

PEDAGÓGIA

A NEVELÉSTUDOMÁNY RENDSZERE
RÖVID ÖSSZEFOGLALÁSBAN

ÍRTA
D^r WESZELY ÖDÖN

MÁSODIK, ÁTDOLGOZOTT KIADÁS

R É V A I K I A D Á S

6021. – Révai Irodalmi Intézet Nyomdája, Budapest.
Műszaki igazgató: Linzer M.

ELŐSZÓ.

Ez a kis könyv az első irodalmunkban, amely rövid összefoglalásban adja a mai tudományos pedagógia eredményeit. A külföldi hasonló könyvektől – melyeket nélkülözhetőkké tenni kíván – abban különbözik, hogy nem ragaszkodik szorosan egyik rendszerhez sem, hanem ismerteti a különböző szerzők álláspontját, valamint ismerteti és fölhasználja a szakba vágó *magyar* irodalmat is. Ez utóbbi téren egyedül áll eddig irodalmunkban, mert a magyar szakirodalomnak nemcsak kritikai földolgozása hiányzik, hanem még repertóriuma sincs. Ép ez előmunkálatok hiánya mentse ki a könyv netaláni fogyatkozásait.

Ha ez előmunkálatok fogyatékosága mellett mégis vállalkoztam e könyv megírására, ez azért történt, mert szolgálatot véltem tenni vele mindazoknak, akik a tudománynak ezen ágáról rövid és világos tájékozást óhajtanak szerezni,

Budapest, 1905 március hó 22.

Dr. Weszely Ödön.

ELŐSZÓ

a második kiadáshoz.

A „Tudományos Zsebkönyvtár” vállalatban 1906-ban jelent meg kis „Pedagógia”, mely összefoglalta röviden a tudományos pedagógia eredményeit a tudomány akkori állása szerint. Már évek előtt újból szükségessé vált a kis könyv újabb kiadása, de nyilvánvaló, hogy az új kiadás átdolgozást kívánt, mert hiszen a pedagógia ép ezekben az években óriási mértékben fejlődött. Ez a tény késleltette az új kiadás megjelenését is.

Ez a kiadás, melyet most az olvasóközönségnek ajánljuk, szinte új könyv, annyira megváltozott az elsőhöz képest. Nemcsak azért, mert feldolgoztam az újabb tudományos eredményeket, hanem azért is, mert a tudomány haladásával természetesen az én felfogásom is fejlődött. Így ez a könyv új felfogás hirdetője, s egy új és korszerű neveléstudományi rendszert ad rövid összefoglalásban. Ezt a rendszert egy nagyobb terjedelmű könyvben óhajtom a közönség elé tárni („A korszerű nevelés alapelvei” címen), mert irodalmunknak régen érzett hiánya egy terjedelmes tudományos pedagógiai kézikönyv. Ám e mellett szükség van ilyen kis összefoglaló könyvre is, melyben – ha röviden is – benne van minden vezető gondolai Aki behatóbban akar megismerkedni a problémákkal, a nagyobb könyvhöz nyúl, de aki röviden akar tájékozódni, itt megtalálja azt, amire szüksége van. Igyekeztem az olvasót, tájékoztatni R neveléstudomány egész anyagáról, minden kérdésnél megismertetni a különböző tudományos álláspontokat, de egyúttal állást is foglalni velük szemben, s a magam rendszerét kifejteni.

Abból a felfogásból, indulok ki, hogy a nevelés segítség-nyújtás a fejlődő növendék számára oly célból, hogy életföladatait anuak idején megoldhassa. Ehhez a mai kultúrában mindenkinek megfelelő műveltségre van szüksége. A nevelés feladata tehát ezt a műveltséget megadni, hogy a növendék majdan beilleszkedve a kulturális közösségbe, betölthesse emberi hivatását.

Így felfogva a pedagógia a növendéket a kultúra értékeivel hozza kapcsolatba, s így ez a pedagógiai rendszer egyrészt a gyermek és ifjúság pszichológiájára, másrészt kultúrfilozófiára és értékelméletre van alapítva. Problémája az: hogyan tehetjük a növendéket a kultúra értékeivel művelt emberré?

Hiszem, hogy sikerült minden állásponttal szemben teljesen objektívnek lennem, s röviden bár, de világosan összefoglalnom mindazt, ami az elmélet és gyakorlat szempontjából szükséges. Nagyon örülnék, ha mindazok, akik tájékozódást keresnek a pedagógia terén, könyvemnek valóban hasznát vehetnék.

Pécs, 1932 március 14.

Dr. Wessely Ödön.

ELSŐ RÉSZ.

ELMÉLETI ALAPVETÉS.

I.

A pedagógia mint tudomány.

1. A pedagógia fogalma és feladata. A pedagógia szűkebb értelemben a nevelés elmélete.

Feladata tudományos vizsgálódással megállapítani a nevelés céljait, eszközeit, módszereit; magyarázatát adni a neveléssel kapcsolatos kérdéseknek, s elvi megokolását a gyakorlati eljárásnak. Végül a tudományos kutatással megállapított elveket rendszerbe kell foglalnia, s rendszeresen előadnia.

De a pedagógia tágabb értelemben nemcsak a nevelés tudománya, mert a nevelés maga csak egy része annak az emberi tevékenységnek, mely az emberi *művelődés folyamatát* tervszerűen irányítani s annak haladását és virágzását, s ezzel az egész emberi nem tökéletesedését előmozdítani törekszik. Így felfogva a pedagógia a *műveltség tudománya*, mely a neveléssel az embert be akarja kapcsolni a művelődés folyamatába, hogy életfeladatait minél tökéletesebben megoldhassa s maga is ne csak részese, hanem egyúttal tevékeny munkása legyen a kultúrának.

Ez a név: *pedagógia*, görög eredetű, s ebből a szóból származik: *paidagógosz*, ami annyit jelent: gyermek-vezető. E névvel jelölték a görögök kezdetben azt a rabszolgát, aki a gyermeket iskolába vezette, később általában azt, akire a gyermek szellemi vezetését, tehát nevelését bízták.

Pedagógiának nemcsak a nevelésről szóló -tudományt szokták nevezni, hanem magát a nevelést is, amint az a gyakorlatban végbemegy, s ez néha félreértéseket okoz.

2. Gyakorlat és elmélet. A gyakorlatot gyakran állítják szembe az elmélettel s gyakran halljuk, hogy más a gyakorlat s más az elmélet. Valóban más, mert a gyakorlat a cselekvés, az elmélet pedig a gondolkodás műve.

De az ellentét mellett a kettő között szoros kapcsolat van, ezek egymást kiegészítő fogalmak, egyik a másiktól fejlődik, egyik a másakra van utalva, a kettő együtt

jár. A gyakorlat ad tapasztalati alapot az elmélet számára, az elmélet termékenyíti meg s teszi tökéletesebbé a gyakorlatot.

Sokan az. elméletet általában fölöslegesnek tartják, de némelyek különösen a nevelés elméletét tartják annak.

Az elmélet maga senkit sem tesz kiváló