s vele kapcsolatban a világtörténet főbb eseményei.

X-XI. évfolyam. Embertan; filozófiai elemek; nevelés-
tanból az általános neveléstan.

Bizonyos, hogy ez a mi általános tanítástervünk nagyon elüt a mai középiskoláétól. Első tekintetre föltűnik az idegen nyelvek teljes mellőzése s a gyakorlatias irány uralma. Az idegen nyelvek gyakorlat, élőszóbeli tanítás útján való tanításának éppen nem vagyunk ellenségei; gyakorlati és tudományos élet követeli, hogy legalább egy idegen nyelvet tudjunk. Például a német és francia nyelv tanulását lehetővé is tenném minden iskolánkban; ki-ki tanulhatná bármelyiket vagy min-

deniket; de ez a tantárgy csak rendkívüli volna s anyagát nem évfolyamonként szabnám meg, hanem aszerint: kezdők, haladók-e a tanítványok, avagy már irodalmi tanulmányokat is tehetnek. Természetes, hogy a növendékek is így csoportosíttatnának az egész népiskolából. A latin és görög nyelv tanítását szintén csak rendkívülivé tenném s csak a IX-XI. évfolyambeli tanulókat részesíteném benne; egyikből sem tanítanék többet, mint amennyi egypár tudományos pályára való előkészüléshez még ma is múlhatatlanul szükséges. A többit tanulja meg a szakiskolában.

Szemünkre vethetik azt is, hogy a mi népiskolánk sokkal kevésbé ügyei arra, hogy a tudományos pályákra előkészítsen, mint arra, hogy az élet számára neveljen. Ezt a szemrehányást én szívesen tűröm; józan ész szerint a főbb dolgoknak alája kell rendelnünk a mellékeseket. De azt, hogy a mi népiskolánk elvégzése után ne taníthatnók oly sikerrel a jogi, orvosi stb. tudományokat, mint a mai középiskola után, el nem ismerem. Több sikerrel fogjuk taníthatni, mert mi sem a tudományos felfogást, sem a tudományos rendszert túlkorán nem erőltettük gyermekeinkre; mert mi a tanulást, szorosan egybekapcsolván az étellel, mindenki előtt szükségessé és kedvessé tettük; és mert a mi tanítványaink nem a tanulást szokják meg, hanem a munkát szeretik s ha a tanulás munka, szívesen végzik el. Tartalmilag bizonyára tudnak annyit, amennyit a mai középiskola végzett növendékei; de míg ezek a könyvtanulás, az egyoldalú szellemi foglalkozás alatt elernyedtek, a tanulástól megcsömörlöttek: a mi tanítványaink a gyakorlati élet munkáiban fölfrissülve s a tudást megbecsülve és áhítva fognak tanulni tovább.

A szakiskolák tanítástervének megállapításában már a szaktudás elve a vezérlő elv. Mindent tanulniok kell a szakiskolák tanítványainak, ami őket szakpályájukra és szaktudásukban előhaladásra képesíti. Ezek mellett azonban a nemzeti műveltség tárgyainak is helyet kell szorítanunk kiegészítése és megerősítése céljából az eme tárgyak köréből már tanultaknak. Azokban a felső szakiskolákban, melyekben a nemzeti műveltség tárgyai nem szakpályára képesítő, e tárgyak mint melléktárgyak szerepelnek.

A tanítástárgyaknak fő- és melléktárgyakra osztása különben minden iskolában helyes, szükséges s csupán abból a szempontból történik: melyikből buktathatók a tanulók s

melyikből nem? Az éneket, rajzot, kézimunkát és testgyakorlatot melléktárgyaknak tartom; tanítandók és fontosak, de buktatni belőlük csak az ének-, rajz- stb. szakiskolákban lehet. Népiskolákban ezeket a tantárgyakat mindenkinek tanulnia kell, hogy nemzeti és általános műveltsége mindenoldalú legyen; de sok gyermekben – noha egyébként kifogástalan tanulók – hiányzik a művészi érzék, nem fejlődik kellően a hallás-, az ütem-, a szín-érzék; a kézimunkából pedig nem buktathatunk, mert a kéz alakító ügyessége minden normális gyermekben kellő fokra fejleszthető a szemünk előtt folyó kézimunkával. Az előbb említett fogyatzásokban szenvedő tanulókat buktatnunk, visszavetnünk nem volna helyes, igazságos és nem válnék sem az egyénnek, sem a köznek javára, mert hiszen ezekkel a fogyatékoságokkal ők még igen sok pályán lehetnek kitűnő munkások s nemzetük kultúréletében kiváló tényezőkké nőhetnek.

A részletes anyagtervet az általános anyagterv keretében a tanítóttestületek alkothatják meg leghelyesebben. A részletes anyagtervnek az általános tervet kell követnie s az ott kitűzött célt kell szolgálnia, de emellett egyéninek kell lennie; azaz: alkalmazkodnia kell a helyi, földrajzi, természeti körülményekhez és számolnia kell a nép gazdasági, társadalmi, erkölcsi életével azért, hogy a meglevő képzet- és érzelmi körből indulhasson ki s hogy a hiányok kiegészítésére, a hibák javítására kellő gondot fordíthasson.

A z o k t a t á s ó r a t e r v e .

Az általános és részletes tanításterv után következik a heti tanítási órák számának megállapítása, az általános óraterv. Ebben tekintettel kell lennünk a tanításanyagra, a tanulóra, a szociális életre és a tanítókra. Megjegyezzük, hogy itt nem arról van szó, mennyi időt töltsenek a gyermekek iskolában a tanító felügyelete alatt, hanem arról: mennyi idő fordítandó a tanítás közvetlen céljainak elérésére? Mennyi időt tanuljanak naponta a gyermekek? Akármennyit nem tanulhatnak, mert nem bírnak. A tanulók és tanítók munkabírása tehát döntő hatást gyakorol a tanítási órák számának megszabására; a tanulók munkabírása ugyancsak számításba veendő azért, mert a tanulónak a család számára is – etikailag és nemzetgazdaságilag – élnie kell, mert gyakorlatilag kell előkészülnie a család gazdasági és társadalmi életére s mert a tanulók

szociális életének és az iskolának alkalmazkodnia kell egymáshoz.

Mi nagy súlyt helyezünk arra, hogy a gyermeket, ha csak rendkívüli s mindig szomorú speciális körülmények nem követelik, az iskola ne vonja el teljesen a családtól. A napi ébrenlét 14-16 órájában átlag 5-7 órát számítok tanítási-időnek; ez a 6 hétköznapot számítva heti 30-42 óra volna. Ha ez az óraszám nem sok, nem is éppen kevés; hiszen ha az iskolába menésre, hazajövésre, öltözködésre, étkezésre napi 4 órát számítunk, alig marad napi 3-4 házi teendőkre, a családnak való élésre. A napi 5-7 órai iskolai idő azonban nem is sok, ha – mint a mi népiskoláinkban – ebben az időben a társasjáték, a kézimunka is benne van; a 7 órai napi iskolai tanításiidőt föltétlenül sok volna a 7-8 éves s a 13-14 éves gyermekek számára, nem is szólván az óvodásokról, ahol iskolai értelemben vett (a megtanulást megkövetelő) tanításról szó sem eshetik. Határozott mérték hiányában, tisztán a tapasztalat s az előbbi gondolatmenet alapján az óvodás gyermekek számára heti 18 órai rendes foglalkozást, a népiskola I-II. évfolyamában s a 13-14 éves gyermekek számára heti 30-32, a többi évfolyomra heti 36-42 tanítási órát szabnék meg. Az iskolába járók egyike sem foglalkoznék otthon tanulással.

Ezekből a heti tanítási órákból az óvodában heti 12 óra kézimunkára, játékra, rajzolásra, testgyakorlásra, énekekre esik s heti 6 óra jut a többi tárgyra. Ezt az arányt az igazolja, hogy a kis gyermeket fejlettsége főként testi cselekvésre képesíti s az ő fejlődése főként testi cselekvést kíván.

A népiskola I. és II. évfolyamának heti 30 órájából jut hit- és erkölcsstanra 2, magyar nyelvre 3, földrajzi ismeretekre 6, mennyiségtanra 4, kézimunkára 6, testgyakorlatra 4, rajzra 3 és éneke 2 óra.

A III. évfolyam heti 36 órájából hit- és erkölcsstan 2, magyar nyelv 3, földrajzi ismeretek 7, mennyiségtan 5, kézimunka 10, rajz 3, ének 2, testgyakorlat 4.

A IV-V. évfolyam heti 36 órájából hit- és erkölcsstan 2, magyar nyelv 6, földrajzi ismeretek 6, mennyiségtan 4, kézimunka 10, testgyakorlat 3, rajz 2 és ének 3.

A VI. évfolyam heti 32 órájából hit- és erkölcsstan 2, magyar nyelv 5, természetrajz 5, mennyiségtan 5, kézimunka 8, rajz 2, ének 2, testgyakorlat 2.

A VII. évfolyam 36 órájából hit- és erkölcsstan 2, magyar

nyelv 5, vegytan 5, mennyiségtan 4, társadalomtudomány 3, kézimunka 9, rajz 3, ének 2, testgyakorlat 3.

A VIII. évfolyam 40 órájából hit- és erkölcsstan 3, magyar nyelv 6, természettan 5, társadalom-tudomány 4, mennyiségtan 4, kézimunka 10, rajz 3, ének 2, testgyakorlat 3.

A IX. évfolyam 42 órájából hit- és erkölcsstan 3, magyar nyelv 7, társadalom-tudomány 4, mennyiségtan 6, földrajz 3. kézimunka 10, rajz 3, ének 3, testgyakorlat 4.

A X. évfolyam 42 órájából hit- és erkölcsstan 3, magyar nyelv 8, társadalom-tudomány 4, neveléstudomány 3, mennyiségtan 5, kézimunka 12, rajz 2, ének 2, testgyakorlat 3.

A XI. évfolyam 42 órájából hit- és erkölcsstan 3, magyar nyelv 8, neveléstudomány 6, mennyiségtan 5, kézimunka 12, rajz 3, ének 2, testgyakorlat 4.

Szó sincs róla, azt, hogy melyik tanítástárgyra hány tanítási óra jusson, másként is megállapíthatjuk, noha csak csekély változtatással, mert föltétlenül alkalmazkodnunk kell a tanítástárgyak nevelő értékéhez s ebből a szempontból megszabott tanításanyagához és a gyermek munkabíráshoz. Nagyobb eltérést a mi általános óratervünktől csak az idegen nyelvek tanítása követelne; ezekre évfolyamonként 2 óra elég volna, mert a beszéd gyakorlására a kézimunka, rajz, testgyakorlat órái alkalmasak; ezt a 2 órát az összes óraszám felül adhatjuk meg, mert az elméleti órák összege még így sem megyén 22-ön, 25-ön túl.

Az általános óratervnél kell megszabni a tanítási évet s általában a szorgalmi idő beosztását, tekintettel a tanítástárgyaknak az iskolai évben való elrendezésére. Ha a gyermek és a tanító munkabírása a főelv s ha a tanításban a szemléltetés, a cselekvés, a tapasztalatok közvetlen megszerzése érdekében alkalmazkodnánk az évszakokhoz és az élethez: akkor a tanítási év mai beosztását s a tanítástárgyaknak abban való elrendezését nem helyeselhetjük. Föltétlenül bizonyos, hogy gyermek és tanító, ha a napi munka ki nem meríti, a mainál jóval hosszabb tanítási éven át bírja a munkát. Birniok is kell folytonosan, mert mi egyéb az élet, mint szakadatlan tevékenység s mert fejlődhetnénk-e másként, ha csak nem a munka révén? Ma, mikor pár heti erősebb iskolai munkát 1-2 heti teljes pihenés vált föl, a kimerülés nem csoda, mert a munka megfeszített, a pihenés pedig túlságosan elernyesztő. Különösen kimerítőek a vizs-

gálát előtt való hetek munkái s magának a vizsgálatoknak napjai; annál kimerítőbbek, minél melegebb napokra esnek. És kimerítő az iskolai munka a maga számtalan elméleti tanítástárgyával, melyek mind az emlékezetet tömők és ideoda rángatják az értelmet, nem engedvén egyetlen óráig sem egy csapáson haladni a gondolkodást.

Közönséges tapasztalat, hogy a könyvből való tanulásra a téli hónapok, a természetből s az ember szabadabb érintkezéséből való tanulásra pedig a nyári félév alkamasabb. Már ez maga – nálunk valóban félév a téli és félév a nyári időszak – arra int, hogy sokkal többet tanítsunk a természetből és életből s sokkal kevesebbet a könyvből, mint ma. De int arra is, hogy a nehezebb munkát a téli félévre tegyük. Így a tanítási évet a téli félévben kellene végezni és ugyanabban kezdeni. Karácsonykor, húsvét és pünkösd között tarthatnók a reformált vizsgálatot s újévkor kezdenők az új tanítás-évet. A tavasz bő alkalmat adna a földrajzi, természetrajzi, gazdasági, általában a közvetetten szemlélet alapján megszerezhető ismeretek elsajátítására és a szabadban való társadalmi életre és cselekvésre. Tanítvány és tanító a szabadban való időtöltéssel közel férközik egymáshoz, aminek a nevelésre kedvező hatása leszen. A gyermeket nem kell ilyenkor olyan munkára fogunk (szobában ülés, hosszas olvasás, írás), amit, mint természetével meg nem egyezőt, úgy sem szeret; járkálás, kószálás, szemlélés, megfigyelés, fölfedezés, kérdezősködés, felvilágosítás, játék, cselekvés hadd folyik akkor, mikor maga a természet és a szabadban való élet hív magához. A kellemes változatosság kedvéért aztán napról-napra nagyon elkel pár órai olvasás, írás, rajzolás, a nagyobbaknál a látottakba való elmélyedés, a tapasztaltak fölött való gondolkodás és rendszerezés. Ezt a tanulást megszakítja a pünkösd, a helyi körülmények szerint az a nagyobb tavaszi munka, melynél a gyermek segítségre lehet és a nyári vakáció a maga 3-4 hetével. Ez a vakáció nem vonja el azonban a gyermeket az iskolától teljesen, hiszen a mi iskolánk sem vonja el őt az élettől. A nagy vakáción a gyermek segít szüleinek, aztán nagyobb kirándulásokat tesz a tanítóval együtt, olvas, tanul költeményeket, szépirodalmat és történelmi képeket és ír leveleket tanítójához, hogy legalább írásban érintkezzék vele s hogy tanulja meg elmondani azt, amit látott és tapasztalt s azt, amit érzett és gondolt. Ősszel mind kevesebb-kevesebb

lesz a szabadban való tartózkodás és tanulás, lassan-lassan beszorulnak az iskolába, ahonnan csak a szabadabb mozgás szükségessége, az okos edzés követelménye szólít ki. De miután minden gyermek sok olyat látott és tapasztalt, amit a tanító is látott és átélt, még az iskolai tanulás sem válik tisztán könyv-tanulássá, hanem mindig föl-főlelevenül az együtt szerzett ismeretek és tapasztalatok felújítása, az érzelmek és gondolatok gazdag egymásba kapcsolódása révén. Szüret tájon néhány napi szünet, majd a karácsony szakítja meg a tanulást.

A tanítási évnék ez a beosztása meghosszabbítja a tanulással töltött időt; de nem ez a fő előnye, hanem az, hogy számol azokkal a természeti és élettani változásokkal, melyeket az évszakok okoznak és a tanulás alapjává mindenütt a gyermek saját maga szerezte szemléleteit és tapasztalatait teszi. Az a fő előnye, hogy enged szemlélni, mikor a természet tele van szemlélni valóval s enged elmélyedni, gondolkodni, mikor a természet is egyenesen erre utal.

Ez a beosztás azért éppen nem követeli, hogy egyes tanítástárgyakat talán a téli vagy a nyári félévre tegyünk. Hiszen minden tanítástárgy anyagában van szemlélni, tapasztalni való és mindeniknek anyagát csak elmélyedés, gondolkodás útján dolgozhatjuk fel. Nem a tanítástárgyak, csupán anyagaik valók inkább a nyári, avagy inkább a téli félévre; de miután ez az anyag egyes tantárgyak keretében (pl. természetrajz) a nyári félévben természetesen jóval nagyobb, mint a téliben, egyes tantárgyak nagyobb óraszámot követelnek egyik időszakban, mint a másokban. Az általános óratervnek tehát utasítania kell arra, hogy némely tantárgynak egy-egy évfolyamban levő összes óráiból jóval többet tegyünk a nyári, mint a téli félévre, avagy megfordítva. Ez nem az illető tárgy tanórainak általános szaporítását jelenti, hanem csak időleges szaporítását; amely tantárgyaktól időlegesen elvettünk órákat, azoknak a másik félévben visszaadjuk.

A részletes óraterv, az órarend készítésénél legelőbb azt a kérdést döntsük el: vajjon 1-1 tanítási óra 1 időbeli órára terjedjen-e? Ez attól függ, mennyi ideig tartó s mennyire feszült figyelmet bír meg a gyermek és követel meg a tanításanyag, illetőleg a tanítás közvetlenül elérendő célja. 7 éven alul levő gyermekek feszült figyelme aligha tarthat $\frac{1}{4}$ óránál, a 7-10 életév közt levőké pedig $\frac{1}{2}$ óránál tovább. Nagyobb gyermekek egy óráig, sőt tovább is képesek figyelni. Ne

felejtjük azonban, hogy a figyelemhez testi és szellemi üdés, a testi szükségek előleges kielégítése, a szellemi szükségérzet folyamatos kielégítése (érdeklődés) kell; hogy sohasem szabad a kimerülést bevárunk; hogy a megfeszített figyelmet csekélyebb figyelmet követelő szellemi és testi munkával (a már lényegében, avagy egészben tudottak föllevenítése, gyakorlása, kiegészítése, tapasztalatokat nyújtó, szemléltető és alkalmazó testi cselekvés stb.) kell fölváltanunk; hogy a külső körülmények kedvező alakulásáról gondoskodnunk kell. Ha a gyermekek csak pár percig figyelnek, annak legtöbbször a külső körülmények s a kellemetlen testi érzetek (szokatlan csend, zaj, hideg, meleg, romlott levegő, feltűnő szag, szoros ruha, hosszas ülés stb.) az okai. Mivel a figyelem tartóssága számos és sokféle tényezőtől függ, helyes, ha a tanítás közvetlenül elérendő célja egyfolytában nem követel többet a 10 éven felül levő gyermekeknél sem 1 óránál, melyben a figyelem éppen nem egyformán feszült s éppen nincs csak 1-2 képzethez kötve; a főképzetnek különböző szempontokból való vonatkoztatása sorra keríti a már ismerteket, a már tapasztaltakat s mindenikbe új elemet visz és így a figyelmet leginkább fenntartja, mert túlságosan meg nem feszíti és egyenlő magas fokú feszültségben sokáig nem tartja, tárgyilag pedig változatossá teszi. Bizonyos az is, hogy a szellemi munka legerősebbje: a figyelem a munka kezdetén, mikor még a test és szellem üde, legfeszültebb lehet és aránylag legtovább tarthat. Megfigyelések igazolják azt a tapasztalatot, hogy a nap első tanítási óráin és a szünetet követő első napokon a figyelem legerősebb és huzamosabb ideig tarthat. Az órarend tehát úgy készítenő, hogy a nap első 1-2 órája lehet időbeli 1-2 félóra vagy egész óra, de a többi tanítási óra már rövidebb legyen, vagyis az első két óra közt 10 perc szünet elég, de a 2. és 3., a 3. és 4., a 4. és 5. óra közt 15-20 perc szünet illesztendő be, avagy olyan foglalkozás, mely minél csekélyebb, úgyszólván semmi figyelmet nem kíván és amely szabad, vagy legalább is friss levegőn folytatható s nem fáraszt, mert még a már ösztönszerűvé (készséggé) lett cselekvést is változatossá teszi.

Ugyancsak a gyermek munkabíráshoz kell alkalmazkodnunk abban is, hogy a nap tanítási óráira mely tanítási anyagot osszunk be. Az első órákra s a szünetnapokat követő első napokra azokat a tanítási-anyagokat kell beosztanunk,

amelyek feszültebb, tartósabb figyelmet kívánnak. Ugyanez a képzel vagy képzet-kör, ugyanaz a testi vagy szellemi érzélem aránylag hamar és teljesen kifáraszt; ellenben minél távolabb eső képzet-körre, minél ellentéteesebb érzelmre, testi, szellemi v munkára térünk át, a fölfrissülés annál bizonyosabb. Éppen nem kell tehát, hogy a tanítási órákon egymással szoros tárgyi kapcsolatban levő tanítás-anyagok következzenek egymás után. Ha a számtant nyelvtan, ezt természetrajz, ezt kézimunka, testgyakorlat, játék vagy ének követi, ez a tarkaság a gyermek munkabírása szempontjából csak helyeselhető; az ének, a gondolkodásnak egységét pedig éppen nem azzal biztosítjuk, ha minden tanítás-anyagot a tartalmi rokonság szerint rendezünk óráról-óra egymás mellé s ha minden tanítás-anyagot erőnek erejével össze akarunk kapcsolni, hanem akkor, ha minden tanítás-anyagot vonatkoztatunk önmagunkra, társadalmi, erkölcsi életünkre és mindeniket átfogó szempontokból tárgyaljuk.

Éppen nem jelölhetjük ki a tanítás-tárgyakat, mint nehezebbeket, a napi tanítási időnek amaz óáira, melyekben a tanítványok munkabírása legnagyobb. Ezekre az órákra mindig az a tanítástárgy való, melynek éppen akkor sorra kerülő anyaga keményebb munkát kíván. Az órarendben tehát az egyes tanítástárgyak napi idejét a tanítónak nem csak szabad, de kötelessége aszerint megváltoztatni, amint azt a tanítás-anyag, a gyermek munkabírását tekintve, megköveteli. De másrészt helyes az is, ha a tantárgyak nem mindig váltakoznak óráról-óra, hanem több, egymás utáni órában is folyik a megkezdett tárggyal és anyaggal való foglalkozás. Különösen helyes ez a gyakorlati tárgyaknál, ahol maga a gyakorlat hosszabb időt kíván s elmélettel meg-megszakítható, vagy az elméleti tárgyaknál s ezeknek bizonyos anyagainál, amelyek kifejtése, megértése szintén hosszabb időt kíván s az elméletet gyakorlat magyarázza és szakítja meg. A jövő órarendje tehát nem lesz oly merev s a tanítókra oly kényelmes, mint a mai, de alkalmazkodóbb lesz a tanítványhoz és tárgyhoz s mindenesetre oda vezet, hogy egy-egy évfolyamot kevesebb tanító tanítson, mint ma. Ez utóbbit már általános óratervünk is lehetővé, sőt szükségessé teszi, mert igen könnyen megvalósítható az, hogy a nyelvi, történeti tárgyakat s a gyakorlatiak egy részét egy, a mennyiségtani és természettudományi tárgyakat s a gyakorlatiak másik részét szintén egy tanító tanítsa.

III. A szoktatás tervezettana (tényezői).

A szoktatás közvetetten célja, hogy az egyén a társadalomban, öfenntartása mellett, a társadalom javára éljen. Mint végső célra, erre tör az ápolás és oktatás is. Mindhárom nevelői munka végső célja szerint társadalmítás; a szoktatást a másik kettőtől az különbözteti meg első sorban, hogy ez közvetlenül élni, cselekedni tanít, míg a többi nevelői munka csak közvetve teszi ezt. A szoktatást azonban több más jellemző vonás is megkülönbözteti az ápolástól és oktatástól. Az ápolás az egyén természetadta és a nevelésben értékes összes *testi és szellemi* tulajdonainak megtartására és ezek természetes fejlődésének zavartalan menetére ügyel: az oktatás fejleszt s nemcsak értelmileg vagy érzelmileg és akaratban, hanem szellemileg és testileg egyiránt, noha nem egyenlő fokban és arányban. Igazi oktatás, mely nem művel, nincsen. A műveltség összes anyagát megszereztetni velünk, tudományunkká teszi az oktatás, mi kell még egyéb? Kell fogékony, érdeklődő lélek, kell testi és szellemi munkaerő és munkakedv: ezt az oktatás egymaga s az ápolással karöltve mind kifejleszti bennünk, megadja nekünk. Kell egyéni, társadalmi és vallásos erkölcsökben szilárd jellem: – hát az oktatás ezt is megteremti bennünk! De mégis, mintha nem így állana a dolog egészen! Mintha a tanult egyének közt akárhány volna eltompult lelkületű s akárhány szenvedne erkölcsi fogyatkozásokban. Mintha ahhoz, hogy a társadalom tagjává lehessünk, magára a társadalomra, ennek életére és az ebben való élésre föltétlenül szükség volna! Ez a társadalomban való élés kétségtelenül bővíti, javítja ismereteinket, tudatossá teszi cselekvéseinket, tehát tanít; de úgy tanít, hogy fogékonyak, érdeklődők, egymást megbecsülők, egymást szeretők, nemzetünkhöz ragaszkodók, hazánk javáért lelkes munkára, egyéni áldozatokra készek vagyunk, erkölcsileg csak jót cselekszünk anélkül, hogy meggondoltuk volna s már akkor is, mielőtt még megfontolhattuk volna a dolgot. Es ez annak a munkának az eredménye, mely már nem oktatás, hanem szoktatás. Az oktatás megfontoltan cselekvővé tehet, a szoktatás pedig cselekedni és megfontolás nélkül is jót cselekvővé nevel.

A szoktatás anyagával, mint a tudás, hit és készség tárgyával a vallásban, *erkölcstan, történelem, földrajz*, alkotmánytan, testgyakorlat s több más tanítástárgy foglalkozik. Ha a

társadalmítás pusztán bizonyos anyag tudására törekednék, akkor nem volna egyéb tanításnál s éppen nem volna semmi más önálló tényezője a nevelésnek. De tudás és belátás nélkül társadalmi és erkölcsi magaviseletünk nem lehetne öntudatos, nem lehetne szándékos és erkölcsi jellemről nem beszélhetnénk. A társadalmítás anyagát tanítanunk tehát föltétlenül szükséges úgy külön tantárgyakban, mint minden tantárgy körében, ahol ilyen anyag csak előfordul.

Maga a tanítás azonban a társadalmításhoz nem elég. Társadalmi, erkölcsi és vallási magaviseletünkre vonatkozó fogalmakat, szabályokat, törvényeket tudunk és tudhatunk, anélkül, hogy azért cselekvéseinkben hozzájuk alkalmazkodnánk. Beláthatjuk, hogyan kellene tennünk s mégis másképen cselekszünk. Húsból és vérből vagyunk; tudásunknak és belátásunknak folytonosan harcolnia kell érzékiségünk, önzésünk, szokásaink, érzelmeink ellen s pillanatnyi hangulataink és külső körülményeink, testi és lelki gyarlóságaink kedvezőtlen hatását csak nehezen, sokszor éppen nem bírja józan eszünk megszüntetni, egyensúlyozni. Emberek vagyunk, nekünk erős hit kell a jónak győzelmében és jutalmában s a rossznak bukásában és bűnhődésében. Nekünk ideálok kellene, melyek magasan ragyognak, mint a nap, s nemcsak fénylenek, hanem hevítenek is. Kell kedélyünk nemessége, hogy mások öröme, a mások javáért való küzdés is kellemes érzelmekkel töltsön el. Kell testünknek készsége, szokásainknak ereje, hogy a test gyorsan és híven engedelmeskedjék jóra törekvő akaratunknak s hogy az élet közönséges mozzanataiban ne kelljen a fontolgtatás, választás, elhatározás hosszú útját végig járunk a jó cselekedetig, hanem tegyük a jót – megszokásból.

Ha a tanítás egymaga nem elég a neveléshez, még bizonyosabb, hogy a gyermek fejlődésének alsó fokain erre a célra a tanítás csak igen csekély mértékben alkalmazható. Társadalmi, erkölcsi, vallási szabályok, törvények szerint való életet lát a gyermek s ezt a magaviseletet megtanulja, noha a szabályokat, törvényeket nem tudja s meg nem érti. Alkotmánytant, erkölcestant, dogmákat hiába tanítunk a 3, 7, 10 éves gyermeknek; megértés nélkül az a tanítás sikertelen volna és egy irányban megterhelvén a szellemet, ennek más irányban való tevékenységét, mely pedig a cél érdekében kellene, zavarná, sőt meggátolná.

A tanításból azonban a szoktatás, habár önálló ne-

velői munka, esetről-esetre alkalmazza az ismeret-közlést a fölvilágosítást s éppen ezért a szoktatás gyakorlati erkölcsi nevelő, de – rendszertelenül adva ugyan – az erkölcsstan elemeit a maga köréből teljesen ki nem zárhatja.

A szoktatásban meg lehet különböztetnünk ezeket a nevelői munkákat: példaadás, utasítás, gyakorlás, felügyelet igazságszolgáltatás, melyek mindenikében főtényező az érintkezés a maga elsorolhatatlan szokásaival, példájával, rendjével, hatalmával, szóval a társas életnek minden jelenségével és mozzanatával. Ha társas életünk ideális volna minden tekintetben, akkor az iskolának a szoktatással semmi baja sem volna. De hát hol van az a társadalom, melyet életében, tetteiben csak a társadalom egészének java, csak a vallás-erkölcsi eszmék, csak az emberszeretet érzelmei s magaviseletében és modorában csak a művelt lélek művészi formái vezetnének akár öntudatosan, akár öntudatlanul, pusztá megszokásból? Már az iskola társadalma is messze van ettől az ideális társas élettől, mert tagjai: a gyermekek, már tele vannak rossz szokásokkal, önzéssel, a köznek javát föl sem vevő előítéletekkel, durvasággal s a rossz példának el nem számítható gonosz gyümölcseivel. De az iskola társadalma mégis hasonlíthatatlanul jobb lehet, mint a felnőttek társadalma. Jobb, mert tagjai kisebb számúak s egymáshoz közelebb állanak, mint amott; jobb, mert a gyermekek még nem bűnösök, csak hibásak s könnyebben hajlíthatók; jobb, mert itt az egyéni megélhetés küzdelmei nemcsak nem uralkodnak, de teljesen hiányzanak; jobb, mert a tanítók, nevelők, ha igaziak, a legbölcsebb és legjobb kormányzók s a lehető leg-tökéletesebb egyének és társadalmi tagok; jobb, mert itt a környezet tisztán nevelő szempontokból szervezhető és rendezhető, az érintkezés pedig a folytonos jó példa, a tanítás, felvilágosítás és fegyelem hatása alatt lépésről-lépésre csak nemesedhetik.

És az iskola, általában, ma is eléggé megoldja a maga feladatát a szoktatásban is. Ma sem ritka az a panasz, hogy az iskola idealisabb életre nevel, mint amilyen a valóságos élet. Ez a panasz az iskolák nevelő munkájának legnagyobb dicsérete. Megsemmisítendő volna az az iskola, mely szebb és jobb életet nem élne, mint aminő a felnőttek társadalmi élete. Az a régi elv, hogy az iskola az életnek neveljen, nem azt kívánja, hogy olyanná tegyen, mint amilyen a való élet,

tehát erkölcsileg rossz, a társas életben széthúzó, hanem azt, hogy az elméletet se tanítsa egyébert, mint a gyakorlat könnyebb megszerzéseért, megértéseért és javításáért. Ki ne látná be, hogy a társadalmi életet szebbé, nemesebbé, jobbá csak az a nemzedék teheti, mely szebb, nemesebb, jobb társadalmi életben élt az iskolában, mint él azon kívül. Ideál kell, melyet követhessünk s mely vonzó erejét el ne veszítse soha; emberszeretet és lelkes nemzeti érzés kell, melyet az élet romboló hatásai soha ki ne irthassanak s bár meg se gyengítenének!

Első sorban tehát az iskola társadalmi életét kell szebbé, nemesebbé, jobbá tennünk! És ez lehető is, mert csaknem kizárólag a tanítóktól függ.

Tanítók, ne rój játok meg a társadalmat azért, mert ami benne hiányzik, azt bennetek föl akarja találni; ne rójjátok meg a társadalmat, mely titeket jobbaknak akar tudni önmagánál. Hiszen a tökéletesedés, az erkölcsi jobbulás eszméje él és követelődik a társadalmi élet eme nyilatkozataiban. Tanítók, ti csak akkor vagytok nevelők, ha jobbak vagytok, mint társadalmatok tagjai; csak akkor vagytok nevelők, ha közelebb jutottatok Krisztushoz az életnek bölcsességében és erényeiben, mint azok, akikkel együtt éltek; csak akkor vagytok nevelők, ha bennetek nemzetetek legjobbainak hazafias érzése, nemes tüze ég.

Az iskolai szoktatásban leghatalmasabb tényező a tanító egyénisége. Hatalmas tényező az nagy és kicsiny dologban egyiránt. Vannak tanítók, akiknek pusztá megjelenése megnyer és tiszteletet parancsol; akiknek hangja szeretetet tanúsít és kelt; akiknek minden mozdulata, cselekedete szép, megnyugtató; akiknek jelenlétében úgy érezzük magunkat, mint derült májusi nap üdítő, teremtő reggelén. Ügy vélem, a természet adományán kívül tanultság s mindenek felett a gyermek szeretete forrása ennek a kedvező hatású egyéniségnek. De azt már nem merném állítani, hogy csak az a jó tanító, aki komoly vagy vidám, nyugodt vagy élénk, higgadt vagy lobbanékony, szelíd vagy szigorú, stb. Ki-ki saját tapasztalatából tudja, hogy ezek közül a tulajdonságok közül bármelyikkel vannak kitűnő sikerrel nevelő tanítók. A vérmérséklet lehet különböző, de a gyermek-szeretet, az igazságosság, a méltányosság, a becsületesség, a kötelességteljesítés s a szorosabb kötelességet meghaladó nevelői munka már nem fogyatkozhatik meg, nem maradhat el

anélkül, hogy a szoktatás sikere meg nem szenvedné, mert hiányzanék a jó példa.

A tanítónak is lehet és van sok emberi gyarlósága; hát ez természetes s ha főbb erői megvannak, akkor nem is veszedelmes. Az, hogy a ruházatra kevesebb gondot fordít, hogy az óra-csengetésre nem pedáns, hogy néha túlságosan szigorú, hogy néha dühös, sőt durva stb. stb., bizony hiba, de emberi dolog. És a kissé rendetlen ruházatot elfeledteti a tudás igazsága s a szívnek mélysége, a csekély pontatlanságot százszor helyreüti az erőkifejtéssel, a lelkesedéssel végzett tanítói munka, a túlságos szigorúságot enyhíti az igazságosság és jóakarát, a dühösséget és durvaságot megokolttá teszi az erkölcsi eszmék rajongó szeretete. A tanító, aki az erkölcsi eszmék ellen vétkezőkre sohasem haragszik meg, az sohasem érzi magát amaz eszmék képviselőjének, sohasem látja az erkölcsi rend megsértésében a maga sérelmét és sohasem lehet művelője a gyermekeknek.

A tanító a legerősebb és legtartósabb hatást nem személyiségével – ami általános emberi – hanem egyéniségével éri el. Mindaz, ami őt egyénné teszi, ami a többi személyektől megkülönbözteti s azok közül kiemeli, mindaz és főként csak az műveli igazán a gyermeket. Tekintsünk végig tanítóinkon, attól tanulunk legtöbbet, azt követtük legtöbbször, az ismerhet bennünk tanítványára, akiben erős, föltűnő egyéni sajátosságok voltak. Áldás az iskola művelő munkájára, ha a tanító erős egyéniség, és pedig a jóban, a nemesben erős. Nincs ott művelésről szó, ahol a tanító tucat-ember, tökéletes gép, minden jellemző egyéni vonás nélkül. Az ilyen tanító nem lelkesedik, nem örül, nem haragszik, nem dicsér, nem gáncsol, nem sújt, nem emel; dolgozik és nem fejt ki erőt, fát vág és nem műremeket alkot. Ennél még az a tanító is sokkal jobb, aki nagy hibáktól sem ment, aki lusta, aki gyáva, aki vakmerő, aki könnyelmű, aki fel-felönt a garatra, de – erős egyéniség, aki a maga ábrázatát viseli. Hiszen az a tanító az ellentétek hatásánál fogva még tehet szorgalmassá, bátorrá, óvatossá, meggondolttá és mértékletessé; a se hideg, se meleg-tanító azonban nem tehet semilyenné sem.

A legtöbb iskolában több tanító művelő hatása alatt áll a tanuló. A tanítók egyénisége más és más s ez nagyon jól van így, csak legyen minden tanító igazi egyéniség, vallás-erkölcsileg szilárd jellem és derék hazafi. Még ha módunkban

állana, sem volna szabad a művelés érdekében a tanítókat egyforma egyéniségekből válogatnunk egybe. Egyforma egyéniségek az egyforma alak miatt még az erényt is unottá, ellenszenvessé tennék, egymás gyarlóságait pedig el nem simítanák, ki nem egyenlitenék, hanem nagyra növelvén, még kirívóbbá tennék. És a gyermekek sokféle vérmérsékletűek, különböző jellemvonásúak; egyiknek egyik, másiknak másik egyéniségű tanító művelő hatására van szüksége, hogy társadalmának minél derekabb tagjává alakuljon.

Az iskola művelő hatása azonban nem függ tisztán a tanítóktól, mert az iskola társadalmi életébe ugyan bele avatkozik minden szüle és minden iskolafentartó. A szüle a maga kép-mását küldi iskolába; a rendes, rendetlen, tiszta, piszkos, pontos, pontatlan, szorgalmas, lusta, kötelességtudó, hanyag, igazságszerető, hazug, méltányos, méltánytalan, szerény, gőgös, szelíd, goromba, demokrata, arisztokrata szüle mind-mind ott ül a maga gyermekében az iskola padjain. És a szülék hatása az iskolázás tartama alatt sem szünetel. Nagyon kemény munka vár tehát a tanítóra, míg a különböző művelő hatások alatt álló gyermekek iskolai társadalmát egységessé teszi és megneemesíti. Ez a munka kemény, de éppen nem lehetetlen, mert segít benne az iskolai foglalkozás és minden egyes gyermek . . . Hanem a szülék, a felnőttek társadalma még sok más úton-módon is beleszól az iskola művelésébe. Ítéletet mond otthon a tanítóról és munkájáról s ha ez az ítélet kedvezőtlen, a gyermek ellenzéki lesz a tanítóval szemben és ellene szegül minden jónak, amit a tanító képvisel vagy akar. A tanító az igazságot, a kötelességtudást, a mértékletességet, a rendet, a pontosságot, általában az erkölcsi életet mutatja példájával és hirdeti szavával, tetteivel: a szülék otthon, a társadalom utcán, mulatságokban, a köznek munkáiban, pletykákban és újságokban, képekben és való életben az ellenkezőt mutatják, mondják és cselekszik. – És az iskolafentartók azzal, hogy az iskola tisztaságát, csinoságát épületben és felszerelésben elhanyagolják, semmibe sem veszik, avagy ellenkező végletbe mennek; hogy játszótérrel nem gondoskodnak; hogy a gyermeket felekezeti és anyanyelv szerinti szétválasztják: szintén beleavatkoznak a művelésbe és kedvezőtlen hatást gyakorolnak rá.

A szülék, a társadalom, az iskolafentartók hatása azonban lehet kedvező is. A tanítónak minden erejével és buzgóságával munkálkodnia kell azon, hogy az a hatás minél kedvezőbb

legyen s hogy a kedvezőtlen hatások ellensúlyozás, gyengítés nélkül ne maradjanak.

A tanító, az iskola művelő munkáját nagyon is korlátok közt tartja az iskola megszokott élete. A gyermekek csak tanulni (tudományt szerezni) járnak iskolába. A tanórák rendje és fegyelme az érintkezést a gyermekek közt csaknem lehetetlenné, de minden esetben nagyon korlátozottá, a gyermek és tanító közt nagyon egyoldalúvá és egy kaptafára ütötte teszi. A tanórák szabályozott érintkezésén kívül kell szabad, legalább jóval szabadabb érintkezés is, pl. játék, földművelés, ipari munka, fél- és több napos kirándulás, ünnepély. Játékban, kirándulásban stb. a gyermekek egymással szabadon és minden oldalulag érintkeznek, igazi társas életet élnek; csak itt van alkalmuk közvetetten szemlélésére és gyakorlására a társas élet erényeinek és hibáinak; csak itt tanulhatják meg az egyéni érdekeknek a közérdek alá való rendelését, az egymáshoz való alkalmazkodást; csak itt fejlődhetik ki az a jó közszellem, csak itt válhatik a köz az erkölcsi eszmék ama képviselőjévé, mely a hibákat megszegyeníti, elnyomja, kiirtja s az erényeket megerősíti és terjeszti. A tanító egyénisége itt növekszik erkölcsi hatalommá, mely előtt a gyermekek feltétlenül és önként meghódolnak s azt, aki vétkezik, önmaguk büntetik és javítják. Játékban és kirándulásokban kerül a tanító olyan sokszerű érintkezésbe a gyermekkel, mint otthon a szüle. És az érintkezés eme apró-cseprő eseteiben nőhet naggyá, uralkodóvá a tanító egyénisége, mert csak itt helyettesíti a tanító igazán a szülét ennek szeretetével, gondosságával, de a nevelő öntudatával és tervszerűségével. Szabad érintkezésben segítjük a gyámoltalant, korlátozzuk az élelmest, bátorítjuk a félnket, kormányozzuk a vakmerőt, vigasztaljuk a szomorút, általánossá tesszük a részvétet, gyakorolhatjuk a megbánást, a szerénységet, a megbocsátást, az elnézést, az igazságos cselekedetet és a szeretetnek, az együvé tartozásnak minden munkáját. És ez az igazi művelés.

A közvetetten érintkezésen kívül van még közvetett érintkezés is. Ilyen közvetett érintkezés történik leírások, elbeszélések hallása, olvasása, képek, szobrok, építkezések, a természet és ember alkotásainak szemlélése közben, amikor őseinkkel, távollevőkkel, a közvetlenül nem szemlélhetőkkel és Istennel érintkezünk. A képzelet és hit elénk varázsolja azokat a nagyokat, nemeseket, ama jótevőinket, akiket színről-

színre nem láthatunk, akikkel kezét nem szoríthatunk, akiknek jószágát meg sem köszönhetjük, de akiknek áldó keze mindig és mindenütt rajtunk. Ennek a közvetett érintkezésnek sohasem volna szabad tanításunkban hiányoznia. Nem csak a Biblia, nem csak a történet vezet Istenhez és őseinkhez, ismeretlen jötevőinkhez: elvezet az a virág, az a gyümölcsfa, melyet Isten teremtett s emberkéz ültetett és gondozott; elvezet az az ásvány, az a bútor-darab, melyet emberkéz hozott fölszínre, emberi munka alkotott s amely emberi munkához Istennek áldása adott erőt és sikert. Az irodalom termékei, a művészet alkotásai nem csupán tartalmukkal, eszméikkel művelnek, de hozzanak érintkezésbe az íróval, művésszel, aki alkotott s azzal az egyszerű munkással is, akinek része van abban, hogy mi gyönyörködhetünk és egy nemesebb élet részeseivé lehetünk.

Íme, az az anyag, mely szoktat, rendkívül gazdag és változatos. Szoktat minden, ami ápol és tanít; ami érdeklődést, érzelmet kelt és cselekvésre indít; szoktat minden és mindenki, amivel, akivel közvetlenül vagy közvetve érintkezünk. A gyermek ki van téve a művelésnek, mint a levegő vagy nap hatásának; nem zárhatjuk el sem a természettől, sem a társadalmi élettől s ezek egyikét sem áll módunkban a művelés céljaihoz képest azonnal megváltoztatni. Az anyagnak ez a gazdagsága és nagy változatosága szorgos figyelemre és körültekintésre int; az a körülmény pedig, hogy a művelés anyagát *nem* mindig áll hatalmunkban kiválogatni, kötelességünké teszi a kiválogatás és rendezés mellett az elhárítás és ellensúlyozás munkáját is.

A szoktatásnak roppant anyagát csoportosíthatjuk ebből a szempontból: mivel állunk érintkezésben? A nevelő mindig a gyermekkel érintkezik, de nem mindig közvetlenül; a környező tárgyakra, a más egyénekre vonatkozó bánásmódunkban és cselekvésünkben közvetve érintkezünk a gyermekkel; közvetve érintkezünk vele akkor is, amikor nem közvetlenül látja, tapasztalja, hanem csak vagy másoktól hallja, vagy eredményekben látja cselekedetünket, viselkedésünket. Így tehát érintkezésünk a gyermekkel közvetlen és közvetett s ez érintkezés közben viselkedésünk vagy a környező tárgyakra^ vagy önmagunkra, vagy magára a gyermekre, vagy más emberekre, vagy Istenre vonatkozik.

A környező tárgyak és állatok iránt való viselkedésünket főként a hasznos és a szép elve szabályozza.

Önmagunkra vonatkozó viselkedésünket az érvényesülés és mások megbecsülésének kiérdemlése vezérli.

Másokra s köztük a gyerekekre vonatkozó viselkedésünkben a szeretetnek kell uralkodnia; amellet a gyerekekre vonatkozó viselkedésünket szabályozza az a felsőbbség is, mely a nevelőt – ezt a szellemi, erkölcsi apát, anyát – megilleti.

Istenre való viselkedésünket az alázatosság, az áhitat jellemzi.

Az így csoportosított anyag köreinek mindenikében számtalan elem különböztethető meg, melyeket – szerencsére – az élet maga nagyrészt kiemel s nem enged elveszni a szoktatásban. De azért vannak elemek – erények és hibák – melyek vagy nagyon megszokottak, vagy pedig hiányzanak a köznapi életből. A megszokott hibák – kötelesség alól kibúvás, becsapás, ravaszkodás, pazarlás, divathajsza stb., - ellensúlyozás nélkül maradnak, szinte észrevétlenül terjednek s ezért nagyon veszedelmesek; a köznapi életben csak nagy ritkán, vagy egy-egy egyén életében soha sem tapasztalt erények pedig könnyen feledésbe merülnek s elvesznek a nevelés számára. Ilyen erény a sohasem ingadozó becsületesség, igazságosság, önzetlenség, az öregek tisztelete, a hála és talán sohasem tapasztalható béke idején az önfeláldozó, lán-goló hazaszeretet. – A művelés anyagának kiválogatásában sokszoros figyelmet fordítsunk a megszokott hibákra (esetleg-erényekre) és a ritkán előforduló erényekre, nehogy elfeledjük, elhanyagoljuk s nagyra növeljük amazokat és kiirtsuk, vagy legalább is satnyává tegyük emezeket.

Csoportosítható a szoktatás anyaga így is, a főbb eszmék szerint:

- a szép köre;
- az igaznak köre;
- a jónak köre;
- a vallásosság köre.

A szép köréből különösen a tisztaságra, a rendre és összhangra kell szoktatnunk; az igaznak köréből az igazmondás és a tudásért való munka érdemel különös gondot a szoktatásban; a jónak köréből a munkára, a kötelesség teljesítésére, a felelősség vállalására, az önzetlenségre, becsületességre és felebaráti szeretetre kell kiválóképpen szoktatnunk;

a vallásosság körében a vallás parancsainak megtartására kell szoktatnunk.

Abból a tömérdek anyagból, – bármiként csoportosítsuk – mellyel és melyre szoktatunk, külön is ki kell emelnünk az egyéni élet cselekvéseit, nehogy elveszenek ezek a társas élet cselekvéseire való szoktatás körében. Ma iskolai és családi nevelésünk talán semmire sem gondol oly kevésbé, mint az egyéni élet fenntartását könnyebbé, az egyéni érvényesülést lehetővé tevő gondolkodás és cselekvések megszokására. Pedig, igaz, a társadalom számára kell nevelnünk, az egyént a közjó szolgálatába kell állítanunk: de hát mit ér az az egyén a társadalomban, aki önmagát fenntartani, aki a köznek szolgálni csak elméletben tud, tényekben nem?! Éppen ezért igen becsesek a nevelés szempontjából a kezdet, a testet ügyesítő cselekvések, mozgások, a felnőttek munkáiban való segédkezés, az élet számításaiban, küzdelmeiben való részvétel s általában a produktív munka. Amikor ezeket gyakoroltatjuk, akkor magával az étellel szoktatunk az egyéni és társas életre, melynek legfőbb alkotó eleme a munka.

A szoktatás anyagának elrendezésében szintén főelv a gyermekhez-mérség, akár a tanításnál; de itt nem az a lényeges: megérti-e a gyermek az erényt vagy sem, hanem ez: gyakorolhatja-e? És szoktatnunk kell minden erényre, amit csak gyakorolhat, amit a jelenben gyakorolnia, a jövőért megszoknia kell. Így a felebaráti-, a hazaszeretetet, az Istenfélelem erényeire épp oly korán kezdhetjük a szoktatást, mint akár a tisztaságra, mert tapasztalja és gyakorolja a gyermek őket. A szoktatás anyagának rendezése nem annyira az értelmi fejlettség szerint történik, mint inkább azokat a viszonyokat tekinti, melyekben a gyermek él és élni fog. A gyermek, míg magasabb értelmi fejlettségre nem jut, nem emelkedik a kötelesség, a jog, az igazság, a szép, a jó, az emberszeretet, a hazaszeretet, az Istenség fogalmáig, de a maga, noha szűk életkörében kötelességet teljesít, jogot gyakorol, igazságot érez és tesz, szépet lát és alkot, jóban részesül és részesít, szeretetet élvez és viszonz, ragaszkodik a házhoz, a szülő- és lakóhelyhez s elképzel egy jó Atyát, akihez szeretettel és tisztelettel fordulnak mindazok, akiket ő szeret és tisztel: tehát tetteiben, cselekvéseiben, magaviseletében megszokhatja mind-amaz erényeket.

Szoktatnunk mindig kell. Itt tehát külön óratervről nem beszélhetünk.

B) Alkalmazástan.

Az alkalmazástan arra tanít, hogyan hajtsuk végre a nevelői munkákat?

A nevelői munkák módjában két fő-elemet különböztetünk meg. A belsőt, a szellemit, mely a munkát szándékossá, tervszerűvé és célszerűvé teszi s a külsőt, # melyben a munka érzékileg megjelenik és hat a gyermekre. Amaz a nevelő munka rendezése, emez pedig az alakja. A rendezés és alak külön nem válhatik s egymással ellentétbe nem kerülhet, mert különben a nevelői munka nem tudatos. Annak, aki a munkát rendezi, az alak fölött is uralkodnia kell. – Miután a nevelő munka mindig valamely anyagot dolgoz fel s olykor-olykor eszközöket is használ: az alkalmazástan tehát ezekre a kérdésekre felel:

Mi a közvetlen célja munkánknak a kiválasztott anyag feldolgozásában?

Mely munkák s milyen sorrendben alkalmazandók a feldolgozásban?

Mely alakban történik a feldolgozás s hogyan?

Mely eszközök szükségesek s mikor és hogyan alkalmazzuk az eszközöket?

Ezekre a kérdésekre mindenik nevelői munkánál külön-külön kell felelnünk, ha a keveset érő általánosságokban tévelyegni nem akarunk. Általános elveknek csak annyiban van itt jogosultságuk, amennyiben a különböző nevelői munkák egységét, egybehangzását s így a nevelés céljának elérését biztosítják. A fölélv tehát az volna, hogy a nevelői munkák mint egy célra törők, egységesek legyenek. Ezt azonban a nevelés céljának egysége mellett különösen kiemelni fölösleges, mert nem egyéb, mint annak szabályban való kifejezése. Az a kérdés, hogyan biztosítható ez az egység? A nevelés céljából folyólag csak úgy, hogy ha a nevelői munka a nevelt egyénhez és társadalmának eszményéhez mért s a nevelés céljának elérésében egymást támogatja. Azaz: legyen a nevelés a nevelthez mért, a társadalom eszményéhez mért és összehangzó.

A nevelői munka azonban nem gépnek munkája és nem élettelen tárgyra vonatkozik. Ember alakít emberi, akire nem hathat kénye-kedve szerint. A nevelő ráhatásának nem ismerem általánosabb érvényességű elvét a szeretetnél és meg-

győzésnél. A kettő közül az első a hatalmasabb, mely könnyen és bizonyosan magával ragad; a meggyőzés nehéz, hosszadalmas út, de tartós sikereket, öntudatos meghódolást biztosít. Szeretetünket már a kis gyermek átérzi és viszonzza, meggyőzésünk fejlett értelmet kíván s csakis a szeretetben nagy jellemek hódolásaira számíthat. Általános elvként hirdetjük tehát a nevelői munkában éppen az összehangzás érdekében is ezeket: Szeretettel nevelj! Ez a főelv, melyhez elmaradhatatlan társul szegődik az, mihelyt az értelem fejlődik: és győzz meg! Ne félj, nevelő, nem a meggyőzés nehéz; nem! Megyőzni a tanítványt nagyon könnyű. A társadalmi élet számtalan forrongása bizonyítja, hogy a meggyőzéshez még csak határozott tudás sem kell, sem a vezetőben, sem a vezetett tömegben. A szeretetet kell megnyerni itt is és ez a nehéz. Nehéz, mert szeretni önmagunkon kívül másat is, a nagy egészet is, nehéz; mások szeretetét megnyerni nem könnyű, mert nem elég hozzá bizonyos önzésnek a felköltése és élénkké tévése, hanem kell valami egyéni külsőség: hang, termet, szépség, erő stb. is. Szerencse, hogy a szeretet a hosszas társadalmi együttlét folytán már öröklött sajátságunk s hogy az az önzés, melynek a szeretethez úgy a nevelőben, mint a neveltben meg kell lennie, már természet szerint sem hiányzik. Szeretni azonban még sem könnyű; különösen nehéz szeretnie a nevelőnek. Hiszen a szeretet áldozatokat, önzésünknek több irányban való legyürését kívánja s a mai verébért legkedvezőbb időben sem ígér többet a . . . holnapi tűzoknál. Milyen ideális életfelfogás, mennyi naivság, milyen mélységes hit és milyen hatalmas faji ösztön kell ahhoz, hogy a nevelő szeresse a gyermekeket! Pedig szeretnie kell, másként még csak meg sem győzheti. Herbarték éppen ott hibázták el alaposan a nevelés kérdését, amikor azt a tévedést általánosították, hogy a meggyőzés minden, az első, a többi s így a szeretet is mellékes. Rettenetes tévedés ez, mert a tudás szeretet nélkül alapjaiban ássa alá és teszi tönkre a társadalmi létet, pedig a tudás szeretet nélkül nagyon is meglehet; a szeretet ellenben forrása és éltetője a társadalmi együttlésnek s a szeretet tudás nélkül meg nem lehet, a szeretet az, mely mindenoldalú előhaladásra kész.

A nevelői munkák végrehajtásáról lévén szó, mindig fölmerült a kérdés: vajjon van-e a módszerben valami tárgyi, vagy az egész csupán egyéni, alanyi? Szabályokhoz kell-e

kötni a nevelők módszerét, vagy rá kell bízni az egyes nevelőkre? A kérdés alapjában véve ez: lehet-e törvényekre alapított szabályokhoz kötni a nevelői munkák módját, vagy sem? Lehet, sőt kell! Vannak törvényei a gyermek egyéni és társadalmi fejlődésének, vannak törvényei a nevelői munkák anyagának (a nevelés tényezőinek) és vannak törvényei a nevelő személyes munkásságának.

A neveléstan már bölcsőkorában is elismerte, hogy a gyermek (a nevelt egyén) egyéni fejlődésével számolnia kell; a fejlett neveléstan pedig egyenesen azt mondja, hogy a módszertan nem egyéb, mint alkalmazott lélektan. Ez azonban nem a teljes igazság. A nevelt egyén nemcsak szellemi, de testi életet is él, tehát a módszertanban az egyéntan törvényeihez kell alkalmazkodnunk. De még itt sem állhatunk meg. A gyermek társadalmi fejlődésének is vannak törvényei: a módszertani szabályokat tehát ezekre is alapítanunk kell. Tovább vizsgálódva, azt is bizonyosnak látjuk, hogy a nevelés anyagának (tényezői) különböző sajátosságai vannak, amelyekhez szintén alkalmazkodnunk kell; s végül – hogy a nevelői munka viszonylatának minden tagját tekintetbe vegyük - azt sem tagadhatjuk, hogy a nevelő, mint felnőtt s különösen mint művelt felnőtt, logikailag, mondhatjuk bátran: életbölcsességgel rendezi minden munkáját s így a nevelést is, ennek a logikai rendezésnek pedig szintén vannak törvényei melyek nélkül módszertani szabályaink csak felületesek, egyoldalúak, hibásak lehetnek. Világos tehát, hogy a módszertan a nevelői munkák szabályait tárgyi alapokon építi föl s így a nevelés módszere nem alanyi érzés vagy ösztön nyilvánulása, hanem tárgyi tudásnak az alkotása.

Másrészt azonban kétségtelen tapasztalat, hogy a nevelésben sok függ a nevelő egyéniségétől. Mint minden munkánál, úgy a nevelésnél is a rátermettség, a tehetség szakszerű - itt módszertani - tudás nélkül is feltűnő sikereket mutathat föl. Ámde fölösleges volna ma már érvelnünk amellett, hogy ebből a szaktudás kicsinylése, semmibe sem vevése egyáltalában nem következik. Ez a tapasztalat csak arra int, hogy a nevelő egyéniségét nem szabad mindenben §-hoz kötni; annyival kevésbé szabad, mert azok az élettani, lélektani és társadalmi törvények, melyekre a módszer szabályait építjük, éppen nem mind föltétlen igazságok. A kor színvonalán álló módszertannak csakis nagy igazságai kössék a nevelőt; ahol

azonban ilyen igazság nincs, de szabály azért van, ott engedjük a nevelőt szabadon cselekedni legjobb tudása és lelkiismerete szerint.

Neveléstani művekben számtalan félreértésre ad okot a módszer fogalmának határozatlansága. Némelyek módszerről szólván, mindjárt csak filozófiai módszerre gondolnak. Nincs igazuk; a nevelés módszere, mint a munkák egy határozott fajtájának módszere, épp oly kevésbé ugyanazonos a filozófia „módszerével”, mint pl. a kertészkedés módszere. De viszont meg kellene vonni a határt a módszer és a „fogás” között. A módszer egy-egy befejezettebb egészlet alkotó nevelői munka végrehajtásának a módja, amely tehát több mozzanatból van összetéve; ezeket a mozzanatokot módszeres eljárásoknak nevezhetjük. A „fogás” név egy-egy mozzanatra, egy-egy módszeres eljárásra vonatkozik. A módszer s így a módszeres eljárás tudatos, tervszerű, törvényekre alapított szabályok szerint folyó munkálkodási mód; a módszeres eljárás tehát akkor válik „fogássá”, amikor több benne az egyéni ötlet-szerűség, ösztönszerűség, leleményesség, mint a közismeretiti szabályokhoz való alkalmazkodás, mely utóbbi akár teljesen is hiányozhatik. A „fogás” nem ritkán fölfedezésszámba vehető s tudatossá, törvényekre alapította válván, módszeres eljárássá lesz, sőt olykor-olykor egy-egy újabb törvényszerűség megismerésére, a már ismert szabály változtatására, javítására vezet. Csupa „fogásokból” azonban a nevelés sohasem állhat, mert a nevelői munkának a maga egészében tudatosnak, tervszerűnek, szabályok szerint folyónak kell lennie. – így fogván fel a módszer kérdését, unos-untalan új módszerekről ma már csak igen ritkán lehet szó; új módszeres eljárás, új „fogás” azonban gyakran terem. A neveléstudománynak s ebben kivált a módszertannak feladata az új „fogások” megvizsgálása s velők, ha alkalmasak reá, a módszernek javítása. Egyes fogások, annyira függenek az egyéni készségtől, hogy általánossá éppen nem tehetők. Nagy sikereket elért gyakorlati nevelők nincsenek egyéni tulajdonukat alkotó fogások nélkül; merő fogásokkal azonban ők sem érhetnének célt a nevelésben, mert ennek a munkának is vannak ma már határozott szabályai, megállapított módjai.

I. Az ápolás módszere.

Az ápolás a nevelés ős munkája és törzsöke; belőle ágazik ki az oktatás és szoktatás, melyek sohasem téveszthetik szem elöl az ápolás követelményeit, sohasem szeghetik meg az ápolás szabályait iszonyú bosszúállás nélkül. Testileg, lelkeleg normális egyén az alap, melyet a reáépítésnek sohasem szabad megtámadnia, gyengítenie, de mindig erősítenie kell.

Az ápolás munkái közt a sajátlagos cél szerint megkülönböztethetjük:

a gondoskodást, mely a kedvező föltételeket adja meg,
 az óvást, mely a kedvezőtlen körülményeket elhárítja,
 avagy azoktól megment, az edzést, mely az egyént ellentállóvá teszi,

és a gondozást, mely az egyéni fejlődés és alakulás megzavart rendjének gyógyításában vesz részt.

Ezek a munkák mind számtalan részletből és mozzanatból állanak, mert hiszen sok mindenről kell gondoskodnunk, sok mindent illetőleg kell óvnunk és sokféle betegségben kell gondoznunk az egyént. A gondoskodás kiterjed az öröklésre, a szülő- és lakóhelyre, a táplálékra, lakásra, a jó levegőre, a tisztaságra, a ruházatra, a mozgásra és nyugalomra s a gyermek társadalmi életére. Ugyanezekkel kell számolnia az óvásnak is. A gondozás a testi és szellemi betegségek gyógyításában segédkezik a természetnek és az orvosi tevékenységnek.

Az öröklést illetőleg az ápolás gondoskodik arról, hogy az anya erős, egészséges, vidám legyen s megóvjuk őt a gondtól, nyomorúságtól, megerőltetéstől, külső erőszakos hatásoktól, erős indulatoktól és a lelki fájdalomtól. Mindez első sorban a családra és társadalomra ró kötelességeket; a nevelő intsen ezekre a kötelességekre s a szüléket tanítsa erre a gondoskodásra és óváásra. A társadalom érdekében nem hangsúlyozhatjuk eléggé, hogy az anyát a családi élet körében kell mindama föltételekkel ellátnunk, melyek szükségesek ahhoz, hogy ép, erős, egészséges gyermekek lássanak napvilágot. Ezeknek a feltételeknek megállapítása az orvosi tudomány feladata, a kedvező föltételek nyújtása pedig a társadalom és állam kötelessége.

A szülő- és lakóhely kétségtelenül igen sokszor kedvezőtlen hatású az egyéni fejlődésre és társadalmi alakulásra.

Mocsaras vidék, fertőzött talaj, rossz ivóvíz, zord szelek, a hőmérséklet gyors változása stb. a testi egészségre káros; sivár, pusztaság a maga szótalanságával és egyhangúságával a szellem fejlődését akadályozza meg; a községektől való távollakás a társas élet sokoldalú hatásától fosztja meg a gyermeket s így ennek társadalmi alakulását megnehezíti és fél-szeg irányba tereli. Az ápolás nem változtathatja meg a szülő- és lakóhely kedvezőtlen körülményeit, de azért sokat tehet ellenük. Olykor-olykor módunkban áll az is, hogy a gyermeket a kedvezőtlen környezetből kedvezőbe helyezük át; a legtöbb esetben azonban csak óvásra és edzésre vagyunk utalva. Magának a szülő- és lakóhely természeti és társadalmi kedvezőtlen tulajdonságainak és viszonyainak javítása első sorban az állam teendője; a nevelés azonban erősen támogatja ebben a munkában az államot, amikor élesen rámutat a növekedő nemzedék fejlődését veszélyeztető körülményekre s amikor a tanítványokat arra oktatja és serkenti, hogy ezeken a bajokon az emberi ész és munka sokat, igen sok esetben mindent javíthat. A lakóhelyet egészségesebbé és szebbé tenni ma már nem lehetetlenség. S amikor a nevelés ebben a munkában – erejükhöz mérten – már a gyermekeket is foglalkoztatja: akkor biztosította a vidék ábrázatának kedvező átalakítását.

Hogyan használjuk föl az öröklés s a szülő- és lakóhely előnyeit s hogyan ellensúlyozzuk hátrányaikat? Az öröklés a testi, lelki épség mellett sokszor ad csinos, szép testi külsőt, élénk képzeletet, gyors emlékezetet, a dolgok mélyébe való látást, testi és lelki kiváló frisseséget s erős érzéket minden iránt, ami szép, jó, igaz és magaslatos. A szülő- és lakóhely csaknem mindig megadja a természet szépségét, változatoságát és sokoldalúságát, az élénk társas életet s az emberi ész, szív és munka alkotásait. Az ápolás ezeket az előnyöket mindenoldalúan és szeretettel használja fel céljainak elérésére. A legtöbb baj itt az egyoldalúságból és az oktan szeretetből származik. A szüle gyermekének szépségére több gondot fordít, mint épségének és egészségének fenntartására; a szüle, a nevelő erőnek-erejével csodagyermeket akar faragni abból, akinek emlékezete kítűnő s kora bölcseset abból, aki okoskodni tud és szeret. Szüle és nevelő nem tudja levetkezni önzését, hiúságát s ezek kedvéért legyezgeti a gyermek tetszésvágyát, megerőlteti emlékezetét, értelmi erejét s elhanyagolja a jó, az

igaz, a magasztos iránt nyilatkozó érzék ápolását. Család és iskola erőnek erejével elzárja a gyermeket a természettől, az ebben való éleستől, az emberi alkotások szemléletétől s a szabadabb társas érintkezéstől. Felnövünk és nem láttuk soha a fölkelő napot, a harmatos virágot, a rét, a mező, az erdő életét, a patak forrását, a földműves munkáját, az iparos műhelyét, a hivatalnok dolgozó szobáját, a gazdagok művészi lakását, a szegények nyomorult kunyhóját, a községnek jótékony intézményeit. A szabadabb társas érintkezés lehetetlen, mert a gyermekhez nem jöhetnek játszótársak s ezekhez nem mehet ő sem; nem engedi a rangkülönbség, a szülék kényelem szeretete s a betegségek-től való félelme. Az iskolának pedig udvara nincs, kirándulásokra ideje nincs; a községnek játszóttere nincs. Így marad fölhasználatlanul mindaz a kedvező hatás, amit a szülő- és lakóhely a gyermek fejlődő egyéni és társadalmi életére gyakorolhatna. Szülék, nevelők, töletek függ csupán s a gyermek nem fogja nélkülözni az őt környező természeti és emberi élet nagyszerű, semmivel ki nem pótolható hatásait, amelyek csak akkor értékesek, ha közvetlenek, ismétlődők, ki nem merítők s mégis kielégítők, mindenoldalúak és szeretetre indítók. Ne könyvből, ne elbeszélésből, hanem köz vetetlen szemlélet és tapasztalat útján hasson a természet és ember a maga kedvező tárgyaival, jelenségeivel a gyerekekre s ne csak egyszer, hanem időközökben többször, mert élénk és maradandó sikereket csak így érhet el! Maga a külső természeti jelenség és emberi élet és alkotás bármilyen nagyszerű, bármennyire felülmúlja is a gyermek szellemi életének szintjét: sohasem válik hatásában kimerítővé s mindig ki fogja elégíteni a gyermeket, ha mi, felnőttek, nem állunk közéjük és a gyermek közé s nem akarjuk ezt ráerőltetni arra, hogy a mi szemünkkel lásson s a mi eszünkkel gondolkozzék és szívünkkel érezzen. Hagyjuk őt egyedül, de sohasem magára. Egyedül, hogy lásson, gondolkozzék, érezzen a hatások alatt saját belső természete szerint s menjen tovább akkor, amikor neki jól esik; de ne legyen magára hagyatva, hogy alkalma legyen látni bennünket, olvasni rólunk, alkalma legyen némán vagy beszélve érintkezni velünk mindig, amikor ennek szükségét érezi. Így valóban mindenoldalúvá lehetnek a kedvező hatások s ha viszonyba kerülnek, kapcsolatba jutnak a gyermek gondolkodásával, érzelmeivel, cselekedeteivel, ha viszonyba kerülnek az egyéni és társadalmi

élettel: akkor szeretetre is indítanak. A föld, mely kenyeret terem a nagyok munkája révén; a fűszál, mely élénkül a harmatcseptől, mint mi a pohár friss víztől; a madár, mely ágról-ágra szállva fogósdit játszik pajtásával: mind jó barátunk, mind édes testvérünk s mind egygyéforr velünk a szeretetben.

Az öröklött fogyatkozások ellen csak akkor küzdhetünk sikerrel s az öröklött hibákat csak akkor javíthatjuk, ha a természetes fejlődés kedvező s ezt mi megfelelő anyaggal, eszközzel, eljárással segítjük. A természet napról-napra műveli csodáit s ezért szüle és nevelő nem is veszi el könnyen azt a reménységét, hogy a vézna, beteges gyermek erőssé, egészségessé, a nehéz felfogású gyorsabb észjárásúvá, a kegyetlenkedő gyöngéddé, a makacs engedékennyé, az ingatag szilárd akaratúvá lehet. Kisebb fogyatkozásokat pedig bizonyosan „kinő” a gyermek; kinő a selyp-beszédből, a hallgatagságból, a nehézkességből, a mordságból, a szeleskedésből, a szórakozottságból stbbiből. Ha már nem bírtuk vagy nem volt módunkban lehetetlenné tenni a kedvezőtlen örökléseket: legalább ez a reménység legyen bennünk erős, hatalmas és soha meg nem fogyatkozó. Ebben a reménységben soha sem szűnünk meg okosan, türelmesen és szeretettel munkálkodni az öröklött fogyatkozások kedvező átalakításáért vagy legalább enyhítéséért. Célszerű táplálkozás, jó levegő, a tisztántartás, az anyagcsere zavartalanságának biztosítása, kedvező környezet, állandó és fokozatosan növekedő ráhatás, orvosi gyógyítás és türelmes, okos ápolás nagyon sok esetben kedvező irányba tereli a természetes fejlődést és segíti az egyént fogyatkozásainak kinövésében. Az orvosi és nevelői tudománynak egész külön fejezete szól ma már a testi és lelki fogyatkozásban szenvedők gyógyításáról és neveléséről, noha csak a kezdet kezdetén vagyunk. Már tudjuk, hogy ok- és célszerű beavatkozással, ráhatásokkal a szervezet működését alakíthatjuk s hogy e működést alakítva magának a szervezetnek fogyatkozásait is gyógyíthatjuk. Már tudjuk, hogy az egyéni élet változatokban gazdag jelenségei nincsenek mindig csakis egyetlen szerv vagy szervezet működéséhez kötve, hanem a szervezet életében is uralkodik az egymást kiegészítő, egymást támogató munkálkodás elve. Már tudjuk, hogyha nem pótolhatják is egymást a különböző szervek és szervezetek, de azért, ha a szervek sorából elsatnyult, elpusztult egy-kettő, a

többi elvégzi a feladatot s ha a szervezet néhány eleme képtelen a munkára, a többi elem fokozott munkássággal pótolni kész és képes ezt a hiányt. Éppen ezért nemcsak az nem látszik lehetetlennek, hogy az öröklött fogyatkozásban szenvedők az orvos és nevelő okos keze alatt nagyon sok esetben „kinövik” fogyatkozásait, de az sem, hogy a terhelt szülék gyermekeit mentessé tehetjük a szülék bűneinek következményeitől, hogy az élettani „eredendő büntől” megszabadíthatjuk utódainkat. Az öröklött fogyatkozásban szenvedők tanulmányozása igen értékes tudáshoz vezet a normális gyermek egyéni és társadalmi fejlődésének törvényeit illetőleg is és nagyon sok helyes utasítást ad a visszafejlődő egyének ápolását illetőleg.

Visszafejlődő egyének! Természet szerint visszafejlődünk; ezt el kell viselnünk, de önmagunk okos ápolásával az életkor magas éveire tolhatjuk ki s fokilag mérsékelhetjük. Az a visszafejlődés azonban, mely korán, mely az életkor delén éri az egyént s amely gyorsan elbánik vele és rettenetesen mélyre süllyeszti alá: – nem természetes. Olyan kórnak a következménye, melyet magunk szereztünk, melyet örököltünk s amelyet könnyelműségünkkel, oktalan eljárásunkkal csak növeltünk, sokszor éppen mi, nevelők, fejlesztettünk ki. Ha ismernők a gyermek családjának történetét, a gyermek családi és egyéni életét, ha figyelemmel kísérhetnők mindig azt a visszahatást, mellyel a ráhatásokra felel: akkor alkalmazkodhatnánk hozzá, avagy helyes fokozatban tennők alkalmazkodóvá őt; akkor nem ölnők el, de fejlesztenők „jobb természetének” rügyeit s lassandassan betemetnők a kóros elváltozások forrásait; akkor nem fullasztanók zsírjába s kényelembe és nem tengetnők nyomorúságban, nem juttatnók tönkre hajsolt munkában a gyermeket. A fejlődésében megállapodott, avagy a visszafejlődő gyermek nevelőinek tudatlanságát és lelkiismeretlenségét átkozza. Az ép, egészséges gyermeket a mai életviszonyok közepette legtöbbször a szellemi táplálék nagy bősége fenyegeti. A művelt élet rengeteg ága-boga, bonyolódottsága és élénk mozgalmassága ingert-ingerre halmoz s agyontömi a gyermeket. Mi nemcsak nem óvjuk őt az ingerek rohama ellen, de egyenesen beledobjuk az árba, mielőtt úszni tudna, sőt erőnek erejével kényszerítjük reá, hogy egyetlen ráhatást se hagyjon visszahatás nélkül. Amikor a gyermeket saját természetének jótékony keze megmentené a ráhatások súlyától s a

vásári zaj közepette is képessé tenné az egyedüllétre: akkor előállunk mi kérdéseinkkel és utasításainkkal, elsorolhatatlan „magántanításainkkal” és tömjük, kínozzuk őt tovább. A szakzszerűség, a munkamegosztás elvénél fogva a felnőttnak nem szabad mindent tudnia; a közműveltség nevében azonban a tanuló gyermeknek mindent tudnia kell. És tudományosan kell tudnia! Ismernie kell a tényeket, jelenségeket, a törvényeket, a szabályokat, melyeket minden egyes tudományban a mai napig föltártak, megállapítottak; és emlékezetében kell tartania mindent, hogy akkor idézze föl és alkalmazza, amikor nekünk éppen tetszik. A szegény, tanulóvá kényszeredett gyermek vagy lerázza magáról a neki nehéz terhet, vagy lelkiismeretesen birkózik vele. Előbbi esetben a megterheléstől s ennek következményeitől megszabadult, utóbbi esetben küzd, erőlködik s végre megtörik és lesz a kitűnő, lángeszű tanulóból rokkant, visszafejlődött gyermek, gyengeelméjű felnőtt. Ilyenné lesz különösen akkor, ha testi tápláléka kevés, testi ereje csekély, testének edzéséről szó sincs, a szabad természetben sohasem lehet s ha idegeit a család társadalmi élete, a korai testi és szellemi élvezetek is rongálják.

Vannak egyének, akiket csodálatos ellentálló erővel áldott meg a természet. Ezeknek önbiztosító szelepek van mindenmű megterhelés ellen, és olyan idegzetük van, mely elpusztíthatatlan. De ki áll jól érte, hogy minden gyermek ilyen? Éppen ezért, ha a gyermekek visszafejlődését lehetetlenné akarjuk tenni, fokozott éberséggel harcoljunk a szellemi táplálék túlságos bősége ellen.

A szülő- és lakóhely kedvezőtlen hatásai ellen sem állunk fegyvertelenül. Ne tekintsük azt a kedvező átalakítást, melyre emberi ész és kéz a szülő- és lakóhelyen természetig égalji gazdasági, egészségügyi s tisztán ápolástani szempontból végezhet. Szorítkozzunk csupán arra, miként ellensúlyozhatja az ápolás a szülő- és lakóhely kedvezőtlen hatásait? Alig van vidék, mely minden tekintetben kifogástalan volna az ápolás céljainak érdekében. Itt a levegő nagyon éles, amott lankasztó; itt hirtelen változó az időjárás, amott túlságosan is állandó; itt por, füst, amott párák telítik a levegőt; itt a talaj, amott az ivóvíz egészségtelen stb., stb. Az ápolásnak óvnia kell okos ruházattal és étrenddel; másrészt ellentállónak kell tennie, azaz: edzenie kell. Az edzésnek túlzásai kétségtelenül veszedelmesek; de ebből azt következtetnünk, hogy az edzés

teljesen mellőzendő, nagy oktalanság. Az időjárás viszontagságai ellen legjobban edz a testnek hideg vízzel való mindennapi lemosása. Ha ezt kis gyermekkorunktól fogva megszoktuk és gyakoroljuk, az úgynevezett meghűléstől csaknem teljesen mentek vagyunk. Nagyobb gyermekeket a víz hőmérsékének lassú fokozatos leszállítása mellett szoktathatjuk minden baj nélkül reá a testnek hideg vízzel való mindennapi lemosására. Edz továbbá a mindennapi szabadban való mozgás, minő pl. a katonás járás. Hogy a már járnai tudó gyermek szeles, hideg, nedves időben a szabadban ne mozogjon, azt csak a túlzó elkényeztetés követeli. S ha a szülék tudnák, hogy a szobába zárt gyermek sokkal betegesebb, minden betegségre hajlandóbb, mint az, aki jó és rossz időben elvégzi a maga testmozgását odakinn: bizonyosan nem tartanák kalitkában féltett gyermekeiket. Edz a szobának fűtés idején való normális hőmérséke, a túlságos meleg ruhának mellőzése, a kemény fekvőhely és ülőhely s az emberekkel való érintkezés. Az emberektől elzárkózunk ma lehetetlen, erkölcsi szempontokból elítélendő. Annak hirdetése, hogy ragályos betegségekől az elzárkózás megment, embertelenségre vezethet s túlságos aggodalmat keltve, csak fogékonyabbá tesz a betegség iránt. Nem mondom ezzel, hogy a gyermeket vigyük oda a súlyos, ragályos bajban szenvedőhöz, de azt mondom, hogy a másik túlzásba se menjünk s a közvetett érintkezéstől ne féltsünk. Egészséges, edzett szervezetnek a kisebb mértékben belejutott ragályozó baktériumokat le kell győznie s képessé kell válnia arra is, hogy később a nagyobb mértékben beléjutott ilyen baktériumokon is győzedelmeskedik.

Az egyes szervek közül leggyakrabban a lélekző szervek szorulnak edzésre. Kisebb gyermekeknek torkuk, gégéjük hűl meg legkönnyebben; ez ellen, valamint minden hűlés ellen a hideg vízzel való mindennapi lemosás ajánlható. Kisebb gyermekeket szoktatnunk kell arra is, hogy ne szájukon, hanem orrukon át vegyenek lélekzetet, mert így a torok, gége meghűlését elkerülik. Sok gyermek aránylag gyenge tüdővel jött világra, ezeknek tüdejét a szabadban való mozgás, mely a tüdőt nagyobb tevékenységre készíti s a jó levegőben rendszeresen végzett lélekzési gyakorlatok megerősítik. Ne legyünk túlságosan szigorúak a gyermekek kiabálása ellen sem, mert ez is jó gége- és tüdőgyakorlat.

Az edzés csak akkor ártalmas, ha nagyon erős a gyermek

szervezetéhez, ellenálló erejéhez képest. A gyermek szervezetét, ellentálló erejét a betegség s leggyakrabban a gyomor elrontásából származó „változás” gyengíti. A gyermek közérzésével mindig tisztában kell lennünk, nehogy akkor edzzünk, amikor óvásra és gondozásra van szükség.

Íme, tárgyalhatjuk az ápolás módszerét így is, hogy az egyes tényezőket külön-külön vesszük, de tárgyalhatjuk úgy is, hogy az ápolás munkáit szedjük sorra. Nekünk, akik rövidsére s első sorban általánosabb értékű szabályok megállapítására törekszünk, az utóbbi tárgyalási módot kell követnünk.

A *gondoskodás* az ápoláshoz szükséges s a meglévő anyagot feldolgozza és alkalmazza. Magának az anyagnak megszerzése nem nevelői, hanem család- és államfenntartói föladat; az anyag kiválasztása pedig nem szoros értelemben vett módszertani munka. Az öröklésre s a szülő- és lakóhelyre vonatkozólag már szóltunk.

A táplálékot illetőleg a gondoskodás arra terjed ki, hogy egészséges-e a táplálék s minősége, mennyisége megfelel-e a gyermek szükségleteinek és hogy akkor és olyan módon táplálkozik-e a gyermek, amikor s amint a nevelés közvetlen és közvetett célja érdekében éppen kell? Egészséges-e a táplálék? Számba kell vennünk, nem romlott-e, nincs-e benne vagy rajta betegséget okozó, mérgező anyag; tehető-e bizonyos úton-módon egészségessé, vagy legalább is ártalmatlanná? A táplálók minőségét illetőleg az a kérdés: vajjon az egészséges, avagy ilyené tett táplálék éppen az-e és olyan-e, mint amire és milyenre a gyermeknek szüksége van azért, hogy szervezete fennmaradjon, épüljön, munkáraképes és kész legyen? Vannak táplálékok, melyek nehézkessé, lustává tesznek, melyek szerfölött izgatnak, melyek csak ínyt csiklandoznak, de sem szövetet nem építenek, sem hőfejlesztésre nem alkalmasak; az ilyenek egyáltalában mellőzendők, vagy kellő mértékig szállítandók le. A gyermek egyéni élete nagyon változó s ehhez képest az a táplálék, mely rendszerint szükséges, néha-néha éppen kerülendő. A táplálék mennyisége sem lehet mindig egyforma; némelyik egyénnek több táplálékra van szüksége, mint a másoknak; erősebb fejlődés idején, élénkebb anyagcsere mellett, a betegség utáni „épülés” tartama alatt bőségebb táplálék kell mint máskor. A sok és a kevés táplálók gyengít és betegít. A táplálók minőségét és mennyiségét illetőleg ne feledjük azt sem, milyen családi, társadalmi életben nő fel a gyermek. Míg a

műveltebb úri osztály változatos és ínyt csiklandozó eledel-
kel táplálkozik, addig a szegény napszámos csak egy-kétféle és
egyszerű eledellel él. A maga szélsőségében egyik sem helyes
egyszerű legyen a gyermek étele, de eléggé változatos; ínyt
csiklandozó ételekre neki, akinek anyagcseréje általában élénk,
aki sokat mozog, akinek étvágya, gyomra jó, éppen nincs szük-
sége. – Mikor egyék a gyermek? Erre csak egy feleletet adha-
tunk: amikor éhes. Miután azonban ezzel a felelettel sok vissza-
élés történik, amennyiben némelyik gyermek mindig éhesnek
vallja magát s némelyik anya örökösen tömi gyermekét; más-
részt pedig a társas élet az étkezésben is bizonyos rendet köve-
tel: helyes ahhoz tartanunk magunkat, hogy akkor egyék,
igyék a gyermek, amikor éhes vagy szomjas, de mielőbb szokják
ebben is a társas élet rendjéhez. A rendes étkezés nemcsak
alkalmazkodás a társas élethez, ami pedig már magában is fon-
tos követelménye a nevelésnek, de egészségügyi szempontból
sem mellőzhető. Az étkezés mikéntjében az egészségre káros a
sietve evés, nagy falatok evése, a nagyon meleg, vagy nagyon
hideg étel és ital, stb.; de az étkezés mikéntje a társadalmi illen-
dőséggel is szoros kapcsolatban van. Az eszközökkel való étke-
zés, tisztaság az étkezésnél, a sorra várás, az étel kérése és kö-
szönése stb, nem csupán művelt emberek szokása, hanem
egyik-másik erénynek kezdete, csirája, avagy megerősítője is.
Kevéssel való megelégedés, türelem, tisztelet a nagyok, a szülék
iránt, hála a vett javakért és több más erény bizony nehezen
fejlődnek ki és alig lehetne teljessé, ha az étkezés módja nem
kedvezne neki.

A lakást illetőleg arról kell gondoskodnunk, hogy a lakás
egészséges legyen s megvédelmezzon. A műveltség, a korszerű-
ség cégére alatt ma már gyakran többet adunk a lakás kényel-
mes és szép, mint egészséges voltára. Száraz, világos és napos
lakás, amelyben mindig elég és tiszta, friss levegő van, ritka-
ság; ellenben olyan lakás, melyet kényelemmel és olyan, amilyen
művészettel rendeztek be, van sok. Ritka azonban a teljesen
tisztá lakás is. A gondoskodásnak arra kell törekednie, hogy a
lakás mindenek előtt egészséges legyen, emellett s ennek a
kedvéért teljesen tiszta, azután, ha lehet, szép, de sohasem túl-
ságosan kényelmes. A lakásnak tisztasága, rendje, csinosága s
bizonyos fokú kényelme a tanítást és művelést sikeresebbé
teszi s ezért figyelmet érdemel. A lakás levegőjének hőfoka és
frissesége legtöbbször nagyon különbözik a külső levegőjétől;

ez a tetemes különbség okozza, hogy olyan könnyen meghűlünk, vagyis, hogy szervezetünk nem képes alkalmazkodni ahhoz a hirtelen és nagy változáshoz, melynek a szobából szabadba menéskor és megfordítva, kitesszük. Hideg időjáráskor a szobai levegőnek csak annyival kellene melegebbnek lennie a külső levegőnél, amennyi hőnek pótlására a szobában léte a könnyebb ruházat és csekélyebb mozgás mellett kényszerít. Állandó szellőztetéssel és a zsúfoltság megszüntetésével pedig a szoba levegőjét a külsőhöz mindig egyforma frissé kell tennünk. Az a zsúfoltság, mely a szegény emberek lakását és iskoláinkat jellemzi, embertelen állapot, melyet multhatatlanul meg kell szüntetnünk, ha akarjuk, hogy gyermekeink egészségben növekedjenek s megszokják művelt ember módjára az egészség megbecsülését, fenntartását és az együtt való tartózkodást.

A jó levegőről való gondoskodás általában kevés fejtörést okoz. Szellőtelen és zsúfolt lakás és iskola, pöcegödrök, árkok, istállók a lakás közelében, gyári füst és ártalmas gázok a községben éppen nem tartoznak a ritkaságok közé. Egyesek tudatlansága és anyagi érdeke sokszor egész községek levegőjét fertőzteti meg. Ebben a tekintetben főként jó egészségügyi törvényekre s erélyes végrehajtásukra volna szükség.

A tisztaságról való gondoskodás követeli a lakás, az udvar, az iskola, a község tisztántartását s a gyermek mosdását és fürdetését. Sajnos, még iskoláink tisztasága is kifogás alá esik. Nagyon ritkán meszelnek és súrolnak, nagyon felületesen törülgetnek, söpörnek iskoláinkban. A por ellen alig-alig küzdünk. A gyermekek behordják lábukon a piszkot, port, sarat s megázott ruhájukkal a büzt és vízpárát. Arra, hogy tiszták-e a gyermekek, csak ritka kivételképen ügyelünk. Egyesek aztán túlzásba esnek s a tisztaság fenntartása érdekében folytonosan üveg alatt tartják gyermekeiket, megfosztva a játék örömeitől, a mozgástól, nagyon sok közvetetlen tapasztalattól. Fürdetésről szó alig lehet, mert ritka község, ahol közös fürdő van s még ritkább, ahol a közös fürdőt gyermekek is használhatnák és használnák, A tisztaságról való gondoskodás kapcsolatát a műveléssel sejtjük ugyan, de azért az iskola éppen olyan kevésbé ügyel arra: tisztán jött-e a gyermek ide, mint arra: tisztán megy-e haza innen?

A tisztaságnak legnagyobb ellensége a szegénység és lustaság, mert ezek miatt nem lát tisztaságot a gyermek minden-

ben s ezek miatt nem tartja minden szüle és iskola gyermekeit tisztán. A szegénység ellen csak állam és társadalom küzdhet sikerrel; a lustaság ellen társadalom és iskola sokat tehet. Amely társaság általában szereti a tisztaságot, ott minden tag igyekszik azon, hogy tiszta legyen; ahol az iskola minden tőle telhetőt megtesz a tisztaság érdekében, ott nemcsak a gyermekek, de a szülék is ránevelődnek a tisztaságra.

A ruházatot illetőleg ma a gondoskodás legtöbb esetben átlép az okos határon. A műveltség terjedésével legelőbb a ruházati igények emelkedése jár együtt. A tisztaság, a lakás nem csupa külsőség; a ruházkodás, úgylátszik, teljesen eltér egészségügyi és erkölcsi céljaitól s merő külsőséggé alacsonyult. Mindenki látszani akar s amit rajtunk mindenki láthat már első pillanatra is, az a ruha. Aki tehát feltűnni vágyik s aki valamely alsóbb társadalmi körből a felsőbbe, a műveletlenek közül a műveltek közé akar emelkedni, az legelőbb ruháját változtatja meg, teszi azokéhoz hasonlóvá, akik közé számíttatni óhajt. És tényleg, a ruházaton kívül csak vajmi kevés külső illendőség kell ennek a célnak az eléréséhez. így aztán a nép elhagyja saját készítette ruháit, a napszámos egyformán öltözködik az „úrral”, az úr pedig a – kegyelmes úrral. Egyenlők vagyunk, mert – a ruhánk egyforma. Bolond dolog, de így van. A gondoskodás nem változtathatja meg a közfelfogást; erre csak a tanítás és művelés képes, de kezére járhat a kedvező alakulásnak s visszatérítheti, vissza kell térítenie a ruházkodást eredeti feladatának teljesítéséhez. Egészségügyi és erkölcsi szempontok vezessenek a ruházkodásban; ama szempontokon belül aztán a szépzésművészeti, nemzeti és nemzetgazdasági szempontok is érvényesüljenek. Szoros, nagyon meleg és a bőr kiválasztó munkásságát akadályozó ruhák egyáltalában mellőzendők. A ruházatban a tisztaság kiváló figyelmet érdemel és sokkal inkább gondoskodjunk az alsó, a testhez közelebb levő, mint a felső, a külső ruházat tisztaságáról. Ezzel csak azt akarom mondani, hogy a külsőnek sohse áldozzuk föl a belsőt. A ruházat szépzésművészeti tekintetben nem lehet közömbös; a szépségnek azonban az egészséget nem szabad alárendelnünk. Csak kifélcamodott ízlés tarthatja szépségnek azt a torzítást, melyet lábbelikkel, fűzőkkel és a test idomaihoz nem simuló ruházatokkal követünk el és csak örült ember engedelmeskedhetik ama divatnak is, mely tönkre teszi az egyének – kivált a nők és velők egész nemzedék – egészségét. A nemzeti öltözetet ünnepélyes

alkalmakra föltétlenül viselnünk kellene. Ebben a tekintetben a műveletlenebb nép józanabban cselekszik, mint az értelmiség. Ott él még az egészséges ösztön, itt pedig még nem emelkedett olyan magas fokra az okosság, hogy a nemzeti viseletben többet látna külsőségnél s meg tudná becsülni a kegyeletes kapcsolatot, mely öseinkkel és utódainkkal egybeköt és fölhasználná az eszközt, mely nem mindennapi hatásával a nemzeti együttérzést, öntudatot fokozza s elválaszt az idegentől és egyesít véreinkkel. Természetes, hogy ünnepi alkalmakkor már gyermekeinkkel is nemzeti ruházatot kell viseltetnünk s arra kell törekednünk, hogy mint az ünnepi új, szebb, tisztább ruhában, úgy a nemzeti öltözetben is jobb, nemesebb, derekabb igyekezzék lenni, mint hétköznapi viseletében. – A nevelő a ruhát nemzetgazdasági szempontból sem hagyhatja figyelmen kívül. Legtöbbet vétünk ez ellen a szépészeti tekintetek miatt. Szép a ruha manap, ha divatos, ha drága és díszes. Ez a felfogás balgaság. A ruha akkor szép, ha az egyénnek jól áll, ha tiszta, ha valamely eszmét, pl. nemzeti eszmét tükröztet vissza s ha az egészségügyi és erkölcsi követelményeknek megfelel. A gyermeket a drága ruha, a cicomázás nem szépíti, de erkölcsileg megrontja; megrontja, mert társaitól elkülöníti, mert a külsőségek túlságos megbecsülésére tanítja s mert idő- és munkapazarlásra és hiú gögre neveli. És mit ér nemzetgazdaságilag az, ha néhány gyáros és kereskedő meggazdagszik a divat-hajsza miatt, hogyha a családok ezrei meg tönkremennek ezen a réven s hogyha nemzedékek rá szoknak az időnek, munkának cicomára való pocsékolására s a ruhának és nem a belső érdemnek tiszteletére. Nagyon helyes volna minden iskolának egyenruhában jártnia tanítványait. Ezek az egyenruhák olcsók, praktikusak, egészségi és erkölcsi tekintetben kifogástalanok és szépek legyenek s legalább egy-egy községben ne különbözzenek az iskolák fajai és fokozatai szerint egyébben, mint némi zsinóratban. A mindennapi egyenruhán kívül volna ünnepi egyenruha is. Ilyen ruházatot a szegény tanulóknak társaik szövetkezete adna. Az egyenruhák színe általában lehetne változatos ugyanegy iskolában is, de szövetének minősége s a ruha szabása egyforma volna.

A mozgás és nyugalom alapföltétele a fejlődésnek és alakulásnak. Minden egészséges gyermek mozog, testi és szellemi tevékenységet fejt ki, miközben mulat és örül és fejlődik. Mozgás nélkül az anyagcsere csaknem teljesen megakadna; bizonyos azonban, hogy olyan tespedő volna, hogy kétségessé

tenné a puszta megélhetést is, a fejlődést pedig vagy lehetetlenné, vagy a végső kimerülés közvetlen okozójává tenné. A mozgás az életnek uralkodó alapelve. Mozgásra nem kell nevelnünk, kényszerítenünk: nincs itt más teendőnk mint alkalmat s ha éppen szükséges, ingert adunk a mozgáshoz. A csecsemőt ne kötözzük hát meg, ne akadályozzuk a mozgásban. Úgy neki, mint a gyermeknek, minél többféle mozgást kell végeznie. Adjunk alkalmat reá, hogy érzékei és izmai tevékenyek lehessenek. Legkevesbbé gondoskodunk arról, hogy a kéz munkássága mindenoldalú legyen s hogy a gyermek olyan mozgásokat végezzen, melyek izmaikat egységes munkásságban gyakorolják. Ügyetlen kéz és félszeg mozgások nem is tartoznak a ritkaságok közé; pedig az élhetetlenségnek, a lustaságnak, bátortalanságnak s majd a tudásvágy visszafejlődésének és számos erény fejletlenségének legtöbbször nincs más oka, mint az ügyetlen kéz és félszeg mozgás. A család, amennyire módjában van, útját állja a kéz sokféle munkájának; a játék-eszközt készen adja s szétszedni nem engedi; homokkal, agyaggal foglalkozni nem enged; egyáltalában megtiltja, hogy a gyermek a házi, kerti kisebb teendőkben segédkezzék. Az iskola íráson és rajzoláson kívül, különösen fiainknak, más munkát alig ad: a lányok kezét hébe-hóba foglalkoztatja ugyan ú. n. kézimunkával is, de még mindig egyoldalúan. Több izomnak egységes, rendesebb munkásságára a testgyakorlat alkalmat ad, de keveset s éppen nem mindenoldalút. Ha egyéb nem, hiányzik belőle a játék mozdulatainak önállósága s több elemből alakuló egysége; hiányzik egy-egy iparág mozdulatainak sokszerűsége s nagy változatossága. Az óvodának munkaszerű foglalkozásai, eszköz-játékai hiányzanak az iskolából. A mozgásoknak nemcsak mindenoldalúaknak kellene lenniök, hanem határozott s a gyermeket érdeklő cél felé kell haladniök és fokozódniök kell összetételben, ügyességben, s erőben, kitartásban a gyermek fejlettségéhez mérten. Kisebb gyermekek testi mozgását, tevékenységét kiváló becsben kell tartanunk, mert az ő szellemi munkásságuknak ezek a megindítói, nyilvánítói és vezetői; az ő erkölcsi életük csiráinak ezek a melegágyai és dajkálói.

Arról, hogy gyermekeink testileg sokat mozognának – az iparos-inasokat s a földművelésre korán rászorított gyermekeket kivéve – nem panaszkodhatunk. Ha gyermekeink testileg mégis satnyák, annak legtöbb esetben nem a testi, hanem a szellemi megerőltetés az oka. És el kell ismernünk, hogy szelle-

mileg sokat dolgoztatunk. A természet és a modern emberi élet megrohanják ingerrel a gyermek szellemét; család és iskola mielőbb érett és tudós felnőttet akar faragni a gyermekből; de senkinek sem jut eszébe, hogy a szellemi megerősítésnek nincs a mai körülmények közt erősebb és biztosabb akadálya s egyensúlyozója a test-mozgásnál. A test mozgása megelőzi fejlődésben a tulajdonképpeni szellemi tevékenységet; tehát csak természetes, ha a gyermekek több testi, mint szellemi munkát végeznek. A testi munka előbb okoz gyönyörűséget mint a szellemi, tehát bizonyosabban elfoglalja a gyermeket, mint amaz. A testi munka külső nyilvánulásaiban látható, lépésről-lépésre ellenőrizhető s így határozottabban vezethető, szabályozható, mint a szellemi. A testi munkában a kifáradás könnyen és biztosan felismerhető. A testi munka, miután szellemi munkával mindig kapcsolatban van, nem csupán izom-, hanem ideg-erőt is fogyaszt; ez a fogyasztás a munka megoszlása alapján nem oly gyors és nem oly kimerítő, mint a tisztán szellemi munkának csupán ideg-erőt fogyasztó hatása. De tény az is, hogy izmaink tevékenysége az anyagcserére jótékony hatású s így segíti a szervezetet a fogyasztott anyag és erő pótlásában; ellenben tisztán idegrendszerünk tevékenysége az anyagcserét oly rohamos és nagy munkára kényszeríti, melyet az éppen nem, vagy csak igen rövid ideig képes végezni, amiért aztán a kimerülés gyors és végleges. – Ha azt akarjuk, hogy minél erősebb szellemi munkát megbírjanak növendékeink minden veszedelem nélkül, akkor engedjünk bőséges testmozgást nekik s a tanítás kezdő fokain tisztán szellemi munkát csak alig-alig végeztessünk velők.

A mozgás nagy hatást gyakorol az erkölcsi élet fejlődésére is. Mozgással érintkezünk másokkal, mozgások keltenek bennünk érzelmeket s mozgásokban nyilvánulnak saját érzelmeink. A mozgás az érzelmi érintkezésnek kezdetben egyedüli eszköze s a szóbeli beszéd mellett is megmarad az érzelmi érintkezés legközvetlenebbül ható eszközének. Csak az juthat föl az erkölcsi élet magaslatára, aki kezdettől fogva az erővel teljes, szép és gyöngéd mozgásokhoz szokott s aki örömét találja abban, ha másért testi cselekvést végezhet.

A nyugalom az elvesztett izom- és idegerők pótlására föltétlenül szükséges. Üdítő nyugalomhoz kell fáradtság, de nem kell kimerülés. Kimerült szervezetben annyi erő sincs, amennyi a pihenéshez szükséges. Kemény szellemi munka után nem

lehet zavartalan a nyugalom, mert érzékeink elzárására nincs elég erőnk s így a külső ingerek folytonosan izgatnak; másrészt minden legcsekélyebb termelt erő a leginkább kimerült idegrendszer pótlására siet és sietésével a szellemi munka szünetelését megakadályozza, meg-megszakítja. Gyermekünk, míg ébren vannak, rendes körülmények között önmaguk gondoskodnak a munka és pihenés mértékéről és váltakozásáról; képes az egészséges gyermek elzárkózni a munkaerejével nem számoló munkára izgatástól is, amíg erkölcsi motívumok, avagy erős fokú érdeklődése önmegeröltetésre nem indítják. A nevelőnek észre kell vennie, mikor elég a munka, mikor túlságos sok a munkára izgatás s hagynia kell a gyermeket, hadd pihenjen, mint mondani szoktuk, hadd szórakozzék. A nagyobb pihenést, az alvást illetőleg tartsuk meg az ételre, italra, testi tisztaságra, levegőre, öltözékre, ágybélire vonatkozó egészségügyi szabályokat s gondoskodjunk arról, hogy az alvás nyugodt, üdítő legyen, de el ne puhítson, lustává ne tegyen. Helyesen cselekszünk, ha kezdetől fogva rászoktatjuk a gyermeket arra, hogy rendes időben feküdjék le és keljen föl s ha ringatással, karonhordozással nem altatjuk soha. Ha a csecsemő, a kisded nem alszik el, mert rosszul van, a ringatás, karonhordozás nem gyógyítja meg; ha a rendesnél több melegre szorul, azt ne ölbebevással adjuk meg neki, hanem takaróval, vagy melegítő s különben ártalmatlan teával; ha zsarnokoskodni akar, akkor éppen nem érdemli meg becézgető fáradozásunkat s legjobb magára hagynunk.

A gyermek társadalmi élete, a család, a játszótársak, az iskola, a község kétségtelenül nagy hatást gyakorol testi lelki fejlődésére. Itt az ápolás, tanítás és művelés teljes egységbe olvad. Amikor olyan társadalmi életről gondoskodunk, mely a fejlődést és alakulást segítse, akkor már vagy tanítunk, vagy szoktatunk. De megfordítva, nem mindig ápolunk, valahányszor tanítunk és szoktatunk. A tanításnak és szoktatásnak az ápolást veszélyeztető túlzásairól többször szólunk. Most elég arra felhívni a figyelmet, hogy a gondoskodás is lehet hiányos vagy túlzó. Hiányos pl., amikor csak testileg táplál, hizlal, vagy amikor emberekkel való érintkezéstről nem gondoskodik; túlzó, amikor folytonosan izgalomban tart, mikor a gyermek mindig együtt van a felnőttekkel s kénytelen részt venni ezek komoly munkáiban és szórakozásaiban, élvezeteiben egyaránt. Különösen baj az, ha a gyermek nincs gyermekek, emberek társaságában,

avagy ha az a társaság a nevelés céljaival ellenkező irányban gyakorol hatást reá. A társaság leglényegesebb föltétele a társadalmi taggá tevésnek, de még az egyéni élet megmaradásának is. Gondos kezek nélkül a csecsemő elpusztulna; emberekkel való érintkezés nélkül az ember állattá süllyedne. Az ápolás nem adhatja meg a fejlődés és alakulás föltételeit olyan társaságban, mely testileg gyötör, kínoz, erkölcsileg mételyez s amelynek bizalmas köre nagyon kevés, avagy nagyon sok tagot számlál. Van család, van iskola, mely üt, ver, rettegésben tart, testileg agyon dolgoztat; innen a gyermeket föltétlenül ki kell menteni. Van család és van társadalmi élet, mely erkölcsileg mételyez; ilyen pl. a durva, önző, pénz-éhes, iszákos, kártyás, henye, mindig mulatozó család s ilyen általában a mai társadalmi élet, melyből az őszinteség, igazság és önzetlenség csaknem teljesen kiveszett. Nevelői szempontból kivált az őszinteség hiányát kell fájlalnunk, mert minden nyílt hiba, bűn ellen lehet hatnunk, de tehetetlenül kell megállanunk a leplezett hibák és bűnök, az álerények ellenében. Gyermekeink mindenben, ami külső, másat és jobbat látnak, mint akik s amilyenek vagyunk. Nyílt hibát, bűnt ritkán, talán sosem látnak. Erősek, szilárdak tehát nem lehetnek s a külső „jónak” mindig áldozatul dobják a belső „jót”, melyhez különben vajmi csekély bizalmuk lehet. A kicsiny család és a számos gyermekből álló iskola azért nem ápol jól, mert amaz csaknem mindig kényeztetet, emez pedig egyeseket elhanyagol, miután fizikai ideje és ereje a sok gyermekhez képest kevés. Másrészt igen kicsiny családban normális körülmények között az erkölcsi életnek igen kevés jelensége észlelhető s nagy egyoldalúság kaphat uralomra. Szegény és gazdag emberek családi élete, ha igen szűk és csakis „saját” körére szorítkozik, egyáltalában nem adhatja meg a sokoldalú alakulás sokszerű föltételeit. A zsúfolt iskola ellenben nagyon is sokszerű hatást gyakorolhatna az egyesekre, ha tisztán tanítási szempontokból erőnek erejével tömeggé nem gyúrna s az érintkezést nagyon egyoldalúvá és korlátozottá nem tenné. Csak az az iskola, melynek kevés (10-15), de többféle családból való tanítványa van, adhatná meg a gyermekek társas életének a változatosságot s engedhetne tért és alkalmat az egyének érvényesülésének, küzdelmeinek és ösztönszerű, majd tudatos tömörülésének.

A gondoskodás negatív módja az *óvás*, mely vagy elhárítja a bajt, vagy megmenti a gyermeket a reá nézve kedvezőtlen

hatástól. Az óvás nem pótolja a gondoskodást, mert nem adja meg a kedvező föltételeket, de hatalmasan segíti azt, mert a kedvezőtlen hatásoknak útját állja. Néha az áll módunkban, hogy elhárítunk, máskor az, hogy megmentünk. Romlott étel nem adunk gyermekeinknek; a jóllakott elé nem teszünk enni-valót; kést nem adunk a kisedd kezébe stb.; a mélység szélén megfogjuk, esés közben feltartjuk, vízbe merülni nem engedjük a gyermeket stb. Kétségtelen, hogy miután nem lehet életünket, az egész természeti és emberkéz alkotta környezetet s az összes külső körülményeket a gyermek fejlődésére és alakulására nézve kedvezővé tennünk, az óváásra szükség van. A nagyon is sok óvás azonban a gondoskodás fogyatékoságára mutat, nagyon könnyen átlép a kényeztetésbe és megnehezíti, sokszor lehetetlenné teszi az önállóság kifejlődését. Mindent elhárítsunk, mindentől megmentünk, ami föltétlenül, avagy az éppen meglevő körülmények között határozottan káros hatású, de ami ilyenné csak bizonyos körülmények közt lehet, azt ne száműzzük, attól ne zárjunk el, mert ebben az esetben a körülmények szabályozására, a könnyen kiheverhető káros hatások mérséklésére van szükség csupán. Túlzásoktól bármely irányban tartózkodjunk. Nem dobjuk le a gyermeket a zsámolyról csak azért, hogy essék és üsse meg magát, de éppen ne akadályozzuk meg, még ha módunkban volna is, hogy sohase essék le s így közvetetten tapasztalata az esés okáról, jelenségeiről, következményeiről, az önmagunk okozta testi fájdalmáról, a megtorlás képtelenségéről stb., ne legyen. Ellenben azt, hogy gyermekünk az esés következtében nyakát szegje, lábát, fejét törje, minden úton-módon meg kell akadályoznunk. De hát a széket, az asztalt, az élőfát nem száműzhetjük gyermekeink környezetéből. Mit teszünk tehát? Kezdetben csak megmentünk; nem engedjük, hogy gyermekeink nagyot eshessenek; emellett korán kezdjük önóváásra tanítani őket, amiben kisebb „szerencsétlenségeik” nagyon jó segítőtársaink.

A gyermekek gondoskodásunk és óvásunk ellen igen sokszor lázonganak tudatlanságuk miatt. Vágyaikkal gyakran szembe kell szállanunk fejlődésük érdekében. Ez egészen természetes állapot. Sok tapasztalat, sok tanulság kell ahhoz, hogy a gyermek belássa, hogy betegségét, fájdalmait azaz étel okozta, mely neki annyira ízlik, avagy az a hűvös hely, mely fölhevült állapotában neki oly jól esett. Mihelyt ezekre vonatkozó intézkedésünket, utasításunkat megérti a gyermek, azonnal és alkal-

milag ismételve mondogassuk is azokat, de e mellé és ez alatt bizony meg kell óvnunk még erőszakos beavatkozás árán is attól, hogy gyomrát agyonterhelje, magát áthűtse, szemét kiszűrje stb. A nevelői akarat erejének uralkodnia kell. Csak túlságos óvás az, mely a gyermeket mindenben korlátozza, a gyermek akaratát mindenben megtöri. Legyen gondunk rá, hogy minél kevesebb alkalommal kelljen erőszakosan óvnunk s törekedjünk arra, hogy a gyermek minél korábban tanulja meg óvni önmagát.

Feltűnő, hogy míg némelyik gyermek nagyon is óvatos féltékenysége miatt, addig a másik vakmerőségében bajból-bajba keveredik. Mindkét esetben a tanításnak és szoktatásnak kell az ápolás mellé sorakoznia, hogy az állapotok normálissá javuljanak.

Szellemi és erkölcsi tekintetben az óvásnak kötelessége megakadályoznia az értelmi és kedélyi megterhelést s az erkölcsi rossznak gyakorlását. Értelmi és kedélyi megterhelés kiváltképpen a nagy városok mozgalmas, zűrzavaros világában fordul elő, egyébként csak ott találhatjuk meg, ahol sokat tanítanak, tanultatnak, sokat izgatnak és feltűnően s állandóan vidám vagy borongós kedélyi élet van. A „sok” azonban relatív fogalom, mert némelyik gyermeknek ellentálló ereje olyan hatalmas, hogy a „sokat” minden veszedelem nélkül elbírja: de mégis soknak kell tartanunk ama hatásokat, melyeket a nagy város élete ont a gyermekekre, soknak, mert a hatások eme bősége mellett a gyermekek nagy része testileg gyenge, értelmileg hamar kimerül s kedélyileg fásult. A gyermekek ápolására legkedvezőbbek a falusias, kisvárosias élet és körülmények. - Az erkölcsi rossznak még látszatától, hallásától is megóvnunk gyermekeinket akkor, mikor bennük az erkölcsi jó magva még csak csírázik, kétségtelenül helyes volna, – de lehetetlen. Meg kell elégednünk azzal, hogy erkölcsileg is óvjuk, amennyire tőlünk csak függ s hogy a rossznak gyakorlását megakadályozzuk. Amennyiben ez az óvás hiányos, a szoktatásnak kell azt a rosszat, melytől meg nem óvhattuk, ellensúlyozni.

A gondoskodás és óvás nem lehet teljes és tökéletes, mert nincs minden a mi hatalmunkban s apróra még csak egy-egy egyéni életet sem ismerünk. De a teljes és tökéletes gondoskodás, óvás nem is válnék az egyénnek és társadalomnak javára, mert útját állana az egyén alkalmazkodásának s bábbá, élősdivé tenné az embert. *Edzenünk* kell őt úgy is, mint egyént, úgyis,

mint a társadalom tagját. Edzenünk, hogy bírjon küzdeni a kedvezőtlen környezet és körülmények megváltoztatásáért, de bírjon alkalmazkodni is a meg nem változtathatóhoz. Legyen ellentálló kedvezőtlen hatásokkal szemben, akár fizikailag, akár szellemileg, erkölcsileg érintik őt. Napjainkban az edzés helyét az óvás és alkalmazkodás foglalta el. Óvunk mindentől s eközben megfélemlítünk, elkülönítünk, erkölcsi kötelekeket lazítunk vagy vágunk szét; másrészt alkalmazkodásra hajlunk, kerülésére minden küzdelemnek, minden ellentállásnak, de fokozására a testi gyengeségnek, a ravaszságnak és a meghunyászkodásnak. Ez az örökös alkalmazkodás képtelenné tesz a legcsekélyebb önuralomra is; lever a legkisebb betegség, úrrá lesz rajtunk a legelső kívánság, a kezdődő indulat, a föl villant gondolat és minden véletlen. Nem bírunk ellent állani; nincs akaratunk, mellyel testi-lelki bajainkon győzedelmeskednénk és amely jellemmé tenne bennünket. – Ma ki-ki egy kaptafára rendezi be egész életét; olyan rabbá tett a megszokás, hogy szerencsétlenek vagyunk, ha egy napon a kávé nem olyan édes, az ebéd nincs olyan pontos időben, az ágy nem olyan puha, mint rendszerint; s ha lakóhelyet, környezetet, talán foglalkozást is változtatunk kell, no már akkor boldogtalanságunknak nincs határa és nem tart meg egyéb, mint az, hogy megszokott kényelmünk mégis csak megmarad. Ilyen nyomorulttá lettünk, mert születésünktől kezdve mindig szobában és puha ágyban alszunk, mindig pontosan és rendszeren étkezünk, mindig ugyanegy szőrű emberek közt élünk, mindig egy társadalmi rangkörbe készítettünk elő s mindig ugyanegy kényelemben vagyunk. Hányan vagyunk, akiknek megengedték, hogy „paraszt” gyermekekkel játsszék, hogy homokba, földre ülhessen, sárban tapickoljon, olykor-olykor ebéd nélkül maradjon, száraz kenyéren éljen, kemény lócán háljon stb. stb., vagyis eltérjen a családja életében uralkodó mindennapos kényelemtől? Bennünket még itt-ott engedtek magunkra játszani, erdőben barangolni, pajtásokkal verekedni, de ma már csak a söpredék gyermekei barangolhatnak és játszhatnak felügyelet nélkül. így aztán gyermekeink nem is lehetnek mások, mint puhák testileg, értelmileg, erkölcsileg egyaránt.

Az élet, bármint tekintsük, küzdelem; és a természet küzdelemre teremtett is bennünket s ha mi arra képtelenek, avagy azzal szemben fölöttébb gyöngék vagyunk, ennek csak nevelésünk az oka. A küzdelemhez testi, szellemi és erkölcsi erő,

ellentállás és alkalmazkodás kell. Mindenik olyan arányban legyen meg, aminőben a nevelés céljának elérésére az egyént képessé és készsé teszi. Az edzésnek erre kell törekednie.

Erősíteniünk kell testileg, szellemileg és erkölcsileg. Ha a gondozás megadja hozzá a föltételeket s lehetővé teszi az erők gyűjtését; ha az óvás megment a kedvezőtlen hatásoktól: az edzésnek föladata, hogy gyakorolja s fokozatos erőpróbákkal növelje és munkára készsé tegye az erőt. Gyakoroljuk-e ma a testi, szellemi és erkölcsi erőt s állítjuk-e fokozatosan nagyobb és nagyobb feladatok elé a gyermeket? Igen is, nem is. A tanításban pl. törekszünk erőpróbára, noha a fokozatra nem mindig ügyelünk s néha pelyhek emelgetésére kárhoztatjuk az erőt és súlyos teherrel rakjuk meg az erőtlent. Elég, ha emlékeztetünk arra, hányszor kerül elő iskoláink különböző fokozatain ugyanaz a tanítás-anyag ugyanazokkal a szempontokkal s mennyit követelünk az egyes vizsgálatokon; elég, ha emlékeztetünk arra, hogy legtöbb esetben éppen oly készen „adjuk át” az ismeretet elemi iskoláinkban, mint a felsőbb iskolákban, pedig „átadunk” nem is kellene s hogy nem ritkán önálló felfogást követelünk a 8 éves gyermektől, de mások fölfogásának, ítéletének egyszerű bemagolására kényszerítjük az ifjút. – A testi erő gyakorlását az iskola csaknem teljesen elhanyagolja, a család pedig ebben a tekintetben ellenkező túlzásokba téved. Némelyik család minden alkalmat megvon a testi erő gyakorlásától, a másik ellenben agyonterheli testi munkával gyermekét. Az iskola csak az óvoda fokán gyakorolja a testi erőt és ennek sokféle, ügyesítő alkalmazását, később megelégszik némi testgyakorlattal és rajzzal, s lányoknál az egyoldalúsága miatt veszedelmes női kézimunkával. Miután azonban lányaink a háztartás munkáiban sokkal több részt vesznek, mint a fiúk s miután ők – úgy, ahogy – kézimunkát, táncot és zongorát is tanulnak: általában lányaink ügyesebbek, praktikusabbak, mint fiaink. Iskoláink minden fokán különös gondot kellene fordítanunk a mindenoldalúan foglalkoztató kézimunkára, aztán a rajzra, testgyakorlatra, gyalog szerrel történő kirándulásokra és táncra, hogy testi erőink mindenikét gyakoroljuk; az erőt pedig a munkaerőben, pontosságban és kitartásban fokozatosan emelkedő foglalkozással kellene növelnünk s munkára készebbé, ügyesebbé tennünk. Ha volna erőnk és ügyességünk a testi munkára, akkor szeretnők a munkát, szeretnők, gyakorolnók és megbecsülnők

s erkölcsi életünk előnyösen alakulna át. A munka megszépítené és megnemesítené az életet; polgártárssá emelne mindnyájunkat; s az egyéni önállóság teljes fentartásával oly közössé tenné a szerzeményt, mint amilyen közös a munka volt. – Az erkölcsi erő gyakorlása és fokozása sokszor egyáltalában hiányzik, legtöbbször pedig nagyon fogyatékos. A szülők egy része semmit sem tesz gyermekéért; a gazdag mindent cselédekkel, nevelőkkel végeztet el, a szegény pedig mindenképpen arra igyekszik, hogy szülei kötelességeit a társadalomra, az államra hárítsa át. Így a gyermek sohasem ragaszkodik szüleihez, sohasem érzi azok jótéteményeit s a viszonzás kötelességét. Nem gyakoroljuk és nem fokozzuk tehát az érzelmeket, melyek az erkölcsi élet melegágyai volnának. Valamint nem gyakorolja ezeket az a szülő sem, aki közvetve tesz ugyan jót gyermekével, de közvetlenül soha. A gyermek azonban érzéki, személyesítő természet, aki előtt a társadalom, az állam megfoghatatlan, semmi, akiben tehát ezeknek jótéteménye nem keltetheti a szeretetnek és hálának amaz érzelmeit, melyeket a szülei kéz bizonyossággal felkölt és nagyra növel. – Hát arról gondoskodunk-e, hogy a gyermek élete küzdelemből is álljon? Aki mindent készen kap, akit örökösen pórázon vezetnek, akit folytonosan ellenőriznek, akinek lemondásra, önzetlenségre, mások segítésére, másokért való munkásságra, a kötelességeknek áldozatok árán is hű teljesítésére, az igazságnak szenvedések árán is követésére, akinek az erények gyakorlásában való versenyre alkalma nincs: az hogyan edzhetné erkölcsi erejét? Az mindegy, vajjon azért nem teljesíti-e kötelességét a gyermek, mert a soktól, a nehéztől visszariad, vagy azért nem, mert játszani akar, vagy azért nem, mert elfeledte; az eredmény mindig ugyanaz: a kötelesség-érzet nem fejlődik s a gyermek nem becsüli a kötelesség teljesítését annyira, hogy érte a küzdelmet csak meg is kísérelje. Küzdelem és küzdelemben nyert diadal nélkül az erkölcsi erők életre nem kelnek s így sohasem fokozódhatnak, de még ha megvoltak is, bizonyosan elgyengülnek s lassan-lassan elhalnak.

Minden élő, ami megvan, ellentáll annak, ami lételét veszélyezteteti. Testi szervezetünk ellentáll a kór okozóinak; ismereteink ellentállanak a velők meg nem egyező ujaknak; felfogásunk ellenáll az ellenkező felfogásnak; erkölcsi erőink küzdenek a velők ellentétesekkel. Ez az ellentállás annál sikere-

sebb, minél erősebbek vagyunk. Egészséges, ép szervezet, világos, határozott ismeret, öntudatosan alkotott felfogás és az az erény, melyet már többször gyakoroltunk, erőssé s így ellentállóvá tesz bennünket. Ellentállás nélkül az egyéniség ki nem fejlődik, sőt teljesen megsemmisül. Tulajdonképen az edzés azt jelenti, hogy fejlesztjük az ellentálló képességet. Az orvosi tudomány a himlő elleni védőoltás óta, lassan bár, halad afele a cél felé, hogy testi szervezeteinket ellentállóvá tegye; a szülék túlságos óvása s a nagy kényelem azonban nagyon elkenyvezeti, elgyengíti s minden betegségnek martalékává tesz bennünket. – Szellemi, erkölcsi ellentállásra éppen nem nevelünk, mert hiszen erősen meg vagyunk győződve arról, hogy ha a gyermek nekünk föltétlenül nem hisz és nem engedelmeskedik, akkor tanult és művelt emberré nem lehet. A föltétlen hit és engedelmesség meggyengíti, sokszor megtöri az ellentállást, amiből aztán vagy az következik, hogy a gyermek önállótlan és akarat nélküli bábbá lesz, akinek meggyőződése, jelleme nincs, vagy pedig az, hogy a gyermek a kényszernek engedve egyrészt igazi szolga, másrészt – ahol kényszer alatt nem áll – ellenben igazi zsarnok. Ha más szájával jóllakó, mindig ingadozó és kétlelkű egyének nem kellene, akkor a szellemi és erkölcsi ellentállást gyengíteni, megtörni ne akarjuk, hanem irányozzuk. Ez az irányzás a szoktatásnak és oktatásnak feladatai közé tartozik.

Az ellentállás nem jelenti az alkalmazkodás megsemmisítését. Alkalmazkodás szerzi meg az ellenállani képes erőket és ellentállás tartja meg alkalmazkodásában is az egyént. Amaz nélkül nincs társadalmi, emez nélkül nincs egyéni élet. Szervezetünk alkalmazkodása természet szerint és nagy határon belül történik. Ha ez az alkalmazkodás nehézkes és szűk határok közt mozog, akkor a szervezet nem ép, nem egészséges, az erők gyakorlás révén nem erősödtek s alkalom híján alkalmazkodni nem tanultak. Akinek a legkisebb szellő megárt, akit a csak kevéssé több munka kimerít, abban sem ellentállás, sem alkalmazkodás nincs. Az alkalmazkodás ugyanis olyan állapotot teremt a szervezetben, mely mellett a kedvezőtlen hatás legkevésbé káros, az ellentállás pedig a meglévő erőt szükség szerint fokozza s így kimerülni nem engedi. Testi szervezetünk alkalmazkodó képessége az időjáráshoz, a táplálékhoz, vízhez satöbbihez nem minden életkorban egyenlő; gyermek- és ifjúkorban határozottan nagyobb, mint a meglelt és

az öregkorban. A fejlődés kezdő fokain a szervezet könnyebben alkalmazkodik, de mindig csak lassú fokozatosság mellett, mint a fejlődés betetőzésének idején. Gyenge, beteges szervezet nem bír alkalmazkodni, Olyan indulatok, melyek a testi erőt fokozzák, ellentállóbbá tesznek, de nem alkalmazkodóbbá. Azonban nem is kell, hogy szervezetünk mindenhez alkalmazkodjék; az okos, az alkotó ember gondoskodik, óv, ellentállásra képes, nem csak maga tud alkalmazkodni a környezethez, hanem ezt is alkalmazkodóvá teszi az emberhez magához, így az a tény, hogy az ember nem alkalmazkodik mindenhez, az előhaladásnak hatalmas mozgatója és irányítója.

Szellemi és erkölcsi téren alkalmazkodásunk a kor eszméihez, társadalmunk életéhez, szokásaihoz, nemzeti jellemünkhöz stb. föltétlenül szükséges, mert mint társadalmat ez az alkalmazkodás tart fenn. Az azonban már veszedelem, ha annyira alkalmazkodunk, hogy küzdelemre, újításra erőnk és bátorságunk egyáltalában nincs. Küzdelem kell, mert enélkül nincs haladás s megszűnik az élet. – Alkalmazkodásra mások ereje s a magunk haszna tanít. A baj csak az, hogy mások ereje a küzdelemben elriaszthat s a magunk haszna a mások javát legutolsó sorba helyezi és egyéni önállóságunkat megsemmisíti. Itt a határok helyes megvonása a nevelő legnagyobb bölcsesége és művészete.

A *gondozás* gyógyítani akar. Az egyén fejlődését és alakulását akadályozza, zavarja az öröklés, a betegség, a bénultság, a gyermekhez nem mórt társaság, a szellemileg, erkölcsileg fertőző környezet. A gondoskodás, óvás és edzés megelőzi a fejlődés és alakulás akadályozását s rendjének megzavarását, de azért – bár helyes, okos ápolás mellett igen ritkán – mégis rászorulunk néha-néha a gondozásra is. Amely gyermekekre vonatkozólag az ápolás, úgyszólván, nem egyéb gondozásnál, a gyermek nem normális, vagy pedig az az ápolás hibás. ^

A testileg, lelkileg beteg, béna gyermekek gondozóra, orvosokra és gyógyító nevelőkre bízandók; a normális gyermekek gondozásához minden nevelőnek értenie kell.

Ha éber figyelemmel kísérvők gyermekeinket – s ha ezt az iskola is megtehetné – akkor legtöbbször tudnók, mi okozta egyesek testi-lelki életében a zavart s tudnók, mi fogja ezt megszüntetni, így a kisebb bajokat könnyen gyógyítanók, s a súlyosabb betegségek gyógyítását sikeresebbé tennők, mert az or-

vost alaposan tájékoztatók. Sajnos azonban, hogy még azok sem figyelik meg gyermekeik testi, lelki életét, akik mindig velők vannak. Nem tudják, melyik és mennyi étel és ital, milyen mennyiségű és fokú hő veszteség s mennyi idő alatt és milyen fokban kifejtett munkaerő betegíti meg a gyermek-egyén testi szerkezetét; nem tudják, nem is keresik okát annak a különös ténynek, hogy ugyanaz a gyermek, aki rendszerint türelmes, alkalmazkodó, egyszer-egyszer türelmetlen, szeszélyes és zsarnokoskodó s aki rendszerint izgékony és indulatos, olykor-olykor fásult és higgadt rettenetesen. Ebből a tudatlanságból következik aztán, hogy a bajokat nemcsak meg nem előzzük, de még gondozásunkkal sem enyhítjük, hanem csak elmérgesítjük.

Ismernünk kell, még pedig apróra, gyermekeinket!

Nemcsak nem ismerjük gyermekeinket, de gyakori eset, hogy nem is törődünk velők. Szorítja-e a ruha, bántja-e a cipő, nyomja-e a kalap, húzza-e a fésű, izzasztja-e a ruha, fázik-e, fáj-e a feje, a foga, a füle, a szeme, vagy sem, lappang-e benne valami betegség, vagy indulat vagy sem, üdén kelt-e föl vagy bágyadtan stb. stb., ugyan ki törödnék az efféle kicsiségekkel akár a családban, akár az iskolában? Mi csak azt látjuk, hogy a gyermek szórakozott, figyelmetlen, izeg-mozog, nehézkes, illetlen, indulatos stb. s ezeket a tüneteket akarjuk drasztikus módon megszüntetni, javítani, anélkül, hogy élettani okaikra csak gondolnánk is s azokat gyógyítani akarnók.

Rövid pontokba foglaltan az ápolás módszere

a) úgy gondoskodjék azokról a szükségletekről, melyek kielégítését a nevelői cél megköveteli, hogy a gondoskodásban a gyermek maga is mind több és több részt vegyen s hogy a gondoskodás nemcsak testileg, de erkölcsileg is jó tett legyen;

b) úgy óvjon, hogy edzzen is és önóvásra képesítsen; tegyen ellentállóvá; alkalmazkodóvá csak annyiban tegyen, amennyiben az alkalmazkodás semmiféle erőt nem gyengít, hanem mindeniket éppen fokozza;

c) úgy gondozzon, hogy a gyógyítás lehető teljes sikert érjen el és sem fizikai, sem erkölcsi utóbajokat ne okozzon.

II. Az oktatás módszere.

Az oktatás az a nevelői munka, mely határozott cél és terv szerint ad alkalmat arra, segít abban, hogy a növendék képzetait javítsa, kiegészítse, új képzeteket szerezzen, gondo-

latokban gazdagodjék, értelmileg munkálkodjék s tudását és értelmi munkáját az egyéni és társadalmi életben a nevelés legfőbb céljához képest önállóan alkalmazza. Hogyan adunk alkalmat minderre, hogyan segítünk mindebben, hogy az oktatás célját elérjük? – erre felel meg az oktatás módszertana.

Tudás és alkalmazás – még pedig a lehető legtökéletesebb! a tanítás köz vetetlen célja. Ezt a célt nem egymástól szétválasztva, hanem egymásba kapcsoltnak kell elérnünk. Amit tud a gyermek, alkalmazza; amit alkalmaz, tudja (értse).

A tanítást és oktatást meg szokták egymástól különböztetni, pedig módszertanilag a kettő ugyanaz s egymástól el nem választható; annyira egybefonódik a kettő, hogy még mint mozzanatot sem lehet elkülöníteni őket, mert mikor tanítunk, oktatunk is és megfordítva. A két szó egymással bátran fölcserélhető.

A tanítás anyaggal dolgozik, mint munka mozzanatokból áll, eszközöket használ s mint nevelő munka a növendékre hat a nevelés legfőbb céljai szerint. A tanítás módszere a tanítás mozzanataiból, eszközeinek fölhasználásából s a munka végrehajtásából szövődik egybe; de mindezt, tehát a tanítás egész módszerét, a tanítás-anyag természetéhez, a gyermek testi és szellemi valójához s a nevelés céljához kell mérnünk, szabnunk s az egész módszert a végrehajtásban elhatározókéig jellemzi a nevelő egyénisége, rátermettsége, tanítói ügyessége.

Kétségtelen, hogy a módszernek tárgyi és alanyi elemei vannak. Tárgyi elemeit a tanítás-anyag természete, a gyermek testi és szellemi valója s a nevelés célja adják meg; alanyi sajátosságait a nevelőtől nyeri.

„Mai nevelésünk főként tanításból áll. A dolgok felszínéhez tapadó tekintet is észreveszi, hogy tudás és alkalmazás kell ahhoz, hogy az egyén szabad és független legyen, hogy boldoguljon s hogy saját javáért az elődök szellemi örökségéből semmit el ne veszítsen. De azt már ki sem veszi észre, hogy az utódoknak tudásra és alkalmazásra való tanítása egymagában sem egyéb mint áttörése az egyéni lót szűk körének s ösztönszerű vagy – ritkán – tudatos megvalósítása az emberi lét nagy céljainak. És ki veszi észre, hogy a tudományoknak s alkalmazásuknak megtanulása egymagában sem az egyén, sem a köz javát tekintve mit sem ér. Akarat, jellem kell, melyet a merő tudás föl nem épít, kénye-kedve szerint nem kormányoz; akarat, jellem kell, melyet érzelmek keltenek, erősítenek

s egymaguk is irányítanak, érzelmek, amelyek nélkül még maga a tudás megszerzése sem lehetséges. – Tanítunk, mert ez kényelmes mesterség, mert felmutatható sikerekhez könnyen elvezet s mert hiszen arra tanítunk csak, amink van. Tudásunk van, tehát tanítunk reá; jellemünk, nemesebb érzelmeink alig-alig vannak, tehát nem tanítunk reájok, helyesebben szólva: nem művelünk.

A tudásnak és alkalmazásának nagy becsét éppen mi, akik nemcsak az értelem, érzelem és akarat harmóniáját hirdetjük, hanem a testi és szellemi élet szoros kapcsolatát és folytonos egymásra-hatását is, nem tagadhatjuk. Sőt teljesen elismerjük már azért is, mert az egyént nem lehet művelté tenni úgy, hogy testi vagy szellemi életét darabokra törjük, részekre osszuk s külön-külön ápoljuk, tanítsuk vagy műveljük. Hiszen mi erősen tudjuk, hogy a tudás és a tudottak alkalmazása nemcsak azért becses, mert szellemi tartalmat alkot, hanem azért is, mert eleven érzelmi életet teremt és hatalmasan beleszól az akarat vezetésébe, megszilárdításába. Igen, a tudás értékes s „elvész a nép, mely tudományok nélkül való. „Nem az a baj tehát, hogy tanítunk, hanem az, hogy a tanítással nem eléggé művelünk. Ez a baj pedig nem abból származik, hogy a tanítás nem művel, hanem abból, hogy a tanítás anyagában nagyon kerüljük az emberi életre való vonatkoztatást és az ebből eredő gondolatokat s igen szűk térre szorítjuk a tanításnak azt az anyagát, mely az egyéni és társas étellel foglalkozik. A kézimunkát, az ipart, a társas munkát, szórakozást s az ezekben nyilatkozó egyéni és társas életet s ennek megbeszélését csaknem teljesen kizárták iskoláink tanításanyagából és tárgyai közül; az egyéni és társas étellel foglalkozó tudományok közül alig egy-kettőt tanítunk (történet, erkölctan), s ezeket is csak pár éven és tanórán; irodalmat tanítunk ugyan, de csaknem kizárólag nyelvi szempontból úgy, hogy az élet, a jellemek elhalványulnak, elvesznek kezeink között; a természetnek az emberi étellel való kapcsolatát észre nem vétetjük: így aztán a tanítás – csupán az anyag miatt – csak egyoldalúan művelhet s egyéni és társas életre, öntudatos, okos életre nem tanít.

A tudományokra tanítás túlzásai ellen azonban határozottan állást kell foglalnunk. Sokra, mindenre tanítani akarunk s eme törekvésben olyan szűk határok közé szorítjuk az ápolást és a szoktatást, hogy tönkre tesszük az egyén testi és szellemi alkotmányát, erejét és fejletlenül hagyjuk, mondhatnám kiirtjuk

a jellemet. A régiek is sokra tanítottak, de hagytak időt, alkalmat és erőt a test és szellem üdülésére, természetes erősödésére s aztán, amit leginkább tekintetbe kell vennünk, tanításuk alig volt egyéb, mint a jellemet képző társadalmi élet (hit- és erkölcs-tan, történelem, irodalom) sokoldalú megismertetése, megítélése.

A tanítás és az ápolás és szoktatás egymással a nevelés célja szerint megszabott helyes arányba kapcsolandó. Nem azt mondjuk, hogy kevesebbet tanítsunk, mint ma, hanem ezt: ne tanítsunk az ápolás és szoktatás s így a nevelés rovására. Erről a szervezettanban és a tanításanyag kiválasztásánál és elrendezésénél már gondoskodnunk kellett, de éppen nem szabad megfélekednünk a tanítás módszerénél sem. Mert taníthatunk mi úgy, hogy a tanított anyag a nevelés szempontjából vajmi kevés s a tanulás a gyermeket mégis megterheli; de taníthatunk úgy is, hogy a sok is könnyű a tanuló gyermeknek.

Hogyan tanítsunk tehát?

1. Úgy tanítsunk, hogy a tanítás az ápolás és szoktatás érdekeit ne sértse, sőt éppen támogassa. Ez a harmónia a tanítás egyik főelve, mert nélküle a tanítás kiválik a nevelés köréből s nem szolgálja a művelődésnek és a köznek érdekeit.

Ez a szabály csupán a műveltség szempontjából fakadt. A nevelőnek azonban az egyént, azt, akit nevel, is tekintetbe kell vennie. A tanítás nem *átadása* a szellemi vagyonnak; ezt a vagyont kinek-kinek önmagának kell megszereznie és saját tulajdonává földolgoznia. A tanítás megadja a tanulás és feldolgozás, alkalmazás minden föltételét, de a többi munkát a tanuló egyénnek kell elvégeznie. A tanításban tehát számolnunk kell a tanuló egyénnel, ennek meglévő szellemi vagyonával, képességeivel, fejlődésével és külső körülményeivel. A második szabály tehát így hangzik:

2. Úgy tanítsunk, hogy tanításunk a tanuló egyénhez mért legyen. Ez az elv az egyén érvényesülésének az elve a tanításban.

A harmónia és az egyén érvényesülésének elve a tanítás minden vonatkozásában és részletében uralkodik. A nevelői célok eléréseért a nevelői célok által megszabott harmóniának kell lennie a tanítás-tárgyak s ezeknek minden egyes részlete közt: harmóniának a tanító és tanításanyag közt; harmóniának kell lennie a tanítás és tanulás egyes mozzanatai közt; harmóniának a tanító, tanítvány, tanításanyag, általában a tanítás és az alkalmazott eszközök között.

A tanítástárgyak harmóniája természetszerűleg megalakul, lia minden tanítástárgy a tanuló munkásságának, erkölcsi jellemének, az egyéni felelősség érzetének és a köz iránt tartozó kötelességérzetnek fejlesztésére, megszilárdítására hat. Miután pedig ezekre erősebben hatnak a munkával járó, a nemzeti jellegű s a társas élettel vallásos és filozófiai szempontból foglalkozó tanítástárgyak, mint a többiek, azért a nemzeti nyelvre, nemzeti történelemre, földrajzra, a hit és erkölcstanra, kézimunkára (ipar, gazdálkodás stb.) és a társadalmi tárgyakra több idő fordítandó, mint a többiekre. – Minden tanítástárgy egységes leckékre bontandó; ezek a leckék szintén apróbb részletekre bomlanak; ugyanegy tárgy leckéi és apróbb részletei közt harmóniát úgy teremtünk, ha követjük a nevelői célt, ismerjük a tanítástárgy természetét s a tanítás-anyagot és a tanítás munkáját logikailag és a tanuló egyén érvényesülésének alapján rendezzük el. A különböző tanítástárgyak leckéi között harmónia van akkor, ha az egységek egymásnak nevelői célban és tartalmilag ellent nem mondanak, egymással összeférnek. Olyan kapcsolata a különböző tanítás-tárgyak leckéinek, mely szerint ezek egymásból folyjanak, egymásnak tartalmilag alárendeltessenek s akárcsak egyetlen félnap tanítás-óráin is az értelmet csupán egy főképzettel foglalkoztassák, nem természetes és nem helyes. A tanítástárgyak közt van bizonyos kapcsolat tartalmilag is, de a különböző tanítástárgyak minden leckéjének egybekapcsolása logikai képtelenség. A tanítástárgyak csak a nevelői céloknak s a filozófiai felfogásnak vannak alárendelve, egymással a mellérendeltség viszonyában vannak. Ugyanegy képzettel vagy képzetsorral tartósan csak az foglalkozik, aki előtt a cél világos és magával ragadó s akiben megvan az önbizalom, hogy tudása, képességei s kitartó munkája őt sikerhez juttatják. Ilyen fejlett értelmet és ennyi erélyt ki vár attól a gyermektől, aki a rohamos fejlődés életszakában él? Ennél az a nagy „egységesség” csak kimerülést, unalmat, érzelmi élettelenséget és akaratbeli ernyedést szülhet s csak arra lehet alkalmas, hogy az „egységestől” szabadulni törekvő gyermeket szórakozottá, felületessé tegye s a jellemtelenség hínárjába kergesse. És milyen lassú és nehézkes gondolkodásra kényszerítjük azt a gyermeket, akivel heteken át tárgyalunk egy-egy mondat, népmesét s akinek – ha tanítói munkánknak sikere volna – egy-egy képzetért a képzetsorok nagy csoportját kellene végighaladnia s a képzet-sorok nagy csoportját kellene szellemi teherként hordoznia.

A képzeteknek sokoldalúsága és élő elevensége kell, amit nem úgy értünk el, hogy a képzetet, az egyféle, egynemű képzetsorok hosszú láncolatába illesztjük be, hanem úgy, hogy a képzetet számos, sokféle, soknemű képzetsorba helyezük be. Csak úgy mozgathat meg sok más képzet egyet és egy képzet sok másat. A gondolkodás egységességét a képzetek, gondolatok rendezettsége s a rendezés alapjául szolgáló s az egység felé folytonosan, fokról-fokra emelkedő szempontok teremtik meg. A legfőbb szempontot: a vallás-erkölcsi jellemet a tanító viszi be minden leckébe s ő képviseli a tanítás minden mozzanatában.

A tanító és tanításanyag harmóniája nem egyéb, mint az a tisztaság, világosság és melegség, melyet tanításunkba a tanításanyag tudása, szeretete és a nevelői céloknak való alárendelése önt. Arra, amit nem, és pedig jól nem tudunk, nem taníthatunk. Ez elemi igazság. De hát a tanító sem tudhat mindent. Ez a föltevés vezetett el a szaktanítás rendszerére, mely azonban a tanítástárgyak harmóniáját veszélyezteti s az ápolás és szoktatás érdekeit sérti. Mi nemcsak lehetségesnek, de szükségesnek tartjuk, hogy a közműveltségi iskolák tanítói ez iskolák minden tanítástárgyát tudják és tanítsák, de semmi esetre se legyenek a tanítástárgyak úgy elosztva, hogy az elméletieket egy s a gyakorlatiakat más tanító tanítsa, hanem, ha egynél több, pl. 2-3 tanító tanít egy-egy osztályban, mindenik tanítson elméleti és gyakorlati tárgyat is, mert e kétféle tantárgyaknak egymásba keli fonódnia, egymáson kell épülnie, egymással egységet kell alkotnia. A tanító és tanításanyag harmóniája szempontjából itt csak egy ellenvetés merül föl: a tanító nem szeret minden tanítástárgyat és anyagot egyformán. Hát ez bizony megesik a szaktanítón is, akinél aztán a megszokott út taposása lelketlenné teszi a tanítást, A hivatásukat felfogó és kötelességükhöz hív tanítók – akár szakot tanítanak, akár nem – szeretetet, melegséget öntenek minden tanítástárgyba, ha nem a tárgyért magáért, de igen a gyermekért és a nevelői célért. Annyi bizonyos, hogy egy-egy tanítástárgy kiemelése, becézgetése s így elhatalmasodása a nevelői célok elérését «megnehezíti, sokszor lehetlenné teszi. Nagy és nem ritka baj az sem, hogy a tanító más igazságot vall és követ, mint amire tanít. Ezek a szerencsétlen egyének maguk is örök kárhozatban élnek s nemzedékek szellemi és erkölcsi javát teszik tönkre. A tanító, aki ellentétben van azzal, amit tanítania kell, lépjen le erről a pályáról! A tanítás föltétlen szabadsága csak felnőttek körébe való s ide

is csak úgy, ha a felnőtt tanítvány ugyanarra a kérdésre a legellentetesebb felfogású tanítók előadásait hallgatja meg.

A tanító és tanítvány harmóniája egymásnak teljes megértése s a tanító részéről a tanítványok szeretete és a tanítványok részéről föltétlen bizalom a tanító iránt. Már az a mindennapi tapasztalat is, hogy gyermek gyermektől mennyit s mily készséggel tanul, arra int, hogy a tanítónak teljesen meg kell értenie a tanítványt s ennek teljesen meg kell értenie tanítóját, A tanítónak éppen nem kell a tudományokat tovább fejlesztő tudósnak lennie; tudja azt, amit tanít, alaposan és rendszeresen. De múlhatatlanul kell, hogy a tanító mindent úgy mondjon vagy tegyen, hogy tanítványai őt mindig és teljesen megértsék. Ehhez azonban az kell, hogy a tanító mindig és teljesen megértse tanítványait. A mai tömeg-tanításnak az a rákfenéje, hogy ez a kölcsönös és teljes megértés belőle hiányzik. 40-60-100 tanuló (csak a közműveltségi iskolákról szólok) van egy-egy osztályban; korra talán közel állanak egymáshoz, de fejlettségre, tapasztalataikra, tudásukra, értelmi képességeikre, családi körülményeikre nézve mind elüt egymástól, mind más és más egyén. És ezt a gazdag változatosságot csak gyarapítja kinek-kinek a pillanatnyi hangulata s nálunk nem ritkán a nemzetiségi különbség. Lehetetlen, hogy ennyi és egymástól ennyire elütő tanulót a tanító megismerhessen s minden szavában, cselekedetében, viselkedésében megérthessen. Természetesen lehetetlen tehát az is, hogy minden gyermek mindig és teljesen megértse tanítóját. Egyik nem érti meg a tanító cselekedeteit, másik nem érti gondolatmenetét, a harmadik nem érti vagy csak félig érti, avagy éppen félreérti szavait. És a tanító nem kutathatja: ki miben és mennyiben nem érti meg őt s nem töltheti az időt azzal, hogy mindenkivel megértesse magát és minden félreértést kijavítson: ő átlag szerint dolgozik, hogy a megszabott tanításanyagot feldolgozhassa. Aki ezen az átlagon felül van, az kénytelen butulni vagy szórakozni, aki az átlagon alul van, az megmarad a maga szellemi szegénységében és lassan-lassan elveszti minden önbizalmát, a tudás és gondolkodás iránt való minden érdeklődését. Ezeket a bajokat a módszer javításával bizonyos fokig enyhíthetjük, de megszüntetnünk csak akkor lehet, ha egy-egy tanító csupán annyi gyermekből álló csoportot tanít, amennyit megismerni, mindig és teljesen megérteni képes. Úgy vélem, egy-egy osztály (csoport) nem állhatna többől, mint 10-15 gyermekből. Itt is külön kell

gondoskodni az átlagon felül és alul állókról; de ez a gondoskodás könnyű, mert a tanító minden egyes növendékét jól ismeri s minden pillanatban tudja, kinek felfogásában, gondolkodásában mi a javítani való. – A tanító szeretete tanulásra készséggé teszi és arra sarkalja a tanítványokat, hogy erejük teljes kifejtésével munkálkodjanak a tanulásbeli siker eléréseért. Nemcsak a kisebb gyermekek tanulnak a „tanítónak” (t. i. azért, mert a tanítót szeretik), hanem a felnőttek is könnyebben olnak értelmi közösségbe azzal, akinek vonzalmáról meggyőződtek. – A tanítványoknak föltétlen bizalmat kell érezniök a tanító tudása s alapos és helyes gondolkodása iránt. Ezt a bizalmat az a tény, hogy a tanító olykor-olykor egy és más, a tanítványok által fölvetett kérdésre felelni nem tud s ezt őszintén megmondja, nem csökkenti, sőt erősíti; de ilyenkor is kell – föltéve, hogy a kívánt tudás megszerzése a nevelői célokra károsan nem hathat – hogy a tanító megnevezze a forrást, ahonnan a tanítvány tudásvágyát kielégítheti.

Térjünk ki itt röviden erre a kérdésre: mit tegyünk a tanítványok olyan tudásvágyával szemben, melynek kielégítése a nevelői célokat veszélyeztetné, azaz: az erkölcsi életnek, a köznek kárára lehetne? A legtöbb nevelő ilyeneknek tartja a nemi életre, a hit egyes dogmáinak megokolására s a létező állami és társadalmi rend megbolygatására vonatkozó kérdéseket, mert ezek egy része a merő hit tárgyai, nagyobb része pedig meghaladja azt a gondolatkört, melyben a gyermek helyes felfogásra és Ítézésre képes s megingatja a gyermeknek még úgy is gyenge erkölcsi érzékét és a köz iránt tartozó fejletlen kötelesség-érzetét. Kétségtelen, hogy a tanító és tanítvány közt szükséges harmóniát zavarják s egészen felbonthatják a tanítvány olyan kérdései, melyekre a tanító nem felel, noha felelni tudna. Másrészt igaz az is, hogy az a tudásvágy, melyet a tanító ki nem elégít, sokszor igen megbízhatatlan úton-módon és forrásokból merít kielégítést. Én azt tartom, hogy a tanítvány kérdéseire mindenkor igazat feleljünk, de feleletünket mérjük a gyermek gondolatköréhez és felelésünk módjában szorosán ragaszkodjunk a nevelés érdekeihez. Pl.: „Ki hozta a karácsonyfái?” Felelet: Édes apa, édes anya a jó Jézus emlékezetére. – „Ki hozta a gyermeket?” Felelet: Édes anya. „Honnan?” Felelet: Saját véréből és testéből. További kérdésre nem felelünk, mert ilyen dolgokról nem szoktunk hosszasan beszélni. Nagyobb (12-16 éves)

gyermekeknek nem mondunk többet, ha csak különös ok és nagyon bizalmas alkalom nem követeli. 18-20 esztendő ifjakkak a nemi életéről nemcsak beszélhetünk, de beszélünk kell is. Csak azt kötném ki, hogy ez a behatóbb beszélgetés négy szemközt történjék a fiú és apa, vagy férfitanító s a leány és anya, vagy tanítónő között. Sokaknak úgy tetszik, hogy az igazságnak illetően feltárása korán letöri az aranyos-szárnyú képzelet hímporát és nagyon szűk határok közé szorítja a képzeletet. Nem! A tudás, az igaznak tudása csak a képzelgés nyavalygásaitól óv meg, de a magasba szárnyaló képzelődést csak gazdagítja és nemesíti. Nem lesz gyermeket hozó gölya, de itt az édes anya, aki véreből gyermeket épít, teremt, akinek köszönhetjük az életet s az életnek minden örömét. Ne a gölyát, hanem ezt az édes jó anyát kell a nevelői célokért képzeletünk varázsával az angyalok közé fölemelnünk, az istenség dicső fényével öveznünk és a családi tűzhely istennőjeként szeretnünk és tisztelnünk. S veszít-e ezzel a képzelet, veszít-e – az idealizmus? – A hit köréből ilyen kérdések a gyakoriak: „Miért van Isten?” Felelet: Mert Isten öröktől fogva van és örökké lesz. Ezt hisszük mindnyájan. „Hol van Isten?” Mindenütt. „Itt is?” Itt is. „Nem látom.” Az Isten láthatatlan. – Általában hívő léleknek a hit tárgyaira és tanításaira vonatkozó kérdésekre felelnie nem nehéz. A kételkedésnek csak a tanító erős, élő hite állhatja útját. Fogasok azok a kérdések, amelyek más felekezetűek hitére vonatkoznak. Mikor ezekre felelünk, mindenkor tartasuk eszünkben, hogy minden hit tiszteletre méltó. – Az állami és társadalmi életre vonatkozó kérdések hova-tovább gyakoriabbakká lesznek, mert a családban mind több és több szó esik rólok. Ezekre a kérdésekre azért nehéz felelnünk, mert – nem tudjuk az általános érvényességű igazat. Leghelyesebb tehát, ha az egyes kérdéseket mint rész-szerintieket fogjuk föl és ítéljük meg, hiszen úgy is egyesek közvetlen tapasztalataiból támadnak leginkább. Részlegessé levén a kérdés, feleljünk mindig igazságot kereső legjobb belátásunk szerint. Amely esetben azonban általános érvényességű igazságokat felelhetünk, ott nem szabad haboznunk. Az igazi tanító tanítás közben nem lehet egyetlen politikai vagy társadalmi párt embere sem; neki ismernie kell mindeniket s meg kell látnia mindenikben az igazat és hamisat, a jót és a rosszat, mert csak így hathat közre a jövő természetes fejlődésében, csak

így teremthet kapcsolatokat, létesíthet átmenetet a jelen és jövő között.

Nálunk nagy baj, hogy a tanító és tanítvány közt a teljes harmóniát sokszor megbontja, kizárja a tanító és tanítvány nemzetiségi különbsége. Még nagyobb veszedelem, ha megvan ugyan a tanító és tanítvány közt ebben a tekintetben is a harmónia, de ez ellenkezik a magyar nemzeti nevelés érdekeivel. Ebben a tekintetben az iskolai szervezet tehet legtöbbet. Nem szabad engednünk abból a követelésből, hogy hazánkban minden tanító tudjon jól magyarul s a magyar nemzetnek hű és lelkes fia legyen. A gyermek, kiben nincs nyelvi és nemzetiségi ellenszenv, de igen erős a közlékenység, a társulás ösztöne, alkalmazkodni fog tanítójához, ha ez érti a módját, hogyan kell megnyerni a maga számára a kicsiny, de ragaszkodó szíveket. – Annak, hogy a tanító nemzetiségeket, vagy felekezeteket leszóljon, kigúnyoljon, nem szabad megtörténnie.

A tanítás és tanulás csak akkor vezet sikerhez, ha amazzal ez nyomról-nyomra követi. Ha a tanítás nem a tanítvány gondolköréből indul ki, nem tartja meg a szoros kapcsolatot a tanítvány gondolkörével, nem számol annak értelmi munkaerejével: akkor ellentétbe kerül a tanulással s a tanító „taníthat” ugyan, de a tanítvány nem tanul, legjobb esetben csak önmagát tanítja. Azt, hogy a gyermekek önmagukat is tanítsák, senki sem követelheti erősebben, mint mi, akik háttározottan kívánjuk, hogy tanításunkban tervszerűen s tanítványainkhoz mérten hagyjunk hiányokat, melyeket ők töltsenek be, egészítsenek ki, hagyjunk ítéleteket és következtetéseket, melyeket ők alkossanak meg és vonjanak le. De hiszen ezt nem érhetjük el másként, csak úgy, ha a tanítás és tanulás harmóniájáról gondoskodunk; csak úgy, ha tanításunkat híven követve tanul a gyermek s önmaga tanítására is képessé lesz. A tanítás és tanulás harmóniája akkor teljes, ha a tanítás minden mozzanata a tanulás mozzanataihoz mért és alkalmazott. És sem a tanítás, sem a tanulás nem harmonikus akkor, ha egyik-másik képességét az egyénnek föltöbb igénybe veszi, a többit pedig elhanyagolja. Az emlékezetnek megterhelése s a kézimunkának elhanyagolása ősi és kiirthatatlannak látszó fekélye a tanításnak és tanulásnak.

A tanítás és eszközeinek harmóniája nem jelent egyebet, mint azt, hogy a tanítás eszközei a tanítás céljait szolgálják

Ez a harmónia megbomlik, ha a tanító az eszközzel bánni nem tud, ha a tanítvány az eszközt megérteni vagy könnyen áttekinteni nem képes, avagy, ha az eszköz a tananyagnak csak mellékes részleteire vonatkozik s több efféle.

A tanuló egyéniségének érvényesülése a tanítás sikerének legfőbb biztosítója. Tanításunkat az egyénhez kell mérnünk nem csupán anyagában s ennek elrendezésében, de módszerében és eszközeiben is. És ez nem elég! Feltétlenül kell, hogy a tanulásban a tanítvány érvényesítse a maga tudását, szellemi képességeit és munkásságát; kell, hogy nemcsak felfogja tanításunkat, hanem tanításunk anyagát olyan tulajdon birtokává tegye, mellyel önállóan és teljesen rendelkezni tud s a tanítás menetében saját gondolkodásának természetes menetét, céljában pedig saját céljának megvalósulását lássa és élvezze. Minden tanítás törekedett a tanuló egyéniségének érvényesítésére; ha célját nem érte el, annak részint az az oka, hogy az egyéniséget nem ismerte, vagy félreismerte, részint pedig az, hogy a tömegtanítás mellett csak átlagosan s így csak nagy általánosságokban kellett az egyéniséget megállapítania s lehetett érvényre juttatnia. Ily átlagosan az egy közösségben, egymáshoz közel eső körülmények közt növekedő s csaknem egykorú tanítványok egyéniségéhez legkönnyebb hozzámérnünk a tanítás anyagát. Mert ez a legkönnyebb, a pedagógus-világ azt hitte, ez a legfontosabb is, amit ha megtett, a többi már mellékes. A tanítás-anyag elrendezésében, egy-egy lecke céljában és menetében s általában a módszerben inkább a tárgy természetéhez, a logikai szabályokhoz alkalmazkodtunk, mintsem a tanítványok szellemi életéhez s ennek szükségleteihez és egyéniségéhez. És itt még a nagy átlagot is figyelmen kívül hagytuk. Tudjuk pl., hogy a gyermek tudását gazdaggá, világossá, határozottá, rendezetté és könnyen alkalmazhatóvá a cselekvő szemlélés, a rendezésnek az ő tudásához és szellemi érdekeihez mórt szempontjai és az alkalmazásnak az ő munkabírásához, cselekvő természetéhez és szellemi érdekeihez szabott gyakorlása teszi. Noha tudjuk, azért könyvből, legjobb esetben képről, mintáról tanítunk s tanultunk, a rendezéshez tudományos szempontokat „adunk” már a képzetek szerzése idején és a tudás alkalmazását csak élő vagy írott szavakban gyakoroljuk, de kézimunkában nem. Ismerünk mi egyéni különbségeket a fel fogásban, tudásban, emlékezésben, Ítézésben, következtetésben,

érdeklődésben stb.: de azért nem igyekszünk alkalmazkodni, nem igyekszünk ezeket érvényre juttatni, sőt inkább arra törekszünk, hogy a tömegtanítás kedvéért mindent, ami egyéni, elnyomjunk. Igaz, hogy a szellemi életben közösséget kell teremtenünk, de ebbe a közösségbe egyéneket kell bevezetnünk, taggá nevelnünk s nem lehet a közösséget úgy megalkotnunk, hogy a tömeg egyenruhájába minden egyént belebujtattunk, belekényszerítünk. Igaz, hogy nagy tömeget tanítunk, ahol már az átlag helyes fölismerése s az átlaghoz való alkalmazkodás sem könnyű feladata a módszernek, ahol tehát az egyéni tulajdonságok és érdekek kielégítése a maguk rendkívüli változatossága miatt százszorosán nehéz munka: de másrészt igaz, hogy nagy tömeget sikeresen tanítanunk lehetetlen, tehát a tömeg csökkentése mulhatatlanul szükséges és igaz, hogy az egyéni tulajdonságok és érdekek nagy része az átlagba, ha ezt helyesen ismertük fel és állapítottuk meg, beolvasható, másik, kisebb része pedig a módszer javításával okvetetlenül érvényre emelendő és kielégítendő. Ha tanítványaink nem szeretnek tanulni, nem tanulnak. Nem tanulnak, ez általános panasz és tapasztalat. Itt nem segíthet más, csakis az egyéniség érvényre jutása, az egyéni érdekeknek a közösség keretében és céljaihoz képest való kielégítése. – Ugyancsak nagy hibát követünk el akkor is, mikor az egész tanítás s az egyes leckék célját a tanítványok céljainak föl sem vevésével állapítjuk meg. Tudóskodunk mindig, mindenütt; tudóssá akarjuk tenni tanítványainkat s nem okossá és bölcsé; azt akarjuk, hogy a gyermek küzdjön, fáradjon a tudósnak, a tudományosságnak céljaiért a tudósnak módszerével és eszközeivel. S elég bambák vagyunk csodálkozni azon, hogy a gyermek okoskodni szeret, „tanulni” nem; a maga életkörében, a maga céljaiért ismereteket, ügyességeket szerezni s alkalmazni kész, de tudományunkat „be nem veszi.” Mi azt tartanok természetes dolognak, hogy a mag már gyümölcsözzék, a fecske-fióka már a levegőben cikázzék s a gyermek már legalább is kész üzletember vagy jogtudós legyen. Óh, ha csak annyit tennénk, hogy a természetben s a környezet emberei közt járnánk-kelnénk gyermekeinkkel s felelnénk kérdéseikre és segítőnk kutatásaikban; ha, mielőtt többé lehetne, támogatnók abban, hogy azzá legyen, ami egyszerű apja, anyja, felnőtt ismerőse: akkor mennyit, mily sokoldalúsággal, milyen szívesen tanulnának

gyermekünk, s mennyi anyagot szereznének és milyen okosak lennének ahhoz, hogy később a tudományok világában örömmel és sikerrel szorgoskodjanak s magas fokra emelkedjenek.

a) *Az oktatás mozzanatai.*

Az oktatás munkafolyamat, mely több mozzanatból áll. Az oktatás nem teremtő, alkotó munka, csupán segítő és alakító. Segíti és alakítja a gyermek szellemi munkáját: a tanulást. A tanulás eredményei:

tudás;

a tudásnak testi cselekvéssel történő alkalmazása;

a tudásnak csupán a szellemi életben való alkalmazása.

Az eredmények közül természet szerint soha sem hiányzik egyik sem. A gyermek magára hagyatva tanulván, tudást szerez s ezt külső és belső életében alkalmazza: cselekszik testileg és gondolkodik. A tanítás a gondolkozást a testi cselekvés elé teszi, hogy tetteink célszerűek, okosak, erőben, munkában takarékosak legyenek, amit a tanítás nélkül való tanulás útján csak későre, sok botlás és szenvedés árán érne el a gyermek s sohasem teljes biztonsággal és határozottsággal. Ez tehát a tanításnak kétségtelenül nagy érdeme; a tanítás azonban könnyen túllő a célon s igen könnyen beleesik abba a rettenetes hibába, hogy a testi cselekvést, a tudásnak külső alkalmazását, csaknem teljesen elhanyagolja, a belső alkalmazásnak legmagasabb, legerősebb gondolkozást igénylő fokát: a tudásnak tudománnyá való szervezését pedig erőnekerejével hajszolja.

Micsoda mozzanatokban haladva éri el a tanulás (ez a szellemi munka) ezeket az eredményeket? Miből áll a tanulás?

A tanulás nem pusztán értelmi munka; megindítója mindig valamely érzelem vagy vágy s végrehajtója az akarat. Ezt a tényt különösen hangsúlyoznunk kell azért, hogy a tanításban számításon kívül ne hagyják. A tanulásban, mint értelmi munkában, a következő főbb mozzanatokat különböztethetjük meg:

a) érzékelés, melynek helyére a képzetek körében kezdődő értelmi munkánál a képzetek kiemelése lép;

b) megértés;

c) a belső és külső alkalmazás.

Ezek a főbb mozzanatok számos kisebb mozzanattól szövődnek egybe s merőben egyszerű mozzanatokra az egyéni (szellemi és testi) élet összetettségénél fogva nem is bonthatók. Ugyancsak eme összetettség tényéből következik, hogy a tanulás mozzanatai egymástól külön nem válhatnak, egymással sokszerűen egybefonódnak, egymást serkentik, támogatják, erősítik. Belső alkalmazás alatt értjük a tanultaknak képzet-csomókká tömörítését, képzet-sorokba illesztését, érzelmi és akarati elemekkel való kapcsolatát s rendszerezését; külső alkalmazás alatt pedig a tanultaknak érintkezéseinkben, cselekedeteinkben való nyilvánítását, kifejezését értjük.

Ezekhez képest a tanítás következő főbb mozzanatokra tagolható:

- a) Megindítás, az akarat lekötése;
- b) szemléltetés, (magasabb fokon belső szemléltetés);
- c) megértetés;
- d) alkalmazás.

A tanítás mozzanatai a tanulás mozzanatain alapulván szintén nem válnak el élesen egymástól és szintén sokszerűen fonódnak egymásba.

A tanításnak eme mozzanatain kívül vannak mások is, melyek nem annyira magát a tanulást, mint inkább a tanultaknak emlékezetben való megtartását célozzák; melyek nem új ismeretre, készségre vezetnek, hanem a megszerzetteket erősítik, számon kérik, amelyek tehát nem tartalmi, hanem alaki természetűek. Az előbb elsorolt mozzanatokot nevezhetjük tartalmiaknak, emezeket pedig alakiaknak. Utóbbiak közül elsoroljuk a következőket:

- ismétlés, mely a tanultakat felújítja;
- gyakorlás, mely a tanultakban való készségre nevel;
- vizsgálatok tartása, mely számon kér.

A tanításnak minden mozzanata egy-egy többé-kevésbé összetett tanítói munka, melyek mindenike olyan viszonyban van a tanításhoz, mint az alkotó rész az egész munka-folyamathoz.

1. Az oktatás tartalmi mozzanatai.

a) *Megindítás, az akarat lekötése.* Tanítani akarván, mindennek előtt gondoskodnunk kell arról, hogy a tanuló tanulni akarjon, és pedig éppen azt akarja tanulni, amely

anyagra mi tanítjuk. Érzelmeket, vágyakat kell keltenünk s ébren tartanunk, melyek a tanítványt a megjelölt tanításanyag megtanulására indítsák s melyek akarátát, szellemi erőinek teljes kifejtését erre a célra lekössék, ennek a célnak az elérésére fordítsák.

Miért tanul a gyermek'? Az a belátás, hogy neki egyéni vagy társas életében valamely ismeret megszerzésére, bizonyos értelmi munka kifejtésére szüksége van, kétségtelenül leghatalmasabban és legbiztosabban sarkalja őt tanulásra. De erre a belátásra nem jut egykönnyen a gyermek és nem juthat el másképpen, csak úgy, hogy ha kezdettől fogva és szakadatlanul gondunk van arra, hogy a gyermek jelenlegi tényleges vagy képzelt szükségleteinek kielégítése végett érezze és lássa szükségét, vegye hasznát tanulásának. Ez a törekvésünk legtermészetesebb úton akkor halad, amikor a gyermek cselekvését és társas érinkezését vesszük tekintetbe s olyanokra tanítjuk őt, amely tudás és készség kezdetben egy-egy játék elkészítésére, általában és mindig produktív munkára, társas érinkezéseiben valamely jó szokásra, szeretetének, tiszteletének kifejezésére, egyéniségének érvényesítésére képesíti; később távolabbi célok eléréseért is kész lesz tanulni s csak fejlettségének magasabb fokán fog tanulni magáért a tudásért, a műveltségért. Ezekből következik, hogy a testi munkára való tanítás mind végig, de legkivált a tanítás alapfokain igen fontos, mellözhetetlen ága tanításunknak; hiszen ez a munka adja a legkézzelfoghatóbb célt, ez a munka érvényesíti legbizonyosabban s legtöbb örömet okozva az egyéni erőt. Ezért kell kézimunkára, kertészkedésre, földművelésre, iparra tanítanunk, amely munkák az elméleti ismeretek megszerzését, az értelmi munkát szükségessé s a tanítás alapfokán lehetségessé teszik minden gyermek előtt s ezért kell társas életben tanítanunk, amely életnek érinkezései, cselekedetei az erkölcsi magaviselet szabályainak szükségességét kézzelfoghatóvá teszi, meggyőződéssé érleli. †

A gyermek minden iránt érdeklődik, amit még nem ismer, ami az újság ingerével hat, amit a felnőttek cselekesznek s amiben magát érvényesítheti. Minden tanító tudja, hogy szemlélés és cselekvés legkönnyebben és legbiztosabban megindítja tanulásra a gyermeket s legtartósabban és erejének legteljesebb kifejtésével leköti akarátát a tanuláshoz. A mi tanításunkban azonban újság és testi cselekvés alig van;

a tisztán szellemi munkálkodás pedig az érzékiség fokán álló gyermekeket meg nem indítja, ki nem elégítheti, mert célja homályos a gyermek előtt, mert sem külső szemlélésre nem ad kellő teret és alkalmat, sem azt nem engedi, hogy a gyermek abban érvényesítse önmagát, amiben önmaga előtt kézzel legfoghatóbban érvényesülhet: a testi cselekvésben.

Érdekes és rendkívül értékes jelenség az, hogy a mese, az események elbeszélése mennyire megindítja s mennyire leköti a gyermek akaratát – mondjuk: érdeklődését és figyelmét – egy-egy meghatározott tanítás-anyag megtanulására. Mi van a mesében, elbeszélésben? Mások cselekedetei, egymással való érintkezés és képzelet. Újság van benne tehát bőven; s ami feltűnő, újság még a többször hallott mesében, elbeszélésben is van. Ez az utóbbi tény azért értékes, mert arra int, hogy mint mindenben, a nevelésben is előbb csak a keretet (a sémát) fogja fel a gyermek s ezt lassan-lassan tölti ki most egyik, majd a másik részlettel. A mese hallgatásakor azonban testi cselekvésre alkalom nincs, noha a gyermek a mese szereplőivel együtt beszél, tesz-vesz, küzd képzeletben. A tanításban tehát a megindítás és az akarat lekötése kedvéért közvetetten cselekvésre nincsen mindig szükség. Ebből azonban éppen nem következik az, hogy soha sem kell testi cselekvés s hogy a megértés a gyermek érvényesülés-vágyát kielégíti. Ebből csak az következik, hogy a testi cselekvés némelykor fölösleges s képzelt cselekvésekkel helyettesíthető. Azt, hogy a megértés a gyermek érvényesülés-vágyát kielégíti, a mesének többszöri meghallgatása nem igazolja. Hiszen a gyermek nem csupán azért hallgatja szívesen többször is a mesét, hogy mind jobban és jobban megértse, hanem azért, mert képzeletben másokkal érintkezik s másokkal együtt cselekszik. De másrészt kétségtelen, hogy a megértésnek az a foka, melyen tisztán látjuk az okokat és célokat, nemcsak bennünket gyönyörködtet, hanem a gyermeket is. Annál meglepőbb az a tapasztalat, hogy tanítványaink érdeklődését, figyelmét a „miért” megfejtése közben legkevésbé bírnak felköltetni és lekötöni. Pl. a számtanban mily könnyen megtanulják a gyermekek a műveletek végrehajtását s mily nehezen a megokolást. Ennek oka nem lehet tisztán az, hogy a megokolás elvontabb, tehát nehezebb szellemi munka; hiszen a nagyobb fokú erőfeszítés magasabb fokú érvényesülés is s mint ilyen nagyobb örömök forrása. A baj ott lehet, hogy

nem minden „miért” érdeklí a gyermeket, azaz: nem minden „miért”-nek tudása tartozik a gyermek szellemi szükségleteinek körébe s nem minden „miért”-nek megfejtésében ismeri föl önmaga érvényesülését és erezi az érvényesülésnek örömet.

A megtanultaknak alkalmazása iránt nagyon érdeklődik a gyermek, ha ez az alkalmazás testi cselekvést követel tőle és megfelel az ő szellemi szükségleteinek, élete körülményeinek. A tanultaknak fogalmak alkotására, tudományos rendszerezésre való alkalmazása a tanítványt csak akkor érdekelheti, amikor már a tudomány becsét felfogja s az elvont gondolkodásban érvényesülni bír. Az érzékibb alkalmazásról az elvontabbra nem hirtelen, nem átmenet nélkül emelkedik föl a gyermek, hanem fokozatosan s olyanforma átmenettel, mint aminővel pl. a fenyvesek uralomra jutásában találkozunk. Előbb csak egy-két fenyő húzódik meg a lombos fák között s lassan-lassan nő a fenyők és fogy a lombos fák száma, míg aztán egészen átveszi a fenyő a maga fényes birodalmát. A gyermek is korán megalkot egy-két fogalmat s megkezdí egy-két irányban a tudományos gondolkodást, azonban az elvont gondolkodás sohasem vergődik nála egyeduralkodóvá; az emberben mindig meg kell lennie annale az alkalmazásnak, mely a tudást testi cselekvéssel, tettekben jeleníti meg. Az embernek az emberi életben kell érvényesülnie, ami tettek nélkül lehetetlenség volna.

Van a megindításnak, az érdeklődés felköltésének és fenntartásának mesterséges módja is: a kötelességteljesítésre szorítás büntetéssel, jutalmazással s köztük főként az osztályozással. Tanulnod kell, mert büntetés vagy jutalom vár reád! Nem a produktív munka, nem a munka öröme, nem a tudás a cél, hanem a büntetés elkerülése, a jutalom elnyerése. Ezt a mai iskola túlságosan beléveri tanítványaiba, ami rettenetes hiba, mert a szabadság helyett szolgaságra nevel, az önkéntesség helyére kényszert állít, a munkáról való felfogásunkat – a munkát mint átkot állítva élénk – lealacsonyítja, erkölcsi érzékünket megrontja. Itt csupán érintetük e módokat, melyekkel majd 'külön foglalkozunk.

A tanítás első főmozzanatában tanulásra akarjuk indítani a gyermeket s a tanítottak megtanulására kell lekötőnk akarátát. Ebből a célból a következő szabályokhoz tartsuk magunkat:

1. A tanítványok természetes testi szükségleteinek kielégítéséről gondoskodjunk. A kellemetlen testi érzeteket (okai lehetnek: szűk lábbeli, szoros ruha stb.) hárítsuk el.

2. Gondoskodjunk arról, hogy a gyermek kedélye derült, nyugodt legyen. Kisebb gyermeket a testi egészség csekélyebb változásai is nyomott hangulatúvá, nyugtalaná tesznek; az ilyen gyermekkel szemben figyelmesek, önbizalmat keltők legyünk, hogy a testi kellemetlen érzelmek legyőzésére vezethessük őt. Az egészséges gyermek kedélyét vagy a családi életnek, vagy az utcának és iskolának eseményei háborgatják meg, vagy pedig az iskolai kötelességek elmulasztása. A tanulást a csapongó kedv és nyugtalanág épp úgy zavarja, mint a szomorúság és az egykedvűség. Arról, hogy a gyermek kedélyét egyik vagy másik túlzásba a családi és utcai élet el ne ragadja, vajmi keveset tehetünk. Azt azonban, hogy tanítványaink fölkapart kedély-állapota megfelelővé, a tanulásra kedvezővé alakuljon át, elérhetjük, ha a tanítás kezdete előtt tanítványainkkal beszélgetésbe elegyedünk s eközben őket megnyugtatjuk, fölvidítjuk, avagy kedélyes játékkal, cselekvéssel derültekké és nyugodtakká tesszük. Az iskolai élet esetleges zavaró hatásait az a körülmény, hogy a tanító már a gyermekek gyülekezésénél is jelen van, megelőzi és megakadályozza; azt pedig, hogy kötelességmulasztás ne nyomja a gyermek kedélyét vagy úgy előzzük meg, hogy házi dolgozatokat nem adunk, vagy úgy hárítjuk el, hogy a házi feladatot az iskolában – tanítás előtt – készíttetjük meg, nem büntetésből, hanem csupán alkalmat és módot adván a kötelesség teljesítésére.

3. A tanítványok gondolatait egy tárgyra tereljük, és pedig vagy éppen a tanítási lecke anyagára, vagy pedig olyan tárgyra, amelyről a tulajdonképpeni anyagra minden nehézség nélkül átmehetünk. Igen nehéz dolognak látszik valamely határozott tárgyra irányítanunk a sok gyermeknek sokféle elkalandozó figyelmét. Ez a látszat azonban csal. Derült és nyugodt kedélyű gyermekek figyelmét felköltenünk éppen nem nehéz. A gyermek bármire figyel, ami őt, vagy a neki kedves egyéneket, egyedet kellemesen vagy kellemetlenül érinti, ami az ő, vagy a neki kedves egyének, egyedek életével kapcsolatba hozható. A tanító úr asztalára, a kis testvér vagy pajtás ruhájára, a Zsuzsi néni bocijára, édes apa ekéjére, Pali bácsi asztalt készítő, édes apa arattató munkájára bizonyosan figyel, de az asztalra, ruhára, bocira, ekére, asztalosmunkára, aratásra csak akkor, ha – egyéníteni tudja, vagy ha már elvonni, általánosítani szeret. Némelyek azt követelik, hogy a cél határozott megjelölésével irányít-

suk tanítványaink figyelmét tanításunk megszabott anyagára. Már iskolázott, fejlettebb gyermekek körében a cél határozott megjelölése elég is, kivált, ha előzetes beszélgetés közben alkal-
 muk volt növendékeinknek gondolataiktól – ezek közlésével – megszabadulni s így szinte várják, hogy mi keltsünk bennök gondolatokat, mi irányítsuk gondolkozásukat. A cél megjelölése formailag sokféle változatban történhetik. Pl. „Elmesélem, miért nem tud jó fészket rakni a vadgalamb?” (A vadgalamb és szarka című népmese.) – „Tudjátok-e, mennyi pénzt keresett az a munkás, aki hat napon át dolgozott s naponkint 3 korona 20 fillért kapott?” – „Megtanítalak benneteket arra, hogyan kell kétjegyű szorzóval szoroznunk.” – „A Tisza folyó felső folyásának vidékét fogjuk megismerni.” – „Megismerkedünk a magyar honfoglalás eseményeivel.” – Acél megjelölése mindig a tanítás anyagi (tárgyi) célját foglalja rövid, határozott mondatba. A megindítás kedélyi oldalát elhanyagolja, tisztán az értelemre akar hatni, legfőleg a tudás szükség-érzetét igyekszik felkölteni, megerősíteni. Olyan tanulókra számít, akik teljes tudatában vannak az ismeretszerzés, a tudás, az értelmi munka szükségességének; akik érvényesülni bírnak a tudományok megszerzésében, rendezésében s tudatosan örülnek az értelmi munkának; akik tanulni akarnak s akiknek csak a tanulás közvetlen, konkrét célját kell megtudniok nem azért, hogy érdeklődés támadjon bennük, hanem azért, hogy ne bolyongjanak céltalanul. – A cél kitűzése, ha a tanítási anyag új, érdeklődést kelthet, de amikor a lecke nem egyéb gyakorlásnál, tehát csak formában lehet új, anyagban régi, akkor a cél megjelölése még a fejlettebb tanítványokban sem kelthet érdeklődést. Ennek az az oka, hogy az iskola mindenre alaposan akar megtanítani s így sokszor ellentétbe kerül a rohamos fejlődés szakában levő tanítvány értelmi szükségleteivel; a gyermek, az ifjú az értelmi munkát szereti; de inkább beéri a felületesebb tudással, mintsem ugyanazon az anyagon hosszasán kérődzék. A tanító tehát okosan válassza meg azt az anyagot, melynek alapos tudása szükséges s a gyakorlásnál még itt se éljen mindig a cél kitűzésével, hanem a tárgyalás változatos formájával igyekezzék lekötöni a figyelmet. A cél kitűzése helyett sokszor, kisebb gyermekeknél mindig elég a „bevezetés.” Pl. „Hallgassatok csak rám, szép mesét mesélek.” – Tudjátok-e, hány ujjunk van a jobb kezünkön? Hát a bal kezünkön hány ujjunk van? – „Tegnap elmentem a malomba. Ki volt már a malomban?” – „Nézzétek csak, mit

hoztam? (Nagy ugorkás üvegben vizet s benne halat.) Mi úszkál a vízben? A hal jött ide tanulni? Miért tartom hát a halat?” – Ezek és az ezekhez hasonló „bevezetések” alkalmasak arra hogy a gyermekek figyelmét egy-egy határozott képzeletre, képzetsorra tereljék, de voltaképpen nem fejezik ki a tanítás célját; valóságos bevezetések, melyeknek feladatuk az, hogy a sokféle ágazó gondolatok helyére egy egységes gondolatkört szólítsanak elő s a tanítás anyaga iránt érdeklődést keltsenek. Ezek a „bevezetések” kisebb gyermekek tanításánál nagyon jól beválnak a megindítás és akarat-lekötés céljaira. Kell, hogy a „bevezetés” a tanítás megszabott anyagára, vagy legalább is erre az anyagra átmenetül szolgáló képzeletre vonatkozzék; kell hogy a tanulóban olyan élénk gondolatot keltsen, mely őt a további gondolkodásra serkentse; kell hogy a gyermek érdekköréből merítsük a bevezetést s a gyermek tapasztalatának, tudásának és gondolkodásának igénybe vételével szerkesszük meg; legyen a bevezetés érthető, rövid, találó, ötletes, de mindig a gyermek kedélyéhez és eszejárásához mert; legyen a bevezetés egyénített s egyedre vonatkozó.

Olykor-olykor teljesen elég, ha csupán a végzendő munkát jelöljük meg, de a lecke különleges céljáról mitse szólunk. Pl. „Most olvassunk!” – „Vigyázzatok, írni fogunk.” – „Új dalt tanítok.” – Ezek az utasításszerű bevezetések szintén lekötik a a figyelmet, nem valamely különös anyagra, de igen egy meghatározott munkakörre és gondolatkörre. Ridegek ugyan, de kötelességre intenek s önkéntes figyelemre nevelnek. Másrészről egy veszedelmes túlzást ellensúlyoznak. Amikor a lecke különleges célját kitűzzük, amikor a lecke képzetkörébe bevezetünk, könnyen megesik ugyanis, hogy a lecke lényeges tartalmát, rövidén bár, de már a tanítás kezdetén közöljük tanítványainkkal. Tudásvágyat akarunk kelteni, a tudásért munkára, küzdelemre akarunk serkenteni s elöljük a tudásvágyat, elnyomjuk a munkakedvet, mert a gyermek úgy érzi, hogy ő a leckét már tudja, tehát fölösleges volna tovább figyelnie és fáradoznia. Különösen gyakori ez a ballépés az olvasmányok tárgyalásánál, ahol a cél kitűzése után a bevezetés elmondja az olvasmány tartalmát s így csakugyan céltalanná teszi a tanítványok olvasását és unalmat áraszt az egész osztályra. A mi felfogásunk szerint a „bevezetés” a cél kitűzésétől nem elkülönített része a tanításnak, hanem helyettese a cél kitűzésének s nem akarja legtávolabbról sem a tudásvágyat kielégíteni, csupán csak fölébreszteni.

4. A cél kitűzése legtöbbször[^]éppen nem első mozzanata a tanításnak. Akárhány esetben megindítjuk és lekötjük tanítványaink akaratát a tanulásra pusztán azzal, hogy egyenesen megkezdjük velők a tanulást. Neki fogunk az íratásnak, olvastatásnak, rajzoltatásnak, kézimunkának, számolásnak stb.inek. A bevezetés azonban ilyenkor sem marad el, de nem az új tanítás-anyagra, a jövőre, hanem a már tanultakra, a múltra vonatkozik. Tanítványaink képzetköréből kikeressük és előtérbe állítatjuk azokat a képzeteket, melyek az új tanítás-anyaggal szoros kapcsolatban vannak, melyekre ez ráépíthető, melyeknek ez talán kiegészítője, megvilágosítója vagy átalakítója. Ez az alapvető bevezetés a legáltalánosabban alkalmazható s a leghelyesebb. Minden újabb avagy helyesebb tudás csak a meglévőből indulhat ki s csak a meglévőre építhető föl. Amikor a meglévő képzetet kiemeljük, amikor a már könnyen végzett munkát ismételjük: nemcsak a tanító munkálkodik, hanem a tanítvány is és ez utóbbit nagyon könnyű rávezetnünk annak a belátására, hogy tudása fogyatékos, hiányos s munkájának ereje és minősége fokozható. Már pedig mi sem indít erősebben és bizonyosabban munkásságra s mi sem köti le és feszítetteti meg inkább akaratunkat, mint az a tény, hogy már munkálkodunk s mint az a tudat és érzés, hogy tudásunk fogyatékos, hiányos, érvényesülésünk pedig fokozottabb lehet. Pl. A gyermekek le tudják írni ezt a szót: ér; le is írják; de nem tudják leírni ezt a szót: úr. – Le tudják rajzolni az egyenes és sima botot; le is rajzolják; de nem tudják lerajzolni a görbe és görcsös botot. – Össze tudják adni a négyszer tizenkettőt s össze is adják; de nem tudják a tizenkettőt szorozni négygel. – Elmondják „A vadgalamb és szarka” meséjét, de nem tudják levonni és helyesen kifejezni a tanulságokat. Lőnek a bodzafapuskával, de nem tudják: miért ugrik ki a golyó? stb., stb. – Az alapvető bevezetés tehát megelőzi a cél kitűzését s sokszor vagy mellőzhetővé teszi, vagy magukkal a tanítványokkal állapítja meg a célt, melyért munkálkodni fogunk. Ez utóbbi esetben a tanító igazi tanító, aki segít, vezet, de a fölthaláló, az alkotó munkának örömét, sikerét és dicsőségét maguk a tanítványok szerzik meg maguknak.

5. Kisebb gyermekeknél, mondhatjuk a 15 éven alul, legbizonyosabban fölkelte az érdeklődést a cselekvés, mely lehet kézimunka, lehet cselekvésnek utánzása, lehet a társas élet cselekvése. Mértani testekről volna szó, készíttessük el

öket; emeltyűről tanítanánk, készítettünk mérleget, kút-ágast; hegy- és völgyről tanítunk, formáltassunk hegyet és völgyet; kereskedőről beszélünk, játszunk boltost; arról az illendőségről esnék szó, melyet a vendégségbe menő s vendéget fogadó gyermeknek követnie kell, játszunk vendégesdit; az egymáson való segítség megbeszélését kezdjük azzal, hogy a gyermekek segíthessenek egymáson (ajtót nyissanak, ruhát fölvenni segítsenek stb.). Ha a tanítást így kezdjük, az érdeklődés bizonyos, mert a cselekvés érvényesülés és a kellemes érzelmek legközvetlenebb fölébresztője és sikereivel leghívebb ápolója. A cselekvést, valójában a közvetlen érintkezést pótolja az a képzeleti érintkezés, melybe a mese, az esemény, a történet eleven elbeszélése ejti a gyermeket. Ott van és ott cselekszik, tesz-vesz, örül, bámul ő is a szereplőkkel képzeletben ugyan, de oly élénken, mintha az egész valóság volna. És ez az élénk képzelet leköti érdeklődését; le bizonyosan.

b) *Szemléltetés.* A tanítás második mozzanata a szemléltetés, mely nevelői szempontoktól vezérelt külső vagy belső szemlélés útján szerzetteti meg, avagy javítja ki az ismeretet. Az iskolában legtöbb esetben csak a már megszerzett képzetek kiegészítéséről, világossá, határozottá tevéséről van szó; az iskolát megelőző kor ellenben tele van az új és új képzetek megszerzésével.

A gyermek önként megszemlél mindent, ami eléje kerül. Ha az iskolában mégis azt tapasztaljuk, hogy tanítványaink hamar beleunnak a szemlélésbe, ennek oka vagy abban rejlik, hogy a szemléltetés anyagát rosszul választottuk meg, vagy abban, hogy a szemlélést vezérlő szempontok nincsenek tanítványainkhoz mérve, vagy abban, hogy a szemléltetés végrehajtásában követünk el hibákat. Az anyag megválasztásában leggyakoribb hibánk, hogy már ismert tárgyakat, már unostig ismert részleteket akarunk szemléltetni. Ritkábban követjük el azt a hibát, hogy olyan anyagot választunk, mely vadonat új; inkább azt mulasztjuk el, hogy fölkerestessük és kiemeltessük a meglevő képzetkörből az új képzetnek megfelelő képzeteket vagy képzet-elemeket, azokat t. i., amelyekkel az új képzet társítható, amelyekből az új képzet kevés alakítással megalkotható. – A szemléltetést vezérlő szempontok nincsenek tanítványainkhoz mérve sem akkor, ha meghaladják szellemi fejlettségüket, sem akkor, ha eme fejlettség fokán alul maradnak, sem akkor, ha a tanítvány egyéni érvényesülését akadályozzák.

Én azt tapasztaltam, hogy általában a szemléltetést vezető szempontok a gyermek szellemi fejlettségének fokán alulmaradnak; csak azt akarjuk, hogy a tanuló bizonyos tanítás-anyagot megszeressen, de arra, hogy eme megszerzés közben többféle és erőkifejtést kívánó szellemi munkát végezzen, nem törekszünk; még kevésbé követjük azt a felfogást, mely szerint nevelői szempontból szemléltetés közben sem az a fő, hogy minden tanítás-anyagot s egy-egy tárgy minden apró részletét megismerje és megtartsa emlékezetében a gyermek, hanem az, hogy a szemlélés révén szellemi erőiben gyarapodjék, a szellemi munkákban gyakorlódjék, fokról-fokra okosodjék. – Abban a ritka esetben, amikor a szemléltetést vezető szempontok a tanulók szellemi fejlettségének fokát meghaladják, a gyermek semmit sem tanul, avagy félszeg ismereteket szerez s e két eset közül *úgy* az egyénre, mint a közre nézve az utóbbi a veszedelmesebb. A szemléltetést vezető szempontok megakadályozzák a tanítványok egyéni érvényesülését már az előbb elsorolt esetekben is, de megakadályozzák még akkor, amikor a gyermek meglevő képzeit elhanyagolják s a viszonyt, mely a szemlélet tárgya és az egyénnek s a köznek élete között van, észre sem veszik. A vezető szempontok ne legyenek csupán az egyes szaktudományok köréből valók, de legyenek első sorban társadalmi tudományiak és később filozófiaiak is. Az asztal nemcsak ipari készítmény s nemcsak a nemzetgazdasági életre hat, hanem alakítja és gazdagítja az egyén szellemi életét, szerepel a társas érintkezésekben, gátolja vagy segíti az erkölcsi jótulajclonságok fejlődését és szerepet játszik a szép birodalmában is; a lilium sem csupán növénytani egyed, hanem kapcsolatban van a nemzetgazdasági és egyéni élettel s bele tartozik a társadalmi tudomány, erkölctan és széptan körébe is; még a szorzás sem tisztán számtani művelet, mert nemcsak a nyelvtan és logika körébe vág, hanem nemzetgazdasági és erkölcsi szempontból is megbírálnak. És a tanítvány egyénileg mindig hatalmasabban s önmaga előtt nyilvánvalóbban érvényesül akkor, amikor az egyéni és társas élet szempontjaiból lát, ítél, mint akkor, amikor csak az egyes szaktudományok szűkebb határai között kell mozognia. Az utóbbihoz határozott és fejlett szakműveltség kell, az előbbire kit-kit korán képesítenek a józan ész és a természeti és társasélet bő tapasztalatai. Korábban és jobban kifejlődik a gyermek érzéke a társas élet, mint az egyes szaktudományok iránt s itt is előbb a testi cselekvéssel egybe-

kötött, mint a tisztán értelmi munkát követelő tudományágak iránt. Az a régi elv, hogy az életnek neveljünk, nemcsak a nevelés célját látta tisztán, világosan, hanem a gyermek fejlődésének természetét is. Baj csak az, hogy ezt a helyes elvet a tudományosság túlzásainak kedvéért a gyakorlatba átültetni nem bírtuk. Pedig a dolog egyszerű. Ne azzal kezdjük, milyen az egyed, hanem annak a viszonyoknak, kölcsönös hatásnak szemléltetésével, melyben az egyed természeti környezetével, az egyénnel és társas étellel van s mellyel ezekre hat és amelyet ezektől nyer.

A szemléltetés – tárgya szerint külső vagy belső; amaz a külső, emez a belső világ tárgyaira vonatkozik. Belső világunkban az erkölcsi érzelmek, vágyak és ítéletek a legfontosabbak nevelői szempontból. Es ezeknek szemléltetését csaknem oly korán megkezdhetjük, mint a merőben külső világ tárgyaiét, mert a társas élet érintkezéseiben, cselekedeteiben, a mesében, elbeszélésben, mondában, történetben, szépirodalmi termékekben, művészetekben az erkölcsi érzelmek, vágyak és ítéletek külsőleg szemléltethetők. Pusztá képzetekkel való szemléltetés, mely a külső világ tárgyával közvetetten kapcsolatban nincs csak az iskolázás felsőbb fokain van helyén, ott, ahol legfőbb érdek a tudományosság érdeké.

A szemléltetés, ha külső, akkor tárgyának (tárgy, cselekmény, tünemény stb.) bemutatásával s ha belső, akkor a képzetnek kiemelésével kezdődik és fokról-fokra halad céljának eléréséig. A szemléltetés célja az iskolázás alsó fokán, amikor az ismeretek tömege ostromolja s ingerli szellemi munkára a gyermeket, – a megismerés; amint a gyermek környezetével – bár általános vonásokban – megismerkedett s amikor már érzi, tudja, hogy tudásának alkalmazása világos és határozott képzeteket követel, akkor a szemléltetés világos és határozott képzetekre juttassa el a tanítványt; és amikor már a tudományos rendszerezés a tanítás célja, akkor a szemléltetés behatol a legapróbb részletekig, teljességre törekszik. A szemléltetésnek két felsőbb fokára nem minden tudomány-ágban jutunk el ugyanabban az időben. A cselekvéseknél s az érzéki valóságokkal foglalkozó tanítás-tárgyknál jóval korábban eléri a gyermek a világos és határozott, továbbá a teljes képzeteknek fokát, mint az elvontabb tudományoknál (lélektan, hittan, erkölcsstan stb.). Emezeknél csak a megismerés fokán áll, amikor amazoknál már rendszerez. Általában az óvodát és a közműveltségi iskolák alsóbb osztályait a megismerés, a közműveltségi iskolák felsőbb

osztályait a világos és határozott képzetek s a szakiskolákat a teljes képzetek foka jellemzi, noha egyik-másik tanítástárgyban már a közműveltségi iskolák felsőbb, sőt alsóbb osztályai is világos, határozott és teljes képzeteket neveznek.

A megismerés közvetlen és minden érzékkel való szemlélést követel a szemléltetéstől, melyből legtöbbször a közvetlenség s a minden érzékkel való szemlés hiányzik. Igazán közvetlennek a szemlés csak akkor mondható, amikor nemcsak a szemlélt egyedek, de környezetük, körülményeik is valódiak, természetesek. Az élő fecske, rózsa, a természetes kősz szemlélése az iskolateremben már nem oly közvetlen, mintha az eresz alatt, a kertben, az aknában történnék a szemlés; még távolabb áll a közvetlenségtől s igazi képtelenséggé fajul a szemlés akkor, amikor csak kitömött állat, szárított virág, utánzat vagy kép van a gyermek érzékei előtt. Közvetett szemlés csak akkor lehet értékes, ha közvetlen szemlés útján a gyermek már megszerezte az ismeretet s a tanításban csak ráismerésről, némi kiegészítésről van szó. Olyan tárgyakról, melyeket közvetlenül nem szemléltethetünk, ismeretet a gyermek csak akkor szerezhet, amikor az ismeretlennek alkotó elemeit már ismeri s így nem kell egyebet tennie, mint belső szemlés útján az elemeket felújítania, összeraknia s képzeletével megelevenítenie. Ez a megelevenítés annál megegyezőbb lesz a valósággal, az ismeretlennel, minél több és főbb elemét szemlélheti közvetlenül a gyermek s minél kevesebb dolga marad a képzeletnek. Olyan tanítók tanítványai, akik könnyen engednek a valóban közvetlen szemlésből, a megismerésben nagyon sok tévedésnek vannak kitéve s az úgynevezett „szemléltetést” hamar meguntják. – A minden érzékkel való szemlés, mint elv, régi, de az iskolai gyakorlatban alig terjed túl a látáson és halláson; legritkábban szemléltetünk tapintás és mozgás, cselekvés (izom-érzés) útján. Miért? Jól tudjuk, hogy tapintás, mozgás, cselekvés a legérzékibb elemek megismerésére vezet, a bizonyosság legmagasabb fokára emeli a gyermek ismereteit s legtöbb alkalmat adván az egyén érvényesülésére, legnagyobb örömet szerez a gyermeknek: mégis elhanyagoljuk szemléltetéseink közben a tapintást, mozgást és cselekvést, mert ezek a gyakorlatban nehézségekkel járnak s ugyancsak próbára teszik a tanító szellemi éberségét és leleményességét. Nem tapintatjuk meg tanítványainkkal a tárgyakat, mert nekünk mindig sietnünk kell, a tanításanyag

feldolgozása levén a legfőbb cél s mert a kézről-kézre adott tárgy könnyen eltörhetik, elromolhatnak; mozgással, cselekvéssel nem szereztetünk ismereteket a térbeliségről, ellenállásról, alakíthatásról, a különböző munkák formáiról s a teljesítésükhöz szükséges munkaerőről, ügyességről és munkaidőről stbiről, mert iskoláink egész külső berendezését és belső életét úgy szerveztük, hogy tanítványaink mozgása, cselekvése, a kirándulás, a természetben, a társas életben való tevékenység lehetetlen legyen. A minden érzékkel való szemléltetés elve éppen nem követeli a megismerés körében azt, hogy a tárgyak minden tulajdonságát (képzet-elemet) megszemlélje s még kevésbé, hogy mindazt emlékezetében tartsa a gyermek. A tudás érdekében azokat a jegyeket szemléltetjük, melyekről a tárgyakat tanítványunk megismeri; a többi jegyek szemléltetése csupán a szellemi munkaképesség fokozása céljából szükséges, amely cél azonban éppen nem áll hátrább az előbbinél. A tárgyakat a gyermek főként körvonalairól, alkalmazásukról (vagy cselekvésükről) és sajátos jegyükről ismeri meg. Sajátos jegyre ott van szüksége, ahol a körvonalak és alkalmazás után indulva, különbséget tenni nem képes. A körvonalakat nagy általánosságban fogja föl és jegyzi meg s nem szavakban, hanem alakításban és rajzban fejezi ki. Az alkalmazást (cselekvést) pontosabban fogja föl, mint a körvonalakat és szavakban kifejezni könnyen megtanulja. A sajátos jegyek körében nagyon ingadozó, felületes s így legtöbbit téved; néha a szín, máskor a hang, máskor a súly, a keménység, a kezeügyében levő tárgyaknál egy-egy göb, karcolás stb. után indpl s ezek alapján különböztet. A szemléltetés tehát arra törekedjék, hogy a sajátos jegy egymaga sohase legyen a megismerés alapjává; a körvonalak s az alkalmazás (cselekvés) mellett azonban csaknem mindig előfordulhat, mint segítője az élesebb, a finomabb megkülönböztetésnek.

A szemléltetést ne tegyük kínzóvá és unalmassá azzal, hogy azokat a tárgyakat s azokat a tulajdonságokat szemléltetjük, melyeket a gyermek már ismer; célunk az, hogy környezetéből és érdekköréből azokat ismerje meg, amiket még nem ismert s hogy javítsuk hibás, felületes ismereteit és gyakoroljuk a sokoldalú szemlélésben. A megismerés fokán kétféle kérdést tartok lényegesnek; mindkettő arra törekszik, hogy a gyermek tudatos szellemi munkát végezzen, magát érvényesítse és a szemléléshez szempontokat szerezzen.

Az egyik faja e kérdéseknek számonkérő, a másik fejlesztő. A számonkérő kérdés alap-alakja ez: miről ismered meg X tárgyat? A fejlesztő kérdés alap-alakja pedig ez: mely tulajdonságát nem vetted észre, nem ismered X tárgynak? Amaz hasonlításra, emez meg újabb és újabb szemlélésre serkent. „Miről ismered meg az asztalt?” Kisebb gyermekek, akik tudásukról önmaguknak soha be nem számoltak, erre a kérdésre semmit sem felelnek; de könnyebbé tesszük a kérdést, ha így alakítjuk át: miről tudod, hogy ez asztal és nem szék; asztal és nem szekrény; asztal és nem ház; asztal és nem ló; asztal és nem rózsza? Mily naivság! kiált föl a pedagógus-sereg. Éppen azért kitűnő, éppen azért gyermekhez mért kérdések, mert naivak, de amellet a tudással való beszámolásra, hasonlításra, egyéni gondolkozásuk érvényesülésére, új és új szempontokhoz való emelkedésre oly kiválóan alkalmasak. Örömet felelnek reájuk, szívesen kifejtik a feleletért szellemi munkaerejüket, és ez minden, amit a tanítás alsó fokán elérhetek s el is kell érnem. – „Olyan színű-e ez az asztal, mint a tietek; van-e a ti asztalotoknak annyi fiókja, mint ennek; teríthetnénk-e ezen az asztalon 6 személyre; milyen színűre van meszelve az iskola kívül; hány nagy ablaka van a templomnak: édes apád botja ilyen-e, mint ez; lép-e a veréb; jár-e a csiga?” Az ilyen kérdések élénkítik a gyermek eszejárását, olyan tulajdonságok megszemlélésére ösztönzik a gyermeket, aminőket – esetleg teljesen elhanyagolt,

A szemléltetés napjainkban annyira tele van a tanító kérdéseivel, hogy a gyermeknek éppen nincs alkalma a nyugodt szemlélésre s az önállóság bármely csekély fokának megszerzésére. Természetesebb s a gyermek szellemi erejének kifejtésére és egyéniségének érvényesítésére kedvezőbb volna úgy járnunk el, hogy gondoskodnánk szemlélni valóról s a szemlélést magára a gyermekre bízónk. Amikor a gyermek a szemlélést elvégezte, akkor számon kérnök szemléleteit; ezek a feleletek – melyekkel tanítványaink egymás szemlélését már javítanák, bővítenék, kiegészítenék – a gyermekeket erőik kifejtésére ösztönöznék, egyéniségük érvényesítését fokról-fokra emelnék s bennünket teljesen tájékoztatnának arra nézve: mikre kell reáirányítanunk tanítványaink figyelmét, miknek a megszemlélésére kell buzdítanunk, szoktatnunk őket.

Világos és határozott képzetekhez, a lényegesebb jegyek kiválogatása s egybekapcsolása, az egymással minél nagyobb

rokonságban levő képzetek megkülönböztetése s a nyelv gazdagsága révén jutunk el. A gyermek már akkor is, mikor óvodába kerül, igen sok tárgyat, cselekvést, tüneményt stb-ít ismer. Ezeket nem azért kell szemléltetnünk, hogy megismerje, hanem azért, hogy róluk világos és határozott képze-lete legyen. Ebből a célból a tanító gondoskodik arról, hogy több egynemű vagy egymáshoz közel álló szemlélni való egyed legyen a tanítványok érzékei előtt: keressen a hasonlók közt a különbségeket, a különbözők közt a hasonlatosságokat; válogattassa ki és foglaltassa egybe azokat a jegyeket, melyek nélkül *A* nem .1.; és juttasson a megfelelő szókincs birtokába. Pl. több, egymástól különböző asztal \an előttünk. Mikben különböznek ezek egymástól? Mikben hasonlítanak egymáshoz? Mely részek nélkül nem volna az asztal asztal? – Előttünk a többféle kutya és a macska. A kutyák mikben különböznek egymástól? Mikben hasonlítanak egymáshoz? A macska mikben különbözik a kutyáktól? Mikben hasonlít a kutyákhoz? Miért nem mondjuk a macskának azt a kutyát sem, amelyik pedig olyan kicsi, mint a macska? Miért mondjuk kutyának a nagy kutyát is, a kis kutyát is? (Nagyon természetes, hogy kisebb gyermekeknél meg kell elégednünk a külső tulajdonságok észrevételével.) Pl. ezekkel: a kutyák feje hosszúkás, a macska feje gömbölyű; a kutya nem tudja a szénjét olyan szűkre zárni és tágra nyitni, mint a macska; a kutya nem tudja karmát behúzni, a macska be tudja; a kutya ugat, a macska nyávog; a kutya házat, juhot őriz, vadászik, a macska egeret fog.) – Itt attól kell óvakodnunk, hogy az alsóbb osztályokban a könnyen érzékelhető jegyek helyett a behatóbb, a tudományos ismeret jegyeit ne követeljük s ezeket a gyermekeket ne zaklassuk; képzetek s ne fogalmak alkotása legyen a célunk. A gyakorlatban ezen a fokon könnyen bele esünk a következő hibákba: általános kérdéseink miatt messze elkalandoznak a gyermekek s a szellemi munkában kifáradnak, még mielőtt valami eredményre jutottak volna; az érzékelést elhanyagoljuk s tisztán a képzetek körében akarjuk foglalkoztatni tanítványainkat már akkor is, amikor ők még csak szemlélni akarnak és szeretnek; a külső, könnyen érzékelhető tulajdonságok közül nem tudjuk a jellemzőket kiválogatni; helytelenül fejezzük ki magunkat, amiért a gyermek vagy egyáltalában meg se ért, vagy félreért. Arra töreked-

jünk, hogy fején találjuk a szöveget s a különbségek és hasonlóságok fölkeresésében úgy vezessük tanítványainkat, hogy bizonyosan és gyorsan megtalálják a képzeteknek értelmi fokukhoz mórt jellemző jegyeit.

A szemléltetés az ismeret tárgyainak legalsóbb részleteibe, a lényeges és lényegtelen jegyek megállapításába, a fogalmak alkotásába a tanításnak csak felsőbb fokain hatolhat bele. Ne higyük, hogy a szemléltetést a felsőbb osztályokban mellőzhetjük. Mindenütt csak szemlélet adhat világos, határozott képzetet; de változik a szemlélni való és az érzékek munkája mind szűkebb és szűkebb körre szorul az értelmi munka keretében. A szemléltetés célja és gondolatmenete alsó fokon ugyanazonos a leírásával és elbeszélésével, mely megelégszik azzal, hogy megfelel azokra a kérdésekre: mi, milyen, hol, mikor, hogyan történt? Felső fokon a szemléltetés és a cél és ok föltárásának szolgálatába szegődik, cél- és ok-kutatóvá lesz, noha előbbi feladatát sem téveszti szem elől soha. Amikor a tanítvány a tárgyat, tüneményt stbit ismeri: akkor szemléltetnünk kell a célt és okot, különben nem megszerettetni, csak átadni, rátukmálni akarjuk az ismereteket. Már pedig ilyen eljárás mellett megtömhető ugyan az emlékezet, de vége a gondolkodásnak, az okoskodásnak, az élvezetet, az érvényesülést szerző szellemi munkának.

c) *A megértetés.* A szemléletek már önmagukban sem lehetnek értelmetlenek; mindig kell jelenteniök valamit s mindig kell, hogy ez a jelentés megfelelő szóban kifejezésre is jusson. A megértetés ezt az alapfokot, mely lényegében csupán felfogás, meghaladva azt akarja elérni, hogy a szemlélés útján keletkezett képzetek egymással okozati kapcsolatba jussanak, rendeztessenek s így mindig föltétlenül rendelkezésünkre álljanak, úgy akkor, mikor csak fel akarjuk újítani, úgy akkor, mikor lélektani alapon ítéleteket és következtetéseket akarunk alkotni. A megértetés a tanításban tehát következő mozzanatokból áll: a képzetek rendeztetése, alapos ítéletek és következtetések alkotása.

A képzetek önként rendezkednek; a tanítás – tudniillik az az értelmi jelenség, amikor a képzetelemek és képzetek egységbe olvadnak – és a társulás, amikor a képzetek sorokba rendezkednek, minden ép fejben természet szerint folyik. A tanító ezekben a szellemi munkákban segítheti tanítványait s különösen hathat abban az irányban, hogy

ezek a munkák mind tudatosabbak legyenek, határozott szempontok szerint történjenek és élénk érdeklődés mellett folyjanak le. A társítás és társulás segítségével multhatatlanul tudnunk kell, mely képzeteket szerzett meg már a gyermek és tájékozódni kell az iránt is, mely képzet-elemeket, képzeteket társított s mely képzeteket milyen sorokba vonatkoztatott eddigi tapasztalatai, életkörülményei és különösebb egyéni érdekköre szerint. Ha ezekben tájékozatlanok vagyunk, a társításban és társulásban azokon, amik a gyermeki lélekben már megvannak, nem támaszkodhatunk, nem építhetünk, a meglévő hibákat nem javíthatjuk s a vadonat új társításokkal és sor-alkotásokkal tanítványainkat csak izgatjuk, megtömjük, de fejlődésükben csak akadályozzuk. A kellő tájékozódás megszerzése végett ismernünk kell azokat a külső természeti körülményeket, melyek között tanítványaink növekedtek és növekesznek; ismernünk kell családi körülményeket s bizalmas beszélgetés és játék közben meg kell ismernünk képzeiteiket, képzetsoraikat úgy, ahogy és amilyenné az egyes egyének megalkották. – Általában a képzetek kiegészítése és tisztítása s a képzetsoroknak bővítése és sokágúvá tétele várákodik reánk. Az egyedek szemlélete útján szerzett képzeteknek csaknem mindenike rászorul arra, hogy kiegészítsük s éppen ezért a tanítás igen gyakran túllő a célon s a kiegészítésen fáradozva nagyon korán rátér a képzeteknek olyan elemekkel való kiegészítésére, mely elemek csak a fogalomalkotáshoz szükségesek. Az ilyen kiegészítés pedig nem egyéb, mint kényszerítése a bimbónak, hogy közvetlenül érett gyümölcsé fejlődjék és nem virággá. Meg akarjuk logikailag határozatni már az elemi iskolás gyermekekkel mindazt, amit ismer és logikai meghatározásokban tanítjuk már őket is az egyes képzetekre. Pedig jól tudjuk, hogy a logikai meghatározásoknak sem megalkotása, sem megértése nem könnyű; a jellemző és lényeges faji jegyek megállapítása olyan teljes ismeretet, olyan, a dolgok mélyére ható és a dolgok egész körét áttekintő gondolkozást követel, aminőt elemi iskolásoktól egyáltalában nem várhatunk. Mellőzzük itt tehát a logikai meghatározásokat; érvük meg azzal, ha a gyermek tudja a jellemző jegyek néhányát. Csak akkor, mikor ezeket tudja, rendelkezünk biztos alappal fogalmak alkotására való vezetéshez. – A megértésnek nagy kárára esik az is, hogy a képzetek kiegészítését igen gyakran csupán a tanulók

képzeteire bizzuk. Mi sem természetesebb, mint az, hogy a gyermek képzeletével kiegészített képzet nagyon elüt a valóságtól s a legkedvezőbb esetben is csak homályos, kétséges ismeret. Ezen a bajon a megértetés úgy segít, hogy amikor rászorul a képzeteknek képzelettel való kiegészítésére, a képzetet a szemlélhető, a közvetlen szemlélet útján szerzett képzetek felújításával s folytonosan előtérbe állításával megköti és lépésről-lépésre vezeti. – A gyermek ugyanis igen könnyen vegyít képzeteibe olyan jegyet, mely nem oda való; könnyen vegyít már azért is, mert felületesen szemlél, mert emlékezete téved s mert képzete a képzet hiányzó, elmosódott elemeinek pótlására mindig vállalkozik; leggyakrabban vegyít azonban azért, mert egyed-képzeteinek jegyiéből sok nem jellemzőt, nem közösét is megtart közképzetében. Legtöbb gyermeknél az asztal jegyei közül a négyszögletű tető, a ház jegyei közül a földszintesség, az utca jegyeiből az árok stb. ritkán hiányzik s ami tornyos, az mind templom, ami repül, az mind madár. A tanítás feladata kikutatni, hogy mely fölösleges jegyek vannak, hogy mely képzetet mely oda nem tartozó jegyek tesznek zavarossá s aztán feladata arra törekedni, hogy a gyermek ezeket a jegyeket jellemzőknek ne tartsa s ha kell, mellőzze. Egyik feladatnak teljesítése sem könnyű. Ahol sok a tanítvány s ahol a szoros „óraadáson” kívül tanító és tanítvány nem érintkeznek, ott bizony csak igen kevés képzetről tudjuk meg azt, hogy zavaros. Másrészt a gyermek nem szívesen enged képzetének jegyeiből mái csak a megszokás hatalmánál s egy-egy esetlegesen támadt kellemes érzelem erejénél fogva sem. A szemlélet azonban föltétlenül uralkodik a gyermek értelmi világában. Ha látja a gyermek, hogy van asztal kerek tetővel, hogy van emeletes ház, tornyos ház, repülő emlős állat is stb., akkor képzetének meglévő jegyeit nem mellőzi ugyan – erre nincs is szükség de képzetét tisztábbá teszi azzal, hogy a jellemzőnek vélt jegyet az esetlegesek közé sorozza. Miután a gyermek képzetei az egyedek szemlélete útján keletkeztek, valamely meglévő jegy teljes mellőzésére, kiküszöbölésére csak igen ritka esetben van szükség.

A képzetsorok bővítése azt jelenti, hogy a képzetsorba, mely alig állt pár képzetből, újabb és újabb tagokat iktatunk. Ilyenforma munka a képzetek kiegészítése is, mely a képzetek elemeit gazdagítja és ez elemeket tömör egységbe

olvasztja. De a képzetsorok bővítésénél nem kell csupán a tartalomra és a tartalmi rokomságra tekintenünk, hanem sok szempont szerint haladhatva, rendkívüli, változatosságot, élénkséget teremthetünk. Az a képzetsor, melyben egy-két, a ház tájékán élő madár van, bővül a mezőn, erdőn, a messze földön élő, a régen élt madarak képzetével; az, melyben csak egy-két egyszerűbb szín vagy alak van, bővül pl. a veréb színének és alakjának képzetével; az emberi hangokból, cselekvésekből álló képzetsor bővül, pl. a veréb hangjának, cselekvésének képzetével stb. Hogy a képzetsorok valóban bővüljenek, elég, ha a szerzett ismereteken minél több szempont szerint áttekinttetjük s az így keletkező sorokba az új képzetet is beleillesztjük. Pl. a „veréb” megismertetésekor (népiskola alsóbb osztályaiban): Soroljátok el a ház tájékán élő madarakat nagyság szerint! Soroljátok el a maggal élő madarakat? Melyik madár csiripol? Minden madár csiripol? Melyik mit csinál, mikor hangot ad? Soroljatok el olyan cselekvéseket, melyekkel helyet változtat ember és állat! Soroljatok el színeket! Soroljátok el alakokat! stb. – A képzetsor bővítésénél éppen nem mindegy, hogy valamely képzet, mely képzetek közé kerül. Amely képzeteket egységes szempont egymáshoz közelebb hoz, azok egymástól távol csak nehezítik a megértést. A szempont azonban változik s ezzel a képzet helye is változik, ami a kapcsolat sokféleségét látatva, szintén csak könnyíti a megértést. A veréb pl. más képzetek közé kerül akkor, ha a ház tájékán élő madarakat nagyság szerint, mások közé, ha rokomságuk szerint soroljuk el. A szempontok nem egyenlő értékűek; értéküket a tanítványokhoz mértség s a tudomány és a nevelés érdeke határozza meg. A tanítás alapfokán minden szempont értékes, ha gondolkodásra serkent és élénkít. Bármely szempontból bővítettjük a képzetsort, sohse feledjük, hogy a képzet minden esetben megillető helyére jusson, mert különben a képzetek kölcsönös viszonyának megismerésében tévedés, zavar áll be s így a képzeteknek magasabb szempontból való megértése lehetetlenné válik.

Azok a szempontok, melyek szerint a képzetsorokat bővítettjük s a képzetek helyét a sorban megállapítatjuk, a következők:

1. tartalmiak (a képzetek jegyeire és körére vonatkozók, az azonosat, a rokomság fokát, a másat, az ellentétet megállapítók),
2. fejlődésbeliek (az okra, melyből fejlődnek s a célra, mivé, miért fejlődnek és a fejlődés menetére vonatkozók),

3. általános alakbeliek (időre és térre vonatkozók).

A képzetsorok bővítésénél minden szempontot figyelembe kell vennünk s a bővítést minden egyes képzetet illetően minden szempontból eszközöztetnünk, gyakorolnunk kell. A képzetek helyének kijelölésénél ugyanannak a szempontnak kell uralkodnia, melyből a bővítés megindult.

Tanításunknak a képzetsorok bővítését tekintve, sarkalatosabb hibái: némely szempontot elhanyagol; a szempontok közül egyeseket szándékosan nagyon későre hagy; a képzetek helyének medállapításában a tanítvány érvényesüléséről nem gondoskodik.

Leginkább elhanyagoljuk a rokonság fokára, a fejlődésre és időre vonatkozó szempontokat, pedig az első alaposabb szemlélésre, élesebb megfigyelésre sarkal, a második segíti az ok és cél felfogását s mint történés hatalmasan ébreszti és bizonyosan fenntartja az érdeklődést, végül a harmadik szoros kapcsolatban van a fejlődés menetével (amelynek általános alakja) és a legkönnyebben felfogható kapcsolatba hoz bennünket környezetünk élő és élettelen tárgyival, összes jelenségeivel, melyekkel időben együtt élünk s ugyanegy időben hatunk kölcsönösen egymásra. – Szándékosan hagyjuk későre a fejlődésbeli és időbeli szempontokat, mert abban a meggyőződésben élünk, hogy az ok, cél, az egyéni és társadalmi életre való vonatkozás megértése nagyon nehéz, nem az ismerkedő gyermeknek, hanem az elvontan gondolkozó bölcsnek való. Ez a meggyőződés hamis, minden alapot nélkülöz. Hiszen a gyermeket, mihelyt megismerésre képes, mi sem érdeklő s erőinek megfeszítésére mi sem sarkalja jobban, mint az oknak, célnak kutatása s az a törekvés, hogy mindent magára, mindent társas életére vonatkoztasson. Tele van a gyermek ezekkel a kérdésekkel: miért, miért? Ezek a „miértek” most azt akarják megtudni, mi okból, majd azt, mi célból történik valami, majd pedig azt: mire való, mi hasznát veszem én annak egyéni avagy társas életében. De mi nem felelünk ezekre a kérdésekre, nem támogatjuk kutatásában a gyermeket, hanem a részletes leírások, a teljességre törő tartalmi megismerés igájába hajtjuk s itt gyötörjük őt. Fáradhatatlanul ismételtetjük, hogy az embernek, kutyának, lónak stbinek két füle van, de hallgatunk s a gyermeket is elhallgattatjuk arról, hogy fülét a maga egyéni és társas életében mire használja. Ha okról vagy célról van

szó, mindjárt a végső okra és célra gondolunk, melyet magunk sem tudunk s e lelki nyomás alatt elfeledkezünk a közel eső okok és célok megismerésére való vezetésről. Rettenetes unalmasságig emlegettetjük, hogy a háznak mik a részei, de hogy miért van fala, ablaka, ajtója, teteje stb. arról hallgatunk, annak tudása már meghaladja az elemi iskolás gyermek értelmi erejét. Meghaladja? Hát nincs neki közvetetten szemlélete és tapasztalata pl. arról, hogy a fal megvéd a széltől, a tető az esőtől, az ablak beereszti a világosságot; az ajtó könnyűvé, kényelmessé teszi a be- és kijárást stb.? Nem, ne féljünk a „miértektől”, csak legyünk okosak; értsük meg rögtön a gyermeket; tudjuk, mit akar megtudni a „miérttel”, s eszerint vezessük reá tudásvágyának kielégítésére. – A gyermek mindent személyesít, élőnek, cselekvőnek lát s mindennel mint élővel érintkezik; ez a személyesítés nemcsak gazdagságforrása örömeinek, de élénkítője, megnevelője érzelmeinek, táplálója és irányítója erkölcsi életének s hatalmas mozgatója értelmi munkásságának. Elevenítsétek meg hát mindazt, ami a gyermeket környékezi, hadd népesüljön meg a valóság a gyermek szellemi életének lakóival s hadd érezze, tudja a gyermek, az ifjú, hogy semmi sincs, ami reá hatást ne gyakorolna, ami vele baráti vagy ellenséges viszonyba ne lépne. – A képzeteket képzetsorokba úgy helyezi el a gyermek, amint egyéni tapasztalatai mondják s a tanítás menete megszabja. A képzetek sorrendje nem lehet akármilyen; az okosság és tudományosság a képzetek sorrendjét megállapítja. Az azonban, hogy a tanítás figyelembe sem veszi a gyermek képzeteinek egyéni tapasztalatokon alapuló sorrendjét, nagy hiba, mert hiszen a tanításnak mindig a gyermek meglévő képzetköréből kell kiindulnia s mert hogyan javíthatnók a képzeteket és képzetsorokat, ha meg sem ismerkedünk velők? De az egyén szerezte képzetek, képzetsorok, mint kedves alkotásai a gyermeknek, olyan erősek, hogy minden újabb képzet, képzetsor mellett vagy ellen elhatározólag lépnek föl s csak lassan-lassan alakíthatók át, gyengíthetők meg, ha a nevelés céljaival netalán ellenkeznének. Éppen nem szabad tehát ezeket az egyéni képzeteket, képzetsorokat figyelmen kívül hagynunk, sőt inkább gócponttá kell tennünk őket, gócponttá, ahonnan a képzetsorok kiindulnak s ahol a képzetsorok találkoznak. így az egyéni képzetek, képzetsorok javíthatók, alakíthatók s az egyén érvényesülésének örömeivel

és erőt fokozó hatásával vesznek részt a tanítás megjelölte képzetek s képzetsorok alkotásában. Csak így lehet a tanítás érdekessé, mert kire-kire nézve értékesé vált.

A képzetsorok sokágúsága a képzetek kapcsolatát sokoldalúan mutatja be s az értelmet a képzetek föltétlen urává, a viszonyoknak teljes ismerőjévé teszi. A sokágúság azonban meg is zavarhatja az értelmet. Ha nincsenek főképzetsorok, melyek egyrészt egymással kapcsolódnak, másrészt az újabb sorokat magukhoz csatolják, akkor sokágúságról nem is beszélhetünk s egységesség éppen nincs. A sok, egymásra halmozott s egymástól független képzetsor okozza a dolgok egyoldalú felfogását, a gondolkodás félszégességét s a személyiség-széttöredezését. De nagy baj az is, ha az egységes képzetsorok egymásba bonyolódnak, avagy igen könnyen át-átsapnak egymásba. Ilyenkor a tudás zavaros, a gondolkodás kuszált. Gondoskodnunk kell tehát arról, hogy az egy-egy gócpontban találkozó képzetsorok más, felsőbb gócpontokkal kapcsolatba jussanak; hogy az egy-egy gócpontban találkozó képzetsorok úgy egymástól, mint a felsőbb gócpontban találkozóktól elkülönítve maradjanak s egymásba minden alap nélkül át ne csapjanak. Pl. egy határozott, mondjuk: A vers, mint képzetsor, a gócpontokban találkozzék azokkal a sorokkal, melyek a vers külső alakjára, tartalmára, alapeszméjére, hangulatára vonatkoznak s ezekkel kapcsolatban vannak; de a vers ne olvadjon egybe egyik képzetsorral sem, mert akkor megszűnt lenni s egy-egy tárgyi vagy alaki megegyezés révén ne csapjon át most ebbe, majd abba a képzetsorba, mert akkor zavarossá lesz s csak bogozza, csak kuszálja a gondolkodás menetét. Tehát a tanításban így kell eljárunk: A verset tanítványaink megtanulták; segítségünk és vezetésünk mellett A verset a tanult versekkel többféle szempontból összehasonlítatjuk s mint önálló tagot a többféle gócpontokban találkozó képzetsorok közé iktatjuk; A verset többféle szempontból vizsgálthatjuk s ez esetben minden szempont egy-egy gócponttá lesz A vers számára, de A vers mindig megmarad A versnek s mint ilyen, a sok gócpontban, melyekhez mint egy-egy önálló ág tartozik, erősíti a vele rokon és gyengíti a vele ellentétes képzetsorokat. – A gyermek külső jegyek alapján gyűjtven egy-egy gócpontba képzetsorait s nem ismervén a gócpontok tudományos és a társadalmi életet illető értékét: sokszor téved, sokszor vét a tudomány és az erkölcsiség, a társas élet tör-

vényei ellen. Nála repülés jellegzi a madarat s ezért a repülés gócpontjához tartozó képzetsorok (darázs, méh) oda tartoznak a „madár” gócponthoz is; előtte a legfőbb szempont és gócpont: az ének java s ezért ha én lopok, ravaszodom, áltatok, hazudom stb., az mind jó, mert vele magamnak egy-és más kellemes érzést szereztem, avagy magamat kellemetlenségektől mentettem meg. A tudományos tévedések könynyebben korrigálhatók a természetről, mint a társadalmi életről szóló tudományokban, mert ott kézzelfoghatólag bizonyítanak a magukhoz következően hűnek maradó szemléletek és tapasztalatok, míg emitt a szemléletek és tapasztalatok nagyon sokszor éppen ellenkező útra vezetnek most, mint vezettek előbb és igen sok esetben ellenkeznek az egyén javával. A gyermek, ki almáját odaadta társának, jót cselekszik; adja oda kalapját vagy csak irónját is, már büntetésben részesül. Ha elhazudja, hogy a cukrot ő vette el, akkor nem kap ki, ha bevallja, kikap; ha ezen a hanyagságán utólérik, akkor baj van, de ha a mamán segít azzal, hogy a vendég előtt a mama itthonlétét eltagadja, akkor jót cselekedett. A képzetsorok így is sokágúak, de ez a sokágúság nagy veszedelem, mert erkölcsi romlásra vezet; a hiba eme sokágúságban csak az, hogy ugyanazt a képzetsort egymással lényegében ellentétes gócpontok tagjává tettük. Ettől a kicsinynek látszó, de hatásában végzetes hibától a legnagyobb szorgossággal óvakodjunk. Ha a gócpontok között tudományos s különösen a társadalmi élet szempontjából érték szerint különbséget nem teszünk, akkor egyrészt az osztályozás, rendszerezés helytelen, másrészt – és ez a nagyobb, a végzetes baj – erkölcsi felfogásunk ingadozóvá s a társadalmi élet érdekeivel ellentétessé lesz. Ugyanaz áll itt tehát, ami a szempontokról; úgy, hogy a szempontok voltaképen nem egyebek, mint képzetsoraink tudatos gócpontjai. Különösen gondoskodnunk kell arról, hogy a társadalmi életre vonatkozó képzetsorainkat olyan gócpontokhoz csatoljuk, amelyek föltétlenül értékesek. Ilyeneket a keresztyén vallás főbb tanításai adnak nekünk. A szülék, testvérek, barátok, a „mások” szeretete, Istennek szeretete, a „köz” javáért való munkálkodás azok a gócpontok, melyek föltétlenül értékesek s amelyeket mielőbb meg kell alkotnunk, fokról-fokra kell erősítenünk s egymás alá kell rendelnünk úgy, hogy legfelül a köznek java és Istennek szeretete áll. Az egyén érdeke mindig alárendelendő a közjónak,

de a közjó nem egyes osztályok, részek, hanem az összeségnek javát jelenti. Azok a zűrzavaros erkölcsi nézetek, társadalmi felfogások, melyek korunkat jellemzik, onnan származnak, hogy nincsenek a társas életre vonatkozó képzeleteinknek, képzetsorainknak föltétlenül értékes gócpontjaik. Nincsenek, mert ebben a tekintetben az egyéneket teljesen a maguk tapasztalataira, ítéleteire, belátásaira hagyjuk. Pedig a tanítás éppen arra való, hogy az egyéni tapasztalatokat, ítéleteket az emberiség tapasztalataival, Ítéleteivel kiegészítse és korrigálja s így az egyént a közjó föltétlen értékességének belátására emelkedni segítse. Az az egyéni tapasztalat, hogy nekem a cukor jól esik, kiegészítendő azzal, hogy a cukor másnak is jól esik; hogy örömet okoz, ha más játszik velem, kiegészítendő azzal, hogy másnak is jól esik, ha én játszom vele; hogy előnyös rám nézve a szülék gondoskodása, kiegészítendő azzal, hogy én is bírok másnak szolgálatára állani, örömet okozni s hogy a vett javakért viszonzással tartozom; hogy érvényesülök akkor, ha a rosszat rosszal fizetem vissza, korrigándó azzal, hogy inkább érvényesülök akkor, ha a rosszért jóval fizetek; hogy az önbíráskodás kellemes érzelmet kelt, kiegészítendő azzal, hogy az önbíráskodás balul üthet ki rám nézve s korrigándó azzal, hogy a köznek bíráskodása igazságosabb és megnyugtató stb. stb. És erre a célra bőséges anyagot, alkalmat ad a mindennapi élet kisebb-nagyobb eseményeinek megbeszélése, a bibliai történetek, a nemzeti történelem eseményeinek, a meséknek, mondáknak, szépirodalmi műveknek elbeszélése, olvasgatása és megbeszélése. Társadalmi rétegeinket egymás ellenségeivé teszi az osztályérdek, mely a közjó fölé helyeztetett; tegyük uralkodó gócponttá a közjó érdekét és ebbe a központba gyűjtsük össze az egyesek és osztályok érdekeire vonatkozó képzetsorainkat: akkor megtaláljuk a kiegyenlítés, a megbékülés útját és módját és megértjük az egyén igazi becsét, melyet csak a közjónak mérlege mutat.

d) *Alkalmazás.* A tudás becsét nem a tudás maga, hanem az alkalmazás adja meg, mert a tudást a közjó érdekében az alkalmazás gyümölcsözteti.

Az alkalmazás egyrészt teljessé teszi a megértést, másrészt fejleszti és javítja a tudást. Sokszor a megértés fokát legkönnyebben és legbizonyosabban éppen alkalmazás közben érjük el. Tudjuk, hogy emelni bírunk; alkalmazzuk ezt a tudást

s meggyőződünk, hogy nagy súlyt pusztán a mi testi erőnkkel fölemelni képtelenek vagyunk; ez a tudat hajt az erők egyesítésére, gépek föltalálására stbire. Tudjuk, hogy $7 + 1 = 8$; alkalmazzuk ezt a tudást s rájövünk, hogy a 8 az egységeknek még sokféle csoportosításából rakható össze s hogy $8-1=7$, $8-7=1$ marad. Tudjuk, hogy a munka sikerekhez vezet; alkalmazzuk ezt a tudást s belátjuk, hogy kellő anyag, eszköz, tudás, ügyesség, kitartás nélkül még csak egy ostort sem bírunk megkészíteni. . . És vajjon a szemléltetés, az egész tanítás egyéb-e, mint a tanító és tanuló tudásának alkalmazása.

A gyermek érdeklődését mi sem köti le inkább, mint az alkalmazás, mely megérteti vele a tudás becsét, engedi érvényesülni őt s – ami fő – legtöbbször testi cselekvésre ad teret, alkalmat neki.

Az alkalmazás vagy csupán szellemi munkát igényel, vagy testi munkát is. Pusztán szellemi munka az alkalmazás akkor, amikor a tanultakat képzetsorokba rendezzük, a képzetsorokat gócpontokhoz csatoljuk s tudásunkat rendszerezzük. Ez az alkalmazás a tizenégy éven alól levő gyermekek körében ne legyen tudományos rendszerezés, de mindig, tehát a felsőbb iskolákban is vonatkozzék a gyakorlati életre. Az asztal tudományos helyét a bútorok, a rózsa tudományos helyét a virágok, a villámlás tudományos helyét a természettani jelenségek s a kötelességnek tudományos helyét az erkölcsstani fogalmak sorában ne állapíttassuk meg népiskoláink tanulóival: de minden iskola tanulóit tudja meg, értsék meg az asztalt, rózsát, villámlást, kötelességet mint a gyakorlati élet tényezőjét; mindnyájan tudjuk azt a viszonyt, melyben az asztal, a rózsa, a villámlás, a kötelesség és az egyén s a köz élete között van; és mindnyájan tudják meg e tényezőknek, e viszonyoknak igazi értékét a természet és ember háztartásában, az emberi élet megszépítésében, megnevelésében. A pusztán szellemi munkát igénylő alkalmazás sohasem foglalhat helyet a tanításban az úgynevezett gyakorlati alkalmazás nélkül, de viszont a gyakorlati alkalmazás meg képtelenség a szellemi munkát igénylő alkalmazás nélkül. Emez az ész, amaz a kéz; emez a gondolat, amaz a cselekvés, a tett. A gyakorlati alkalmazás azonban nem jelent csakis – kézimunkát. Jelenti ez ama szabályoknak, elveknek levonását, megállapítását és erősítését is, melyek szerint gondolkodunk s nemcsak a megélhetésért, de a nemes társadalmi életért is cselekednünk kell. „A gyakorlati

életnek nevelj” elve nem azt követeli, hogy csakis csizmadiákat, könyvkötőket, kertészeket stb. képezzünk a közműveltségi iskolák tanítványaiból, hanem azt követeli, hogy olyan emberekké neveljünk, akik testileg is, a kézimunkákban is fejlettek, ügyesek s emellett értelmesek, okosak, eszesek és erkölcsileg jellemesek; olyan emberekké, akik nemcsak megélnék az élet minden körülményei között, de akik mindig nemesen élnek. A mai nevelés sem megélni, sem nemesen élni nem tanít. Megélni nem, mert kézimunkára nem tanít, a gyakorlati érzék kifejlődését nem engedi; nemesen élni nem, mert a tanultaknak csak elméleti alkalmazását fessegetik, tanítgatják, tettekben való gyakorlását elhanyagolják. A gyakorlati alkalmazás még ott is elmarad, ahol az már csak a megértés kedvéért is mellőzhetetlen. Tanítunk gazdaságtant gazdasági munka, életmentés-tant az életmentés gyakorlása, természettant a gyermekek kísérletezése, erkölcstant a szabályok, elvek követése, tettekben való megtestesítése nélkül. – Arról, hogy az alkalmazás mily alaposan szemléltet s mily hatalmas érdeklődést kelt, már volt szó. Itt csak a nyomatékosság kedvéért ismételjük, hogy a nyelvtani, számtani szabály, természettudományi törvény, erkölcsi elv, általában minden szabály és leírás holt betű, pusztába kiáltó szó marad, ha az alkalmazás nem szemlélteti s érdeklődésünket le nem köti. Még az elbeszélés, mely pedig már magában is közvetett alkalmazás, sem nélkülözheti teljesen a közvetetten alkalmazást, különösen nem a kisebb gyermekek körében. A cselekvés elvégeztetése, vagy legalább utánoztatása, az érzelmeknek hangban, arcjátékban, taglejtésekben való természetes kifejezése nemcsak élénkíti, hatásosabbá teszi az elbeszélést, de szemlélteti is

A tanító kényelmesebben végzi azt az alkalmazást, mely nem egyéb a gondolatok rendezésénél, rendszerezésénél s szabályok, elvek levonatásánál, mint azt, mely cselekvésekből, az elveknek tettekben való követéséből áll. Maguk az iskola-fenntartók és iskolai hatóságok is szívesebben látják az alkalmazás előbbi módját, mint az utóbbit, mert az kevesebb anyagi „áldozatot” kivan, több tanítványt eltűr egy-egy tanító keze alatt s nem engedi ki a tanítót és tanítványt az iskola négy fala közül. Így aztán az úgynevezett gyakorlati alkalmazásból csak az írásban és számokban elvégezhetőek uralkodnak. A tömegeknél föltétlenül uralkodóvá emelkedő megszokás következtében még ez az alkalmazás is mind inkább

elméletivé lett. Az élő beszédet elhanyagolják, hogy jusson idő a szabályok, a körmönfont leírások, (lásd: nyelvtanok, földrajzi, természetrajzi, természettani stb. tankönyvek) bema-goltatására; az olvasást elhanyagoljuk, hogy időnk legyen egy-egy részletecske, egy-egy szó értelmezésére; a gyakorlati élet írásbeli fogalmazásait elhanyagoljuk, mert a nyelvtani tudás egyes szavak és mondatok bábeli egymásra halmozását követeli; a számvetésben túlterjeszkedünk a gyakorlati élet körén, helyesebben szólva: megvetjük ezt, mert a számtani tudomány szempontjából már az elemi iskolában is értéktelen pl. annak kiszámítása: mennyit keres s mire mennyit költhet a munkásnak családja egy héten, de értékes annak a kiszámítá-sa: mennyi $\frac{5}{6} \times \frac{2}{3}$, avagy mennyi a 26.005,7: 3.65. – A rajz-beli alkalmazás csak most kezd tért követelni s a természet után való rajzoltatással helyes útra térni; az illusztrálástól, tehát a tulajdonképpeni alkalmazástól azonban – a művészet magas lovára ülve – még ma is fél és tartózkodik. Arról, hogy a gyermekek kézi munkával foglalkozzanak, kertészked-jenek s a tanító tudásának ilyenén alkalmazása közben tanul-ják meg azt, amit a tanító tud, szó sem lehet; valamint szó sem lehet arról sem, hogy a természettani, vegytani, mértani kísérleteket maguk a tanulók is elvégezzék. Nem, mert a gya-korlati alkalmazást vagy nagyon is kicsinyesnek, vagy nagyon is nehéznek tartjuk s mert egyáltalában nem azzal a meggyő-ződéssel szervezzük és rendezzük be iskoláinkat, hogy a gya-korlati alkalmazás a tanításnak – akár a tudás, akár a nevelés szempontjából – legbecesebb mozzanata, mondhatnók: maga a lelke. Az iskola, melyben a gyermekek kezdetleges játé-keszközöket készítenek, almát mintáznak, széket szerkesztenek; domború térképet készítenek, éket, kereket faragnak, dörzsö-lés útján villámot keltenek; az iskola, melynek tanítványai a nyári félév nagy részét a szabadban töltenék s a természetet a természetben, az emberi foglalkozásokat a foglalkozások közben, a társas életet a társaságban ismernék meg: ez az iskola nem volna egyéb a laikusok szemében, mint időt lopó. a pedagógusok szemében pedig mint tanítót kínzó intézmény. De ennek alaposan meg kell változnia! A teljes átalakulást nem a szemléltetés és nem a cselekvés elve fogja megterem-teni és irányítani, hanem az alkalmazás elve, mert ez a leg-szerencsésebben, a tanításra nézve legáldásosabban kapcsolja egybe s egyesíti magában a szemléltetést és cselekvést, melyek

külön-külön, avagy egymástól szétváltan merő egyoldalúságra vezetnek s kétfelé húzzák a tanulás szekerét.

A gyermek, míg iskolai tanításunk mai igájába nem hajtottuk, mindent alkalmazva s alkalmazás közben ismer meg; minden rajta van az emberi kéznek nyoma és bélyege. Az ilyetén megismerés okozza, hogy a gyermek nem marad meg a pusztá szemlélődés körében és fokán hanem már élete hajnalától – alig pár hónapos korától – kezdve a cselekvés terére lép s kölcsönösen hat egymásra és közös életet él mindennel, amit környezetében lát, amivel érintkezni csak tud. És ez a kölcsönös hatás, ez a közös élet az a gyakorlati alkalmazás, mely őt ismeretekben, érzelmekben gazdaggá, sokoldalúvá, értelmileg erőssé és okossá, cselekvésekben fáradhatatlanná és célokért küzdővé teszi s így alapot vet az elvontabb gondolkozásra s lassan-lassan elvezeti a tanulót tudásának elméleti alkalmazására, hogy aztán elérjen majd a legmagasabb fokra, melyen rendszeres tudását ok- és célszerűen alkalmazza. Az alkalmazás tanításunkban tehát a következő mozzanatokból áll:

a tárgy és ember kölcsönös egymásrahatásának szemléltetéséből;

a gyakorlati alkalmazás szemléltetéséből;

a gyakorlati (cselekvésekben, tettekben való) alkalmazás gyakoroltatásából;

a szemlélet és cselekvés közben keletkezett képzetek, képzetsorok rendszerezéséből, szabályok, elvek levonásából.

Az alkalmazás eme mozzanatai a tanításban oly eljárásokat követelnek meg, mely eljárások mellett:

a gyermek a kölcsönös egymásrahatást és gyakorlati alkalmazást közvetlenül szemléli és azokban – hozzája mértén – mind több és több cselekvő részt vesz;

a rendszerezést és levonást pedig előbb a szempontok megadásával ő maga végzi s később már a szempontokat is ő maga állapítja meg.

A világtól elzárt, négy fal közé szorított és a gyermek nagy tömegét magukban foglaló iskoláink eme követeléseknek eleget nem tehetnek. A lakásokban, az emberi munka, a közlekedés helyein, a szabad természetben levő tárgyakkal, lefolyó eseményekkel és cselekvésekkel az iskola négy fala közé zárt tanítványok közvetlenül nem érintkezhetnek; a kölcsönös egymásrahatást és gyakorlati alkalmazást tehát közvetlenül nem szemlélhetik s az alkalmazásban cselekvő részt

egyáltalában nem vehetnek. Lakást rendezni, tisztogatni; ebédelni és ágyba feküdni; iparcikket készíteni; kereskedni; utazni; házi állatokat gondozni és alkalmazni; földmívelő, kertészkedő munkát végezni stb.; és eme munkákban a gyermekeknek hozzájuk mért cselekvő részt adni mai iskoláinkban lehetetlen. Végre mi tanítók magunk is lehetetlennek tartunk minden alkalmazást. Ásványt, növényt, állatot, földrajzi tárgyat nem a természetben ismertetünk föl, hanem csak az iskolában; a számtanból képzeletbeli példákat dolgoztatunk ki; a mértan körében meg nem méretünk semmit sem; a természettanban fölsimert törvény alkalmazását szóval írjuk le csupán; a nyelvtani szabályokat egyes szavakon vagy egymás mellé szórt mondatokon alkalmaztatjuk s nem a gondolatok Írásbeli kifejezésében; a kézimunkát vagy teljesen mellőzzük, vagy csak a szem és kéz ügyesítése céljából vesszük – ugyan ritkán – elé, de a tanultak alkalmazására egyáltalában nem használjuk . . . Miért folytatnók tovább? Tény, hogy iskoláinkban nagyon sok a szó, a kép, van minta is, s itt-ott az utánzó cselekvés sem marad el. Ez a tény hatalmasan bizonyítja, hogy a gyakorlati alkalmazás tanításunkban hiányzik. A szó, kép, minta és utánzás csak áztat, csak homályba borítja a való életet és megöli a cselekvést; nem valók egyébire, mint a képzelet élénkítésére s a mozgási ösztön némi kielégítésére. Közülök a gyakorlati alkalmazás szempontjából az utánzás értékes, de csak akkor, ha hű. A gyermek cselekvő élete a felnőttek cselekvéseinek utánzásából áll. Kezdetben ez nem a tudás alkalmazása, hanem a cselekvések eltanulása. Mindkét esetben föltétlenül szükséges, hogy az eszközökkel végzett munka utánzása eszközökkel történjék. Kicsinyített eszközökre csak akkor van szükség, amikor a felnőttek munkáit a felnőttek eszközeivel gyermekeink elvégezni, utánozni képtelenek. Olyan anyagból s olyan cselekvésekkel utánoztatunk, melyek a természetes tárgy hű utánzatának elkészítésére alkalmatlanok s a felnőttek cselekvéseihez nem hívek, soha sem szabad, mert félrevezetik, megtevesztik s hiábavalóságokra tanítják a gyermekeket.

A rendszerezés és levonás mai iskoláinkban, ahol a megértetésre nagy gondot fordítunk, föltétlenül uralkodik. Beszélni alig tud, betűvetéshez alig ért a gyermek, de rendszeres nyelvtant már tanul; számolni, miveletet végezni nem tud, de meghatározást és szabályt már sokat tud; a természet tárgyait

nem ismeri, de rendszeres természettudományt tanulnia kell. Ruhát szabatunk anyag nélkül s fűrészeltetjük a fát szavakba öntött szabályokkal. És ez bizony tanítónak, tanulónak sok gyöttrődésébe kerül, hogy ne csodálkoznánk tehát, ha látjuk, hogy minden fáradság hiába való: a ruha nincs kiszabva, a fa fűrészeletlen. Ne csodálkozzunk, hiszen más eredmény képtelenség volna. Adjunk anyagot s végeztessük a szabás, a fűrészelés munkáját, majd rendszerez a gyermek maga is, ha van mit s majd megalkotja a szabályt maga is, ha van tapasztalata hozzá. És a rendszerezés, a levonás – mint minden szellemi munka – csak akkor értékes és igazi munka, ha a tanuló maga végzi, a tanító csak segít benne s szempontot ad hozzá addig, amíg erre szükség van. Különben csak a tanító rendszerez és von le, a tanuló csak bemagol, csak szajkóz. Ez a szajkóztatás pedig még olyan értékes sincs, mint a régiék magoltatása. A régiék ugyanis vagy szépirodalmi, vagy vallásos és erkölcsi tartalmú irodalmi műveket magoltattak be, melyek tele voltak hangulattal s megindítottak; melyek szoros kapcsolatban voltak a társas élettel s így a társaságban élő gyermeknek a tapasztalatait sokszor éppen nem. sokszor csak rövid idővel előzték meg; és amelyek elszavalásával a gyermek egyrészt a legszebb, a legtökéletesebb nyelvet tanulta meg, szónoki előadáshoz szokott és a nyelv és szónoklat szépségeivel önmagának s másoknak örömet szerzett, másrészt pedig a nagyok gyönyörködtetéséből buzdítást merített a tanuláshoz, a tanultak előadásához s a nagyok gyönyörködtetésében látta és élvezte önmaga érvényesülését. Ez ellen a „magoltatás” ellen tehát nincs több kifogás, mint az, hogy a tartalmat nem mindig, vagy nem teljesen értette meg a gyermek. Ma mi történik? Handa-bandázunk a régiék „magoltatása” ellen s nem vesszük észre, hogy amikor rendszerezéseket és szabályokat tanultatunk, akkor mi sem teszünk egyebet, mint pusztán „szókat” magoltatunk. És ez a mi magoltatásunk annál veszedelmesebb, mert nem ad anyagot a tudásnak, nem tanít szép, tökéletes nyelvre, nem ad alkalmat szónoklásra, nem foglalkoztat a társas élet eseményeivel, szabályaival s nem okoz gyönyörűséget sem a tanulónak, sem a felnőtteknek. Ébredjünk öntudatra! A nagy költők, írók művei, a nép irodalmi alkotásai – kivált ha erkölcsi, nemzeti és vallásos tartalmúak – jórészt nem egyebek, mint anyagot-adók a tudásnak s alkalmazói a gyermek nyelvének és való

tapasztalataiból vagy képzeletéből levont következtetéseinek. Azokat tehát *kell* tanultatnunk, kell magoltatnunk – a gyermekhez mérten. De a mai rendszerezéseket (rendszeres felosztások, leírások stb.) és a szabályokat nem szabad magoltatnunk, míg a gyermek odáig nem ért, hogy azokat elégséges tudás és tapasztalat alapján s legfőleg a szempontoknak megadása – ha lehet: kifejtése – mellett önmaga megalkotja s mi talán csak éppen simítunk rajtok. Nem szabad előbb bemagoltatnunk, mert meghaladják a gyermek értelmi fokát, megfojtják az anyagszerzésre s a cselekvésben való alkalmazásra természet-szerűleg nyilvánuló törekvést, örömtelenné teszik a tudásnak örömeiben oly gazdag munkáját és nem engedik érvényesülni a gyermeket azokon a területeken, azokban a munkákban, melyek koruknak, fejlődési fokuknak megfelelőek.

Igaz, hogy a rendszerezést és szabályt ma bőségesen alkalmaztatjuk. Tehát már az alkalmazás elvéért is minél többet kell belőlük megtanultatnunk. De hogy ez az „alkalmazás” tanulónak és tanítónak mennyire nehéz, azt mindenki bizonyítja, aki nyelvtant, számtant, mértant, természettudományokat tanít. Próbáljuk meg betanulni a fűrészelés szavakba foglalt leírását és szabályát! Milyen nehéz és unalmas munka! És tisztán e szabály alapján fogjunk hozzá a fűrészeléshez. Milyen bajosan, milyen ügyetlenül tesszük az első mozdulatokat s mennyi próbálgatás, erőpazarlás, okoskodás árán fogjuk, ha ugyan fogjuk, megtanulni a fűrészelést. Olyanabbul vagyunk vele, mint volna az az egyszerű munkás, aki fűrészel, ha arra kényszerítenek, hogy foglalja szavakba: hogyan kell fűrészelni? Olyanabbul, mert neki tárgyképzete, tapasztalata és készsége van, csak a szavakat kell kikeresnie és egybefűznie: nekünk azonban a tárgyképzetek hosszú sorát kell szavak nyomán megalkotnunk, megtartanunk, cselekvéseket s ezek sorát kell elképzelnünk és többféle készséget kell megszerez-nünk. Nos, mi ugyanezt a kemény munkát követeljük tanítványainktól, akikkel szabályokat alkalmaztatunk, leírásokat, rendszerezéseket tanultatunk be, mielőtt magát a cselekvést, a tárgyat, az anyagot tudnák s képzeleteiket lélektani és nem logikai, nem filozófiai alapon rendeznék. Igen, csak akkor lehet és kell megkövetelnünk tanítványainktól a rendszerek szavakba foglalását s a szabályok alkalmazását, amikor már rendszereznek és szabályokat alkotnak. Nagyon természetes, hogy a haladás itt is lépcsőzetes: lépésről-lépésre halad a

sokoldalúlag érzékelhetőről az egyoldalúlag érzékelhetőig, az elvont képzetig, az elvontabb fogalomig s a legelvontabb eszméig, törvényig, elvig. Minden alsóbb fokon rendszerez és alkot szabályt, de csak a maga körében, míg aztán a legfelső fokra emelkedik, ahol az egész kör, minden lépcsőzet fölött uralkodik. Éppen ezért akkor, ha a tanuló – segítségünkkel – maga rendszerez és alkot szabályokat, a haladás nagyon lassú s maga a rendszer és szabály sem lesz mindjárt kezdetben az igazi, a tökéletes, a tudományos, hanem csak fokról-fokra válik ilyenné. De hát ekkor nem siethetünk s így a tudás mai fokára nem is emelhetjük az iskolai tanítás rövid ideje alatt a tanulókat; és ekkor sok olyan rendszert és szabályt tanul meg a gyermek, melyet később bővítenie, javítania kell. Ez az aggodalom nem jogosult, Hiába sietünk mi, tanítók, jobban, mint a természet, az érés idejét rövidebbé nem tehetjük. Nem is sietés, hanem a gyermek fejlődésével együtt haladó tanítás termi meg a sikert. Azt pedig ne is emlegessük, hogy a tanításnak mindjárt kezdetben a legtökéletesebb, a legtudományosabb rendszerre, meghatározásra, szabályra kell tanítania. Ne emlegessük, mert a kis gyermek a nagyok csizmájában nem járhat, a felnőtteknek való teher alatt pedig elsatnyul. Bizony a gyermek előbb beszél, mint nyelvtanilag elemez; előbb ír, mint helyesírási szabályt alkalmaz; előbb megismer sok természeti tárgyat s csak azután látja be szükségességét a tudományos rendezésnek; előbb tanulja, érti meg és alkalmazza ezt a szabályt: előbb az egyeseket adom össze, aztán a tízeseket, mint ezt: az összeadást mindig a legkisebb egységen kezdjük stb. Szóval, a gyermek fokról-fokra emelkedik értelmileg az érzékitől az elvontig, a képzettől a fogalomig és eszméig, az egyestől az általánosig, a lelki törvényeken alakuló rendezéstől a logikai rendezésig, a cselekvés utánzásától a cselekvés szabályának megalakulásáig és alkalmazásáig, a tudástól a tudás rendszerezéséig. És az, aki tanításában a gyermeki lélek fejlődésének fokozataihoz, törvényeihez nem alkalmazkodik: megöli a tanuláskedvet, mert a gyermek abban, amit meg nem ért és alkalmaznia nem tud, gyönyörűséget nem találhat; lelkileg satnyává lesz, mert folytonosan nehéz munkával terhel; és visszafejleszti a gondolkodó képességet, mert nem anyagot szereztet a gondolkodás számára s nem enged gondolkodni, gondolkodás útján bizonyos eredményhez érni, hanem készen adja a gondolatokat,

melyeket emlékezetbe kell vésni s megtámadni vagy csak bírálni, más szempontból nézni is tilos, annyira tilos, hogy effélére sem időt, sem alkalmat, de erőt sem enged a mai tanítás.

Íme, milyen nagy lelki bajoknak, lelki vakságnak és el-tompultságnak okozói vagyunk azzal, hogy idő előtt sokat rendszerezünk, sok szabályt tanítunk és a szabályok alkalmazására kényszerítünk. Idő előtt, t. i. meghaladva azt a fokot, melyen szellemi életének fejlődése szerint a gyermek áll. Szorgosan ügyeljünk tehát, hogy csak azt a rendezést hajtsák végre, csak azt a szabályt alkossák meg és alkalmazzák tanítványaink, mely fejlődési fokukhoz mért. Ennek a foknak helyes fölismerése s az ehhez való okos alkalmazkodás teszi tudománnyá és művészté a tanítás mesterségét, és abban rejlik titka tanításunk teljes sikerének. Általában a tanítás szempontjából a következő szellemi fejlődési fokokat különböztethetjük meg:

az ismereti anyag megszerzése;

az anyag rendezése a különbözőség, hely, idő, hasonlóság, ellentét, okság és végül tartalmi rokonság szerint;

szabályok alkalmazása előbb egyszerű általánosítással, később a különböző viszonyok kifejtésével s előbb az embe-
rekkkel való érintkezésre, aztán a cselekvésre és csak végül az élettelen tárgyak tulajdonságaira vonatkozóan;

szabályok alkalmazása ugyanúgy, mint alkotásuk;

tudományos rendszerezés (filozófiai alapon és szempontok szerint való rendszerezés).

Amíg ismereti anyag nincs, a rendezés meg nem indulhat, szabályok alkotása rendezés nélkül képtelenség; szabályok alkalmazása anélkül, hogy alkotásukban értelmileg részt ne vettünk volna, csak bábu-rángatás lehet; tudományosan rendszerezni pedig nem tudhatunk, míg a legmagasabb elvönásig nem emelkedünk, míg nem filozofálunk. Ez utóbbi ellen azt mondhatják, hogy a tudományos rendszert megtanulja (bemagolja) a gyermek. Igaz, megtanulja, mert a gyermek emlékezete sok mindenre képes; de miután meg nem értette, előtte a rendszerezés mitsem érő emlékezeti teher; s ha nem tanul addig a fokig, melyen a rendszerezést megérti s benne értelmileg részt vesz, akkor rá nézve a rendszerezés mindenkorra arabus beszéd marad, mert egymagukra hagyatva csak kivételes elmék képesek rendszerezni s ennek a szellemi munkának szépségeit kifejteni és élvezni.

2. Az oktatás alakí mozzanatai:

a) *Ismétlés.* Tapasztalati tény, hogy megszerzett ismereteket elfeledhetünk, már jól végzett munkában járatlanokká lehetünk ismétlés nélkül. A tanításnak tehát fontos mozzanata az ismétlés, mely a már megtanultaknak megtartását elősegítve lehetővé teszi, hogy szellemi vagyónunkkal bármikor szabadon, öntudatosan és öntudatlanul rendelkezessünk és a szellemi munkák elvégzésében soha fönn ne akadjunk.

Nem lehet panaszunk, hogy iskoláink az ismétlést elhanyagolták volna; inkább mondhatjuk, hogy nagyon is sokat ismételnék a tanításanyag körében, ellenben el-elhanyagolják egy-egy szellemi munkának az ismétlését. Amíg a sokat, a mindenttudásért tanítunk, addig ez nem is történhetik más-ként. De amint belátjuk, hogy az iskola nem akarhat mindent megtanítani, mert nem feladata sem az, hogy megterheljen, sem az, hogy egyoldalú munkálkodtatással a szellemi munkák nagy tömegétől elvonjon, sem az, hogy az önművelésnek a tanulási csömörbe való ejtéssel útját állja: mindjárt foglalkozunk azzal a kérdéssel: mely tanítástárgyaknak mely anyagát érdemes még ismétlés útján is megtartanunk s vajjon a sokszori ismétlés nincs-e ártalmára a megtanulásnak, a tanulók sokoldalú szellemi munkálkodásának?

Határozottan különbséget kell tennünk aközött a tanításanyag között, melyet a tanuló megtarthat és aközött, melyet emlékezetében meg kell tartania; amazt nem ismételjük, emezt igen. A megtartható tanításanyag tehát érdekes részlet, mely megindít, meghat, valamit megmagyaráz, okoskodásunknak szélesebb alapot rak, szellemileg munkálkodtat; a megtartandó tanításanyag olyan, hogy nélküle sem az illető tanítástárgyban (legyen az elméleti vagy gyakorlati) előre, sem okoskodásunkban magasabb fokra haladnunk nem lehet. A meg-nem tartandó tanításanyag sem értéktelen tehát, mert szellemileg munkálkodtatott, s mert emlékezetünkben önkénytelenül is fölföljulván, kutatásra, okoskodásra, önbizalomra és önállóságra nevel anélkül, hogy az iskolai tanítást ismételtetésekben fulasztaná meg. Arra, hogy ez az anyag ne legyen fölösleges lim-lom, a tanításanyag kiválogatásakor szigorúan ügyelnünk kell.

Azzal, hogy a megtartandó tanításanyagot szorgosan meg akarjuk állapítani, meg akarjuk menteni a gyermeket az emlékezet megterhelésétől; azt akarjuk, hogy a tanuló ki nem merítettén az emlékeléstől, kész és képes legyen a

többi szellemi munkára; azt akarjuk, hogy az iskola ne az ismételtetésnek, hanem a produktív testi és szellemi munkának műhelye legyen. Jól tudom, hogy ez az elv: megtartandó tanításanyag csak az, mely az illető tanítástárgyban s az okoskodásban való előrehaladáshoz föltétlenül szükséges, – a maga nagy általánosságával nagyon bizonytalan, ingadozóvá teszi a megtartandó tanításanyag megállapítását. Éppen ezért nem árt kissé taglalnunk ezt az elvet. A legelső, amit ki kell belőle emelnünk: a produktivitás. De hát van-e olyan tanításanyag, melyből valamit ne produkálhatnak? Nincs. Éppen ezért mindent megakarunk tanítani, mindent megakarunk az emlékezetben tartani. Ennek helyesen csak a gyermekhez mértőség elve szabhat korlátokat. Abból, amiből a gyermek már most produkál valamit, meg kell tartatnunk emlékezetében annyit, mennyit megbír anélkül, hogy másféle szellemi munkálkodása legkevésbé is gátoltnék. Ehhez az elvhez a nevelőnek szigorúan alkalmazkodnia kell! Azt, amiből ma produkálhat, meg kell tudnia; de fonák és értéktelen munka arra megtanítanunk, amiből csak holnapután lehet képes produkálni valamit; természetes, hogy annak tudása, amiből ma produkál, lépcsője ahhoz a tudáshoz, amelyből holnapután fog produkálni. De még azt sem lehet mind megtanítanunk, amiből ma produkálhat, mert nem bírja meg mindet s mert fizikailag sem képes mindennek a produkálására és mert erejének javából az emlékezetben tartás mellett a fölújításra s a produktív testi és szellemi munka teljesítésére is szabadon kell hagynunk egy-egy részt. Mellettünk fényesen bizonyít az a tény, hogy a gyermek technikai ügyességek, szavalmányok, nyelvek megtanulására oly feltűnően kész, – hiszen ezeknek tudása maga a produkció. Mihelyt azonban azt vesszük észre, hogy a rögtöni produkcióra képesítő tanításanyag megtartása is megterhelő s maga a megtartás a többi (testi és szellemi) munkában gátol: még azt a tanításanyagot is meg kell szorítanunk. Meg kell szorítanunk, mert a sokszori ismétlés a megtartásnak sem kedvez, a megtanulásnak és a sokoldalú szellemi munkálkodásnak pedig egyenesen árt. A megtartásnak sem kedvez, mert a sokszori ismétlés unottá teszi a képzeteket; unalmunkban szórakozottak leszünk és szórakozásunkban annyiféle és olyan sok képzet szövődik bele az ismételt képzetsorba, hogy a sor megbomlik, ágakra szakad, egységét elveszti, zavarossá lesz s mint ilyen meg nem tartható, hanem szertemállik, elvész.

Az ilyen szétzüllött képzetsor, természetesen, föl sem újítható; sokszor ismételtük s mégsem, vagyis éppen azért nem tanultuk meg. A sokszori ismétlés öntudatlanná teszi a képzetek megmaradását és fölújulását; a szellemi munka gépiessé válik. Ha érzetek, hangulatok kedveznek a képzeteknek, akkor ezek felújulnak, ellenkezőleg ránk nézve elvesztek, mert öntudatosan felújítanunk őket nem sikerül. Innen magyarázható az a tapasztalat, hogy a testi munkával kapcsolatos elméleti ismeretek az illető testi munkával együtt könnyen felújulnak, de a tisztán elméleti ismeretek a sokszori ismétlés után öntudatosan csak nehezen, legtöbbször éppen nem újíthatók fel. – Azok, akik az ismétlésre nagy súlyt helyeznek, a megtanuláskor sietnek, a szemlélet, cselekvést, megértést elhanyagolják, amiből szintén az következik, hogy a sokszor ismételt tanításanyagot a tanulók nem tudják, vagy igen zavarosan, értelmetlenül hadarják el. – A sokszori ismétlés sok időt elfog és sok erőt leköt, amiből következik, hogy a többi szellemi munkára csak igen csekély idő és erő marad s az iskolai tanítás alig egyéb, mint pusztá emlékeltetés.

Mikor ezekre figyelmeztetünk, nem azt akarjuk, hogy az ismétlés a tanításból kiszoruljon, hanem csak azt, hogy az őt megillető helyet foglalja el.

Ha szorosan megállapítottuk azt a tanításanyagot, melyet tanítványainknak meg kell tartamok és föl kell újítaniok s ha ezt megtanítottuk, akkor ismétlés útján gondoskodnunk kell arról is, hogy el ne feledjék.

Ez az ismétlés vagy természetes, vagy mesterséges.

A természetes ismétlés a tanításanyagnak és a tanulásnak, mint testi és szellemi munkának fejlődését követi. Ha a tanításanyagban a későbbi az előbbin épül föl s ha a tanulás előrehaladó munkái a már gyakorlott munkákból állanak és keletkeznek: akkor természetszerűen ismételjük minden későbbi anyagban és munkában az előbbit. És ez az ismétlés a legjobb, mert bár folytonos, sohasem untat, mert szorosan odatartozik az „újnak” megszületéséhez. Ilyen természetes ismétlés minden tudományág és készség tanításában lehetséges, ha nem sietünk, ha fokról-fokra haladunk s a bejárt útra vissza-visszatekintünk; legfeltűnőbb a mennyiségtanban és logikában, mert itt az anyag-sora voltaképpen egymásba fűzött láncszemek. A természetes ismétlés mindenütt ott van, ha mindig meg-megnézzük: hogyan jutottunk el oda, ahol

vagyunk s legalább arra intünk, hogy újítsák föl tanítványaink emlékezetökben a tanultakból azt, ami a most tanultakhoz hasonló, vagy ellentétes, avagy valamilyen kapcsolatban van vele

Nem hangsúlyozhatjuk eléggé, hogy a természetes ismétlésnek a nagy sietés a legfőbb ellensége. Ma, ha az egész tanítástárgyat nem, de jórészt el akarjuk végezni egy-egy iskolai évben; erővel a hegytetőre vonszoljuk még ma azt, aki a halomra is alig bír fölmászni s már innen szétnézve is szédeleg a sok látnivalótól. A gyors haladásra kényszerített gyermek elfárad, a sok megemésztetlen szellemi eledeltől elbódul, csömört kap s úgy jár, mint a magas hegyre felkapaszkodott, felrohant turista, aki szédülő fejjel, elhomályosult szemmel még azt sem látja a nagy látókörből, ami közvetlenül lába előtt van.

A gyors sietés, mert lehetetlenné teszi a természetes ismétlést, oka a mesterséges ismétlés fölburjánzásának. Napjainkban nemcsak ugyanaz az osztály tölti az iskolai év jórészt a már tanultak ismétlésével, de a felsőbb osztály s a felsőbb fokú iskola alig tesz egyebet, mint ismétel. Ismétélünk és ismételünk s tanítványaink mégis alig tudnak valamit. Ne csodálkozzunk rajta! Mit lát a gyorsvonattal rohanó utas a tájék fajokban gazdag, színekben pompás virágaiból?

A mesterséges ismétlés a legutóbb tanultakkal semmiféle, kapcsolatban nincs; éppen nem, vagy csak alig gondolkodtat, hanem csupán kikérdez. Okosan alkalmazva azonban haszna is van. Ha akaratlanul is elsiettünk valamit, a mesterséges ismétléskor fölszedhetjük batyunkba; s ha visszatérünk az eléggé nem gyakorolt alsóbb fokú munkához, ismétléskor ezt a felsőbb fokú munkának biztosabb alapjává tehetjük. Tehát első sorban tanítói hibákat javíthatunk a mesterséges ismétléssel. De másrészt ne feledjük, hogy a tanításanyag nagyobb egységének ismétlése áttekintést ad s a részletenkint megszerzett anyagot a maga egészében teszi emlékezetünk és gondolkodásunk birtokává. A tanításanyag nagyobb egységeit tehát s végül az egész tanítástárgyat ismételtetnünk kell. Magától értendő, hogy ez az ismétlés az apró részleteket mellőzi, a lényegest fogja meg, rendezi és többé-kevésbé önálló gondolkodás tárgyává emeli. Ilyenszerű ismétlést iskoláink ma a vizsgálatok előtt tartanak. Sok egyéb gyarlóságuk mellett azonban kirívó hibájuk, hogy minden tanítástárgyat ugyanegy időben ismételtetnek végig s ezzel megterhelik az emlékezetet is, a gondolkodást is. A tanuló nem látja a fától az erdőt, vagy még inkább erdőtől a fát.

Ezen igen könnyű segítenünk. Minél kevesebb tanítástárgyat kell ugyanegy időben ismételtetnünk!

Az ismétléshez sorozzuk a tanóra végén történő összefoglalást, ami nem egyéb, mint a tanórán tanultaknak rendezése, áttekintése, rendszerezése. Ennek nem volna szabad soha elmaradnia. Többnyire azért fogyatékos alapja a már tanult a később tanulandónak, mert ez az összefoglalás meg nem történt, avagy csak sietve surrantunk át ezen is. Összefoglaltatunk az egész osztállyal kell és sokkal inkább a gyengébb, mint a jobb tanulókkal.

b) *Gyakorlás.* Azt ismétljük, amit tudunk és azt gyakoroljuk, amit minél jobban tudni akarunk. Gyakoroljuk, hogy tökéletesebben tudjuk, hogy tudásunk készséges legyen, szinte önkéntelenül is rendelkezésünkre álljon. Tartalmi különbség tehát az ismétlés és gyakorlás között nincs. Ismétlünk és gyakorlunk elméleti tudnivalókat épp úgy, mint ügyességeket és erkölcsi cselekvéseket, sajátságokat. Éppen ezért nagy hibája tanításunknak, ha az erkölcsi magaviselet gyakorlását elhanyagolja, avagy igen szűk körre szorítja. Első sorban tehát arra kell rámutatnunk, hogy iskoláinkban a társas élet érintkezése nagyon kötött s nagyon egyoldalú, amiből következik, hogy az erkölcsi magaviselet gyakorlására alig van tér és alkalom; arra kell rámutatnunk, hogy minden tanítástárgy gyakorlására gondot fordítunk, csak éppen az erkölcsi szabályok, elvek, az erkölcsstani tapasztalati és elméleti ismeretek gyakorlását hanyagoljuk el; arra kell rámutatnunk, hogy a magában a gyakorlásban rejlő erkölcsi kincseket (türelem, kitartás, igyekezet, erőfeszítés, tökéletesebbre való vágyakozás s főként a munkaszeretet és kötelesség-teljesítés) fölhasználatlanul hagyjuk, legtöbbször észre se vesszük.

Gyakoroltassunk mindent, amit tanítványainknak tudniuk kell; kiváltképpen gyakoroltassuk az erkölcsi jó cselekedeteket, erkölcsi jó tulajdonságokat; igyekezzünk minél előbb beláttatni a gyermekkel azt, hogy amikor valami elméleti ismeretet vagy gyakorlati ügyességet gyakorol, nemcsak a tudás magasabb fokára emelkedik, hanem magát egyes erényekben (türelem, kitartás stb.) is gyakorolja, önmagát erkölcsileg is jobbá, Isten és ember előtt kedvesebbé teszi. Amíg nem ezzel a tudattal s nem az előhaladásnak erős elhatározásával gyakorolja magát egyben és másban a gyermek, addig bizony a gyakorlás nagyon unalmas, nagyon fárasztó s nemcsak nem

tökéletesít, de butít és ront. Ez alól csak egy kivétel van: a játék.

A játékot, ha a beavatkozás a gyermek fejlettségéhez képest nem túlságos, mindig kedvvel gyakorolják s ez a gyakorlás ki nem fáraszt és mindig fejleszt. Annyi szabadságot, amennyi a játékban van, a tömeg-tanítás egyetlen mozzanatában sem engedhetünk meg, mert a tanításban nekünk vezetnünk kell, még ha olykor-olykor vezetetni látszunk is; de arról, hogy a gyakorlás révén megszerzett készség a gyermek előtt értékes, kedves, tehát a gyermek életében hasznavehető legyen, föltétlenül gondoskodnunk kell. Múlhatatlanul gondoskodjunk továbbá arról is, hogy a gyakorlásban, mint munkában a gyermek érvényesítse önmagát, mutathassa ki tudását, ügyességét, okosságát és erkölcsi jó tulajdonságait. Amely anyagban a gyakorlás ilyen lehet, azt az anyagot helyesen választottuk ki; s amely gyakorlásban ezekről gondoskodhattunk, az a gyakorlás sohasem lesz unalmas, butító és rontó, hacsak nem tart túlságos hosszasan.

A beszéd, szavalás, olvasás és testi ügyességek s a kézimunka némely nemeiben való gyakorlás legtöbbször ma is helyesen történik, mert bennök a gyermek érvényesülhet s önmaga előtt is értékes készséget szerez. Mért ne tehetnők ilyenné a többi gyakorlást is? Gondoskodjunk csak róla, hogy az írás, számolás, mérés, természetrajzi stb. ismeretek gyakorlása is érvényesülést engedjen a gyermeknek s termelésre képesítse őt, – akkor ez a gyakorlás is kedves és fejlesztő lesz.

Hogy a gyermeknek mindig tisztában kell lennie azzal, mit kell gyakorolnia, mit kell gyakorlás révén megszereznie s hogy mindig képesnek kell lennie szellemileg és testileg a gyakorlásra: – azt sem szabad elfelednünk. Gyakran meg-esisik, hogy hosszas gyakorlás után sem haladt a gyermek odáig, ameddig mi óhajtottuk; és ennek nem ritkán csupán az az oka, hogy nem adtuk tudtára, hogy mit kell gyakorolnia, mit kell elérnie.

Sokszor elveszjük a gyermek kedvét a gyakorlástól magunk is azzal, hogy haladását, bármily csekély az, noha erőfeszítésébe került, nem méltányoljuk; hogy a gyengébbet buzdítás helyett kinevetjük, sőt kigúnyoljuk, ami felsőbb iskoláinkban elég gyakran előforduló félszegség, ha ugyan nem igazi bűn. írásbeli dolgozatok, rajzok, kézimunkák stb.

egyszerű visszavetése, széttépése, hasznavehetetlenné tévése sem nevelheti arra a gyermeket, hogy gyakorlással előbbre haladjon: hiszen munkájában önmagát látja megsemmisítve, megvetve. És akibe ilyen drasztikus módon belevertük, hogy semmirevaló, hát az – akarva nem akarva – semmirevaló lesz.

Vizsgálat, osztályozás. A munka eredményét számon kell kérni. Hiába (minden anyagi s még inkább: minden erkölcsi haszon nélkül) dolgozni sem szabad. Ebből azonban éppen nem következik, hogy a mai vizsgálatok eltörülhetetlenek. Akkor, amikor a tanítókat úgyszólván csak a vizsgálatokon ellenőrizték; amikor a tanítónak önmaga és az iskola fenntartásáért nyilvános alkalmakon kellett bemutatnia az eredményt, hogy ezzel a szülét meghódítsa, áldozatra buzdítsa: a vizsgálat mai formája nem volt oktalan, még kevésbé céltalan. Ma azonban, semmivel sem tudjuk megokolni, miért tartunk nyilvános és ünnepélyes vizsgálatokat? Azt, hogy a tanító munkáját, avagy ennek eredményességét az ilyen vizsgálatokból bárki alaposan megítélhetné, nem állítja senki sem; azt, hogy a szüle az iskola iránt érdeklődjék s gyermeke előhaladásában gyönyörködjék, iskolai ünnepeken és otthoni beszélgetések révén minden veszedelem nélkül, míg vizsgálatokkal csak veszedelmek árán érhetjük el; azt meg, hogy a nyilvános, ünnepies vizsgálatokon adott feleletek az osztályzat megállapításában számításba jöjjenek, éppen nem kívánhatjuk. A vizsgálatot mai alakjában eltemethetjük egész bátran és minden aggodalom nélkül. A számonkérést azonban már erkölcsi tekintetből is fenn kell tartanunk.

A mi vizsgálataink formája az volna, hogy kisebb gyermekek 1, 2 vagy több napon át szóbelileg felelnének napi 1-2 órán át abból a tanítástárgyból, amelyet, vagy amelynek egy-egy nagyobb részletét befejezték. A tanításanyagot elejétől végig kérdeznők a tanított sorrendben; a kérdések és feleletek rövidek; a gyermekek nem szabályszerű sorrendben felelnének, de több ízben is. Nagyobb gyermekek írásban készítenék el feleleteiket, szóbelileg pedig a befejezett tanításanyag egész körére kiterjeszkedve társalognának a tanító vezetése, felügyelete alatt s 1-2 szakember (hatósági személy) jelenlétében. Az írásbeli felelet – ha tétele a tanításanyag főbb és elég terjedelmes részletét jelöli meg s ha az írásbeli munka kellő ellenőrzés mellett folyik – igazabban állítja

elénk a tanuló tudását, intelligenciáját és lelkületét, mint egy-egy kicsiny részletre terjedő szóbeli felelet, melyhez elég nyugodtság, higgadtság sem a tanulóban, sem a tanítóban nincs meg, mert a kérdések össze-visszasága, az idő rövidsége s egy-egy gyengébb tanuló gyötrődése tanulót, tanítót kihoz a sodrából. – Gyengébb tanulók egynél több tételt dolgoznának ki.

Tartalmilag a vizsgálatok tanítástárgyi vizsgálatok, avagy képesítő vizsgálatok.

Tanítástárgyi vizsgálatokat az egyes tanítástágyakból akkor tartunk, amikor a tárgyat, avagy annak egy-egy nagyobb részletét elvégeztük. A tanterv megállapításában ügyelünk reá, hogy ugyanegy időre csak 1-2, és pedig lehetőleg rokon tantárgynak essék a vizsgálata, nehogy a tanulót annyira megkínózzuk, mint ma, amikor 8-18 tantárgyból is kell ugyanegy időben vizsgáznia. Ez a gyermekkínzás nagy lelketlenség; az emlékezetet megterheli, elbódítja; a tanulót elcsigázza, elkedvetleníti s a tanulásnak és komoly könyvnek örökös ellenségévé teszi.

A képesítő vizsgálatok csak szakképzésben alkalmazandók s csakis a szaktanítástárgyakat ölelhetik föl. Ha nem is teendők kizárólagosan írásbeliekké és gyakorlatiakká, de ezekre kell főszólyt helyeznünk és nem a szóbelire.

Tartalmilag minden vizsgálaton az elméleti tanításanyag lényegére, a tanuló ítéleteinek helyességére és a gyakorlatra kell a főszólynak esnie. A lényegesre, amely a főbb igazságok, tételek, törvények megértéséhez szükséges. Nem mellékes, nem csupán az emlékezetet terhelő tudnivalók kérdezendők ki; még azt a lényegest is pótolhatjuk, amit, esetleg, a tanuló éppen nem tudna: de nem engedhetünk abból, hogy a tanuló, mielőtt ítélne, teljes és alapos tudást szerezzen meg s hogy ilyen tudás alapján megokoltan és helyesen ítéljen. Nem engedhetünk abból, hogy tudását helyesen alkalmazza s hogy gyakorlati munkáiban értelmes és gyakorlott legyen és hogy erkölcsi magaviseletét a belátás és önkéntesség jellemezze. Ne azt fürkésszük: mit nem tud a tanuló? Hiszen ez a nemtudás az emlékezet gyarlósága, amin jó tanítás és ismétlés, meg gyakorlás segíthetett volna, egy-egy jó könyv pedig segít; hiszen ez a nemtudás egyenesen az iskola bűne, az iskoláé, mely megterhelt s még a lényegesnek emlékezetben tartására sem ügyelt. Azt nézzük, hogyan ítél, gondolkodik a

tanuló arról, amit tud, hogyan alkalmazza tudását s hogyan készíti el gyakorlati munkáit?

A vizsgálatokhoz sorolhatók az egyes tanórákon tett ama kérdések is, melyekkel azt kutatjuk: mit tud a már tanul-takból, már szerzett tapasztalataiból a tanuló s hogyan ítél ezekről. Ezeknek a kérdéseknek egyetlen tanórán sem volna szabad hiányozniok, mert minden tanítás csak a már meglevő tudásra épülhet, arra a tudásra, mely nemcsak a tanulók jobbjaié, hanem mindnyájáé, a gyengéke és közepesekké egyaránt. Ezeket a kérdéseket igen sokszor elhagyjuk abban a hiszemben, hogy a tanulók úgyis tudják azt a szemlélet- és gondolatanyagot, amelyre építünk. Nagyobb ismétlésekkor csodálkozva látjuk aztán, hogy tanítványaink alig tudnak valamit. Ha biztosan akarunk haladni, akkor lassan járjunk és sohase mellőzzük annak a tudásanyagnak felújítását, megvizsgálását, közös tulajdonná tevését, amelyre építe-nünk kell.

A vizsgálatok eredményét osztályzatokban fejezzük ki. Az osztályzatokról feljebb már szoltunk; most az osztályozás módjáról kell egyetmást elmondanunk. Az osztályzatnak erkölcsi értékűnek kell lennie; ezt az értékét *igazsága* adja meg. Mondjuk, hogy a tanítót nem vesztegeti meg az a tudat, hogy mikor tanítványait osztályozza, akkor saját munkáját ítéli meg, mert ennek a sikerét vagy sikertelenségét konstátálja; mondjuk, hogy a tanító nem tekinti a tanuló szüleit s azt a viszonyt, mely egyes szülők és a tanító közt van; mondjuk, hogy a tanító teljesen nyugodt és elfogulatlan bíró, mikor osztályoz: akkor is követhet el igazságtalanságot, ha az osztályzatnak több jegye van s ha az előmenetelben a tanulók képességét, magaviseletét, szorgalmát is tekintetbe veszi és annak jegyeit fontosabbnak tartja, mint ezekéit. Minél kevesebb jegy kell tehát (szerintünk csak kettő) s élesen el kell különíteni az előmenetelt a szorgalomtól és magaviselettől; a képességet kisebb gyermekeknél nem osztályoznók, nagyob-baknál a szakpályára készülőknel annyiban, hogy általában képesnek tartjuk-e arra a szakpályára, amelynek iskolájába belépett, vagy sem. Az előmenetel megítélését rendeljük alá a magaviselet és szorgalom megítélésének, mert akiben erkölcsi erők vannak, az gyengébb tanulásbeli előmenetel mellett is derekabb egyén és társadalmi tag lesz, mint a pusztán csak „kitűnő” tanuló; amaz bizonyosan kipótolja tudása hézagait

s mindig alaposan fog ítélni és sohasem veti meg a munkát, míg emez könnyen felületes hivalkodó, eszes világcsaló és munkátlan herévé lesz.

Igazságosan osztályoznunk csak akkor lehet, ha a helyes mérték alá állítjuk a gyermeket, ha ez a mérték az osztályozandók tömegét tekintve egységes és szilárd s ha a gyermeket alaposan ismerjük. Gyakori hibánk, hogy előmenetelben a mértéket túlságosan magasra, a szorgalomban túlságosan alacsonyra szabjuk; hogy egyáltalában nem méltányoljuk a kedvezőtlen körülmények közt élő tanuló hősiességét s habozás nélkül nyújtjuk oda az elismerés pálmáját annak, akit nem. önmaga, nem saját ereje, erkölcsi kiválósága, hanem csupán csak kedvező körülményei emeltek felszínre. Mindennapi hibánk pedig az, hogy a gyermeket nem ismerjük. Osztályozunk rövid időn belül; osztályozunk egyes élő szóbeli feleletek után, melyek meggondolására sem adunk mindig elegendő időt, különösen nem a lassúbb észjárású tanulónak; osztályozunk anélkül, hogy a gyermek játékát, közös életét, családi viszonyait ismernők; anélkül, hogy tudnók, hogyan gondolkozik a mindennapi élet érintkezéseiről, adott esetekben hogyan cselekednék és miért úgy s anélkül, hogy látnók, hogyan cselekszik? Szóval iskoláink mai szervezete és mai felfogásunk az iskoláról: rosszá, igazságtalanná teszi osztályozásunkat. Ha az iskola nem lesz csupán „tömő” intézet; ha az iskola nem bújik négy fal közé, hanem kimegy a természetbe és tere lészen a szabadabb társas életnek s a produktív munkálkodásnak: akkor osztályozásunk igazságosabb lesz, mert – ami legfőbb – jól megismerhetjük tanítványainkat,

b) Az oktatás alakja.

Tanítunk, azaz: ismeretet, tudományt, készséget szereztünk az ebből a célból testileg és szellemileg munkálkodó gyermekkel. A tanító és tanítvány egy célra törő munkája, ha szellemi vagyont gyarapít, vagy készséget növel, tanítás és tanulás. Egyik a másik nélkül kárbavesztett munka. A tanítás és tanulás tehát nem lehet el érintkezés nélkül. Ez a különbség, ez a nyilvánuló érintkezési mód a tanítás alakja.

A tanító és tanítvány érintkezése lehet közvetett és közvetlen. Ha a tanító nem személyesen, hanem csak alkotá-

saival (irodalmi, művészi stb. alkotások) tanít, akkor az érintkezés közvetett. A közvetett tanítás a tanítvány fejlettebb értelmiségét föltételezi és nem hathat sem oly könnyen, sem oly bizonyos sikerrel, mint a közvetetlen tanítás.

A közvetetlen tanításban az érintkezés történhet jelekben, élő szóban és cselekvésekben.

Jelekben, arcjátékban, taglejtésekben tanítás céljából a színi növendékekkel, a szónoklásra tanítandókkal érintkezik a tanító, amikor előmutat és utánoztat; egyébként a jeleket gondolataink nyomatékosabb kifejezésére és érzelmeink nyilvánítására alkalmazzuk. Tagadhatatlan, hogy a jelek erősítik a szó hatását, mert mintegy közvetlenül gerjesztik föl az érzelmeket. Mesterséges jeleket (kopogás, jelek az egyes hangokhoz, jelképek stb.) is alkalmazunk részint figyelmeztetésül, részint azért, hogy a csak egy érzékkel érzékelhető érzékkibbé, az elvontat érzékvé tegyék. A jeleket, jelképeket azonban a cselekvésekhez és alkotásokhoz sorozhatjuk. Itt kizárólag az arcjátékkal és taglejtéssel foglalkozunk.

Az arcjáték és taglejtés – többé-kevésbé – szüntelenül kíséri tanításunkat, mint érzelmeink kifejezője, mint a gondolatok nyilvánítója vagy nyomatékosabb kifejezője s mint a tanulók hangulatának festője. Arcunkról, taglejtésünkől sokat le- és kiolvas a gyermek; az, aki szolgálatkészségével még gondolatunkat is kitalálja, nagyon jó megfigyelő. Az érzelmeknek nincs jobb szemléltetője az arcjátéknál és taglejtésnél. Ezek azonban ösztönszerűek s ezért külön tanulmány tárgyává a tanítástanban nem tétettek. Annyit mindenestre tudnunk kell, hogy az arcjátékban és taglejtésben a sok és kevés egyiránt károsan hat a tanításra. A „sok” elvonja a figyelmet a lényegtől s mindig a nevetségesség mesgyéjén bukdácsol; a „kevés” pedig rideggé tesz, hidegen hagy s megnehezíti a gyermekek bizalmának lánggra lobbanását. Ne feledjük azt sem, hogy a tanító a gyermek arcjátékából és taglejtéséből ennek szükségei, hangulata iránt a legtöbb esetben legegőbb értesülhet, még akkor, amikor sok bajnak elejét veheti, sok keserűségnek útját állhatja és visszaterelhet a szórakozottság ösvényéről.

Noha tehát a „jelek”, mint a tanítás anyagának megjeleltetői, közvetítői a tanításban nem elsőrangú fontosságúak, de mint az érintkezésnek közvetetlenebbé, melegebbé tevői, mint a tanításnak színezői s mint tükrök, melyekben a gyermeket

híven és rögtönösen megláthatjuk, nagyon is méltók teljes figyelmünkre.

A tanítás legáltalánosabb alakja a beszéd, még pedig az élő beszéd. Nyelvben fejezzük ki legtökéletesebben mindazt, amire tanítunk s nyelvben kell kifejeznie a gyermeknek is mindazt, amit tanult. Tanítunk írott beszédben, irodalmi művekben és a művészet beszédeiben (kép, szobor, zene stb.) is, tehát ezek sem zárhatók ki a tanítás alakjai közül s miután az arcjáték és taglejtés sem egyéb, mint beszéd, a tanításnak tényleg ez a legáltalánosabb alakja. Benne megkülönböztethetjük:

- a jelbeszédet (arcjáték, taglejtés),
- az élő beszédet,
- az írott beszédet (irodalmi művek),
- az ipar és művészet beszédét.

A jelbeszédről már szözlöttünk. Az élő beszéd határozottan uralkodik tanításunkban; uralkodnia is kell, mert a tudás anyagának a nyelv a megrögzítője, közlője s az élő beszéd teszi az érintkezést tanító és tanítvány, ember és ember között közvetlenné és a lehető legáltalánosabbá, legtermészetesebbé. Ahol az élő szót az írott szó háttérbe szorítja, ott már nem annyira tanítás, mint inkább önművelődés történik, ami fejlett értelmet föltételez és sohasem biztosítja annyira a világos, határozott megértést, mint az élő szóbeli tanítás s mindig nagyobb erő kifejtést követel.

A tanító élő szóval vagy közöl, vagy kérdez, vagy társalog; a tanuló vagy előad, vagy felel, vagy társalog.

A közlő, kérdező és *társalgó* tanításalak közül a társalgó a legáltalánosabb, t. i. az, amelyben közlés és kérdezés egymással társul, egységbe olvad. De hát lehet-e társalgás a tanítás kezdő fokán, ott, ahol a tanítvány és tanító értelmisége közt oly nagy a fokozati különbség? Lehet, ha van a gyermeknek közölni és kérdezni valója. És ki tagadná, hogy a mi társadalmunkban növekedő 6-7 esztendő gyermekek már van közölni és kérdezni valója. Miért nem közli a tanítóval és miért nem kérdez tehát tőle? Miért foglalja el iskoláinkban a tért a közlés és kérdezés, miért oly ritka a társalgás? A tanuló nem közöl, mert a tanító olyan rettenetes közlőgép, aki a maga sok csépelni valójától éppen nem ér reá a gyermekek közlését végighallgatni s aki nem is érdeklődik valami

szerfölött eme naiv közlések iránt, nem már csak azért sem, mert a gyermekek nagy tömegével van dolga. Mi tanítani akarunk, mi át akarjuk adni a műveltség tartalmát, mi a tölcsezést tartjuk ideálunknak. Eszünk ágába se jut, hogy akkor tanítunk igazán, ha a gyermekek közlik velünk szemléleteiket, tapasztalataikat, észrevételeiket, gondolataikat s mi ezeket velők együttesen munkálkodva igazítjuk, bővítjük, erősítjük s fokról-fokra mélyítjük és emeljük. Mi azt hisszük, hogy ha szavakat tud a gyermek, akkor már ismeretei és gondolatai is vannak; közlés és kérdezés útján igyekszünk tehát szavakra tanítani őt. Noha ebben a hitünkben rengeteg közlésünknek és kérdésünknek szomorú eredménye erősen megingathatót volna, még mindig nem értünk föl annak belátására, hogy ismeretet kell előbb szereznie, gondolatot kell előbb termelnie a tanulónak, s csak azután következhetek – de akkor föltartóztathatlanul következik is – a szó. Nem acél vagyunk, aki a kovából szikrát csiszol, hanem boglyát rakó napszámósok, vagy, legjobb esetben, köszörűkövek, akik rakjuk egymásra a szalmarétegeket s fenjük a vasat és csodálkozva látjuk, hogy a boglya értéktelen, a köszörült vas pedig egyre csak kopik. De nem csupán a közlésnek, a kérdésnek túlzásai is veszedelmesek. A tanító kérdései lehetnek szikrát csiholó acélok, de csak ritkán válnak ezékké. Ritkán, mert csaknem kizárólag arra vonatkoznak, amit a tanulóknak látniok kellene s mellőzik azt, amit a tanulók látnak. És ha keressük, mit lát a gyermek, többnyire olyan mindennapi dolgot találunk, ami felől kérdezősködven, csak untatjuk tanítványainkat és szajkózásra, nem gondolkodásra tanítjuk. Azonban a folytonos kérdezgetés még akkor is káros, ha minden kérdésünk kifogástalan. Káros, mert elszoktatja tanítványainkat a közléstől. Aki csak kérdésre felel, az beszélgetést sohasem kezd, mert hiányzik belőle a kezdeményezés ereje és bátorsága; az közlékennyé nem lesz soha, mert lusta hozzá s mert attól tart, hogy az ő közleni valói értéktelen és másokra nézve érdektelen semmiségek. A szegény gyermek tehát bizalmatlanná, hideggé válik környezetével szemben, bizalmatlanná önmaga iránt, elveszti önérzetét, elaltatja természetes ösztönét, mely közlékenységre unszolná s lesz közönséges visszhanggá csak azért, mert tanítója mindig kérdezte, feleltette s önálló, szabad közlésre sohasem adott neki módot és alkalmat. A társalgás, mely egyesíti a közlő és kérdező tanítás-

alak előnyeit, hátrányait pedig egymással ellensúlyozza, a leg-tökéletesebb alakja tanításunknak.

A társalgás kezdődhetik a tanító vagy tanítvány közlé-sével és kérdésével egyaránt s mindvégig váltogatja a tanító és tanítvány közléseit és kérdéseit. A tanítvány közlésének és kérdezésének, mely ma nagy ritkaság, mindennaposnak kell lennie tanításunkban; ezzé is lesz, ha a tanítás kezdettől fogva társalgás s így a gyermeket gondolkodásra s a gondolatok kifejezésére készíti és képesíti.

Szó sincs róla, a társalgást vezetni kell. Céltalan és terv-szerűtlen beszélgetéssel a tanítás nem töltheti el a drága időt s nem pazarolhatja a még drágább erőt. Ez a vezetés teljesen kötött akkor, ha a tanító közlésben, vagy a kérdések sorában adja a tanítás anyagát, menetét és célját. Ez a kötöttség meg-engedi a közlöttek bővítését, rövidítését, a menetnek némi ki-kitérését, a kérdések sorába mellék-, vagy új kérdések beiktatását, de csak szoros határok között. Szabad a vezetés, ha a tanító az anyagot és célt adja, a menetet nem; vagy adja az anyagot és menetet, a célt (szabályt, elvet, törvényt) nem, avagy adja az anyagot, a menetet és célt nem; majd adja a célt, az anyagot és menetet nem; végül a célt is maga a tanuló tűzi ki. E szabad vezetés mindenik fokán módjában áll a tanítónak több vagy kevesebb részt vennie a fejtegeté-sekben aszerint, amint a tárgy súlyos volta s a tanítványok képzettsége és képessége követelik. – A kötött vezetés a tanító vállaira legkevesebb terhet ró, a tanítványoknak pedig mintát (kaptafát) ad a szemléleti vagy gondolkodási anyag egybeválogatására és elrendezésére. Nagyon elterjedt, de csak akkor becses, ha ritka, ha tisztán azokra az esetekre szorít-kozik, amelyekben mintára szükség van. Ha a társalgás veze-tése mindig, vagy legtöbbször kötött, akkor a tanulók a gon-dolkodásra ellustulnak s önállóan éppen nem gondolkoznak. Mit okoskodjék a ló azon, hogy mit cselekedjék, merre menjen, munkájában micsoda eszközökkel éljen: hiszen ott a gazda! Ahol a tanító ennyire gazda, ott a gyermek alig emelkedik ki az állat fölé, alig válik igazi emberré. De talán azért volna szükség a kötött vezetésre, mert a kisebb gyermek anyagot egybeszerezni, elrendezni, célt kitűzni (szabályt le-vonni, törvényt megállapítani) egyáltalában képtelen akár a szemlélés, akár a gondolkodás munkája áll is előtte? Igen, ezt tartjuk, mert nekünk könnyebb, kényelmesebb s pilla-

natnyi céljainknak megfelelőbb a járt kezdő gyermeket karon vinni, mint a járásban segíteni és gyakorolni. A gyermek szemlél, ha van mit és gondolkodik az őt érdeklő dolgok felől. Társaloghatunk tehát vele, ha gondoskodunk arról, hogy szemléleteket, tapasztalatokat szerezhessen s ha alkalmat adunk neki azoknak és róluk támadt gondolatainak közlésére. Ebben az esetben a vezetés csak abból áll, hogy egyes szempontokat adunk a szemlélés és gondolkodás irányítására s célokat tűzünk ki, melyek felé haladni kell. A kötött vezetés helyét tehát elfoglalja társalgásainkban a szabad vezetés, mely fokról-fokra emelkedik szabadságban a gyermek fejlődéséhez mérten odáig, hol azt is maga a tanuló állapítja meg, mely célok elérése végett érzi szükségét annak, hogy velünk társalogjon. Amikor ide érünk, akkor áll tanító és tanuló ennek a nemes viszonynak a legmagasabb fokán. S ne higyük, hogy ezt a fokot csak a már sokat iskolázott gyermek érheti el. Szüle és nevelő egyaránt tudja, hogy már a kis gyermek is társalgást kezd velünk, ha eltört kocsiját használhatóvá akarja tenni, vagy ha meg akarja tudni, hogy miből lett a hegy, ki csinálta az élőfákat s hova búvik el estére a nap stb.? Minden tárgyról, amit szemlél, tud a gyermek kérdezni, mindenikről van valami tudni valója; a baj az, hogy őt nem engedjük beszélni, mi pedig nem azokról a kérdésekről társalunk vele, nem azok iránt akarjuk fölvilágosítani, amik érdeklik, hanem olyanokról és olyanok iránt, melyek sem a gyermeket, sem a tanítót nem érdeklik. Ha a tanító és tanítvány társalgása el sem kezdődik, vagy meg-megakad, annak bizony az az oka, hogy nincsenek érdeklődést keltő kérdések, gondolatok. A tanító nem tudja, mit akar, mit vágyik a tanítás tárgyáról tudni a tanítvány? De ezt a tanító tudni sem akarja, mert az a meggyőződése, hogy amit a gyermek tudni akar, az ellenkezik a tanítás érdekeivel. Igen, ellenkezik! Ha kisebb gyermekek tanításakor a hegy szóba kerül, csak nem fogom azt magyaráztatni: miből lett a hegy? hiszen ez nagyobb, érettebb gyermek eszének való tanításanyag. Csalódunk! Csak magyarázzuk meg a gyermek meglevő képzeivel, csak fejtsük meg meglevő képzeiből ezt a kérdést: miből, hogyan lett a hegy s ne féljünk; a rendszer ellen vétettünk, mert ásványtan előtt geológiát tanítottunk, de a tanítás érdekében jó munkát végeztünk, mert a kutató lélek tudásvágyát kielégítettük, a gyermeket a tudás örömeiben részeltettük s újabb meg újabb kutatásra ösztönöztük.

A társalgásban együtt van a közlés és kérdezés, melyek külön-külön egyetlen tanórát sem tölthetnek be. A tanítás sikere érdekében még az iskolázás legfelső fokán sem helyes pl. a merő közlés, mert nem biztosít arról, hogy a közlőiteket mindenki megérti és helyesen érti meg. Már pedig a tanítónak legalább ebben bizonyosnak kell lennie. És ezt a bizonyosságot csak úgy szerezheti meg, ha kérdez, ha a közlőiteket egészben vagy részben előadatja. A tanító közléséhez kell tehát a kérdezés s a tanítvány közlése. De merő kérdésből sem állhat a tanítás, mert a célt, a szabályt, a törvényt, ha másnak nem, a tanítványnak szavakba kell foglalnia, közölnie kell, különben a tanítás pusztá faggatás, vagy eszközörülés.

Közlésre annál a tanítás-anyagnál van szükség, amelyet tartalmilag és alakilag készen kaptunk elődeinktől, mint a művelődés örökségét, vagy amelyet a tanítvány csak nagy erő- és időpazarlás révén bírna megalkotni, megformálni. Közlünk irodalmi, művészeti termékeket, történelmet, alkotmánytani ismeretet, tőlünk távol eső dolgokról szóló leírást stb. s közlünk egy-egy szabályt, készséget, melyre Robinson-módjára is rájönne ugyan a gyermek, de erőt, időt pazarolna el s mindent leelőíról kellvén kezdenie, nemcsak előre nem haladhatna az emberiség művelődésének útján, de a már elért művelődési fokra sem juthatna fel. Közljük tehát a nyelvkincset, a számvetés módjait, az ipari és művészeti, készségeket, a természeti törvényeket, az erkölcsi szabályokat stb.

A közlés történhetik jelben, szóban, cselekvésben. A tanító arca közöl bánatot, örömet, kedvet, neheztelést stb. Ez a közlés ne túlozzon soha.

A szóbeli közlésnek érthetőnek, világosnak, meggyőzőnek, élénknek és szépnek kell lennie. Tartalmilag az igazat közljük mindig; minden tárgyi igaznak közlése azonban sokszor sértené a társadalmítás érdekeit és az érthetetlen igazság alanyilag hamissággá sülyedne a gyermek előtt. – Érthető a szóbeli közlés, ha elég hangos; ha a szóképzetek a gyermekeknél tárgyképzeteket váltanak ki s fűznek egymással olyan kapcsolatba, mint aminőben a közlésben vannak; ha ezt a kiváltást a tanító nagyon lassú, hadaró, vagy hosszadalmas előadásával meg nem akadályozza, nehezzé vagy éppen lehetetlenné nem teszi. A hosszadalmasságtól és a túlságos rövidségtől egyaránt óvakodjunk. Amaz fáraszt, untat s a sok

polyvával veszendőbe engedi a magot; emez a legtöbb esetben félreértésekre ad okot. A rövid tömörség, ha a közlöttek helyes megértéséről bizonyosságot szerzünk, a legjobb. - A világosság olykor egy-egy meg nem értett szónak, többször a hosszadalmasságnak és a túlságos rövidségnek esik áldozatává. Mindig olyan szavakban fejezzük ki magunkat, melyek mind érthetők; ha nagy ritkán mégis élnünk kell egy-egy meg nem, vagy félig értett szóval, akkor ezt olyan mondatban, olyan gondolatban alkalmazzuk, amely – mint egész – azt a szót, mint részt, világossá teszi. Homályosságokkal több van tanításunkban, mint gondoljuk. Oka az, hogy csak a tárgyakat ismerjük, melyek a tanuló környezetében vannak, de nem ismerjük a gondolatokat, melyek ama tárgyakról a gyermek lelkében élnek s pillanatnyilag előtérbe nyomulnak. Élesen figyelő tanítók észre vehetik, hogy néha-néha hirtelen öröm és büszkeség ég a gyermekek arcán és szemében, mert – sajnos, többnyire csak véletlenül – fején találtak a szeget, azaz éppen azt a gondolatot pattantottuk ki, tettük világossá, neveztük meg, mellyel a gyermekek foglalkoztak, küzdöttek, mely nyelvükön ült s csak kifejezésre várt. Óh, ha mindig el tudnók találni ezt a gondolatot, nem maradna homályban semmi sem s nem volna lusta, gyenge tanuló a normális gyermekek között. Ehhez a gyermekek gondolkodásmódját, a gyermekek gondolatainak alakulását kellene ismernünk, aní addig, míg együtt nem élünk gyermekeinkkel s míg nem társalgunk velők, míg útját álljuk s nem nyitjuk kérdéseiknek: bármily éles megfigyelés mellett is lehetetlen. Nem a közlésnek abszolút érthetősége és világossága gyújt világot a fejledező elmékben, hanem az a közlés, mely hozzájuk mérten érthető és világos. Pl. országút az Alföldön semmi, csinált út, no ezt már ismerik; a hegy nem a föld kiemelkedése, vagy kidudorodása, amint magyarázzák, hanem a toronynál is magasabb domb; és az erdő nem sok fa, hanem itt is fa, ott is fa, mindenütt csak fa, még ha olyan messzire megyünk is, mint ide a falu vége, – stb. Homályos tanításunk sokszor azért, mert nem készültünk el reá s csak „számlázunk”; sokszor meg azért, mert álszégyenből sohase vallanók be tanítványaink előtt, hogy ezt vagy azt nem tudjuk. Hát igen, aki azért nem tud valamit, mert a tanításra nem készült el, azt méltán érheti szégyen; de aki egy-egy hirtelen előrántott kérdésben nem alaposan tájékozott, az minden szégyen

nélkül megvallhatja ezt, mert vallomása őszinteségét és lelkiismeretességét bizonyítja. Mint tanító tartozik azonban azzal, hogy a legközelebbi alkalomra ebben a kérdésben is alapos tájékozottságot szerez és nyújt, avagy jó forrásokhoz utasít. – Ha a tanító tudása bizonytalan, közlése homályossá, ingadozóvá válik, mely meggyőző nem lehet. A meggyőzés hiányzik akkor is, ha a közlés meghaladja a tanítványok tapasztalat- és gondolatkörét s gondolatmenetükben olyan hézagokat hagy, aminőket ők betölteni képtelenek; és akkor is, amikor maga a tanító sincs meggyőződve annak igazságáról, amit közöl. Egyik eset sem ritkaság a tanításban. A tanuló, aki tárgyát jól tudja, gyorsan halad előre s eközben nem gondoskodik elegendő alapról a gondolatok fölépítéséhez, a végső következtetés levonásához, ahova nagy ugrásokkal jutott el. Ebben az esetben a szabály, a tétel, a törvény ráragadhat a gyermekekre, de, mert nem gondolataikból szövődött, meggyőző erővel nem hat. A hit- és erkölcstan, a történelem és alkotmánytan körében pedig megtörténhetik, hogy a tárgyi igazság és a tanító alanyi igazsága nem fedi egymást, avagy hogy az, amit tanítani kell, a tanító meggyőződésével ellenkezik. Ilyenkor a tanítás nem győz meg, sőt kétséghez vezet. Ha a tanító szereti tárgyát, lelkesedik érte, akkor érthető és világos közlésében olyan határozottság, olyan erő nyilvánul, mely nemcsak kételkedni nem enged, de lelkes öröme gerjeszt, mert meggyőzött. Ha manapság sok a félemler, az ingadozó, a változó meggyőződés, annak okát nagy részben ott találjuk meg a tanító meggyőződés és meggyőzés nélkül szükölködő tanításában. – A közlés élénkségét a gondolatok változatossága, egymáshoz fűződése, a nyelvnek költészettani élénksége s az élő beszédnek üteme és ritmusa adja meg. Nem a tárgy változik, amelyről beszélünk, hanem a gondolatok, melyeket róla alkotunk. Nem a tárgyról tárgyra, gondolatról gondolatra való szökkenés élénkíti a közlést, hanem éppen az átmenetnek, a fordulatnak, a tárgyak és gondolatok egymáshoz való viszonyának fölismerése és ezen az alapon egymáshoz fűzésének végrehajtása. A szemléletesség és élénkség nyelvi tényezőinek alkalmazását az iskolai közlés éppen ne mellőze; de ne magukért, hanem a tanítás érdekeiért éljen velők. És szónoknak kell lennie a tanítónak; szónoknak, aki az előadás élénkségével és szépségével leköt és vezet ellenállhatatlanul; szónoknak, akinek ajakán érzékelhetővé válnak a legelvontabb és

újjá a legismertebb gondolatok is; szónoknak, aki érzelmekre hangol, gyönyörködtet, meggyőz és tettekre kész. Azonban sohase legyen az a szónok, aki hatást vadászik, aki a pusztában szóban gyönyörködik, aki saját hangjáért bomlik, aki csak szónok és nem mindenek előtt tanító, nevelő. Emlékezzünk vissza iskolai életünkre, voltak tanítóink, akik mindig szónokoltak s szinte kéjelegtek a szóvirágok, ékes frázisok sokaságában. Ezek „látványosság” számba mentek; mulattattak, de sem nem tanítottak, sem meg nem hatottak, föl nem hevítettek. És voltak tanítóink, akiknek egyszerű, keresetten előadásain értelmünk épült, szívünk megtelt gyönyörűséggel s együtt élveztük a szépet, igazat és jót. Óh, nem, a szónoklás nem színfal-hasogatásból, nem a szavak fölcicomázásából áll. Nem, nem ez a közlés szépsége, hanem a természetesség, az egyszerűség, mely minden külső erőlködés, minden szélhámoskodás nélkül ér el velőnkig és szívünkig.

A közlésnek egy-egy leckére szánt anyaga, melyet röviden leckének nevezünk, legyen egész, helyesebben szólva: magában is érthető rész, melynél gondolatmenetünkben megállót tarthatunk anélkül, hogy gondolatunk fonala megszakadnék s hogy a ki nem elégités kellemetlen érzelme bánтана. Ez a közleni való lecke – a felsőbb iskolákat kivéve – seholsem foglalhatja le az egész tanórát; alsóbb iskolában 8-15 percig, középiskolában legfőlebb félóráig tarthat. Ezt az időt se fordítsuk egyfolytában közlésre, mert $\frac{1}{4}$ vagy $\frac{1}{2}$ óráig figyelni az előadásra úgy, hogy abból tanuljon, az iskolázott 14-15 éves gyermek sem mind és mindig képes. Ezt a tanítók tapasztalatból tudják s alkalmazkodnak is hozzá, azaz: a lecke anyagát úgy állapítják meg, hogy a közlés és a közben-közben előforduló kérdezősködés és felelés összevéve töltsen ki a tanórát; a közlendő lecke-anyagot pedig, ha terjedelmes volna, tagolják úgy, hogy minden egyes tag után kérdés és feleltetés következik. Ez a tagolás többféleképpen történik. Egyesek pl. a verset, mesét, elbeszélést előbb a maga egészében közlik s csak azután tagolják föl. Mások mindjárt csak tagonkint közlik és tárgyalják. Föltéve, hogy olyan vers, mese, elbeszélés, melynek pusztán közlése több tanórát venne igénybe, csak igen ritka esetben fordul elő a tanítás-anyagban, általában azt tartom, leghelyesebb az egész verset, mesét, elbeszélést közölni, mert így a hangulat egysége darabokra nem törik s a tanuló a ki nem elégtelenség nem gyötri, nem

izgatja. E teljes közlés után következzenek a tagokra osztás és tagonkint való tárgyalás. Ha azonban a közleni való nagyon terjedelmes (pl. Arany Toldija), akkor az egésznek szó szerinti közlése helyett adjuk először az egésznek rövidre fogott s csak itt-ott (a nevelői szempontból legértékesebb, a költészettanilag legszebb részleteknél) szó szerint idézett tartalmát, úgy szólván velejét és ezután térjünk át a tagonkint való közlésre és tárgyalásra.

A szóbeli közlés nemcsak élő szóval történik, hanem irodalmi művek útján is. A tanuló nemcsak hall, hanem olvas. A gyermekek olvasmányaitól, mint közléstől, szintén meg kell követelnünk az érthetőséget, világosságot, meggyőző erőt, élénkséget és irányi szépséget. Az érthetőségre és világosságra itt annyival szorgosabban kell ügyelnünk, mert olvasásnál a gyermek mellett nincs mindig tanító, aki neki egyben-másban fölvilágosítást adjon, kétségeit eloszlassa s a szöveg helyes megértését biztosítsa.

A közlést *kérdésekkel*, feleltetésekkel változtatjuk. Meg kell győződnünk róla, tudják-e a közlőiteket tanítványaink? És ennek nincs más módja, mint hogy kérdezzünk s feleltetünk. Ez a kérdezés kikérdezés, ha tisztán a közlöttek előadását (elfelelését) kívánja; kutatás, ha azt akarja megtudni, helyesen értik-e a közlötteket; kifejtés, ha a közlöttek alapján újabb képzet, fogalom, ítélet megalkotására vagy nyelvi kifejezésére vezeti a tanulókat. Mindenik kérdés fajtára szükségünk van; a maga helyén mindenik nélkülözhetetlen és pótolhatatlan.

A kérdés mind legyen rövid, érthető, határozott, biztosítsa a gondolatok kapcsolatát s kívánjon szellemi munkát a tanulótól.

A rövidség ellen ritkán vétünk; csaknem több a túlságosan rövid s éppen ezért határozatlan kérdés, mint a nagyon is hosszú, milyent csak szószátyár és felületes tanítók szoktak alkalmazni. Érthetetlen kérdés sem gyakran fordul elő, ha csak elég hangosan és kellő időmértékben beszél a tanító. Határozatlan kérdés már nagyon sok van. Ennek legtöbbször éppen a rövidségre törekvés az oka. Sietünk s olyan kérdéseket vetünk fel, melyekre a gyermek nem tud felelni, mert nem tudja, mit feleljen a sok lehető felelet közül reá. Nem ritkán fordul elő az sem, hogy a kérdés nem biztosítja a gondolatok kapcsolatát. Nem lépésről-lépésre halad a tanító,

hanem feledvén, hogy tanulóval van dolga, aki nem tudja mindazt, amit a tanító tud, ugrádozik. Ez az oka azután annak, hogy a kutató és kifejtő kérdések sokszor sikertelenek. Követnünk kell a gyermek gondolatmenetét s mindig csak azt kellene kérdeznünk tőle, amire feleletéhez elegendő alappal, elegendő szellemi és testi vagyonnal s arravalósággal rendelkezik. – Egy-egy hibás kérdés sok galibát okoz a tanításban és nagyon sok időt s jobbra érdemes erőt elpazarol. Pl. kérdi a tanító: hol lakik a kutya? Ez a határozatlan kérdés, miután a tanító erre a feleletre akarja rávezetni a gyermeket: háznál lakik, – mennyi hiába való kínlódást indít meg. Avagy ez a kérdés: milyen állat a kutya azért, mert háznál lakik? – miután hiányzik az az alaptudás, hogy amelyik állat a háznál tartózkodik, házi állat, mennyi hasztalan nyaggatásnak és korholásnak okozója. Ellenben találó kérdésekre a találó feleleteket örömmel adja meg a gyermek.

A kérdés mindig szellemi munkát kíván meg a tanulótól. A kikérdezés reprodukáltat, a kutató és kifejtő produkálásra kész. Ha a kérdés nehéz, vagyis érthetetlen, nem munkásságra nevel, hanem éppen elriaszt tőle; de az sem kisebb baj, ha a kérdés nagyon könnyű, mert ez meg untat, lustít és butít. Mindig olyan kérdéseket kell alkalmaznunk, melyekre csak szellemi munka révén felelhet a gyermek. Ebből a szempontból gyakran hibázunk. Tudjuk, hogy a gyermek nagyon is tudja, amit kérdeznünk tőle, mégis többször, unos-untalan kérdezzetjük. Milyen színű a tábla, a kréta; micsoda testrészei vannak a kutyának; „a kutya ugat” hírhedt mondatnak az elemeztetése stb. már első szavukkal ásításra indítanak. Miért kérdezzetjük hát? Mert kérdezni muszáj! Mert az a jó tanító, aki sokat, aki mindent kérdez. Hát ez felkapott túlzás. Kétségtelenül hiba olyat közölni minden további cél nélkül, amit a gyermek tud, vagy gondolkodás után maga is megfejt; de éppen olyan nagy hiba az is, ha az unalmassággig tudottak iránt kérdezősködünk, avagy az iránt, amit a gyermek gondolkodás révén sem képes megfejtteni. Mindig számot kell vetnünk: vajjon a közléssel nem több és értékeesebb szellemi munkát indítunk-e meg, mint amennyire kérdezzetéssel alkalmat adunk? És e számvetés döntése szerint járjunk el. – A kérdések közé segítő kérdéseket szoktunk vegyíteni, ha látjuk, hogy kérdésünkre helyes feleletet nem kapunk. Ezek a segítő kérdések vagy az elkezdett gondolatsor rendes kerék-

vágásába terelik vissza az onnan kizökkent tanulót, vagy pedig tagolják a kérdést s így megkönnyítik a felelést.« Ahol a tanító gyakran szorul segítő kérdésekre, ott a kérdező hibás, mert vagy sokat követel, vagy határozatlan, vagy hosszú. S ahol a tanuló szorul reá folytonosan a segítő kérdésekre, ott alaposan semmit sem tanultak s figyelni és gondolkodni nem tudnak.

A gyermek *kérdéseitől* alakilag ne kívánjunk egyebet, mint azt, hogy érthetően s nyelvtanilag helyesen fejezzék ki a gondolatot. Ha a kérdés naiv, ha messzire lő, legyünk elnézők és türelmesek. Sohse feledjük, hogy természetellenes állapot tanulni kérdezés nélkül, mert hiszen a megértés, a gondolkodás kérdésben vagy közlésben nyilatkozik; ne feledjük, hogy nincs a tanításnak nagyobb sikere, mint a tanítványok talpra esett kérdései.

A tanuló felelete szorosan a kérdésre vonatkozzék, legyen érthető, nyelvtanilag helyes és szép. Csak kicsiny gyermeknél eshetik-meg az, hogy nem a kérdésre felel; ha másutt esik meg, akkor vagy a kérdés hibás, vagy a tanuló figyelmetlen. Kicsmy gyermek saját érzéseivel s alanyilag új tapasztalataival, gondolataival lehet annyira elfoglalva, hogy a kérdést meg se hallja, vagy, ha hallotta is, nem tér rá annak gondolkörére, hanem megmarad a magáé mellett s arra a benyomásra, hogy felelnie kell, azt a gondolatot önti szavakba, amelyekkel éppen foglalkozott. Ez ellen nem hathatunk bizonyosabban, mintha erős érdeklődést keltünk a tanítás tárgya iránt, olyan erősét, mely kizárja a figyelem köréből a tárgyhoz nem tartozó gondolatokat. – Érthetetlen feleleteket legtöbbször a betanultak előadásakor ad a gyermek, amikor csupán szóemlékezetére támaszkodik s nem gondol a tartalommal. Itt tehát úgy segítünk, hogy kérdésekkel, érthetetlen feleleteinek önmaga vagy mások által történő kiigazításával arra intjük és szoktatjuk, hogy mindig főfigyelmet fordítson az értelmességre és sohase mondjon olyat, amit nem ért, ami előtte homályos. A felelet érthetlenné válik akkor is, ha nagyon halk, ha a gyermek hadar, vagy hangokat nyel el, túlságosan selypít, szóval hibásan beszél. Az eléggé hangos beszéd nem könnyű dolog; az iskolaterem nagy, benne az a hang, mely az otthon kicsiny szobájában érthető, olyan halk lehet, hogy alig hallik; másrészt a „hangos” beszédre való folytonos intés, a gyermek beszédét nagyon is hangossá,

kiabálóvá, rikácsolóvá teszi. A tanító a középutat keresse nemcsak az érthetőségért, nem is csak a beszéd szépségeért, hanem azért is, mert a nagyon halk beszéd a tüdőt erőteljes munka nélkül hagyja s így sorvasztja, a kiabáló beszéd pedig a tüdőt, hangszalagokat megerőlteti s a hangot kellemetlenné teszi. A bármilyen hibában szenvedő beszéd javítására minden feleletnél törekednünk kell. A legtöbb esetben elég a következetes javítás, melyet a tisztán beszélő gyermekkel végeztünk el s melynek utánzására buzdítunk s utánmondásában a hibásan beszélőt gyakoroltatjuk. Számítanunk kell arra is, hogy a hallásnak, a beszédszerveknek kisebb fogyatkozását természetes fejlődés útján a gyermek kinövi s így a hibásan beszélő, ha mi következetesen intjük, buzdítjuk és gyakoroltatjuk, rövidebb vagy hosszabb idő alatt, de a legtöbb esetben megtanul tisztán beszélni. Csak kivételes esetekben van szükség különös eljárások (pl. légzés-gyakorlatok, száj mozdulatok, gége-rezgések megfigyelése, a száj- és nyelvmozgásokat illető utasítások, stb.) alkalmazására. Részint az érthetőség, részint a nyelvtani helyesség szempontjából némelyek – kivált elemi iskolákban – mindig megkívánják a kérdésnek a feleletbe való befoglalását. Tagadhatatlan, hogy az ilyen felelet értelmetlen nem lehet s hogy a gyermeket szóbőségre, mondatszerkesztésre, élő beszédre tanítja, de másrészt a gondolkodásban lustaságra szoktat, ha t. i. a felelet már nagyon sokszor ismétlődött, s a társalgást nehézkessé teszi a gondolathoz fölöslegesen sok szó. Nem általános szabály igazít itt tehát helyes útra, hanem az, amely a tanulóhoz és a tárgyhoz mért. Kezdő tanulóknál s olyan tanítástárgyaknál, melyeket a gyermek most tanul először, a lényegesebb s a ritkábban előforduló kérdésekre teljes mondatban felelést követeljük, ahol ellenben a tanulóknak a tanítástárgy sajátlagos nyelve birtokában van, ahol a gyermek szóbőséggel rendelkezik, ott a teljes mondatban felelést engedjük el. Kezdő tanulók nem szívesen felelnek teljes mondatban; ez nem csoda, mert a családi életben ezt nem szokták meg s mert ez a felelés nehezőkre is esik éppen azért, mert benne még járatlanok. Ez a tény arra int, hogy meg kell tanítanunk a teljes mondatban felelésre, de ne siessünk fölöttebb vele, nehogy olyan terhet rőjünk a tanulóra, amely teher aztán a tanulástól elijesztené. – A nem teljes mondatban felelés teljesen értéktelen csak akkor, amikor nem gondolkodás eredménye, hanem csupán szó-utánzás. „Zöld az

asztal? Zöld.” „Össze kell adnod?” „Igen.” Az efféle feleletek rendszerint gondolkodás nélkül történnek. A tanulók csakhamar fölismerik a tanító kérdéseinek formáját s analógia szerint indulva, néha pedig a hangsúly vagy szórend szerint alkalmazkodva igennel vagy nemmel felelnek mindig anélkül, hogy a kérdés tartalmára ügyelnének s a megoldással legkevésbé is törődjenek. Nagyon vigyáznunk kell tehát kérdéseinkre; nem szabad a formának feláldoznunk a tartalmat, a szónak a gondolatot. És a tanulót arra tanítsuk, hogy amikor teljes mondatban felelnie fölösleges volna, legtöbbször ne igent vagy nemet feleljen, hanem a kérdés lényegét érintő más szót. „Elmegy a kertbe?” „Elmegyek.” „Megtanultad a verset?” „Megtanultam.” így bizonyosan tudjuk, hogy a gyermek figyelt a kérdésre s megértette azt, de másrészt újabb és újabb szavak, szóalakok megtanulására is alkalmat adtunk neki. A nyelvtani helyességre csupán az érthetőség szempontjából nincs mindig szükség. Megértjük, ha valaki így beszél is: „Én ma reggel etem. Erigy az iskola bele.” Ebből aztán némelyek azt következtetik, hogy a nyelvtanilag helyes beszéd és írás fölösleges követelmény. Ez a következtetés nagyon rövid észre vall. Már maga az érthetőség is sokszor teljesen a nyelvtanilag helyes kifejezéstől függ. De a nyelv saját természete és törvényei nélkül nem is nyelv, hanem valami idétlen zagyvalék. És a nyelvnek jellemző ereje, szépsége mind odavész, ha a nyelvtani helyességet sutba dobjuk. Nem, a feleletek nyelvtani helyességéből nem szabad engednünk egyetlen tanítástárgynál, egyetlen feleletnél sem. A tanulókat úgy tanítsuk, hogy gondolatukat nyomon kövesse a szó s a gondolatnak rendezettsége nyerjen kifejezést a szabatos, a helyes mondatokban. A feleletek nyelvtani helyességénél különös súlyt helyezünk a szavak tiszta, szabatos kiejtésére, a mondatok szerkezetére, a hangsúlyra, a magyarságra. A feleletek szépségét a nyelvtani helyességen kívül az éppen találó szavak alkalmazása s az előadás módja adják meg. Irályi szépségeket önállóan csak a felsőbb iskolák növendékei alkalmaznak. Az előadás szépségét illetőleg főként a hangsúlyos s az elég hangos, de kellemes beszédet követeljük. Azt a monoton, egy skálára szedett, éneklő vagy hadaró feleletet, melyet ma kivált alsóbb osztályokban oly gyakran hallhatunk, egyetlen pillanatig se tűrjük meg, különben az érthetőséggel együtt a szép is odavész.

A felelet, ha a tanuló nem maga szerkeszti, hanem megtanulta, akkor tökéletesebb lehet. Kisebb gyermekektől hosszabb (nagyon bővített avagy több mondatból álló) felelet megszerkesztését s előadását ne is követeljük; hosszabb feleleteket tanuljon meg a kezdő, a kisebb tanuló szórói-szóra s úgy adjon elő. A szórói-szóra tanulás később sem árt, ha újabb szempontok, újabb gondolatok szerzésével jár s bőbőségre vezet és irányi szépségek birtokává lesz. Amint a gyermek előbb és előbb halad iskolai pályáján, mindinkább tért nyer a feleletek önálló szerkesztése s tért veszít a kész feleletek megtanulása. Költemények, szépprózai művek megtanulása és elszavalása azonban a feleletek szépitésére mindig jótékony hatású.

Alsóbbfokú iskolákban nagyon elterjedt a karban való feleltetés. Ha ez nem állana egyébből, mint egy-egy jó és rövid versnek közös elmondásából, akkor, ha ritkán történék, nemcsak ellene nem szólnék, de sőt ajánlanám. Hadd tegye a közös szavalás közössé és erőssé az érzelmeket s olvassza egységbe a szíveket. De azt, hogy minden szót, minden mondatot karban feleltessünk, nagyon elítélendőnek tartom. A karban való feleltetés, ha az anyag nem érzelmekre ható, nem ér semmit, sőt egyenesen árt a tanítás érdekeinek. A bátor, a szájas, a tolakodó s az, akinek a felelés könnyű, felel, a többi s éppen az, akinek a feleletet tanulnia kellene, hallgat vagy csak áztat a karban való feleltetésnél. És ha a feleletek értelmetlenek, nyakatekert sületlenségek, fület sértő kiabálások: azt leginkább a karban való feleltetés okozza, mely megakadályozza azt is, hogy a szavak helyes kiejtését megtanulja s a szépen felelést megszokja a gyermek. Csak azért, mert – állítólag – a karban feleltetés bátorítólag hat a szégyenkezőre: semmi szükség olyan bajok meggyökereztetésére, amelyek kiirtása aztán nagyon kemény munkát ad. Hiszen a szemérmest, a szégyenkezőt sok más módon bátoríthatjuk felelésre, sok olyan módon, mely veszélytelen; dobjuk el tehát a veszedelmes karban való feleltetést, melynek szülője a tanítónak, gyermeke pedig a tanulónak a lustasága.

Cselekvésükben jelenik meg a tanítás akkor, mikor valami cselekvést előmutatunk, hogy szemléltessünk és utánoztassunk, avagy az előmutatott cselekvést megneveztessük; cselekvések alkotják a játékot is, mely szintén egyik alakja a tanításnak, amennyiben tárgy- és szóképzeteket nyújt, gon-

dolkodásra, leleményességre serkent és készségekre tanít. A cselekvés nagyon ritkán marad egymagára normális gyermekek tanításakor, mindig társul szegődik hozzá a beszéd.

A cselekvés legyen szemléltető, a gyermekhez és tanítá-sunk tárgyához s céljához mért s legyen szép.

Szemléltető a cselekvés, ha mozzanatról mozzanatra úgy halad, hogy a tanulók mindenike jól láthatja s mint egy folyamatot jól felfoghatja. Már ismert s gyakorlott cselekvéseket, ha csak javítanunk nem kell rajtok, természetesen nem mozzanatonkint szemléltetünk, mert ez fölösleges és unalmi keltő munka volna. A szemlélhetőség a tanító hirtelen, gyors mozgásait ép úgy nem engedi meg, mint a szerföltött lasúakat.

A cselekvések gyermekhez mértek, ha megérthetők, vagy ha kell, utánozhatók. Nem minden cselekvés előmutatásánál célunk az utánoztatás; de minden cselekvés erre ingerli a, gyermeket. Ideges, céltalan mozgásaink tehát nemcsak azért káros hatásúak, mert érthetetlenek, hanem azért is, mert hasonló mozgásokra készítik tanítványainkat. Némely cselekvés olyan összetett, hogy a gyermek meg nem érti, hacsak részekre nem bontjuk, mozzanatonkint elő nem mutatjuk. Ilyen pl. mindjárt a tanítás elején a beszéd, majd az írás. A beszédnél föl kell fogni és tisztán kiejteni a hangokat és a hangok bizonyos meghatározott sorát; ezt a sokféle s egymás mellé rendezett szellemi és testi munkát csak bonyolultabbá teszi a hangsúly, a beszéd ritmusa és időmértéke. Ha tehát a beszélni kezdő gyermek hibát követ el a beszédben, ne csodálkozunk rajta s ne úgy akarjuk hibáját javítani, hogy leírjuk szavakkal a javítás módját, hanem úgy, hogy a javítandó mozzanatot szemlélhetőleg előmutatjuk s külön egymagára, majd az egész szóban utánoztatjuk. Az írásban, ha leírjuk az egész betűt, a legszemesebb és legügyesebb gyermek is alig fogja híven utánozni azt, mert a mozgások sorát nem fogta föl, nem tartotta meg s mert magát az összetett cselekvést elvégezni nem tudja. De ha szeme előtt mutatjuk s vele nyomról nyomra utánoztatjuk az egyes betű-alkotórészeket s ezeknek egy-egy betűvé való összetételét, akkor haladni fog velünk; az „i”-nél pl. Így: / jobbra dőlt vonal, vékonyan, / jobbra dőlt vonal, vastagon, *j* horog-vonal, vékonyan, *i* a vékony jobbra dőlt vonal és a vastag jobbra dőlt vonal együtt, *i* a vékony jobbra dőlt, és vastag álló vonal s a

horog-vonal együtt, *i* a vastag jobbra dőlt vonal fölött pont. Eleinte a vonalak csak így sikerülnek: *z i á*; ezekben az esetekben meg kell láttatnunk velük, hogy a vastag jobbra dőlt vonalat egy darabon a jobbra dőlt vékony vonalon húzzuk: */*; hogy a horog-vonal nem szögletes, hogy a pont abban az irányban legyen, amelyben a vastag jobbra dőlt vonal. Ha ezt mind egyszerre mondanók el, akkor nem ér-nénk el sikert, mert a sok szó csak zavarná a cselekvés vég-rehajtásával vesződő gyermeket. Amint azonban a tanuló halad a készségben, annál több mozzanatot ölelhet fel az elő-mutatás s végül csak arra szorítkozunk, ami a cselekvésben új. – Sokszor elkövetjük azt a hibát, hogy olyan cselekvést mutatunk elő, mely a gyermekhez mérten nagyon könnyű s megelégszünk olyan utánzással is, melynél a gyermek erejét éppen nem fejtette ki. Különösen az utóbbitól óvakodjunk. Ütemben, időtartamban, szépségben, hűségben a legkönnyebb mozgást is képesek vagyunk olyanná tenni, hogy a gyer-mek teljes erejének kifejtése szükséges hozzá. Tegyük tehát, nehogy a gyermek – visszafejlődjék.

A tanítás tárgyához és céljához mért a cselekvés leg-többször, mert szükségtelen vagy a tárgyhoz és célunkhoz nem tartozó cselekvésektől a tanító önkéntelenül is tartózkodik. De azért hányszor megesik, hogy törléseket csinálunk és engedünk meg az írásban, rajzban, pedig az fölösleges, könnyelmű munkára vall; hányszor megesik, hogy szükség nélkül is kerülő utat teszünk és tétetünk meg, hogy olyan fokon kezdjük az előmutatást, melyet a gyermek már régen meghaladt s hogy gyakoroltatunk olyan cselekvést, melynek gyakorlása már csak unalmat szülhet. Leleményességre nem tanítunk, ha még azt a mozzulatot is előmutatjuk, amelyet tanítványunk értelmessége és gyakorlottsága mellett önmagá-tól is kitalál és jól elvégez. Leggyakrabban azonban azt a hibát követjük el, hogy a tárgyhoz és célunkhoz képest szük-séges cselekvést elhagyjuk, vagy csak felületesen mutatjuk elő. Feledjük, hogy a gyermek a testi mozgást, ezt a hatal-mas tapintást, mennyire szereti s hogy ezzel milyen bizo-nyossá, erőssé és kedvessé teszi ismereteit s mennyi alanyi tapasztalatot szerez. A szemléltetés tanításunkban nem társul mozgással, mert a szemlélet tárgya ott van készen s több-nyire élettelenül a gyermekek előtt, nem kell nekik sem tapin-taniuk, sem járniok, hajolniok, ágaskodniok, kopogtatniuk,

ásniok, még vigyázniok sem; szóval nem lehet egyebet teniök, mint látni, pedig a látás egymaga csak a fejlődésnek igen magas fokán s csak a mozgás szerezte ismereteknek és tapasztalatoknak birtokában elégíti ki és vezérli alapos tudáshoz az embert. Minél fejletlenebb a gyermek, akit tanítunk, annál inkább s annál több mozgással kell összekapcsolnunk tanításunkat. Mozdulás, cselekvés közben a gyermek szemlél, tapasztal és új meg új kérdések, problémák megfajtásához érkezik. – A felületes előmutatás nem ritka, különösen kényeimet szerető tanítóinknál s azoknál, akik maguk is könyvmolyként növekedtek fel, akik a mozgásokat sem nem szeretik, sem végezni nem tudják, mert ügyetlenek. Sokszor pedig azért felületes az előmutatás, mert hiszen mi tudjuk a cselekvést, tehát a gyermek is nehézség nélkül megtanulja azt. Nem a társadalmi illendőség mozdulataira gondolunk itt, melyeket a legtöbb iskola teljesen elhanyagol, hanem azokra a cselekvésekre, melyek az egyes tanítástárgyak anyagához szorosan odatartoznak. A számtani feladatok, írásbeli dolgozatok külső alakját, a betűk vetésének módját, egy-egy testgyakorlatot, a kézimunkának, rajznak egyes mozzanatait hány-szor mutatjuk elő felületesen s a természettani, vegytani kísérleteket hány-szor hanyagoljuk el, a természetrajzi tárgyakat milyen ritkán keressük föl ott, ahol előfordulnak csak azért, mert nekünk a mozgás kellemetlen s mert mi a mozgást szükségtelennek tartjuk és mert ott a könyv, a gyermek láthatja benne, mit hogyan kell csinálnia, tehát fölösleges volna magunknak is fáradnunk az előmutatással.

Legyen a cselekvés szép! Nem mondhatjuk, hogy a szépre keveset adnánk; hiszen merő külsőségekben nagyon is drágán szerezzük meg a szépet, ha azt véljük róla, hogy mások fölé emel. De éppen ez a baj; a széptől nem várunk egyebet, minthogy önhasznunkat fokozza. Miután pedig ezt a cselekvések szépsége ritkán teszi meg kézzelfoghatóan és azonnal: tehát cselekvéseinkben a szépet elhanyagoljuk. Állásban, ülésben, járásban, írásban, beszédben, előmutatásokban, kísérletekben stbiben legkevesebbet gondolunk a szépre. A tárgyi célt, a tartalmat tekintjük ezekben is s az alakot, mint mellékest, teljesen háttérbe szorítjuk. Kinek jutna eszébe, hogy cselekvéseink szépsége nemcsak a szemet és lelket gyönyörködteti, de életünket is megszépíti, megneemesíti, mert megtanít becsülésére annak, ami nem anyagi, ami nem hajt

hasznát s fölemel abba az ideális világba, hol az eszmének – még ha tudatosan nem ismerjük is – élvezzük tiszta örömeit s megtanuljuk az életnek magasabb értékelését. Ha a mi cselekvéseink, mozdulataink mind szépek, akkor ilyenekké válnak tanítványaink cselekvései és mozdulatai is s így ez utóbbi célból az előmutatáson és ennek utánoztatásán kívül legfőleg csak a gyöngébb felfogású, emlékezetű, képzeletű és az ügyetlenebb gyermekeknél kell alkalmaznunk az ismételt előmutatást, a hasonlítást, a szóbeli utasítást és a többszöri gyakorlást.

A cselekvések – mint tanítási alak – körében kitűnik a játék, mint igen sokoldalú, kedvetkeltő és önállóságra vezető alak. Sajátságos, hogy a játékot, bár tudjuk mennyire természetes foglalkozási alak s milyen kellemes és hatalmas tanítónk, mégis elhanyagoljuk. Ma a játék csak az óvóintézetekben van otthon s az iskolai testgyakorlatban foglal el valami kis helyet. Magában a tanításban, mint ennek alakja, régebben is mellőzték a játékot, de tanításon kívül több időt és alkalmat engedtek reá s az ú. n. iskolai drámákban bevonták a tanítás körébe is. Csaknem általános az a vélemény, hogy játék-alakban tanítanunk nem lehet, vagy ha lehet, ez az alak nagyon sok erő- és időpazarlással jár s ellenkezik az iskolai munka komolyságával. Az igazság pedig az, hogy játékban tanítani igenis lehet, mert játék-alakba minden tudomány befoglalható s mert ott mindenik érzékibb, szemléltetőbb, elevenebb, hatásaiban többoldalú és éppen ez okból kedvesebb. A gazda, a kertész, az iparos, a kereskedő, a tanító, a tudós, a művész stb. munkásságának alig van olyan részlete, mely el nem volna játszható. Az igazság az, hogy ez a játék, mint utánczás, sem időt, sem erőt nem pazarol, mert hiszen alakjával, mozzanataival s menetével (a játék képeivel) is tanít, nemcsak a tartalmával. És az igazság az, hogy nincs a gyermeknek nagyobb kedvvel, buzgósággal végzett komolyabb munkája, mint a játék, melynek kicsinylése csak az elsavanyodott, a géppé alacsonyodott tanítótól telik ki. A jövő iskola tanítás-alakja a játék és a társalgás. A játék, melynek a mulatáson kívül határozott tárgyi célja van, megtanít levél-írásra, olvasásra, csekély eszközökkel számtanra, földrajzi, történelmi, természetrajzi ismeretekre, több eszközzel természettani törvények fölismerésére és alkalmazására, gazdasági és ipari munkákra s kiváltképen megtanít erre, ha a célban ott van a játék-eszköz készítése, a játék-eszközé, mely

lehet bármily kezdetleges, de munkának gyümölcse és a tudásnak éltetője. Az a toll-, vagy bodzafa-puska, melyet tanítványaiddal társalgás mellett elkészítettél, sokkal több ügyességre, alaposabb és maradandóbb ismeretre vezérli őket, mint ha te órákon át beszélsz a levegőről, ruganyosságáról, sűrűsítéséről és feszítőerejéről.

C) *Az oktatás eszközei.*

Az oktatás eszközei azok a szemléltetési, kísérletezési, cselekvéshez szükséges eszközök, szerszámok, melyeket a tanítás érdekében alkalmazunk. A módszertan megállapítja, mely eszközökre van szükség, hogyan alkalmazzuk az eszközöket? Az eszközök eltartásának, kímélésének módja, mint gazdasági kérdés, az iskola-fenntartás körébe tartozik.

A tanítás eszközei, származásukat tekintve, általában vagy természetesek, vagy mesterségesek. Amazok lehetnek teljesek vagy hiányosak, emezek pedig közvetettnek, vagy közvetettek. Minőségre nézve annyifélek, ahányfélek a tanítástárgyak. C élj okát tekintve pedig vagy a megértést, vagy a megtartást akarják könnyíteni és bizonyossá tenni, vagy főként test-, különösen kézügyesítésre valók.

A természetnek minden tárgya és jelensége egy-egy taneszköz és pedig a legjobb. Legjobb, mert az életről beszél, igaz és hű szemléletet s egyéni tapasztalatot nyújt. Elvi kifogás nincsen is a természetben való szemléltetés ellen, de minél több a gyakorlati. Élőállatok gyűjteményére az iskolának nincs pénze; a mezőre, erdőre, avagy távolabbi vidékekre való kiránduláshoz nincs sem idő, sem pénz, sem a gyermekek egészségeért felelősséget vállaló tanító; élő cserbogár nincs akármikor: a gyermekek tömegét nem vihetjük el az ólba, sem a kertbe, sem a műhelyekbe és boltokba; szivárvány nem akkor tűnik föl az égen s nem addig tart, amikor és a meddig a tanítónak tetszik és így tovább. Iskola és tanító nem ezeknek a gyakorlati nehézségeknek elhárításán dolgozik, hanem föláldozza miattuk a természetben való szemléltetés nagy elvét. Élő állat helyett mutat kitömött vagy borszeszben tartott állatot; hiszen ez is „természetes”; hogy éppen az hiányzik belőlük, ami legjellemzőbb, legérdekesebb és legtanulságosabb: az élet s a természetes környezet, hát az nem baj, sőt sokszor előny, mert – pl. az élettelen macska meg nem karmol. Ez az okoskodás annyira elterjedt,

hogy butaságát csak egy-egy lázadó lélek hirdetheti. Miért szemléltetnők a virágot stb., ahol terem, a vasat stb., ahol bányásszák és gyárilag kiválasztják, a hegyet stb., ahol a maga valóságában meredezik? A botanikus-kert virágainak „csak” a környezete más: a szárított virágból „csak” az élet hiányzik; a homokból vagy agyagból formált hegy pedig csak éppen hogy – nem hegy. Az ólat, a műhelyt miért látogatnók? – bevisszük az iskolába; az ide bevitt torz életképből bizonyosan híven megismeri tanítványunk a való életet. Szivárványt, villámot csinálunk az iskolában s ezzel -punctum. – Nincs igazatok, hamis utakon jártok! Akkor, mikor megismerésről, mikor új képzet megszerzéséről van szó, a szemléletnek természetes tárgya legyen egészen természetes; életet, való környezetet keli látnunk, ha a magunk szemével alapos, hü és tartós képzetet akarunk szerezni. Még az élő állatok múzeuma, az élő virágok kertje, az ásványok egy-egy darabja, a fizikai terem villáma sem teljesen természetes taneszköz, mert hiányzik belőle az élet sok tényezője, hiányzik belőle a környezet s az itt mutatkozó kölcsönös hatás, hiányzik belőle a nagyság, az erő, a szépség, mely nincs, nem lehet meg másutt, csak kinn a szabad természetben. Mennyivel hiányosabb aztán a kitömött állat, a türe szúrt bogár, a szárított virág, melyekből maga az élet hiányzik. Mennyivel hiányosabb az a műhely, az a bolt, melyet iskoláinkba csak holt tárgyaikkal s ezeknek is csak egy részével, vagy éppen csak utánzataival vihetünk be! Mennyivel hiányosabb az a hegy, mely nem egyéb egy kicsiny darab sárnál. Az ilyen hiányos természetes taneszközök révén csak hiányos, csak félszeg, csak könnyen romló s érzelmeinket meg nem kapó ismereteket szerezhetünk. Ezek már csak akkor volnának alkalmazhatók, amikor a világos, határozott ismeret megvan s tanításunk célja csupán az, hogy a hiányosban is fölismerjék tanítványaink a valót s hogy képzeletükkel kiegészítsék a hiányosat és megelevenítsék az élettelen s végül, hogy az érzéklés útján szerzett képzetből fogalmat alkothasson s ezt tisztán értelmi, észbeli műveletek tényezőjévé emeljük. Azokat a gyakorlati akadályokat, melyek a teljesen természetes taneszközök alkalmazását megnehezítik, lehetetlenné teszik, el kell hártanunk utunkból. Kellene élő múzeumok, botanikus kertek (ez a legkevesebb, amit követelünk); kell, hogy tanítványaink a szabad természetben köz-

vetetlen szemlélés útján ismerjék meg a természet élő és élettelen tárgyait s a természet tüneményeit; kell, hogy elmenjenek ólba, pincébe, padlásra, toronyba, boltba, műhelybe, hegyre, völgybe, folyóhoz, forráshoz és tóhoz s ott szerezzék meg ismereteiket, ott alkossák meg képzeiteket. Időnek, pénznek (szóval anyagi lehetőségnek) és a kevés számú tanítvány egészségeért emberileg felelősséget vállaló tanítónak meg kell lennie. Itt nincs alkunak helye, mert a szemlélhetőről csak egyetlen módon szerezhetünk igaz, vérünkkelé vált képzetet: a szemlélet útján s a nem teljesen természetes tárgy úgynevezett szemlélete nem szemlélet, hanem – képzelgés, mely már kezdetben meghamisítja lelkünket, álismeretekkel tömve meg azt. Igaz, hogy a teljesen természetes taneszköz nem áll mindig rendelkezésünkre, de ebből nem az következik, hogy tehát mesterséges taneszközökhöz folyamodjunk, hanem az, hogy az alapismeretet akkor szereztessük a tárgyról, tüneményről, mikor a teljesen természetes taneszköz (állat, tünemény stb.) közvetlenül szemlélhető. – A hiányos természetes taneszközöket alapismeretek szerzetetésére ne alkalmazzuk; ismeretek kiegészítésére, bővítésére azonban igen. A kitömött nyúl nagyon jó taneszköz az élő nyulat már ismerő gyermek képzetének felújítására, megerősítésére; a szárított piros rózsa jó taneszköz az élő fehér rózsát már ismerő gyermek képzetének bővítésére; egy folyónak, egy hegyes- vagy síkvidéknek ismerete elég alap ahhoz, hogy más hegyes- vagy síkvidéket homok-, vagy agyagból mintázva a természeteshez híven elképzeljünk, megelevenítsünk.

A természetes taneszközökhöz közel sorakoznak az emberi munka amaz alkotásai, melyek első sorban a felnőttek testi és szellemi igényeinek kielégítésére valók s habár gyermekeink javát is szolgálják, de nem tanítás céljából készültek. Emberi csinálmányok és nem a természet alkotásai, tehát nem természetesek; de ha mesterségesek is, de közvetettének, mert nem az iskolai, hanem a való élet számára alakítottak. Ilyen az emberi kéznek, tudásnak, művészetnek minden alkotása, mely célját, eredeti rendeltetését tekintve, nem taneszköz, ép úgy nem, mint nem taneszköz a természet egyetlen alkotása, tüneménye sem, de taneszközzé válik, mihelyt alkalmazást talál a tanításban. Ezek az emberi élet köréből közvetlenül vett mesterséges taneszközök, pl. bútorok, házi,

gazdasági, ipari, kereskedelmi, közlekedési, művészeti stb. tárgyak, eszközök, műhelyek stb. Ezekre vonatkozólag is érvényes az a követelés, hogy az ismeret megszerzése céljából teljesen természetesen legyenek, azaz olyanok, aminőknek a felnőttek élete a maga számára megalkotta. A kisebbitt minták, utánezatok, bármily hüek legyenek, már közvetettek s nem arra valók, hogy az alapismeret megszerzésénél alkalmazzuk őket, hanem arra, hogy az általános áttekintést megkönnyítsék s hogy a felnőttek életét utánozni szerető és akaró gyermek munkájának, játékának a gyermekhez mért eszközei legyenek. A háztartás, a pásztor, a halász, a vadász, a gazdálkodó, a bányász, az egyszerűbb emberi élet iparosainak, kereskedőinek, a közlekedésnek kicsinyített eszközei kivált a tanítás alsó fokán megbecsülhetetlenek, mert a gyermeket, aki velők a felnőttek cselekvéseit utánozza, nemcsak ügyesíti, leleményessé teszi, de a társadalmi élet gyakorlati, nemzetgazdasági és erkölcsi alakulatának, tényezőinek és értékének megismerésébe is bevezeti. Mindennek fokozottabb szolgálatára állanak azok a minták, utánezatok, melyeket maga a gyermek készített, melyek tehát nemcsak az eszköz alkalmazásában, de már megszerzésében, megalkotásában is végigvezették az egyént az emberi művelődés nagy, diadalmaskodó küzdelmein. Mondanunk sem kell, hogy ahol, amikor a gyermek a felnőttek egyik-másik munkaeszközének alkalmazására már képes, ott és akkor az utánezatnak, mintának helye nincs; valamint fölösleges megjegyoznünk azt is, hogy a minta, utánezat csak abban az esetben elégítheti ki várakozásunkat, ha hü, arányos, gyermekhez mért s minden tanítványunknak rendelkezésére áll. Azok a minták, melyek a való tárgytól elütnek, melyek egy^más közt a valónak arányaitól eltérnek s amelyek csak éppen „mutatóul” vannak iskoláinkban, nem érnek semmit sem. Úgy a közvetetten, mint a közvetett mesterséges taneszközöknek nemzetieknek kell lenniök. A mi rohamos művelődésünk a múlt században alig hagyott meg az iparban, művészetben valami nemzetit; idegen a házunk, a bútorzatunk, a ruhánk, a falon függő képünk. Közvetett mesterséges taneszközeink pedig éppen mind sült idegenek. Ilyen szemléletek nem kedvezhetnek a nemzeti érzés, gondolatkör és jellem fejlődésének, alakulásának. Legújabban azonban a nemzeti vonások, motívumok érvényesülésre törekusnek; nemzeti nevelésünk szempontjából és érdekében

követelnünk kell, hogy érvényesüljenek is minden alkotásunkban, minden készítményünkben.

A közvetett, mesterséges taneszközök sorában kiváló helyet foglalnak el az állat-, növény-minták és a különböző szemléltető képek, továbbá a természettani, mennyiségtani, földrajzi, történelmi, írás- és olvasási és művészeti taneszközök. Az állat- és növény-mintákra föltétlenül vonatkozik mindaz, amit a mintákról, utánzatokról általában mondottunk. Játékszerű s a képzelet kiegészítő munkásságának gyakorlására jók, de új képzetek szereztetésére csak abban az esetben használhatók, ha természetes taneszközzől egyáltalában nem gondoskodhatunk s ha az új képzetek főbb elemei természetes taneszközökön szemléltethetők voltak és már megszerztettek. Lényegében ugyanezt kell mondanunk a képekről is, melyeknek nagy elterjedtségét az iskolákban erősen meg kellene szorítanunk, mert az úgynevezett „szemléltető képek” merő kényelmi és üzleti érdekeknek fölállozzák a természetben és a közvetetten mesterséges taneszközökön való, tehát igazi szemléltetést. Növeli a bajt még az a tény, hogy iskoláinkba nem a művészet alkotásait, nem a remek festményeket, ezeket a közvetlen mesterséges taneszközöket visszük be, hanem a kisebb-nagyobb kontároknak iskolai képeit, amelyek a nagyképűsködők szerint pedagógiai szempontokból készültek. Vajjon a természetet s az emberi alkotásokat el kell-e zárunk a gyermekek szeme elől, avagy egyszerűsíteni kell-e a gyermek értelmi fokához? Az ibolyát megcsonkítsuk-e s a házat pásztorkunyhóvá tegyük-e? Effélét – tudtommal – nem akar senki sem; mindenki bízik a gyermeki értelem ellentálló és önmagát agyonterhelni nem engedő természetében, mindenki bízik abban, hogy a gyermek azt látja, azt tartja meg a sokból, a sokszerűből is, ami őt érdekli, amit megláthat, megtarthat anélkül, hogy szellemét megterhelné. De – tovább menve – azt sem kívánja senki, hogy a gyermek eleinte csakis egytagú szavakból álló verset tanuljon, csakis betűrímeket és Tinódi-féle versezeteket ismerjen meg: nem kívánja még a kultúrtörténelmi fokozatok legdühösebb barátja sem. És a képeknél mégis előáll a „tanügyi bácsi” s kidobja az iskolából a tárgyuknál, talán még eszméjüknel fogva is odavaló műremekeket s bebocsátja helyettük a selejtes, a mondva csinált képek egész áradatát. S hogy a komikum és a tanítás kára teljesebb legyen, ezek a gyártott

képek legújabbán a „művészeti nevelés” hangzatos cégére alatt még nagyobb invázióval fenyegetnek. Mintha a művészi érzéket nem Munkácsy festményei, Fadrusz szobrai, hanem Vigyázó Laci rajzolatai és valamely cseh gyáros esetlen, otromba állatmintái és szobrai fejlesztenék! Ne használjunk tehát iskoláinkban sok képet és mintát, nehogy kiszorítsuk a természetben s a közvetetten mesterséges taneszközökön való szemléltetést; és az a kép, minta, szobor, amit aztán iskoláinkba be kell vinnünk, legyen mind egy-egy műredek!

A természettani taneszközök között is legtöbbit érnek minden közműveltségi iskolában azok, amelyek közvetetten mesterséges taneszközök: az a gémes, csigás vagy szivattyús kút, mely az udvaron van, az a távíró-készlet, mely a távíró-hivatalban látható stb. legtöbbit érnek, mert hiszen ezek az emberi életnek valóságai és eszközei, nem pedig az iskolák számára készített liliputi és mindenáron egyszerű kísérleti eszközök; legtöbbit érnek, mert hiszen éppen azt akarjuk elérni, hogy tanítványaink az összetettben, a bonyolultban is meglássák a lényegest s mindig helyesen fogják föl azt a viszonyt, melyben a tárgyak, tünemények egymással s ök ezekkel vannak. A természet- és vegytannál azonban szükségünk van közvetett mesterséges taneszközökre is, mert pl. az eső képződését künn a természetben nincs alkalmunk szemléltetni, mert a zivatar villámának keletkezését magában a természetben be nem mutathatjuk, mert a törvényeket bizonyítani, a szabályokat levonatni se tudók, legalább sokszor nem, ha közvetett mesterséges eszközök nem állának rendelkezésünkre a kísérletekhez. Úgy itt, mint minden más tanítástárgynál kiváló értékűek azok a közvetett taneszközök, melyeket a gyermekkel magával készítettünk. Többoldalú így az érzékelés, közvetetlenebb az érdek s alakilag fejleszt a munka, mely erkölcsileg is nagy nevelő.

Mennyiségtani taneszköz a közvetettek között nem sok van, de ami van, alig mentes mesterkéeltségtől, bonyolultságtól. Legyünk tartózkodók azokkal a taneszközökkel szemben, melyek a mennyiségeket és viszonyaikat mesterséges útonmódon akarják szemléltetni. Könnyen nagyot csalódunk bennök egyrészt azért, mert természet és élet (kézimunka) tele vannak a mennyiségtani szemléltetési eszközökkel, másrészt azért, mert a mennyiségek és viszonyaik másutt, mint egyszerű eszközökön éppen nem szemléltethetők. A mérésstanhoz inkább van

szükségünk közvetett taneszközökre, mint a számtanhoz, mert ott a közvetetten taneszközök kevésbbé állnak rendelkezésünkre, mint emitt.

A földrajzi és történelmi közvetett taneszközök közül a térképek igen becsesek. A domború térképek nagyobb elterjedést érdemelnek. Községes térképeinknek a tanítás alsó fokán nem kellene egyszerre mindent adniok. A lakóhelynek és környékének oly pontos térképe, mint aminők a katonai térképek, a földrajz-tanítás középfokán nagy haszonnal tanulmányozható. Történelmi térképeink úgyszólván csakis politikaiak; készítenünk kell művelődés-történelmi térképeket is. A földrajzhoz jó jellemképek, ethnografiai képek kellenének első sorban hazánkból. A történelemhez egyes arcképek és csataképek mellé készítenők művelődés-történelmi képek is, melyek között egy-egy foglalkozási ág tökéletesedésének menete, továbbá a lakás, a ruházat, étkezésmód, utazás stb. fejlődésének feltüntetése előkelő helyet foglalhatna el.

Igen becsesek a történelmi múzeum tárgyai (régii pénzek, okmányok, fegyverzet, eszközök stb.). Sajnos, hogy nálunk csak ritka községben van ilyen múzeum s ezt, ahol van is, elhanyagolják iskoláink a helyett, hogy művelődéstörténelmi szempontból és a hazafias nevelés érdekében kiaknázának. – A földgömb, tellurium és planetárium nélkülözhetetlen.

A nyelvtanhoz olvasó- és kézikönyveinken kívül alig vannak taneszközeink. Nem baj, hogy nincsenek, de a régi kéziratok, nyomtatványok közül a történelmi fejlődésre jellemzőket föl kellene használnunk. Az írás- és olvasás tanításához fali olvasó-táblák s itt-ott mozgatható betűk vannak forgalomban. A fali olvasó-táblák fölöslegesek; a mozgatható betűknek jó hasznát vennők, ha annyi példány volna belőlük, ahány az írni-olvasni tanuló gyermek. Ahhoz, hogy kéziratok olvasását gyakorolhassák tanítványaink, különböző kéziratokból nagy gyűjteménynek kell lennie iskoláinkban: ugyancsak nagyobb gyűjteménye kellene a különböző betűkből készült nyomtatványoknak is. – íróeszközeink közül a nagy fali tábla, jó fehér kréta derekasán beváltak; a nagy fali tábla, minél nagyobb felületű, minél több, annál jobb. Már a palatáblák bátran kiküszöbölhetők, mert elnehezítik a kezet s könnyen törülhető voltukkal terjesztik és fejlesztik a könnyelműséget. A papiros ma már olyan olcsó, hogy gon-

dólnünk sem kell más íróeszközre, mint a papirosra, írónra, tollra és tintára.

Míg az eddig említett taneszközök – az íróeszközök kivételével – a megértés szolgálatában állottak, addig az olvasó- és kézikönyvek kiváltképpen a megtartás, az emlékezet támogatásának érdekében készülnek. Azért mondjuk, hogy kiváltképpen, mert a könyvek a megértést is segítik s pl. a csupán olvasásra és nem iskolai tanulás céljaira írott könyvek inkább valók a megértés, az erkölcsi nevelés céljaira, mint a tanítottaknak emlékezetben megtartására. – Iskolai olvasókönyveink célját illetőleg többféle nézet küzd egymás ellen. Némelyek azt akarják, hogy az olvasókönyv tartalma érzelmekre hasson, érdeklődést keltsen, nemes gondolatokkal tápláljon s erkölcsi jóra buzdítson. Mi hozzá fűzzük még azt a követelményt, hogy az olvasókönyv; az ismeretek és az emberi élet egyetemes áttekintésével filozófiailag műveljen. Kétségtelenül legjobb olvasókönyveink azok, melyek a vallás-erkölcsi és hazafias érzelmeket ápolják, fejlesztik. De ezekből nem hiányoznak az olyan olvasmányok, melyek a különböző tanítástárgyak köréből egyes anyagokat szakszerűen fejtegetnek s így áthajolnak ama nézethez, mely az olvasókönyvtől érzelmekre hatást s a tanítástárgyából tanultak bővítését, kiegészítését várja. Végül megemlítendő az a nézet, mely szerint az olvasókönyv ne legyen egyéb, mint „tudomány-tár”, mely a tanításnak minden tanítástárgyban alapjául szolgál, vagy a tanítást legalább is támogassa olyanformán, mint a kézikönyvek. Ez az utóbbi nézet teremtette meg azokat az olvasókönyveket, melyek voltaképpen nem egyebek egybekötött kézikönyveknél s az olvasókönyv címet csak bitorolják, nem adván ezért a címért többet, mint néhány vallás-erkölcsi s hazafias tartalmú és irányú olvasmányt. – Mi az olvasókönyvet nem akarjuk kézikönyvvé tenni; éppen nem akarjuk, hogy egyes tanítástárgyakat (pl. természetrajzot, földrajzot stbbit) akár az elemi iskolákban is olvasmányok gyanánt tanítsanak. Olvasmány alapján reáliákat tanítani képtelenség s nem egyéb szomagoltatásnál. Történelmi ismereteket lehet olvasmány alapján szereztetni, de jobb élő szóbeli előadás alapján; az ismeretek emlékezetbe vésésére és megtartására pedig alkalmazzuk a kézikönyveket s ne az olvasókönyvet. Nyelvi és irodalmi ismeretekre olvasókönyvben taníthatunk, mert ez a tanítás nemcsak nem ellenkezik az

olvasókönyv igazi céljával, de éppen segít ennek elérésében. Nyelvi forma, szabályosság és szépség kell a tartalomhoz, mely hatni akar s az irodalmi remekművek csak a szép, igaz és jó felé vezérlenek. A mi olvasókönyvünkben tehát olyan nyelvi és irodalmi olvasmányok volnának, amelyek vallás-erkölcsi és hazafias érzelmeket keltenek és erősítenek; olyanok, melyek a társadalmi élet erényeire s a társadalmi bajok megelőzésére és enyhítésére tanítanak és buzdítanak. Az olvasmányok tárgyát minden tudományág keretéből válogatnók egybe, de minden tárgyat az egyéni és társas élet szempontjából s az egyetemes felfogásra való vezetés céljához képest dolgoznánk fel. A szaktárgyak legtöbbjének tanítása csak a különleges, úgynevezett szakszerű fölfogáshoz vezet, csak ezt táplálja és fokozza. Ezzel szemben az olvasókönyv arra tanítson, ami egyetemes. Ezt az iskolai tanítás alsó fokán úgy valósítja meg, hogy mindent a családi, majd a nemzeti élet szempontjából néz és fejteget, az iskolai tanítás felső fokán pedig úgy, hogy az olvasókönyv nem egyéb, mint gyakorlati erkölcsstan és társadalomtudomány, mely filozófiai szellemmel látja és ítéli meg az egyén egyéni és társaséletét. Ezekből önként következik, hogy a mi olvasókönyveink tartalmát a nép- és műirodalom legkitűnőbb termékeiből kell kiváló ízléssel és nevelői tapintattal egybeválogatnunk. – Az olvasókönyvnek külső kellékei közt hangsúlyozzuk azt, hogy az olvasmányok olyan hosszúak legyenek, avagy olyan önálló részekből álljanak, amelyeknek tárgyalása 1-1 tanóránál több időt ne követeljen; a szép kiállítás s itt-ott művészi illusztráció föltétlenül szükséges; a papiros és nyomás egészségi szempontból kifogástalan legyen.

A kézikönyveket illetőleg kérdés: kellene-e egyáltalában? Ahol az iskolai tanítást a tanulónak ki kell egészítenie, ki kell bővítenie, vagy ahol a tanultak ismételtetését magának a tanulónak kell elvégeznie: ott a kézikönyv szükséges. Ezek közül az esetek közül a népiskolában csak az ismételtetésről lehet szó. Ismételni azonban ott, ahol a szórói-szóra való tanulás anyaga kevés, abból a naplóból is lehet, melybe a tanulók az iskolában – kellő ellenőrzés mellett – esetről-esetre beírják a tanulni valót. Alsóbb fokú iskolákban tehát nincs szükség kézikönyvekre; ez alól a szabály alól csak a történelmet és alkotmánytant venném ki, mert ezeknél több a megtanulni való anyag s több ismétlés kell, mint más tanítás-

tárgyakban. Felsőbb iskolákban kell kézikönyv nemcsak az ismétlés, de a kiegészítés és bővítés szempontjából is. Meglevő kézikönyveinknek ugyanaz a nagy hibájuk, ami tanításunknak: belefűlnak az anyag részletezésébe. Mindent elakarnak mondani már a kis diáknak is a kikeleti hóvirágról, a lámáról, a cserebogárról, a kénről, a gőzgépről, a háromszögről, a francia forradalomról és Montenegróról, mindent, amit a „tankönyvíró” sok más könyvből csak kiollózhathat. S a szegény gyermek nem szemléli, nem vizsgálódik, nem okoskodik, mert kimerül a magolásban s mert a tömérdek részlet miatt áttekintésre nem tehet szert, a tudnivalónak gerincét, velejét meg nem találja és mert szempontok híjján úgy van a rengeteg anyaggal, mint a kisgazda a fölöttébb sok munkáskézzelel: nem tud mit kezdeni velők s még örül, ha szétzúllenek. A kézikönyvnek nem kellene többet tartalmaznia annál az anyagnál, amelynek tudását a tanulók átlagától megköveteljük. Ami több, az nem kézikönyvbe, hanem segédkönyvekbe, ifjúsági iratokba való. A kézikönyvet jó magyarsággal, érthető, világos és határozott irállyal kell megírni. Többszörösen összetett mondatok s olyan kifejezések, melyeknek megérthetése végett a tanítvány – az iskolai tanítás mellett is – másokra szorul, nem kézikönyvekbe valók. Célszerű, ha a kézikönyv az anyagot rövid fejezetekben tárgyalja külön-külön címek, olykor kérdések alatt, mert az ilyen rövid fejezetek az áttekintést megkönnyítik, a lényegét, a gerincet kiemelik s nem untatnak és nem ijesztenek úgy el, mint a 2-4 vagy több nyomtatott oldalra terjedő fejezetek. – Legtöbb kifogás tehető földrajzi és természetrajzi kézikönyveink ellen; amazok alig egyebek névtárnál, mert a jó térképet is magolni valókkal akarják pótolni; emezek pedig olyan részletes leírásokat adnak az egyedekről, aminőknek bemagolása szinte lehetetlen s mindenesetre fölösleges, miután a természetrajzi egyedet természetben kell látni, betűkben nem lehet. Kézikönyveink becsét a művészi illusztrációk csak növelik. A kézikönyv papirosa, nyomása feleljen meg az egészségügyi kívánalmaknak.

A művészeti tanítástárgyakhoz (ének, zene, rajz, testgyakorlat, kézimunka) az eszközök múlhatatlanul szükségesek. Énekhez daloskönyvek, füzetek a tanulók kezében s harmonium vagy legalább hegedű a tanító rendelkezése alatt nélkülözhetetlenek. Kezdetleges, romlott hangszer ne használ-

junk. A zenéhez hangszer kell, még pedig olyan, amelynek hangja tiszta és kellemes. A rajzhoz nagy fekete tábla, papiros, ceruza, ecset, festék, tus, rajzeszközök s a technikai célok elérésére rajzolt minták kellene. Ott, ahol a rajztanítás magasabb célokat nem tűzhet maga elé, rajzmintára nincs szükség. A testgyakorlat minden eszköz nélkül nem érheti el célját; olyan eszközök, melyek az életben leggyakrabban szükséges mozdulatokban ügyesítenek, de meg nem erőltetnek, föltétlenül kellene. Fiúkat 12. életévükön felül a kardforgatásban és céllövésben is gyakorolnunk kellene. – A kézimunkát megkezdhetjük eszközök nélkül, de minél előbbre haladunk a tanításban, annál nélkülözhetetlenebbé válik az eszköz s – a lehetőség szerint minél több eszközt alkalmazunk, annál ügyesebbé, annál jobb mesterré és igazabb művésszé tesz a kézimunka.

Hogyan alkalmazzuk a taneszközöket? Erre a kérdésre, hogy a részletekbe nagyon bele ne menjünk, csak néhány általánosan érvényes szabállyal felelünk.

Alkalmazzuk úgy, ahogy az egészségtan követeli. Ezzel éppen nem azt mondjuk, hogy azokat az eszközöket, melyekkel a gyermek magát megsértheti, ne használjuk. Ha a gyermek tud bánni az eszközzel, akkor a kés, a puska is kezébe való. De ezt a bánásmódot eszköz nélkül meg nem tanulhatja; kezébe kell tehát adni, de szorgos felügyelet alatt s olyan munkák, mozgások végzésére, melyek értelmi képességéhez s kezének ügyességéhez mértek s melyek végrehajtása legkevésbé okozhat bajt. Olyan taneszközök, melyek az érzékeket, leggyakrabban a látást, rontják, kerülendők; azokat pedig, melyek az érzékeket megerőltethetik – s ezt sok taneszköz megteszi, ha a vele való foglalkozás hosszasan tart – csak kellő időben és ideig alkalmazzuk.

Mindig előre kell tudnunk, hogy a tanítás céljai érdekében mely taneszközökre lesz szükségünk s ezeket tartjuk kéz alatt és készítsük elő úgy, hogy amikor sor kerül rajok, azonnal alkalmazzuk. Gondatlan tanító az, aki tanítását félbeszakítva futkos és kapkod a taneszközök után, avagy tanítás közben próbálgatja és javítgatja ezeket.

A taneszközökkel biztosan, határozottan s kellő könnyedséggel tudjunk bánni!

A taneszközöket úgy alkalmazzuk, hogy tanítványaink mindenike jól megfigyelhesse azt, amit megfigyeltetni akarunk.

Különösen legyen gondunk arra, hogy a gyermek előtt egészen új taneszközöket előbb ismertessük meg vele s csak azután végezzünk rajta vagy vele kísérleteket, mert különben nem arra fognak figyelni tanítványaink, amire célunk szerint kellene.

IV. A SZOKTATÁS MÓDSZERE.

a) *A szoktatás közvetetten céljai.*

Egy általános megjegyzéssel kezdjük: Az ápolás és szoktatás az egyén és faj fenntartásának, az oktatás pedig az előhaladásnak áll szolgálatában. Ez a megjegyzés sok igazságot tartalmaz s mindjárt megokolja: miért előzte meg történetileg az ápolás és szoktatás a rendszeres oktatást s az újabb korok szellemi irányzatának változásai szerint miért fordítunk néha legtöbb gondot az oktatásra, máskor az ápolásra és szoktatásra. De másrészt ez a megjegyzés nem a teljes igazság, mert a három nevelői munka élesen el nem választható egymástól; mindenikben sok elem van a másik kettőből s külön-külön egyik sem egész nevelői munka. Amiből következik, hogy egyiket sem szabad elhanyagolnunk, a másik kedvéért elnyomnunk; mindenikre szükség van a nevelés céljának elérésében.

A szokás, mely a régi közmondás szerint második természet, értelmi, érzelmi és akarat elemekből alakul. Megismerjük, megszeretjük, megtartani, megtenni akarjuk ezt vagy amazt a tárgyat, cselekvést: ez a szokás; az a nevelői munka, mely erre elvezet: a szoktatás. A szoktatás tehát nemcsak akaratban és cselekvésben nevel, hanem éppen azért, hogy ezt megtehesse, belátásban és érzelmekben is, mint amelyek az akaratot megindítják, a cselekvést éltetik. Ez a tény a szoktatást méltó társává teszi a másik két nevelő munkának: az ápolásnak és oktatásnak. S ha napjainkban a szoktatást, mint nevelő munkát lenéztük, az csak felfogásunk veszedelmes tévedését bizonyítja; tévedtek az elméleti nevelők, mert a szokásban nem látták az alkalmazkodást és cselekvést, nem látták a szellemi tényezőket, csupán a legalacsonyabb gépiességet. De még a puszta gépiesség súlyát is hamisan mérlegelték. Nem vették észre, hogy a puszta gépiesség egymaga is nagy jótévőnk s voltaképpen nem egyéb, mint a természetben min-

denütt uralkodó józan takarékoság, mely lehetővé teszi erőink fenntartását, meggyújtását és megtakarított erőinknek az előhaladás nagy küzdelmeire való célszerű, célhoz vezető ráfordítását.

Nincs tehát miért kicsinylenünk a szoktatást, melynek a gépiesség éppen nem célja, hanem csak eszköze ahhoz, hogy alkalmazkodjunk, erőinkkel takarékoskodjunk, becsületes munkásokká legyünk s egyéni és társaséletünkben az erkölcsi törvények szerint szabadon, de a felelősség érzetében cselekedjünk. Ha ma azt látjuk, hogy a lelkiismeretes munka, kötelességteljesítés és erkölcsi élet csak dogmákban, csak elméletben van meg, de a gyakorlati életben csak nagy ritkán, esetlegesen és fogyatékosan: annak oka egyedül a szoktatás elhanyagolása. Van belátásunk, ismerünk erkölcsi szabályokat és törvényeket, tehát van kormányzó kocsisunk, de nincsenek jó szokásaink, nincsenek jó, munkabíró és fegyelmezett lovaink.

És ne feledjük azt sem, hogy akaratunk kormányzásába belátásunk mellett nyomatékkal szólnak bele érzelmeink is. Az érzelmeket pedig nem csupán az ismeretek, az elvek keltik föl és erősítik, hanem a társas érintkezések, a cselekvések is; sőt, mivel az utóbbiakban érzékiségünk is tényező, a társas érintkezések és cselekvések hatása az érzelmekre olyan, mint a sokoldalú szemléleteké az ismereti képzetekre: közvetten, élénk, erős, vagyis hatalmasabb és döntőbb, mint a tisztán szellemi életet élő képzeteké, ítéleteké. Amiből következik, hogy az érzelmek nemesítésében a jóra való szoktatást, mely társas érintkezés és cselekvés, elhanyagolnunk éppen nem szabad. Elhanyagolásuk – mint mai nevelésünk bizonyítja – homokra építi, üressé teszi és önmagáért levőnek tünteti föl az elméletet; ellenben a szoktatás a társas érintkezésekben és cselekvésekben biztos alapot épít az elmélet számára, élettel tölti meg ezt és oda állítja az erényes, a munkás élet szolgálatába.

Így tehát a szoktatás, mely csaknem kizárólag a cselekvések gyakorlása, nem csupán gépiességre nevel, hanem éppen azzal, hogy sok benne a cselekvés, ismereteket, tapasztalatokat szereztet és érzelmileg nevel.

A szoktatásban megkülönböztethetjük a megszoktatást és rászoktatást. A rászoktatás az első munka, a megszoktatás amazzal követi; de miután a rászokásban könnyebben történik

változás, mint a megszokásban: a rászoktatásnak éppen nem kell mindig megszoktatassa válnia. Pl. növendékünk megszokja a csendet; ez baj, mert hozzá kell szoknia a csendhez is, a zajhoz is; ellenben addig kell szoktatnunk, míg megszokja, hogy tetteiben önzetlen legyen. Mint példánk is mutatja, a megszokás néha merő passzivitás, míg máskor tettekben nyilvánul. A megszokás mint puszta tűrés is értékes, mert sok fölösleges izgalomtól ment meg és biztosítja a higgadságot, mely nélkül bölcsen élni nem lehet; mégis, az emberi élet cselekvés lévén, célunk a szoktatásban csak az lehet, hogy a változó külső és belső állapotokhoz szokjanak hozzá, a jobbá, a tökéletesebbé tevő munkálkodást pedig szokják meg növendékeink.

Íme, ezek a szoktatásnak közvetlen céljai.

b) *A szoktatás munkái vagy mozzanatai.*

A szoktatás, mint munkafolyamat, az oktatáshoz hasonlóan a megindításon és szemléltetésen kezd; a megértés sem hiányozhatik belőle, mert hiszen a szoktatás ugyanazokra a testi és szellemi erőkkkel, ugyanazokkal a szellemi életfolyamatokkal számol, mint az oktatás. A szoktatás azonban a társasélet zavartalanságát és erkölcsi elvek szerint való be rendezését akarván elérni, a társaséletet kormányzó, rendben tartó munkákra is rászorul. A szoktatás munkái tehát két-félék: embertaniak (egyéntaniak) és politikaiak.

Embertaniak (céljok a megindítás, szemléltetés, megértetés és munkálkodtatás):

1. Példaadás.
2. Utasítás, felvilágosítás.
3. Gyakorlás.

Politikaiak: (céljok a magaviseletben, a tettekben nyilatkozó egyéni és társaséletnek szabályozása, nemesítése);

4. Felügyelet.
5. Igazságszolgáltatás.

1. Példaadás.

A társadalmítás sikerének leghatalmasabb biztosítója. Hatalma azért nagy, mert hatása legkorábban megkezdődik, folytonos, sohasem ér véget és mint élő cselekvésnek ha-

tása – közvetetten. Ez a közvetetlenség okozza, hogy az értelmi elemekhez erős érzelmi elemek kapcsolódnak, melyek az idegáramot gyorsítják s az érzésnek mozgásra váltását elmaradhatatlanná teszik. Hiszen itt leginkább cselekvésekről szerez érzeteket a gyermek, cselekvésekről, melyek iránt ösztönszerűen érdeklődik s melyeket ösztönszerűen utánoz. A társadalmító példák nagy hatalmát csak fokozza az a változatosság és újság, mely bennök a társasélet természeténél fogva van és az az érzelem, melyet a gyermekben a példaadó személyisége kelt.

A példát sokféle szempontból kell vizsgálnunk.

A példa tartalma minőségét tekintve, kiterjed a társadalmítás (ápolás, oktatás, szoktatás) összes anyagára, a társasélet minden mozzanatára, az egyén minden cselekvésére.

A példa azonban a cselekvésen kívül magába foglalja a cselekvés eredményét is. A természet munkája nyomán élénk táruuló szépség épp úgy példa a szépre, mint az emberi munka nyomán támadt tisztaság, rend, célszerűség, helyesség és igazság és jó a szépre, helyesre, igazra és jóra. Éppen mint példaadás jut tehát nagyfontosságra a lakás, iskola tisztasága, rendje, a munka helyes eredménye stb. és az ezeket létesítő munka.

A tartalom milyenségére nézve lehet a példa társadalmilag, erkölcsileg és vallásilag szép, jó, rút, rossz; az egyéni munkát tekintve pedig helyes és helytelen.

Alakját tekintve lehet a példa közvetetten (érzékeink előtt folyó), vagy közvetett; lehet egyszerű vagy összetett; lehet rövid, vagy hosszú ideig tartó; ritkán vagy gyakran ismétlődő; lehet közönyösen hagyó, vagy követésre készítő.

A példaadás célja, mely a példák vizsgálásában vezetőnk lesz, maga is vizsgálódást kíván. Az kérdés tárgya nem lehet, hogy a példaadás nem szorítkozik csupán az erkölcsi jó és szép körére, hanem kiterjed az ettől bármily élesen elkülönített ápolás és tanítás mozzanataira is. Nincs az egyéni és társaséletnek olyan mozzanata, melyet könnyebben és bizonyosabban meg nem tanulna a gyermek a tapasztaltabbak példáiból, mint saját leleményessége, fölfedezése útján. És maga az előhaladás elve föltétlenül megköveteli, hogy a fejlődő nemzedék testi, szellemi, erkölcsi erőit ne fecsérletessük el olyan dolgok kitalálására, amelyek a tapasztaltak példájában készen állanak, innen eltanulhatók, amelyekre tehát példát

adva, a fejlődő nemzedék erőt gyöngítetlenül meghagyjuk a haladás munkáinak végzésére.

De az kérdés: vajjon csak a jóra és szépre s a helyesre adjunk-e példát, avagy a rosszra és rútra s a helytelenre is? És kérdés: vajjon a példák hív és változatlan követése szükséges és előnyös-e?

Az első kérdésre könnyű a felelet. A jónak és szépnek s a helyesnek példái semmi esetben sem veszélyeztetik a nevelés céljainak elérését s így azok föltétlenül és mindig adhatók. De csak azokat adjuk-e? Az élet tele rossz példákkal, amelyek elől nem zárhatjuk el gyermekeinket. Ellenállóvá kell tehát őket tennünk. A nevelés érdekében keresve nem keressük a rosszat és rútat s a helytelen, de ha élénk áll, ne kerüljük el, hanem határozottan, kirívóan mutassuk be, mint rosszat és rútat, aminek követése Isten, ember és önmagunk előtt is megszégyenítő, lealacsonyító s nem csupán a közre, de önmagunkra is káros hatású. De még az sincs módunkban, hogy a rossznak és rútnak követését mindenkor lehetlenné tegyük; annyival inkább legyen gondunk reá, hogy a rossz és rút követésének káros következményei alól senki se bújhassék ki. – Mindebből tehát éppen nem következik, hogy egyre-másra adjuk a példát jóra, rosszra, szépre, rútra, helyesre s helytelenre s engedjük bármelyiknek, vagy mindenkinek a követését. Hiszen ekkor a nevelés céljait el nem érhetnők és a siker saját oktalanságunk miatt siklanék ki kezünkől. Ellentállóvá a gyermeket csak úgy tehetjük, ha a jóra, szépre, a helyesre már megszoktattuk s ha ítélete elég éles és biztos annak belátásához, hogy a rossz, a rút, a helytelennek követése csak egyéni és társaséletének megkárosítását vonhatja maga után. A rossz példa tehát akár közvetlen, akár közvetett, nagyon veszedelmes; igen könnyen s pillanat alatt leronthatja mindazt a jót, amit lassan-lassan építettünk. És ez így van akkor, ha írásról s bármely kézimunkáról van szó, de így van akkor is, ha az erkölcsi jóra gondolunk.

A nevelői szempontokból kifogástalan példák hív, változatlan követése nem minden esetben szükséges és előnyös. A gyermek egyéniségével mindig számolnunk kell s egyéniségét mindig tiszteletben kell tartanunk, különben egyszerű utánzógépek növekednének, akik a haladás munkáira képtelenek s a haladásnak esküdt ellenségei volnának. Példánkat

– lényegében – követnie kell a gyermeknek a tőle telhető legnagyobb tökéletességgel; de a lényegét nem érintő «részletekben az egyéniség érvényesülését nemcsak meg kell engednünk, hanem elő is kell segítenünk.

A példaadás alakját az a törekvés dönti el, hogy a gyermek a példát szívesen, készséggel kövesse. Ezt egyáltalában lehetetlen elérnünk, ha a példát a gyermek nem szemlélheti meg jól, nem bírja követni, vagy ha elfeledte. Minden példaadás tehát teljesen és kellő ideig szemlélhető s a gyermekhez mért legyen, hogy a gyermek képes legyen nemcsak nézni, hanem meglátni és végül, cselekvéseiben követni is. Egyszerű, kevés, vagy éppen csak egy mozdulatból álló példák előzzék meg az összetetteket, melyek szintén csak lassú fokozatban kövessék egymást és mozdulatról-mozdulatra jól szemlélhetőleg adassanak a gyermek elé; jól szemlélhetőleg, tehát szükség szerint erőteljesebben, nagyobbítva (pl. a betűk alkotó vonásai, a köszöntés stb.), nem úgy, amint közönségesen alkalmazzuk. Amely példa a gyermek képességeit meghaladja, az egyszerűen akkorra hagyandó, amikor a lassú, biztos előkészítés folytán a példa a gyermekhez mértté vált. Hogy a gyermek a példát el ne feledje, a példa ismétlődő s első sorban az egyéni és társasélet mindennapi cselekvéseiből válogatandó, mert különben követésére nem lesz alkalom. Ezzel az „alkalommal” szélsőségek közt mozgunk. Egy-egy kézimunka tanításában nagyon is sok alkalmat adunk a követésre, úgy hogy a gyermek beleun az utánzásba; egy-egy erkölcsi jó példa követésére pedig sem rögtön, sem később és koronkint gyakran nem adunk alkalmat. Az első szélsőségen könnyű segítenünk; az utóbbin nehezebb. Minél inkább elfogjuk a gyermeket a családi életből, minél inkább elfogjuk társaitól s minél inkább odakötjük az iskola padjához: annál kevésbé adhatunk alkalmat neki arra, hogy az erkölcsi jót követhesse. A túlságosan sok „tanításianyag” nemcsak a cselekvéstől, az életben való éléstől vonja el az alkalmat, de még attól az érzelmi hangulattól és képzelt cselekvéstől is, mely egy-egy történet, mese, költői leírás stb. (közvetett példák) hallgatása- vagy olvasásakor nemesítené a szívet, edzené az akaratot.

A jó példát mindig és szíves készséggel kell követni. Ehhez szükséges, hogy a példa a gyermeket megindítsa, tette indítsa már pusztá emlékével is. Ha a példaadóhoz szeretet

és kegyelet fűzi a gyermeket, ha a példaadó tekintély a gyermek előtt, ha a példa követése kellemes érzelmeket kelt a gyermekben, avagy, ha a példa követésének üdvös voltát az ifjú belátta: akkor sohasem marad követés nélkül a példa. A példának azt a megindító hatását a nevelő egyénisége tetemesen fokozza, de másrészt a közvetett példák élénk elképzelése – ha erre bőven van alkalom – a gyermeket fogékonyabbá teszi a példák megindító hatása iránt.

Mindenik szempontból kiemelkedik tehát az a követelmény, hogy a példa követésre indítson; hogy a példa követésére bő alkalmat adjunk, de túlságosan sokat soha; s hogy a közvetlen példák és követésük mellett a közvetett példákra is kiváló súlyt helyezzünk.

Általános az a vélemény, hogy a rossz példa vonzóbb, mint a jó. Ez a vélemény alapos addig, míg arról a rosszról van szó, mely az önzést, az egyéni kényelemszeretetet, az egyéni érvényesülést kielégíti és bizonyítja. Alapos akkor is, amikor olyan rossz áll élénk, amely ritka, meglepő. Az ilyen rossz példák hatása ellen nem védekezhünk másképp, mint úgy, hogy kezdettől fogva útját álljuk a durva, megokolatlan önzésnek, sőt a megokolt önzés kielégítésében is mindig tekintettel vagyunk másokra (a felnőtt a gyermekre, a gyermek a felnőttre); hogy az egyéni szükségleteket a lehetőség határain belül mindig az egyénnel magával elégíttetjük ki; hogy az egyéni érvényesülést a helyes, a jó cselekedetekben tárjuk a gyermek elé és éreztetjük vele s hogy a ritka, a meglepő rossz hatásának élet vesszük annak bemutatásával, ami benne rossz, rút s annak élénk feltüntetésével, ami az ellentétes jóban jó és szép.

2. Utasítás, felvilágosítás.

A példaadás szemléltetés, az utasítás a szabály elvonása és megismerttetése, a felvilágosítás a szabály megokolása.

Eredetileg minden utasítást példából vontunk el; mások példájából s az önmagunkkal történt esetekből. Határozottan követelnünk kell, hogy az utasításnak (szabálynak) ilyen elvonását ma is gyakoroljuk és gyakoroltassuk; de túlzásba nem szabad esnünk, nem szabad példákra, esetekre várnunk, ilyeneket erőnek erejével alkotnunk csak azért, hogy a növekedő nemzedék is példából vonjon le minden utasítást. Nem

szabad, mert igen sokszor veszélyeztetnek az egyén épségét, egészségét, sőt életét is; nem szabad, mert a társas élet rendjét igen sokszor megzavarnók; nem szabad, mert végzetesen megakasztanék a műveltség fejlődését, mely folyamat nem kezdődhetik újra meg újra a kezdet lelegejéről. Utasítást tehát vagy példából vonatunk le növendékeinkkel s így a példa szemléleti hatását az értelem és emlékezet munkájával megerősítjük, állandósítjuk, vagy pedig készen adunk tanítványainknak. Utóbbi esetben az utasítás kevésbé hatásos, mert hiányzik a szemléleti alap, az élmény, a tapasztalat. Ezt a hiányt sokféleképpen pótolhatjuk; vagy úgy, hogy esetekre hivatkozunk; vagy úgy, hogy analóg esetekből következtünk, elképzeltetünk olyan esetet, amelyre az utasítás vonatkozik; vagy úgy, hogy az utasítást azonnal végrehajtatjuk. Nevelői szempontból az utóbbi mód a legértékesebb.

Az utasítás célja a rosszat megelőzni, a jót megtétetni. Az előbbit megakadályozó tettel és tiltó utasítással, az utóbbit állító utasítással és kedvező alkalom nyújtásával akarjuk elérni.

Megakadályozó tett nemcsak az ápolás érdekében szükséges, hanem az értelmi, erkölcsi megszokás érdekében is. Meg kell akadályoznunk, hogy a gyermek, az indulatos ifjú önmagában vagy másban, önmagának vagy másnak kárt tegyen; és meg kell akadályoznunk, hogy növendékeink helytelent, rútat, rosszat lássanak vagy idézzenek elő s ezt szokják meg a helyes, a szép és a jó helyett. Ez a megakadályozás azonban mindig csak végső szükségben történjék, de akkor határozottan és célszerűen. Nagyon ritkán alkalmazzuk, ha előre látunk s már azt is meg tudjuk akadályozni, hogy olyan külső körülmények közé s olyan lelkiállapotba ne jusson a gyermek, amelyben olyan tettekre ragadtatnék, amilyeneknek elkövetését multhatatlanul lehetetlenné kell tennünk. Enélkül a bölcs előrelátás nélkül a nevelő lépten-nyomon akadályozója lesz a gyermek testi és szellemi cselekvéseinek, s ezzel a gyakori beavatkozással lohasztja a cselekvésvágyat, zavarja a cselekvést, homályosítja a belátást, félénkké, ravasszá, önállótlaná tesz. Az erőszakos beavatkozás szükségességét könnyű igen szűk korlátok közé szorítanunk és nagyon ritkává tennünk, ha amellet, hogy előrelátók vagyunk, kellőleg el tudjuk foglalkoztatni a gyermeket s olyan irányokba tereljük gondolatait és cselekvéseit, amely irányok a nevelői céloknak kedvezők.

Föltétlenül igaz, hogy rossz nevelő az, akinek igen gyakran akadályozólag kell bele avatkoznia a gyermek cselekvéseibe, legyen ez a cselekvés tanulói munka, játék vagy produktív munka, avagy társas érintkezés; de az is igaz, hogy, mégha sikerülhetne sem volna helyes teljesen kizárni a nevelés munkájából az ilyen beavatkozás lehetőségét s hogy nevelői szempontból nincs minden esetben megokolva a megakadályozás. A gyermeknek tanulásában, társaséletében bizonyos önállóságot kell engednünk; hadd gondolkozzék, próbálgasson, hadd legyen – amennyire lehet – leleményes; elnézhetjük még azt is, hogy rendtelenséget csinál, ha aztán rendet is teremt; nem kell sietnünk a beavatkozással akkor sem, ha talán verekszik, de mi tudjuk, hogy ebből nagyobb baj nem lehet, ellenben erkölcsi tanulságot bőven és alaposan szerez a gyermek. Ne dolgozzunk mindig pillanatnyi nevelői sikereken, de igen, dolgozzunk mindig a jövőnek!

A tiltó utasítás művelődéstörténetileg megelőzi az állító utasítást, mert ahhoz nem kell a fogalmak olyan világossága, határozottság a s a végrehajtó erőnek akkora hatalma, mint ehhez. De éppen ezért nincs okunk arra, hogy a tiltó utasítások alkalmazását ajánlgassuk s így azt bizonyítgassuk, hogy ma is kiskorúak vagyunk. Minél kevesebb tiltás! Hiszen a tilosnak emlegetése megismertet a rosszal s a tiltás a rossznak követésére nógat, mert emberi természetünk nem negatív, hanem pozitív cselekvésre hajt. Bármire is akarunk tanítani, nincs helye a tiltó utasításnak, mert nem arról van szó, mit ne tudjon, mit ne tegyen a gyermek, hanem éppen erről: mit tudjon és mit tegyen. Tiltó utasításra csak akkor szorultunk rá, amikor a helyesnek, a szépnek, a jónak érdekében az ellentétesnek kiemelésére is szükség van; ilyen eset azonban nagyon ritkán fordul elő, ha rendszerint jó példát adunk és állító utasításokat alkalmazunk. – Általános tapasztalat, hogy a tiltások ellen heves ellenzékiesség támad föl a gyermekekben. – És ez természetes, mert a tiltás akadályozni akar, a gyermek pedig az akadályok legyőzésében tud érvényesülni; mert a tiltásnak lényege az ellenzékiesség s már formája és hangja is ellenállásra kész. Valóban a tiltás csak arra jó, hogy legyen a gyermeknek mit áthágnia.

Az állító utasítás példa szavakban. Távolról sincs tehát oly mély, oly magával ragadó hatása, mint a példának, de mint a példából levont, a példát kiegészítő avagy kibővítő,

általánossá tevő szabálynak értéke a nevelésben tagadhatatlan. Az állító utasítás is gátokat emel a gyermek szándékai elé, de nem hívja ki az ellenzékeséget s ezt még ha keletkezésében volna is, a pozitív munkával, melyet ad, meggyöngíti, elnyomja.

Az utasítást örömmel hajtja végre a gyermek, ha a cél, melyért dolgoznia kell s maga a munka kedves neki, avagy az utasító egyén iránt szeretettel, tisztelettel viselkedik. Legnagyobb baj az, hogy mindjárt az iskolai élet kezdetén azt akarjuk elérni, hogy a gyermek magáért a tudásért, az igazságért, a szépért, a jóért, avagy más, előtte érthetetlen és tőle távol eső célokért kövesse utasításainkat. Azt akarjuk, hogy a mag gyümölcsözzék – de mindjárt. Utasítsuk csak gyermekünket olyan cselekvésekre, melyek képességének megfelelőnek, melyek célját megéri s közelségénél fogva eléri, gyümölcsét pedig alkalmazza és élvezzi: akkor készségesen, szívesen teljesíti ő az utasítást. Amiben érvényesül, aminek hasznát látja, amit alkalmazhat, amivel saját szemében is közelebb jut a „nagy” emberhez, amivel magának és másnak, különösen annak, akit szeret, örömet okoz, mások előtt kedvességet szerez: azért tanul, rendet tart, szépre és jóra törekszik már a kis gyermek is. És ezen a fokozaton keresztül kell haladnia, mert különben csak későn, talán sohasem és csak kényszerítve fog elérni arra a fokra, amelyen magáért a helyesért, az igazért, a szépért és jóért is cselekedni fog valamit.

Ezekből következőleg arra a helyesre és jóra kell utasítanunk, amit a gyermek képes megtenni, aminek célját megéri s amiért kész cselekedni. Az utasításnak ez a főszabálya éppen nem azt mondja, hogy tehetetlenül várjuk be utasításainkkal a külső és belső kedvező körülményeket. Nem! Ezeket a külső körülményeket a szabadabb és sokoldalú társas élettel mi megteremtjük mindig s ugyanezzel a célt is vonzóvá tesszük; de a megértést és a kedvező hangulatot sem biztosítja más, mint az a társas élet, mely a gyermek szeme előtt folyik le s amelynek ő egyik résztvevő, tényező tagja. Ha ebben a társas életben is előfordul néha, hogy a gyermeknek nincs kedve utasításunk követésére, akkor vagy beteg, kedélytelen a gyermek, vagy önmaga foglalta el magát, vagy az utasításban van valami hiba.

Betegség, testi változások, kellemetlen emlékek, hevesebb

indulatok még el nem simuló hullámai a felnőtteket is sokszor megakadályozzák a helyesnek, a jónak követésében, a mindennapi munkában. Mennyivel inkább uralkodnak ezek a gyermekben, ezen az izgékony, a testi bajok iránt nagyon is fogékony teremtesen? A gyermek talán nem evett eleget, talán sokat evett, talán kedvenc ételét kapta; esetleg kikapott otthon, avagy valami megbízást kapott, amelyen folytonosan törí kis fejét; talán szorítja a ruha, a cipő, bosszantja egy légy; talán örvend ruhájának, vagy szégyenli öltözékét; talán föltűnt neki az utcán, vagy az iskolában valami; avagy szükségérzete okoz kellemetlen érzelmeket; talán éppen valami betegség csiráját hordozza magában stb., stb.: és mi követeljük tőle, hogy hagyja az iskola küszöbén kívül minden baját, szomorúságát, túláradó jókedvét, haragját, minden zavaró gondolatját s egyébbel se törődjék, mint szavaink, utasításaink hű követésével! Mennyire igazságtalanok vagyunk s okatlanul mennyi keserűséget okozunk! Ahelyett, hogy végére járnánk a dolognak s megnyugtatóra törekednénk; ahelyett, hogy derűit kedéllyel derűt öntenénk szét s alkalmas módon lebilincselnénk: bosszankodunk, korholunk, lármázunk és büntetünk. Aztán csodálkozunk, hogy tanítványaink nem fogadnak szót, nem követik a tanításainkat.

Gyakran mesélik az is, hogy a gyermek elfoglalja önmagát s ezért agyonhallgatja utasításainkat, vagy éppen szembe száll velők. Ez az eset csak akkor fordulhat elő, ha vagy magára hagytuk, vagy nem tudjuk figyelmét elterelni, akaratát hajlítani. Ha magára hagytuk s elfoglalkozik, ez ne legyen ok arra, hogy ránk se hallgasson, de viszont arra sem, hogy mi durván mozdítsuk ki foglalkozásából. Pusztá szeszélyből ne zavarjuk a foglalkozót; ha abba kell hagynunk játékát, munkáját, lássa, érezze elismerésünket foglalkozásáért, sajnálkozásunkat a kizökkentés miatt és lássa, hogy örömet szerez nekünk, kedvességben nyer előttünk, avagy éppen önnön hasznára cselekszik, amikor előbbi foglalkozását abba hagyja s a mi utasításunkat követi. – Ha nem tudjuk figyelmét elterelni, akkor vagy nem ismerjük a gyermeket, vagy pedig nagyon ügyefogyott nevelők vagyunk. Nagyjában ugyanazt mondhatjuk akkor is, ha a gyermek akaratát nem bírjuk hajlítani. Makacssá, dacossá csak okatlan, tapintatlan nevelés mellett válik a gyermek; de makacs, dacos növendék – sajnos – nem ritkán kerül kezünk alá. Az ilyennel szemben,

mert pillanatnyi sikerekre pályázunk s mert gőgösek vagyunk, rendszerint vagy erősen kellemetlen, vagy nagyon is kellemes érzelmek keltésével harcolunk. De hát kell-e pillanatnyi sikerekre pályáznunk; kell-e gőgünkkel sújtanunk! Nem! Nekünk az a kötelességünk, hogy a bajt megelőzzük, az összetűzést lehetetlenné, vagy legalább is minél ritkábbá s minél enyhébbé tegyük. Ha a baj mégis bekövetkezett, akkor az igazságszolgáltatásnak kell érvényesülnie, amiről később szólunk.

Ez a megelőzés követeli, hogy az utasítás szükségszerű, célszerű legyen, hogy az utasítást a gyermeknek – kivált ha ez kisebb éppen akkor adjuk, amikor végre kell hajtania, hogy az utasítást koronként ismételjük s hogy az utasítás végrehajtásához úgy a gyermek hangulatát, mint a külső körülményeket kedvezővé tegyük. Ha ezekkel a követelményekkel ellenkezően járunk el, akkor utasításunk nagyon hibás. És mindjárt valljuk be, hogy valóban sokszor hibázunk az utasításban. Szükséges-e, célszerű-e akár a tudás, az erkölcs, a rend szempontjából, akár a gyermek javáért éppen azt, akkor és úgy végrehajtania a gyermeknek, amit, amikor és ahogyan mi kívánjuk: ezt bizony nem igen szoktuk megbírálni. Utasítunk, mert urak vagyunk, a gyermek pedig - rabszolga. Utasítunk egyre-másra, mintha csak azt akarnók, hogy minél több áthágni való utasítás rontsa a gyermeket. Csak a pusztá szeszély is hány oktan és rossz időben alkalmazott utasításra ragad bennünket; hátha feledékenyek, következetlenek vagyunk, avagy ugyanegy gyermeket többen is nevelünk: mennyi és mennyire ellentétes utasításhoz kell a gyermeknek tartania magát. Viszont az oktan következetesség is milyen helytelen utasításokban nyilatkozik meg akár a tanulást, akár a kézimunkát, akár a társasélet érintkezéseit tekintjük! Bizony nagyon lelkiismeretesnek kell utasításainkat a szükségesség és célszerűség követelményeihez szabnunk; és százszor inkább ne utasítsunk, mintsem ezek ellen vétkezzünk.

Az a körülmény, hogy köz vetetlenül a végrehajtás előtt utasítsunk s hogy az utasítást koronként emlékezetbe idézzük, azért fontos, mert legtöbb esetben így előzzük meg a feledékenységéből származó vagy szándékos ellenállást. Bizonyos, hogy jelenlétünk utasításunk végrehajtását csaknem minden esetben biztosítja; bizonyos, hogy az éppen most elhangzó utasítás inkább szuggerál, mint az, amit régebben hallottunk.

Az utasítás ismétlése a nevelőt megóvja a meg nem okolt következetlenségtől, a gyermek szájából pedig kipszítja az utasítást végre nem hajtónak ezt az ősi és örökös mentséget: elfelejtettem.

Hogy az utasítást a gyermek végre bírja hajtani s hogy e végrehajtáshoz a külső körülmények kedvezőek legyenek: erre ha nem is mindig, de legtöbbször ügyelünk. Arra azonban, hogy az utasítás végrehajtásához meglegyen a kedvező hangulat, bizony nagyon ritkán gondolunk. Legtöbb utasításunk szóban, hangban rideg, megindítani nem is akar s ha heveskedés nem, de a fenyegetés majd mindenikből kirí. Szeretettel, komolysággal bizony csak ritkán utasítunk. Arról, hogy a gyermek kedélye nyugodt és derült legyen s így utasításunknak kedvezzen, nem gondoskodunk. Azzal, hogy az utasítás végrehajtása a gyermeket a testi vagy szellemi munka s a jó cselekedet örömeiben részesítse, alig-alig törődünk. De azt szeretjük hangoztatni, hogy a gyermeknek végre kell hajtania utasításainkat, ha nehézségekbe ütközik s ha áldozattal jár is. Igen, erre nevelnünk kell, hanem fokozatosan, mert a gyermek az erények magaslatára emelkedni egyszerre és hirtelen nem képes. Arról, amit könnyen, szívesen, minden külső akadály nélkül megtesz, vezessük őt utasításainkkal fokról-fokra arra, ami nagyobb erőfeszítést követel, arra, ami csak a külső akadályok leküzdése után hajtható végre; arra ami másoknak is örömet okoz; arra, ami tőlünk áldozatot követel. Csak ha ezt a fokozatot pontosan megtartjuk, akkor tesszük a belső hangulatot és a külső körülményt kedvezővé utasításaink végrehajtásához. Külön is figyelmeztetnünk kell itt a csábításokra, mint olyan külső körülményekre, melyeket kezdetben múlhatatlanul el kell hárítanunk, ha azt akarjuk, hogy a gyermek utasításainkat végrehajtsa s ne gyengüljön meg, ne merüljön ki a csábítás ellen való küzdelemben és ne essék a csábítás hatalmába. Áll ez kis és nagy dologra egyaránt. A csábító hatásokat csak óvatosan, lassú fokozatban, a nevelőnek teljes ébersége s a gyermeknek teljes felvértezése mellett szabad nevelő munkánk folyamatába bebocsátanunk. Be kell bocsátanunk, de tervszerűen, mert ellentállóvá kell tennünk s mert célunk, hogy a helyesnek, a jónak követését minden külső körülmény között biztosítsuk.

Az utasítás alakja a közlés; de a közleni valót fejtegető kérdések révén sok esetben maguk a gyermekek is megfor-

nmlázzák. Maga az utasítás érthető, határozott s lehető leg-rövidebb legyen. Nyugodt, komoly hangjával megindításra, meggyőzésre törekedjék.

A felvilágosítás az utasításnak megokolása volna. Különös, hogy ettől a felvilágosítástól a nevelők tartózkodnak; félnek tőle, hogy az utasítást a felvilágosítás gyengíti, hogy a felvilágosítást a gyermek meg nem érti; ifjakkal szemben sem szeretik a felvilágosítást alkalmazni, nehogy megszűnjön a tanító és a tanítvány közt állítólag föltétlenül szükséges 3 lépésnyi távolság s nehogy világos tudássá változzanak az ifjak zavaros, titkon romboló sejtelmiei. Nem, ne legyünk balgák! Ne mellőzzük a felvilágosítást, hanem mérjük a gyermekekhez. Miért ne mondjuk meg már a kis gyermeknek is, hogy mi a tisztaságot, rendet, az igazmondást, a mással való jótevést stb. szeretjük; hogy a tisztaság szép, a piszok rút; hogy a tisztaság egészségessé, a piszok beteggé tesz; hogy ha igazat mondunk, ha a másét nem bántjuk, kíméljük, hogy ha a nagyobbaknak szót fogadunk, a kisebbek iránt gyengédek vagyunk stb., akkor nem félünk, nyugodtak vagyunk s magunknak is, másoknak is örömet szerzünk?! Miért ne hirdessük tettel és szóval, hogy azért élünk társaságban, hogy egymáson segítsünk, egymást szeressük, egymással jót tegyünk? Miért mondjuk ezt: tégy így, vagy úgy, mert különben kikapsz! és miért nem ezt: tégy így, mert szereted apádat, anyádat, tanítódát, akik veled annyi jót tesznek?! Miért ne bíraltassuk meg a gyermekkel magával a maga és társainak tetteit s miért ne állapíttassuk meg vele magával: mit hogyan kell helyesen és jól cselekednie? Ne féljünk a meg nem értéstől, mert hiszen semmi sem szemléltetőbb, mint a cselekedet és következménye, amely előttünk, bennünk folyik le s amelynek mi alanya, tárgya és tanúi vagyunk. És az ifjúságot okkal-móddal miért ne világosítsuk fel arról, miktől kell teste-lelke egészségét, nyugodt lelkiismeretét, nemes önértetét megővnia, hogyan kell ezeket megtartania? Miért ne igyekeznénk arra, hogy az ifjú minden egyes esetben belássa utasításunk célszerűségét és erkölcsi értékét s minden egyes esetben érezze a tiszta, a nemes lelkek igaz örömeit, amelyeket semmi más nem ad, mint a tiszta, a nyugodt lelkiismeret?!

És mivel gyengítené a felvilágosítás az utasítást? Azzal, hogy parancs-ízét elveszi, csak erősíti, mert szunnyadni hagyja az ellenzéki szellemet. Azzal pedig, hogy meggyőz, csak biz-

tosítja a végrehajtást és önállóságra, szabad és nemes emberré nevel.

És miért kell a nevelő és a növendék közt az a bizonyos távolság? A közelségnek melege és bizalmassága nélkül nincs igazi nevelő hatás és az, akinek gyarlóságait közelből el nem nyomják, megbocsáthatóvá nem teszik erényei, nem való nevelőnek. A távolság homályára csak az a nevelői tekintély szorul reá, amely hiú külsőségekre épül csupán; az ilyen „tekintélyeket” korbáccsal kell kiverni a nevelés tempomából, mert itt álnokságnak, hazugságnak, erkölcsi alapot nélkülöző erőnek helye nincs.

3. Gyakorlás.

Minden munkában készségre kell szert tennünk nemcsak azért, hogy a munkát erőnkkel leginkább takarékoskodva és a lehető legjobban végezzük, hanem azért is, mert „a tettnek halála az okoskodás.”

Ennek a készségnek megszerzése úgy a tanulói, mint a termelő munkában, valamint erkölcsi cselekedeteinkben csak gyakorlás útján lehetséges. A tanulói és termelő munkák gyakorlásában szinte túlzásba esünk, mely túlzás nem ritkán magát a munkát is meguntatja a gyermekekkel; az erkölcsi cselekedetek gyakorlását ellenben elhanyagoljuk. Talán attól tartunk, hogy a gyakorlás adta szokás árt az öntudatos elhatározásnak és cselekvésnek? Ne féljünk tőle! Az oktatás és önzésünk eléggé megtanít arra, hogy minden erkölcsi cselekedetünket meggondoljuk; a szoktatásnak arra kell ügyelnie, hogy az erkölcsi cselekedeteket el ne okoskodjuk és el ne lustálkodjuk. Baj volna, ha mindent csakis szokásból és tudat nélkül cselekednénk, de baj az is, ha addig-addig okoskodunk s olyan nagyinak látszik vagy kellemetlennek érezzük a legcsekélyebb munkát is, hogy – visszariadunk tőle. Nem azt akarjuk, hogy belátás nélkül cselekedjenek tanítványaink, de azt igenis akarjuk, hogy cselekedjenek, hogy cselekvésükben a munkával járó testi érzetek egyáltalán ne akadályozzák, sőt éppen segítsék s hogy a mindennap kisebb-nagyobb munkáiban, erkölcsi cselekedeteiben ne kelljen a gondolkodás hosszú útját újra meg újra elejétől mindvégig bejárniok. És azt akarjuk, hogy a gyermek már akkor is cselekedje a jót, amikor azt sem tudja, hogy jót cselekszik és miért cselekszik?

Tegye szokásból, mely szokásban később fokról-fokra haladva, önmaga is meglátja a jót, a szépet s amely szokásnak – fejlődése magasabb fokán – önmaga is megtalálja a miértjét.

A gyakorlás itt nem egyéb, mint a már megtanult, a már végzett cselekedetnek ismétlése. Ehhez külső alkalom s testi és lelki készség kell. Az iskolai élet egyes illendőségi cselekedetre s a rendet fenntartó magaviseletre bőséges alkalommal szolgál, de már erkölcsi cselekedetekre kevésbé, mert éppen a tömeg miatt szigorúbb a rend és jóval kevesebb a társas érintkezés, mint pl. a családban. Ezen nem segíthetünk más-ként, csak úgy, hogy a tanítványok számát csökkentjük s a tanítást nem kötjük az iskola négy falához és padjaihoz. Másrészt azonban az alkalmat nem szabad elmulasztanunk. Ha a gyermek kinyithatja az ajtót mások előtt, fölsegítheti a felső ruhát másokra, fölshedheti a papirosdarabot, melyet más eldobott, kiigazíthatja a másinak dolgozatát, munkáját, megoszthatja a másikkal kenyerét, almáját, átengedheti a másinak játékszert, engedékeny lehet másokkal szemben, megbocsáthat másoknak stb. stb.: nem szabad akadályoznom ezekben a cselekedetekben, nem szabad helyette magamnak elvégeznem csak azért, hogy a tanítás idejét meg ne rövidítsem. A tanításnak is meg kell adnunk a magáét, de az erkölcsi cselekedetek gyakorlására meglevő alkalmakat sem szabad elröppenni hagynunk fölhasználatlanul. Sőt sokszor magunknak kell az alkalmakat megszerezni, azaz olyan körülmények, viszonyok közé kell vezetni a gyermeket, melyek neki olyan erkölcsi cselekedetekre adnak alkalmat, aminőkre a mindennapban csak nagy ritkán, vagy éppen nincs alkalmat.

Az alkalmakat az a gyermek fogja önként felhasználni, akiben a cselekvésre a testi és lelki készség megvan. Akinek a cselekvés könnyű és kellemes; aki a nehezet és kellemetlent is megteszi egy magasabb célért és nemesebb szellemi élvezetért; akiben a cselekvésre indító s a cselekvést kedvessé tevő, mintegy megjutalmazó érzelmek könnyen, élénken, erélylyel támadnak föl és olyan vágyakat keltnek, melyek kielégítés nélkül nem, vagy csakis a jobb belátás okán maradhatnak.

Ilyen testi készségre szert tesz a gyermek, ha ép, egészséges, ha soha sincs megerőltetve, de soha sincs – amikor ébren van – mozgás, cselekvés nélkül sem. Szülék, akik gyermeküket túlságosan óva, ruháját kiméivé, saját kényelmeket keresve, eltiltják gyermeküket a mozgástól, cselekvés-

től; tanítók, akik tanítványaikat csak szellemileg foglalják el, testileg (írással, rajzzal, kézimunkával, társas érintkezésekkel), soha, vagy igen ritkán: gyámoltalanná, a cselekvésektől tartózkodóvá és irtózóvá teszik a gyermeket, aki nemcsak kézimunkára alkalmatlan, hanem éppen azért, testi munkára, erkölcsi cselekedetekre is képtelen. Kisebb gyermeknél gyakori eset, hogy merő szegyenkezésből nem teszi meg idegen előtt azt, amit bizalmas körben szívesen megtesz. Ennek egyik orvossága, hogy mielőbb kezdve társaságban, és pedig legalább egyes tagjaiban meg-megváltozó társaságban s okszerűen változtatott körülmények között neveljük a gyermeket; másik orvossága pedig a gyakorlás, mely képesít arra, hogy izgató tudatosság nélkül is helyesen és pontosan cselekedjünk.

A lelki készséget részben a testi készség adja meg a maga ösztönszerűségével és nyugodt érzelmi állapotával; másrészt megszerzi a jó példa és utasítás, mely tanít, oktat és buzdít; megszerzi a jelen társas életében való forgolódás, tapasztalatgyűjtés, okulás; és megszerzi a múlt, a képzeletbeli társas életnek az a rajza (mese, történet, szépirodalmi termékek), mely gyönyörködtet, oktat és a helyesre, jóra buzdító érzelmet fölkelti s gyakorta fölkeltve élénkíti és megerősíti.

A gyakorlásnak nincs nagyobb megölője, mint az, ha hiányzik belőle az öröm. És ez igen sokszor hiányzik belőle, mert mellőzzük a haladást, mely a gyermeket érvényesülésével elért sikereivel gyönyörködtetné és mellőzzük a cél kitűzését, mely lelkesítene. Aki a cselekvéseket úgy gyakorolhatja, hogy a gyermek maga is látja előrehaladását, igyekezetének sikerét; aki tudja éreztetni, majd beláttatni is a gyermekkel, hogy cselekvésével újabb örömet okoz másoknak és szerez magának s aki maga is lelkesedik azért a bármily igénytelennek tetsző célért, melyet tanítványa elé kitűzött, avagy éppen tanítványával kitűzetett: az sohasem kénytelen szorítani tanítványait a gyakorlásra.

4. Felügyelet.

A felügyelet a szakoktatásnak az a munkája, mely a magavi-seletben, a tettekben nyilatkozó egyéni és társaséletet a rendfenn-tartására akarja szabályozni és nemesíteni. A munkának, az erkölcsi cselekvésnek rendjét a példaadás és utasítás megszabja, a gyakorlás készségre nevel hozzá, a felügyelet pedig biztosítja.

A rendnek ez a biztosítása azzal szabályoz és nemesít, hogy beleilleszt a rendbe s ennek, mint a társas élet alapjának, önkéntes és szíves megtartására szoktat.

A felügyelet úgy biztosítja a rendet, hogy a külső körülményeket kedvezővé teszi s belsőleg a rend barátaiá avat; hogy a rend bomlását megelőzi; hogy megtartását ellenőrzi s megtartása fölött örökdik.

Általában mi sem biztosítja a rendet inkább, mint a tanítványok elfoglaltsága, a tanító iránt érzett szeretete és bizalma s a tanító tekintélye. Lassan-lassan ezek mellett föllép és mind erősebbé lesz a társasélet jó közszelleme, az erkölcsi és vallási törvények tekintélye s a kötelességnek és felelősségnek érzete, amelyek aztán az egyéni és társas élet rendjét még az egyéni érdekek fölládozása árán is fenntartják. Gondoskodnunk kell róla, hogy a gyermek önként vagy közbelépésünk révén el legyen foglalva; hogy elfoglaltságában testi érzetek, külső véletlen esetek s a társaság ne csak ne háborgassák, sőt inkább támogassák. Legjobb felügyelet gondoskodnunk arról, hogy a gyermek munkálkodjék. A munka minden rozsdától megóv! Gyöngédségünkkel, segítő kezünkkel, szeretetünkkel meg kell szereznünk a gyermekek szeretetét és bizalmát, hogy jól essék nekik, ha bennünket követhetnek, ha „értünk” valami jót tehetnek. Tisztelnünk kell a gyermeket és a megbecsülésnek olyan hangján kell beszélnünk vele, mint legjobb barátunkkal; tisztelnünk kell ártatlan örömeit és bújait, mert a tiszteletnek érzését és nyilvánításának helyes módjait csak így érezheti, csak így tanulhatja és szokhatja meg a gyermek. Természetes, hogy a felnőttnek, aki a gyermek szemében szinte mindentudó és mindenható s aki a gyermekkel annyi jót tesz és oktalanul soha sem okoz kellemetlenséget neki, tekintélye van a gyermek előtt; ezt a tekintélyt csak durvaságunk, szélsélyünk, a gyermekkel szemben tanúsított nagy tiszteletlenségünk s a gyermek bizalmával való rút visszaélésünk, avagy ok és cél nélkül való gyengeségünk teheti tönkre. Nagyobb gyermekek előtt pedig a tekintélynek ráerőszakolásával, rendkívül nagy egyéni fogyatkozásunkkal s ennek szépítgetésével veszítjük el tekintélyünket; ne akarjunk csalhatatlannak és tökéletesnek látszani s ne legyünk zsarnokok, hanem legyünk egyszerűek, becsületesek és hűséges barátok, szerető szülők akkor még gyarlóságaink sem rontják le tekintélyünket,

Csak így tehetjük kedvezővé a rend számára a külső kö-

rülményeket s így avathatjuk a rend barátaivá gyermekeinket. Tovább haladva, a példa, utasítás, gyakorlás és az oktatás megtanít az erkölcsi és vallási törvényekre s követésükre és meggyőző affelől, hogy ezek a törvények az egyéni és társas élet javának, boldogságának alapjai és biztosítói; ugyancsak az elsorolt nevelő munkák megerősítik a kötelességérzetet és elevenné teszik a felelősség érzetét, a lelkiismeretet. Mindez fokról-fokra emeli a közszellemet, mely kezdetben csak azzal szabályoz, hogy az egyén szégyenli, féli a társaság kedvezőtlen ítéletét, majd azzal, hogy az egyén megbecsüli a társaságot, melytől sok jóban részesül s amelynek ő is tényező tagja. A gyermekek társaságának közszelleme – tapasztalat szerint – más és rosszabb az iskolában, mint a gyermekek játékában. Igaz, hogy itt is cselekszik rosszat, oktalanságot s itt is erőszakoskodik a gyermek és a közszellem mindezt megengedi, könnyen megbocsátja; de az iskola közszelleme a ravaszkodást, a kötelesség-mulasztást és az egyéni felelősség alól való kibúvást sem akadályozza meg, sőt sokszor – titkon vagy nyíltan – helyesli és ünnepli. Ezt a nagy különbséget az iskola hátrányára leginkább az okozza, hogy a játszó gyermekek társasága jóval kisebb és szabadabb az iskoláénál; hogy ott a közös cél tudata világos és határozott, míg itt homályos, határozatlan; hogy ott az egyesnek vétsége többnek kárára van, míg itt az egyesnek hibája (pl. kötelességmulasztása) a többséget illetőleg vagy közömbös, vagy éppen előnyös hatású. Minden esetre helyes tehát arra intenünk, hogy egy-egy tanító keze alá sok gyermek ne kerüljön; hogy az iskolai életet tegyük lehetőleg szabaddá s benne a közös célt világossá, határozottá és minden egyesnek érdekkörébe tartozóvá. Micsoda érdeke lehet az iskolában a köznek az, hogy Pali el ne dobja a szemetet, Erzsí megtanulja a leckéjét, Laci el ne csenje a Mariska tollát, stb.? Miért kívánná az egyes, hogy az egész osztályt dicsérjék, mikor többet ér neki, ha csak ő kapja a „kitűnőt”, a „példást” és a többit? Bizony nehéz éreztetnünk és megértetnünk, hogy a társas életben a baj és öröm is közös; annyival nehezebb, mert a tanítók sem úgy lépnek föl, mint a köznek képviselői, hanem mint egyének. Kell, hogy a tanítóban egy tökéletesebb, jobb társas élet képviselőjét lássák a tanulók mindenkor; kell, hogy a tanító egyesek hibáit és erényeit mindig úgy tüntesse föl, mint amelyek mindnyájunknak testi-lelki egészségét, javát,

előhaladását veszélyeztetik vagy istápolják. A szemetelő vét mindnyájunk ellen, mert iskolánk szépségét rontja meg s mindnyájunk egészségét veszélyezteti. A kötelesség-mulasztó vét a kötelesség ellen, melyet mi mindnyájan teljesítendőnek tartunk; vét iskolánk és képviselője: tanítónk ellen, akiről azt akarjuk, hogy mindenki csak jót mondhasson; vét mindnyájunk ellen, mert haladásunkban gátol, holott éppen segítenie kellene. És így tovább.

De amikor így akarjuk a rend barátaivá avatni gyermekeinket, nem esünk-e unalmas moralizálásokba s nem eme., e-dünk-e a gyermek értelmi körén felül? Nincs szükség moralizálásra s nem kell meghaladnunk a gyermek értelmi körét, mert ott vannak mindnyájunk előtt az egyes esetek, csak meg kell ítéltetnünk azt ebből a szempontból: jót tett-e az illető egyén velünk, nekünk, vagy nem? Ennek megítélése és bármily egyszerű és rövid megokolása azonban föltétlenül szükséges, ha az egyéni és társasélet rendjét nem rendőri hatalommal, hanem minden egyénnek önkéntes és felelősséggel teljes közreműködésével akarjuk fenntartani.

Amikor az egyének rendszeretét erősítjük, akkor a lehető legtöbbet tettünk meg azért, hogy a rend bomlását megelőzzük. Ebből a célból alig is van egyéb tennivalónk, mint előrelátni s vagy elhárítani a bekövetkező kedvezőtlen külső körülményeket, avagy előkészítenünk rajok s ellentállóvá tennünk ellenök. A rend bomlását iskolákban többnyire azok a gyermekek idézik elő, akiket kevésbé vagy éppen nem ismerünk; ismerjük meg tehát tanítványainkat és foglaljuk el! A családban a szülék szeszélye és a vendégek zavarják meg a rendet legtöbbször. Ha a szüle sohasem szeszélyeskednék és a rendes kerékvágásból akkor sem jönne ki, ha vendéget lát, a vendég pedig alkalmazkodó és tapintatos volna: akkor a rend nem bomlanék föl. A rend megbomlását már csak azért is meg kell előzünk, mert ingadozóvá tesz a jóban és mert a rend helyreállítása rengeteg munkát követel. Minden rendetlen nevelő tudja, hogy ha pl. el nem felejtette volna előbbi utasítását, avagy el nem felejtette volna idejében számon kérni az utasítás végrehajtását: a rend meg nem bomlott volna s a rend kétséges helyreállításában nem főne annyit a feje. Éppen, mert legtöbbször aránylag igen-igen kicsiségek okozzák a rend megbomlását: a kicsiségeket sem szabad elhanyagolnunk. A pedantéria azonban nem nevelői erény, mert

a kicsiség csak addig érdemel figyelmet, míg a renchez tartozik s míg a rend megbomlásának megelőzésében szerepel, azontúl a kicsiség árt, mert kicsinyeskedové tesz, ágyúval lövet a verebekre s megöl mindent, ami nem kicsinyes. A megbomlott rend helyreállításához nagy önuralomra, türelemre, éleslátásra, kisebb gyermekeknél leleményességre, nagyobbaknál megrendítő nyugodtságra s általában tapintatra van szükségünk. A legtöbb esetben hirtelen kell határozni és cselekedni, hirtelen, de higgadtan kell kettévágni a csomót, visszaemlenni a kereket; olykor-olykor azonban időt kell engedni a meggondolásnak, a nyugodtság visszatérésének s két kézzel kell megragadni a kedvező pillanatot. Erőszakhoz sohasem nyúlhatunk másként, csak amennyiben a nagyobb szerencsétlenséget meg kell akadályozni, pl. a leeső gyermeket meg kell kapni, menteni, verekedőket, vészekédeket szét kell választani stb.

A meglevő rendet örökéssel tartjuk fenn, példánk követését, utasításunk teljesítését pedig ellenőrizzük.

Örködésre mindig szükség van, mert gyarló emberek vagyunk, akik egy felsőbb hatalom örökése nélkül könnyen letévedünk a jó útról. De ez az örökös nem lehet más, mint szülei, nevelői, ne legyen tehát rendőri; és annál közvetlenebb legyen, minél kisebb, erkölcsileg minél fejletlenebb a gyermek. Amikor már a gyermek önmagában a társaság egy tagját becsüli; amikor kötelesség- és felelősségérzete erős; amikor előtte a vallási és erkölcsi törvények szentek: akkor már a társaséletnek soha el nem kerülhető szeme, lelkiismeretének szava és Istennek mindenlátása örökös fölötté. Hogy ezt fokozatosan elérjük, korán kezdjük meg a felelősségérzetének, a lelkiismeretnek erősítését a jó példával, az erkölcsi szabályok, törvények megismertetésével, az erkölcsi élet helyességének beláttatásával s azzal, hogy az örökös közvetlenségéből mind többet és többet engedünk, a gyermekben mindinkább és inkább megbízunk, de a gyermeket mindig felelősségre vonjuk, felelősségre a szeretetnek, a társasélet javának és az igazságnak nevében. Nem csak kötelességet, jogot is adjunk gyermekeinknek! Ha örökösünk a jogot s ennek levegőjét: a szabadságot megvonja a gyermekektől, akkor szolgákat, rabokat nevelhetünk, de tetteiért felelős egyént nem!

Ne álljunk tehát szüntelen, mint a rendőr, a gyermek

háta mögött. Ha a külső körülmények olyanok, hogy nagyobb baj nem eshetik; ha a társaság, melyben a gyermek van, elég megbízható (a romlottabb egyéneket tehát elkülönítjük) és a rendet ismeri, úgy-ahogy meg is szokta: akkor a közvetetten öröködést enyhítsük, időről-időre szüntessük meg. Hagyjuk magára a gyermeket és társaságot előbb úgy, hogy feladatot, munkát adunk neki, megbízatást végeztetünk el vele, később úgy, hogy foglalkozzék azzal, amivel akar – felelősség mellett. Bizonyos, hogy a gyermek így – közvetetten örökös nélkül – magának, másoknak kisebb bajokat okoz, másoktól rosszat is tanul, másokat rosszra is tanít, tehát a rend ellen vétkezik: de mindebből a tapasztalatból tanulni fog, tanulni önmaga; de bírálja önmagát, megbírál másokat; tapasztalatait hozzáméri példánkhoz, utasításainkhoz, vagy éppen az erkölcsi törvényekhez s megtanulja, hogy önmaga örökösöké önmaga és a rend fölött. Amikor pedig a számonkérés, a felelősségrevonás történik, még ha hibáját sikerült is eltitkolnia, érzi, ha hibázott, érzi a súlyos helyzetet, melyben társai előtt van, akik mindent tudnak és előttünk áll, akit rászedni egykönnyen nem lehet s akinek szeretettel, bizalommal, őszinteséggel tartoznék. Ha azonban a nevelő nem törődik azzal, hol, mivel töltötte a gyermek az időt; ha a nevelő nem élesszemű; ha az anya titkolja az apa előtt a gyermek hibáját; ha a nevelő a felelősségrevonásnál nem szerető és gyöngéd apa, hanem rideg, durva porkoláb: akkor bizony behajtjuk a gyermeket a rosszba, a rend megbontásába s a rendőri kényszer örökös igájába. Az ellenőrzésről nagyrészt ugyanazt mondhatjuk, amit az örököséről. Az ellenőrzés se zaklasson, de ok nélkül kibúvót se engedjen. Ha olykor megesik – ami csak nagynéha történhetik meg – hogy utasításunk végrehajtásától el kell állanunk, hogy utasításunkon változtatnunk kell: álljunk el tőle, változtassunk rajta nyíltan, őszintén. Ha ezt a nyíltságot ravaszkodással, az ellenőrzés lanyhaságával és felületességével akarjuk elkerülni, akkor elveszítjük tanítványaink bizalmát, tiszteletét és arra szoktatjuk őket, hogy feladatukat csak jól-rosszul, avagy hol jól, hol rosszul kell elvégezniük.

Úgy az örökös, mint az ellenőrzés ne csak a hibákat lássa, hanem az erényeket is. A hibákat látva, utasítással, példával, oktatással javítanunk kell rajtuk, különben az egész örökös, ellenőrzés hiábavaló. Nyilvánosan inkább a közös,

az általánosabb hibákat és erényeket beszéljük, rójjuk vagy dicsérjük meg, mint az egyénieket, mely utóbbiaknak a nyilvános tárgyalás legtöbbször, a négy szemközti ellenben soha sem árt.

Az örökösre egyes gyermekeket (felvigyázókat) ne alkalmazzunk. A legrosszabb rendőrség ezek a felvigyázók. A rendre minden gyermeknek ügyelnie kell! Ellenőrzésfelére egyesek inkább alkalmazhatók; az írásbeli feladat, a kézimunka elvégzését pl. egyes kiválóbb tanuló ellenőrizheti s utasításaival jobbá teheti; ez azonban ne merő ellenőrzés legyen, hanem segítség, támogatás, mely a baráti szeretetet mélyítse. Általában a gyermek mind tényező a rend fenntartásában; ezt a tudatot emeljük, ha napról-napra, vagy hétről-hétre váltogatva megbíznók egy-egy gyermeket a rend egyes munkáival, pl. azzal, hogy otthon a székeket helyükre rakják, otthon s az iskolában az elszórt papírdarabot, gyümölcsmagvat stb. fölszedjék és a szeméttartóba tegyék, hogy az iskolában a szivacsot, krétát rendben tartsák stb., stb. Ilyen megbízások rászoktatnak arra, hogy másokért éljünk s a rend, a köznek java érdekében mások helyett is dolgozzunk.

5. Igazságszolgáltatás.

A szeretet és munka mellett a társaséletre leghatalmasabban nevel az igazságosság. Igazság nélkül a szeretet öl s a munka és munkás elaljasodik. Igazság nélkül minden rend felbomlik s minden, ami igazán emberi, eltorzul, megsemmisül.

Igazságra csak igazság nevel. Sajnos azonban, hogy míg a tanítás csaknem ideálisan igaz, addig a társas érintkezés és élet tele van hazugsággal és hamissággal. Micsoda jusson követeljük, hogy gyermekeink igazak legyenek, ne alakoskodjanak, ne ámitsanak, ne ravaszkodjanak, ne hazudjanak, ne öljenek, ne lopjanak, máséra ne kívánozzanak: – amikor lépten-nyomon belebotlanak a mi hamisságainkba és hazugságainkba? Mily ritka családban és iskolában igaz az anyagi berendezkedés, a tisztaság, a rend, a szorgalom, a hűség, a szeretet? Milyen ritka nevelő az, aki sohasem csalja meg, sohasem szedi rá a gyermeket; aki keveset ígér, de mindent megtart; aki nem szónokol, hanem cselekszik; s aki nemcsak prédikálja, hanem követi a jót? És hány szüle van, aki gyer-

mekének első ravaszságát, hazugságát szomorúsággal és megdöbbenéssel fogadja, nem pedig ujjongva üdvözlí, mint bizonyítékát a kicsiny eszességének? És hány iskola surran át a gyermekek hazugságai, hamisságai fölött csak azért, mert nekünk, tanítóknak, sok „egyéb” gondunk és bajunk van?... így nevelünk „igazakká!”

Ha igazak nem vagyunk, igazságosak sem lehetünk s a ránk bízott kis társaséletben az igazságszolgáltatás cégére alatt hamisságokat mérünk ki. Pedig már az is óriási baj, ha unos-untalan „igazságot kell tennünk”, mert ez azt mutatja, hogy éppen nem tudjuk tanítványainkat igazakká nevelni; tökéletes aztán a veszedelem akkor, ha igazságot osztogatva, igazságtalanok vagyunk.

Az igazságszolgáltatás a nevelésben nem akar egyebet, mint érvényre emelni az igazságot minden körülmény között. Amikor ezt teszi, úgy cselekszik, hogy megerősít a jóban, avagy jó útra térít. Megtorló igazságszolgáltatásról a nevelésben szó sem lehet; hiszen mi arra akarjuk nevelni gyermekeinket, hogy javuljanak meg, másokat is javítsanak meg és tudjanak megbocsátani, ellenben meg ne toroljanak soha semmit.

A nevelő legtöbb esetben mint egyes bíróság ítél és csak ritka esetben mint társasbíróság. Az esetek túlnyomó nagy részében fölebbezés nélkül ítél: a felelőssége tehát nagy. Az ítélet igazságossága – ha az egyesnek felelőssége a társas bíraskodásban is érintetlen marad – valószínűbb a társas, mint az egyes bíraskodásban. Ezért, ahol csak lehet, társasán kell ítélni. A szüle a maga erős alanyi érzelmei miatt saját gyermekével szemben úgyszólván mindig egyes bíró marad: de ítéletében nem ezért téved annyit és nagyot, hanem azért, mert alanyi érzelmei uralkodnak rajta. Mind-ebből az következik, hogy a nevelő mindig nagy felelősségének teljes tudatában és elfogulatlanul ítéljen.

A felelősség tudata tehet igazságtalanná, ha vagy semmibe sem vesszük a kisebb hibákat, vagy pedig mindent szigorúan ítélünk meg. Szülék inkább az első, tanítók inkább az utóbbi szélsőségbe esnek; mindkét szélsőség kész veszedelem, mert szaporítja és növeli a hibákat. Ettől a veszedelemtől csak az az elfogulatlanság ment meg, mely mindig és mindenütt meglátja a hibát, de ítéletét hozzá tudja mérni a nevelés magas céljához és a gyermek alacsony, csak most

fejlendező erkölcsi érzékéhez. Csak az az elfogulatlanság, mely biztosítja a nevelő higgadságát és meg nem vesztegethetőségét. Az igazság mérlegének a nevelés céljához, avagy a gyermekekhez képest alacsonyra vagy magasra emelése súlyos tévedés, mert vagy elejti az igazságszolgáltatás nevelői feladatát, vagy igazságtalanná lesz a gyermek szemében; első esetben hiányzik az előre-előre vezető kéz, utóbbi esetben elkeserít, föllázít a ridegség. – A nevelőt nem nehéz megvesztegetni sem. Megeshetik, hogy a nevelő tekintetbe veszi a gyermek szüleinek rangját, hatalmát, azt a viszonyt, mely közte és a szüle közt van, stb. Erre azonban, mint nagyon is alacsony, durva, megvesztegető szempontra, mely hitem szerint a nevelőket sohasem vezeti, mit se szólok. Általánosabb, mert emberibb az a megvesztegetetés, melyet saját hangulatunk változásai s maga a gyermek és társasága gyakorolnak reánk. Lehetetlenséget követelünk, ha azt mondjuk, hogy az egyéni- és társasélet hangulatait hagyja a tanító az iskola küszöbén kívül; hiszen még ha ez lehető volna is, akkor sem követelhetnők, mert egyes hangulatok (családi, vallásos, hazafias) nevelő hatása az iskolában megbecsülhetetlen. De igen, azt meg kell követelnünk, hogy a tanító mindig tudja, milyen hangulatban van, mindig ismerje önmagát s aszerint irányítsa nevelő munkáját. Ha hangulatai megvesztegetik, akkor jókedvében mindent elnéz és dicsér, betegeskedve és haragjában pedig mindent meglát, felfű és büntet, szóval igazságtalan. A gyermekek közül a beteges, a gyenge és az élet-eleven s a feltűnően kedves arcú vagy modorú nem ritkán elnézésre, a túlságosan érzékeny, a bizalmatlan, a nehéz felfogású, nehézkes mozdulatú pedig gyakran túlságos szigorúságra veszteget. És a gyermektársaság hangulata is nagy megvesztegető. A vidámság, aggodás, közöny, felületesség stb. nagyon könnyen lebillentik a mérleget az igazságtalanság felé. Legyünk hát óvatosak és okosak, hogy elfogulatlanok lehessünk! És ha úgy érezzük, hogy nem vagyunk elfogulatlanok, abban a percben ne Ítéljünk; várjuk meg, míg elfogultságunkat legyőzzük, mert nekünk nem ítélnünk kell, hanem igazságosaknak kell lennünk.

Az igazságos ítélethez ismernünk kell alaposan a gyermeket, a tényt; tudnunk kell, szándékos, előre megfontolt volt-e a cselekvés, avagy fölhevülésben, meggondolatlanul követtetett el; tudnunk kell, csábította-e a gyermeket valami

cél, a külső körülmény, avagy valamely társa; vajjon nem állott-e valamely kényszer (testi szükséglet, a szülék utasítása, a társaság hangulata, megjegyzése) hatása alatt a gyermek; hogyan viselkedett otthon, az iskolában; hogyan viselkedik a tett elkövetése után? És ha bármit is nem láthatunk tisztán, ítéletünket enyhítenünk kell. Az ítélet enyhítése az igazságszolgáltatásba a bocsánatot viszi be s ezzel emberileg nevel; az ítélet szigorítása megtorlásszámba megy s mint ilyen, erkölcsileg rombol. Ha pedig a tettet kipuhatólnunk nem sikerült, nem lehet, nem szabad megítélnünk senkit sem.

Az iskolában osztályozáskor és fegyelmi esetekben ítélünk.

Osztályozunk igazságosan mint a tanulásban, úgy a szorgalomban és erkölcsi magaviseletben is csak nagyobb időközök múltával lehet. Minél több és többféle alkalomban és körülmény között kell látnunk a gyermek cselekedeteit, hogy általános ítéletet mondhassunk róla. Ne egyes cselekedeteiből külön-külön Ítéljük meg, hanem összes cselekedetein, egész magaviseletén áttekintve, egységesen. Minden egyes jellemvonását és szokását ne tartsuk egyenlő fontosságúnak, ítéletünk attól függjön, mennyi benne a tőle joggal és méltányosan várható élő szeretet, munkakedv, kötelesség- és igazságérzet, az önállóság és a társasélethez való alkalmazkodás, nem pedig attól, hogy mekkora tekintélyünk van előtte, milyen bábként engedelmeskedik szavunknak s mennyi előzékenységet tanúsít irányunkban? Kiválóan figyeljünk a javulásra. Ne alkalmazzunk abszolút mértéket, mert a kis ember még gyarlóbb, mint a felnőtt ember; az enyhítő körülményeket lelkiismeretesen vegyük számításba, úgyszintén a gyermek egyéniségét és családi életkörülményeit is. Ha ezek mellé csak két jegyet használunk: akkor az igazságot sokkal több esetben és sokkal inkább megközelíthetjük az osztályozásban, mint ma.

Az osztályozásban egy különös tényt ne hagyjunk szó nélkül. Míg a tanulmányi előmenetelből kapott rossz osztályzat megakasztja az iskolai pályán való előhaladást, addig a szorgalomból és erkölcsi magaviseletből kapott rossz osztályzatnak, ha csak általános kitiltást nem mond az ítélet, ilyen hatása nincs. Azt, hogy szorgalom és erkölcsi magaviselet miatt időt nem kell vesztegetnie a gyermeknek, okos, bölcs intézkedésnek tartom. A föltétlenül és rosszakaratúlag

hanyag és romlott gyermek ne normális iskolában vesztegessen az időt, hanem töltsen haszonnal valamely ápolóintézetben. De ugyanezt kell mondanunk a rendkívüli gyenge tanulót illetőleg is. Mert az az eljárás, hogy a tanulmányban elmaradtakat ismétlésre szorítjuk, az erkölcsileg rosszakat pedig előre bocsátjuk, nagy oktalanság és veszedelmes következményeket von maga után. Nagy oktalanság, mert normális gyermekekkel a tanításban bizonyosabban érünk el sikert, mint az erkölcsi javításban; ott az időnek megnyújtása többször árt a tanulónak, mint használ, ellenben itt az a körülmény, hogy a gyermek hosszabb időn át marad nevelő hatásunk alatt, a sikert mindenestre csak biztosíthatja. Veszedelmes következményeket von maga után pedig azzal, hogy a gyenge tanuló megszokja az érdemén kívül történő „átúszást”; hogy a tanító könnyen beleéli magát abba az Istennek való ítélkezésbe, mely szerint ez a gyermek „szellemi”, amaz „testi” munkára született; végül pedig azzal, hogy már az iskola is előbbre helyezvén az eszebbeket, de erkölcsileg rosszabbakat, mint a gyengébbeket, de erkölcsileg jobbakat, nem tanulhatunk egyebet, mint a tudásnak, az eszeségnek az erkölcsi élet fölé emelését és nem érhetünk el egyebet, mint azt, amit jórészt el is értünk, hogy a társadalomban éppen nem ritka az erkölcsi alap nélkül való „nagyság” és olyan rettenetesen fehér holló – az erkölcsi jellem. Ezekből folyólag: normális gyermekek sohasem volnának ismétlésre szorítandók azért, mert gyengébb tanulók; a tanulásban való elmaradottság pótlandó velük az iskolai év megkettőztetése nélkül; az erkölcsileg fölöttébb kétségesekek ellenben – ha másként sehogysem javíthatók – huzamosabb időn át ott hagyandók egy-egy jó nevelő kéz hatása alatt.

A fegyelmi eseteket vétségek és erények alkotják. A nevelés minden munkája arra törekszik, hogy a vétségeket kiküszöbölje, minimumra redukálja, az erényeket pedig mindennaposakká tegye s így sem büntetünk, sem jutalmazunk ne kelljen. A gyakorlatban azonban — bármilyen ritka eset legyen is – a büntetést és jutalmazást sem kerülhetjük el.

Abban, hogy legjobban nevel az, aki úgyszólván sohasem büntet és jutalmaz, mindannyian egyetértünk, de már abban, hogy még az előforduló „esetekben” sem kell mindig büntetünk vagy jutalmazunk, az egyetértés nem valami

erős. Némelyikünk a szigor nevében csak úgy lesi a büntetendő, másiknak a gyöngédség nevében a jutalmazandó eseteket, míg mások a vaskövetkezetesség paripáján nyargalászva büntetnek és jutalmaznak, akár egy tökéletes automata. Csak az igazságot, különösen azt az igazságot, mely a nevelőnek s a gyermekeknek is igazság, keressük és találjuk meg nagyon kevesen. A tényeket büntetjük vagy jutalmazzuk, nem pedig azt a szellemi, erkölcsi munkát vagy lustaságot, mulasztást, mely a tényeket megteremtette, meglenni engedte. Némely ténybe a gyermek belepottyan, maga sem tudja, hogyan; más tényeket a szellemi, erkölcsi lustaság, a kedvező vagy kedvezőtlen körülmény, másokat a szellemi és erkölcsi hatalmas munka szül meg; míg egy-egy tény küzdelmeink ellenére is bekövetkezik. Ha mi minden tényt egyformán büntetünk vagy jutalmazunk: hol van akkor hát az igazság? Igazság szerint azért, amiért mi magunk mit se tettünk, amiért felelősek nem lehetünk, sem büntetésben, sem jutalmazásban nem részesülhetünk; azért a jóért pedig, amiért – ha sikertelenül is – becsületesen küzdöttünk, azért a bűnért, amelybe küzdelmünk ellenére is beleestünk: az igazságnak Atyja kegyelmet gyakorol, buzdít, megjutalmaz. Nem mind bűn vagy érdem tehát az, ami annak látszik s éppen azért nem szabad minden esetben sem büntetnünk, sem jutalmaznunk; nem szabad már azért sem, mert igen sokszor egyáltalában kétséges előttünk: vajjon bűnös-e, érdemes-e az, akit büntetnünk vagy jutalmaznunk kellene? Ilyen esetekben inkább meneküljön a gonosz, mint szenvedjen az ártatlan s inkább ne jutalmazzuk az érdemest, mintsem kitűn- tessük az érdemtelent.

Minden hibának büntetése hogyan fejlessze ki a bocsánat, a kegyelem, az irgalom érzelmeit és minden érdemnek megjutalmazása mellett hogyan nőhetne legfőbb bíránkká saját lelkiismeretünk, hogyan izmosodhatnék meg önzetlenségünk? Inkább ne legyünk következetesek, semhogy a merő következetességnek miatta meg ne tanítsunk a megbocsátásra és arra, hogy legsúlyosabban büntet s legjobban jutalmaz saját lelkiismeretünk. Minden büntetésnél és jutalmazásnál többet ér nevelői szempontból annak az érzésnek, majd tudatnak a fölkeltése, hogy most rosszat, most jót cselekedtünk s hogy mi mindnyájan azért élünk, hogy a jót cselekedjük.

Büntetésben és jutalmazásban nagy mérsékletre int annak áttekintése is: miért és mivel szoktunk büntetni vagy jutalmazni? Nem tudja a gyermek leírni a betűt, megoldani a számtani feladatot, megmutatni a térképen Kunszentmiklóst, nem tudja a leckét, nem készítette el a feladatot, későn jött az iskolába, elszórt valami papirosdarabot stb., stb.: akkor büntetjük; mindazt tudja, elkészítette, pontosan jár az iskolába, nem csinál szemetet stb., stb.: akkor jutalmazuk. Tessék a statisztikát megcsinálni s kiderül, hogy a legtöbb büntetést és jutalmat azért kapják gyermekeink, mert a tanulmányban s a rendben elmaradtak, vagy előhaladtak: sőt igen sokszor Kikapnak azért, mert egymáson írásban, rajzban, sűgással, elhallgatással, fűllentessél segítenek és dicséretben részesülnek azért, mert egymáson nem segítenek, egymást elárulják. Milyen buta rendőri szellemnek kell uralkodnia rajtunk, hogy nem az egymáson segítés helyes módjaira tanítunk, nem a tettünkért való felelősségre intünk, nem a hibák helyrehozására, a mulasztottak pótlására szoktatunk, hanem egyre-másra csak büntetünk. És milyen gyámoltalanná, milyen lelketlen önzővé tesszük gyermekeinket az oktalan jutalmazgatásokkal, melyek arra tanítják, hogy meg ne elégedjenek a becsületes munkának, a jótettnek tiszta örömeivel, hanem nyújsák ki kezüket – a mások adta jutalmakért. Nem nevelők, zsandárok vagyunk; nem azért büntetünk vagy jutalmazunk, mert a lelkiismeret rosszaló vagy helyeslő szavát fölébreszteni, erőssé tenni másképen már sehogysen tudjuk, hanem csak azért büntetünk, hogy megtoroljunk s azért jutalmazunk, hogy rabszolgákká tegyünk.

És mivel büntetünk és jutalmazunk? Négyszemközti intéssel, a hiba vagy a jótett megbeszélése vagy csak érintése útján, a kellemetlen vagy jóleső érzésnek fölkeltesével, a hiba és a jótett belátására való vezetéssel ritkán; nyilvános megszégyenítéssel vagy feldicséréssel, egy-egy feladatnak unalmas gyakoroltatásával, korholással, kiállítással, bezárással, az étel elvonásával, testi büntetéssel és anyagi jutalmazással gyakran, úgyszólván mindig. A hibák megbánására, jóvátevése, a kiengesztelésre és megbocsátására nem vezetünk, nem buzdítunk, példát sem adunk, a lelkiismeret megnyugtató érzésének felkeltésére ügyet se vetünk. Büntetünk és jutalmazunk minél erőteljesebben. Mintha egész nevelésünk csak a buták és romlottak számára volna berendezkedve. Hát nor-

malis gyermekeink már nincsenek is? És a normális gyermek enyhe eszköz alkalmazásával nem érezné a megszégyenülés t előttem és önmaga előtt s nem érezné a jótettnek nemes örömeit? A mi gyermekeink többsége mégis csak normális gyermek, akiket, ha bennök kedvezőtlen körülmények, az erős büntetés és jutalmazás a lelkiismeret ébredését meg nem gátolták, minden erősebb eszköz nélkül lehet és kell a jóra nevelnünk, a jóban megerősítenünk. Ha mi lépten-nyomon – és nem csakis a legvégső esetben – nyilvánosan s anyagiakkal büntetünk és jutalmazunk, akkor a gyermek önértetét vagy agyontapossuk, vagy csenevész, örökösen haldokló melegházi növénygé nyomorítjuk. Ilyen önerót aztán kemény büntetés és kiáltó jutalmazás nélkül mi jót se tesz s még azok mellett sem válik megbízhatóvá sohasem.

Miként büntetünk? Durván és kegyetlenül. Miként jutalmazunk? Önzésre tanítva és elkényeztetve. Igaz ez minden esetben: igazsága azonban megdöbbenővé válik az anyagi büntetések és jutalmazások során. Nem gondoskodunk a szükségletekről, nem előzzük meg a bajokat, engedjük, hogy a hibák megtörténjenek: – s aztán nem önmagunkat büntetjük meg, nem a bűnszerzőket, hanem az elcsábított, a bűnbe hajtott gyermekeket. Eláztatjuk magunkat azzal, hogy a rend fenntartásában a büntetésekkel és jutalmazásokkal – kivált az anyagiakkal – pillanatnyi „sikereket” érünk el és e pillanatnyi sikerekért eladjuk a jövőnek minden gazdagságát, szépségét és nagyságát. A mindennapi tapasztalat igazolja, hogy nem az nevelt bennünket jókká, aki érzéki fájdalommal rettentett el a rossztól és érzéki gyönyörökkel buzdított a jóra, hanem az, aki nem engedett rosszat tennünk, alkalmakat adott a jótevésre, betöltött szeretettel és igazsággal s lelkiismeretünket éberré, hatalmassá növelte.

Mindezt összefoglalva, a nevelői igazságszolgáltatásban a következő utasításokhoz kell magunkat tartanunk:

1. Az irtózásig tartózkodjunk a büntetéstől és jutalmazástól.

2. A hibák jóvátevése, a kiengesztelésre, a megbocsátásra vezessünk.

3. Keltsük fel, erősítsük a lelkiismeretet s erre bizzuk a büntetést és jutalmazást.

4. Javítanunk kell, nem pedig megtorolnunk és jutalmat várókká, követelőkké aljasítanunk.

5. Legyünk igazságosak!

6. A lehető legenyhébb büntetési és jutalmazási módokat alkalmazzuk.

A gyermek-társaság bevonása a büntetésbe és jutalmazásba sohse menjen a büntetés vagy jutalom megszabásáig^ avagy a káröröm és irigység fölkeltéseig. Amikor az egyesnek és köznek kára nélkül, sőt határozott java érdekében nyilvánosan büntetünk és jutalmazunk, főként arra törekedjünk, hogy kinek-kinek lelkiismeretében ugyanaz az érzés támadjon, ami a mienkben; hogy Ítéletünket igazságosnak lássa mindenki; hogy a büntetés és jutalmazás semmiféle tekintetben és egyik félben se ingassa meg pillanatnyilag sem a tanuló társi, a baráti szeretetét. A bűnöst a társak szeressék, sajnálják és javítani igyekezzenek, az érdemest pedig szeressék, örömmel üdvözölgjék és kövessék; a bűnösben mind erősebb legyen a meggyőződés, hogy meg tud és meg bír javulni s így méltóvá lesz a társak szeretetére; az érdemest pedig vallásos érzése és társainak szeretete tartóztassák vissza az elbizakodottságtól.

c) *A szoktatás alakja.*

A szoktatás, mint az oktatás, szóban és cselekvésben jelenik meg. De inkább cselekvésben, mint szóban, mert a szoktatás – természete szerint – sokkal inkább cselekvés, mint beszéd.

A szóbeli alakról az oktatás alakját tárgyalva, bőven beszéltünk. Itt különösen a mesét, az élmények, küzdelmek elbeszélését emeljük ki. A mese és elbeszélés a poézis hatalmával fogja meg a gyermeket; szemlélteti a helyzeteket, melyekben a gyermek már volt, vagy amelyekbe juthat; áttekinthetően foglalja össze az élet egy-egy olyan eseményét, mely csak darabonkint él a gyermek lelkében; apróra megtanít a magatartásra, okoskodásra, beszédre és cselekvésre, amely az élet egy és más feladatának megoldásában célhoz vezet; és magyarosságával, színes nyelvvel beleültet a nemzeti hagyományok örökségébe. Érzelmek keltésére és megerősítésére éppen oly alkalmas a mese, elbeszélés, mint arra, hogy példát mutasson, intsen az okos, a helyes, a jó cselekvésre. Ne sajnáljuk gyermekeinktől a mesét és elbeszélést, hiszen ők csak ebben hallják meg, csak ebben élvezik

az életbölcseségnek szavát. Szó sincs róla, hogy minden mesét és elbeszélést ily sokra tartanánk, de igen, kivált azokat a népmeséket, amelyek a gyermekhez mérték és vallás-erkölcsi szempontból kifogástalanok. Az elbeszélések közül legtöbbször becsüljük azokat, amelyekben a szüle, nevelő saját gyermekkorának tanulságos eseteit mondja el, azokat, melyekben az utazó, a küzdő önmaga beszéli el tanulságos élményeit és küzdelmeit.

A cselekvésbeli alakok közül a jeleket az érintkezést, a játékot és a munkát kell kiemelnünk.

A jeleket a tanításban kevésbé alkalmazzuk, mint a szoktatásban, ahol sok szót takarítunk meg s a figyelmet sem szórjuk szót annyira velők, mint a szóval. Csak természetes jelek alkalmazandók s fölöslegesen soha semmi sem. Fölállásra, leülésre, fölszólításra, kijövésre, helyremenésre, nagyobb csendre stb., stb. vannak természetes jeleink, melyekkel – minden nevelő él. A jelekkel való érintkezést a túlzás határtalanná és a nevelőt nevetségessé teszik. Aki untalan kopog, túlzottan bólogat stb., az csakhamar hiába jelez bármit is.

A társas érintkezés, mely cselekvés és szó, a társasélet minden illendőségének és erényének legáltalánosabb, legközvetlenebb alakja. Társas érintkezés kell hozzá, hogy a helyest, szépet, igazat, jót megismerhessük, s társas érintkezés kell hozzá, hogy mindezt cselekedni megtanuljuk és megszokjuk. Az, ami az érintkezésben állandó, fölszabadít a cselekvésben a fölösleges szellemi munkától; az érintkezés sokoldalúsága és változatos helyzetei pedig lehetetlenné teszik, hogy a szokás öntudatlan gépei, rabszolgái legyünk. Legnagyobb baj, hogy a társas érintkezés az iskolában úgyszólván hiányzik, a családban pedig igen szűkkörű és egyoldalú. Az iskolai tanítás órái együtt tartanak ugyan, de csak úgy, ahogy együtt vannak a fák az erdőben: egymással a fák – a gyermekek – nem érintkeznek. Egy-egy élénkebb megbeszélésben, egy-egy tíz percnyi szabadabb mozgásban és egy-egy kirándulásban, majálisban van érintkezés, de mindig fölöttébb korlátolt és csekély ideig tartó, ritkán előforduló. A család a tűzhelyen kívülre nem enged, utcára, boltba, iparozhoz, gazdaságba csak a család szegénységében küldözget, a barátoktól „megkímél” s a gyermeket csak „megfelelő társadalmi körbe” szorítja. Ezért aztán a gyermek, az ifjú félénk, bátortalan,

gyámoltalan, félszeg, tele előítéletekkel, egyoldalúsággal, ferde életnézettel és a szűk látókör butaságaival. Erkölcsi érzései tökéletlenek, jó szokásai is egyoldalúak és csak bizonyos helyzetben és személyek iránt alkalmazhatók. Így lesz „úrrá”, aki a „szolga” iránt, szolga, aki az úr iránt, gazdag, aki a szegény, szegény, aki a gazdag stb. stb. iránt másként érez, másként viselkedik, mint az iránt, akit a maga „körébe” való-nak tud. Széleskörű, mindenféle rangú, vagyonú, foglalko-zású, felekezetű stb. társakkal való mindennapos, állandó és az élet minden mozzanatára kiterjedő érintkezés kell ahhoz, hogy a gyermekből a társaságnak derék, tényező tagja nö-vekedhessek. A gyermekeket kell testvérekké tenni, ha azt akarjuk, hogy a felnőttek társaságában a testvériség ne üres szólam legyen. Hogyan szokja meg a gyermek a társadalmi élet minden illendőségét, minden erényét (részvét, szeretet, egymáson segítség, jog, igazság, kötelesség, elnézés, megbo-csátás, hála, önuralom stb. stb.), ha nincs az a társas érint-kezés, mely minderre gyakori és bő alkalmaival ránevel? Pusztá szó és pusztá szándék, amit az oktatás megteremthet, még sohasem adott kenyeret az éhezőnek és sohasem tisztelte a más jogát; több kell ehhez, több: a cselekvés, melyre csak az élénk, a mindenoldalú, a lehető legszabadabb társas érint-kezés szoktathat rá. – Bizonyos, hogy a társas érintkezés-nek megvannak a maga bajai, kinövései, de azért van a ne-velő, hogy azokat megelőzze, orvosolja. A szabadabb társas érintkezés a gyermek sok hibáját veti majd felszínre; de ne féljünk, ezeket a hibákat maga a társas érintkezés elnyomja s a tapintatos nevelő-kézzel egyesülten megjavítja. Lássuk be, hogy társaséletben helytálló egyénné s a társadalom tényező tagjává senkit sem nevelhetünk társas érintkezés nélkül; lássuk be, hogy anélkül a szabadság nélkül, melyet csak a köznek s benne az egyes tagnak java korlátozhat, a társas-élet számára rabszolgákat nevelhetünk, de kötelesség- és fele-lősségérzettel cselekvő öntudatos tagokat nem!

Részben a társas érintkezésnek, részben az egyén ön-művelésének, önmaga érvényesítésének legnagyobb hatású és a gyermekek előtt legkedveltebb alakja a játék. A játékot maga a természet adta eszközül arra a célra, melyre a gyer-mek öntudatlanul tör, hogy magát érvényesítse, testi, lelki erőit fejlessze, a társaséletet megszeresse s hogy társaival közösségben élve, cselekedve önmagát és társait művelje,

javítsa, az életet megszépítse és tökéletesebbé tegye. Jellemzi a játékot a társasélet, a szabadság, az erő-kifejtés és az örömmel teljessége. Voltaképpen az erő-kifejtés és az örömmel teljessége is csak azért van benne, mert benne van a társasélet és a szabadság. A gyermek játszik ugyan gyermek-társ nélkül is, de akkor az, amivel játszik – legyen saját keze, lába vagy valami fadarab – éppen az neki, aki a gyermek-társ. Társ nélkül nincs játék, szabadság nélkül pedig – lásd a ráparancsolt, a pórázon vezetett „játékot” – nincs erő-kifejtés, nincs öröm, tehát szintén nincs játék.

A ma élő népies játékok a nemzeti élet produktumai, a nemzetnek szellemi és erkölcsi kincsei, akár a nép dalai, „meséi stb. Benne van a nemzet küzdelme, társaséletének fejlődése; bennök a cél, melyért a nemzet harcolt s a mód, 'eszközök, szellemi és erkölcsi erő, melyekkel csatáit megvívta; bennök az ősökkel és az utódokkal egybekötő kéz, melynek érintése felkölti és erősíti a nemzeti érzést és gondolatot. Nemzeti nevelés képtelenség a nemzet játékaiknak alkalmazása nélkül. A népjátékok nemcsak a szoktatásnak a tényezői, mert alakjai a nemzeti élet tartalmának. Magyar népjátékokat tehát az iskolákba, annyival inkább, minél kevesebbé játsszák ma a felnőttek a megélhetés gondjától vagy a megélés kéjétől elfásultan a népnek ős hagyományos játékeit!

A játék a meggyülemlett erő természetes nyilatkozásával kezdődik. Ez a nyilatkozás mozgás, mely részint testi érzeteivel, részint az érzékeket érintő ingereivel kellemes érzelmeket kelt s így a mozgás folytatására, az erők kifejtésére hajt. Mikor a gyermek szellemi életében a tudatosság dereng, akkor a mozgás kevésbé-többé tudatos foglalkozássá emelkedik. Jó ideig élettelen tárgyakkal – melyek képzelete szerint élők – s olyan élő lényekkel foglalkozik a gyermek, amelyek neki engedelmessé válnak, amelyek fölött ő az úr. így foglalkozván, lassan-lassan megéri a küzdelemre s megszereti a gyermekekkel való játszást; kisebb gyermekekkel örömmel játszik, mert ott ő az úr; a nagyobb gyermekekkel pedig azért játszik szívesen, mert tőlük sok újat tanul; kortársaival eljátszik, mert a küzdelem gyönyörködteti. Kétségtelenül leghelyesebb, ha a gyermeknek alkalma van rá, hogy fölváltva kisebb, nagyobb és sajátkorú gyermekekkel játszassék. Társaságban a gyermekek vagy pár-

tokra oszoltan *egy* célért (verseny), vagy ellentétes célért (labdázás, háború) küzdenek, vagy mint egy egésznek tagjai közösen munkálkodnak *egy* célért (bábuzás, a családi, iskolai élet, a felnőttek munkáinak utánzása). Ez az utóbbi módja a játéknak társadalmi szempontból a legértékesebb; igazi iskolája annak a társaséletnek, amelyben kinek-kinek megvan a szerepe s a cél elérését csak az biztosítja, hogy ki-ki pontosan teljesíti kötelességét s a társaság összhangzóan munkálkodik. Ezeknek a játékoknak tehát a legnagyobb tért kell juttatnunk; de azért az erősebb egyéni küzdelemre nevelő, pártokra oszoltan végzett játékok sem zárandók ki a társadalmitás köréből, mert az élet – küzdelem.

A játékok rendezésében gondoskodunk játék-eszközökről, játszótársakról, megadjuk a játék célját, megtanítunk a módjára, még a játékkedvet is élesztgetjük s végre felügyelünk és igazságot szolgáltatunk. Ne becsüljük sokra ezt az alapos rendezést. Csak az az igazi játék, melyet a gyermekek maguk rendeznek a játékeszköztől végig az igazságszolgáltatásig. Csak az ilyen játékban fejlődik ki és erősödik meg az egyéni erő és a társaséletnek minden erénye. A rendezésnek sem lehet más célja, mint az, hogy a gyermekeket a felnőttek rendezésére rá nem szoruló játszásra képesítse. Ahol a rendezés készen adja a játékeszközöket, ott leleményessé, türelmessé, gondossá, takarékosná, munkássá és önmaga szolgáljává és urává aligha lehet a gyermek, mert a kész játékeszköz gátolja, legalább is korlátozza a munkában, rákényszeríti az új meg új eszköz kizsárolására, a régibbnek eldobására s a mások fölött való zsarnokoskodásra. Teljesen elég, ha a rendezés alkalmat ad s ha kell, meg is tanít rá, hogy a gyermek maga találja meg és készítse el játékeszközét, mellyel sem magának, sem másnak kárára nincs. – Ha a játszótársakat a szüle, nevelő választja, könnyen megeshetik, hogy a gyermek már mint ilyen is egy „kasztba” illeszkedik bele és úrrá lesz mindenki fölött, csak önmagán nem. Helyezük minden tekintetben különböző elemekből alakult gyermek-társaságba a gyermeket s itt engedjük, hadd válassza meg társait önmaga, hadd válasszák őt társul a tagok és pártok tetszésük, belátásuk szerint. – A játék célját tűzze ki maga a gyermek, maga a játszótársaság: mi közvetlenül csak a legritkább kivételképpen avatkozunk bele, ha bábot, jármos állatokat nevelni nem akarunk. – A játék mód-

ját tanulja a gyermek más gyermektől, a társaságtól, a felnőttek életének megfigyeléséből s csak igen-igen ritkán tanulja leckekeppen, mert különben vége a játék szabadságának, örömeinek s így erőkifejtésre ösztönző határának. – A játékkedv élesztgetésére csak az elzártan, elnyomottan nevelt, elbutított és korán megérlelt gyermekek szorulnak reá. Valamelyes felügyeletre és az igazságszolgáltatás korrigálására a kisebb gyermekek társaságának van szüksége, de hovatovább kisebb és kisebb mértékben. A rendőrileg „örzött” és „vezetett” játék nem játék, hanem rettenetes kínzó kényszer-munka, mely minden önállóságot, jog- és igazságérzetet, kötelesség- és felelősségtudást s minden szeretetet kiöl.

Ma gyermekeink – mondják – nem tudnak játszani s a felügyeletet nélkülöző játékban erkölcsileg csak romlanának. Elzártan a természettől s eltiltva a gyermekekkel való szabadabb érintkezéstől, minden hely és alkalom nélkül hogyan is tudnának játszani? Aki szabad társaságban sohse élt és bizalmat sohsem élvezett, az bizony kivált a csak néhány pajtással folytatott játékban erkölcsileg romolhatik. Helyet és alkalmat a játékra! Ez az első! A felügyelet helyes módja éppen nem boszorkányság. A nevelő egyet-mást dolgozva, vagy a gyermekekkel játszva, közöttük van anélkül, hogy „rendőr” volna; szeretetével, bizalmával s a társasélettel egyrészt és a felelősségérzetének erősítésével másrészt fokról-fokra úgy neveli a gyermekeket, hogy ezek erkölcsileg csak izmosodnak és javulnak akkor is, amikor „felügyelet” nélkül játszanak. És csak hadd játszanak így minél többet! Hadd szokják meg azt, hogy önmagukat fegyelmezzék, hogy önmaguknak parancsoljanak és szolgáljanak, hogy saját örömeiket mások örömeiben találják, hogy másokért éljenek s hogy a közt megszeressék és a köznek javáért tenni, fáradni megtanuljanak.

A játékhoz fogható hatalmas alakja még az egyéni önművelésnek és a társaséletnek a munka. Minden munka, legyen annak produktivitása szembeötlő, mint a kézimunkáé, avagy nehezebben észrevehető, mint a szorosabb határok közé vont „tanulásé”. Nem azt nézzük itt, hogy csakis játékkal és munkával taníthatunk igazán, hanem azt, hogy az egyén erőit sehohsem fejtheti ki s a társaséletre sehohsem nevelhető úgy, mint a játékban és munkában.

A munka nem a meggyülemlett erő nyilvánulása, hanem

az erőknek öntudatos alkalmazása. Ezzé lesz azonban a játék is akkor, amikor a gyermek tudatosan küzd valamely, maga elé tűzött, noha igen közeli és kicsinyes célért. A játék tehát természetszerűleg fejlődik ki munkává, valamint a munka is vissza-vissza lép a játékba. Így tehát a munkát is a társaséletnek, a szabadságnak, az erőkifejtésnek és az örömmel kellene jellemeznie, akár a játékot. A tapasztalat azonban az, hogy a nevelésben a munka kényszerrel és keserőséggel van megverve. Ha ez így van, mi, nevelők, rettenetesen bűnösök vagyunk. Bűnünk az, hogy a munkát szembeállítjuk a játékkal, holott az emennek fejleménye csupán. A mi iskoláinkban gyermekeink vagy játszanak, vagy dolgoznak ahelyett, hogy játszva dolgoznának, vagy munkálkodva játszanának: azaz, vagy a játék fejlődne ki munkává, vagy a munka térne vissza játékká. Bűnünk, hogy az iskolai munkát nagy tömegek munkájává tettük, de társas munkává éppen nem; hogy a munkában szabadság annyi sincs, mint a játékban. Ennyi lelketlen fonásból nem származhatik egyéb, mint csakis az, hogy gyermekeink irtóznak az iskolai munkától, melyben erőiket ki nem fejtik, örömük nincs, erkölcsi erők meg nem izmosodnak.

A mi felfogásunk nem azt jelenti, hogy a munka kötelességgé nem tehető; nem azt! De igen ezt: a munkát csakis szívesen, örömmel végzendő kötelességgé kell tennünk! Ennek meg nincsen más útja, csak egyetlenegy: a játékból fakadjon a munka!

Játszva dolgozik a gyermek. Feltűnő ebben a tevékenységében az érzékek, a kéz, a test munkája, ami az ő fejlettségi fokán csak természetes. Vigyük be a tanulói munkába az érzékek, a kéz, a test munkáját s gyermekeink játszva fognak tanulni.

A gyermek társaságban játszik. Végezze a tanulói munkát is társaságban, egymást segítve, egymás munkáját kiegészítve, pártokra osztottan vagy egységbe olvadva, de egymás munkáját mindig látva, a sikert lépésről-lépésre s a végső eredményt mint a közös munka diadalát élvezve: és akkor a gyermek játszva dolgozik és ebben a munkában erkölcsi erőit kifejleszti, hatalmassá teszi.

Szabadság legyen a munkában, az a szabadság, mely az önként elvállalt kötelesség hű teljesítésében nyilatkozik. Míg ilyen szabadságra a gyermek példánk, másoknak szeretete, a

köznek megbecsülése és oktatásaink hatásai alatt megéri, addig a munka szabadságát és pontos teljesítését a játékszerűség, a testi cselekvéssel való egybekapcsolás, a kellő változatosság, a célnak közelsége és teljes átértése s mindennek fölött a gyermeknek irántunk érzett szeretete és ami erkölcsi alapon nyugvó tekintélyünk biztosítja. Ezek nélkül az iskolai munkát csak kényszerűségből teljesíti a gyermek; kényszerűségből: erőt ki nem fejtve és örömtelenül. Az ilyen kényszeredett munka elszoktat minden munkától, de kiváltképpen elszoktat a tudományokkal való foglalkozástól.

Iskoláinkban ma a testi cselekvéseket mellőzzük, a rajzot, kézimunkát az ismereteknek világosabbá tételére s a gondolatok, képzeletek kifejezésére nem alkalmazzuk, a munkának célját a gyermekkel be nem láttatjuk, a munka örömet vele nem éreztetjük; az iskolai munka ma csaknem kizárólagosan egyéni, ki-ki magának dolgozik s még ennek áldásait sem látja tisztán, bizonyossággal; másokkal vállvetve, közös célért történő, közös, egymást kiegészítő munkát nem végeztetünk: így aztán a mai iskolai munka gyermeknek, tanítónak keserves, munkára nem nevel, az egyéni munka hiúságát Vánk ölti, de a másért folyó, a közös munkának örömét szívünkben nem ápolja, nem növeli. Élesen elválasztja a „tudományos” munkát a fizikai munkától s ezzel azt éri el, hogy a tudományért vajmi kevesen ölik magukat, a fizikai munkától pedig mindnyájan irtóznak; eléri azt, hogy vannak ügyefogyott tudósaink és géppé sülyedő munkásaink; eléri azt, hogy a „tudós” és a „munkás” egymással éles ellentétbe kerül, egymásnak lenézője, ellensége lesz s ki-ki csak magát tartja a köznek javáért munkálkodónak.

Nincs erkölcsi alapja annak a módnak, mellyel munkára kényszerítünk s így nincs, – nincs erkölcsi munka sem.

d) *A szoktatás eszközei.*

A szoktatáshoz legtöbb eszköz a játékban és munkában kell: játék-eszközök, szerszámok, műszerek. Iskoláinkból ezek az eszközök ma jóformán hiányzanak, mert sem a tanítás, sem a szoktatás nem, avagy csak igen szűk körben alkalmazza a játékot és a munkát testi cselekvéshez.

Játékhoz, munkához sok eszköz, szerszám, műszer kell. Rájok vonatkozólag pár megjegyzésünk nem maradhat el.

Első követelmény, hogy az eszközöket, amennyire csak lehet, maguk a gyermekek készítsék el, mert így munkájuk célját közvetlenül látják, sikerét és örömét közvetlenül élvezik.

Fokozatosan haladjunk az eszköz nélkül folyó munkáról, a kevés és egyszerű s erről a több és egyszerű, innen a kevés és bonyolultabb, végül a több és bonyolultabb eszközzel történő munkára, mert az eszközök használatát és becsét így tanulja meg a gyermek.

A több, a bonyolultabb eszközzel készített egyszerű termék, melynek tanulásban, saját életében, a mindennapi életben hasznát látja, előzze meg az ugyanolyan eszközzel készített nehezebb, bonyolultabb termék produkálását, mert a munka céljának emelkedése csak így lesz világossá és szükségesszerűvé.

Az eszköz a vele elkészíthető termék erkölcsi becsét sohase érje el, mert a lényeg mindig a termék.

TARTALOM.

A nevelés fogalma	Oldal
Neveléstudomány és felosztása	1
	7

ELSŐ RÉSZ.

Társadalmulástan.

1. Fejlődéstan	19
2. Alakulástan	41
3. Következtetések	57

MÁSODIK RÉSZ.

Társadalmitástan

<i>I. Bevezető rész.</i>	60
1. A cél	60
2. Elvek	63
3. Nevelő munkák	65
<i>II Szervezetten</i>	67
<i>A) A család</i>	69
<i>B) Az egyház</i>	77
<i>C) A közösség élete</i>	81
<i>D) Az iskola</i>	91
1. Az iskola feladata... ..	92
2. Az iskola fajtái	94
3. Az iskola fenntartása.....	106
4. Az iskola helyisége és berendezése	114
5. Az iskola tanítványai	118
6. Az iskola tanítói	127
7. Az iskola életének berendezése	138
8. Az iskola igazgatása	159
<i>E) Ifjúsági egyesületek</i>	165

	Oldal
<i>III. Módszertan</i>	166
<i>A) Tervezettan</i>	187
I. Az ápolás tervezettana. Az ápolás tényezői.....	168
II. Az oktatás tervezettana (tényezői).....	175
Az oktatás óraterve.....	194
III. A szoktatás tervezettana (tényezői).....	201
<i>B) Alkalmazástan</i>	211
I. Az ápolás módszere	215
II. Az oktatás módszere.....	238
<i>a) Az oktatás mozzanatai</i>	249
1. Az oktatás tartalmi mozzanatai.....	251
2. Az oktatás, alaki mozzanatai.....	284
<i>b) Az oktatás alakja</i>	293
<i>c) Az oktatás eszközei</i>	313
<i>IV. A szoktatás módszere</i>	324
<i>a) A szoktatás közvetlen céljai</i>	324
<i>b) A szoktatás munkái vagy mozzanatai</i>	326
1. Példaadás.....	326
2. Utasítás, felvilágosítás.....	330
3. Gyakorlás.....	338
4. Felügyelet.....	340
5. Igazságszolgáltatás.....	346
<i>c) A szoktatás alakja</i>	354
<i>d) A szoktatás eszközei</i>	361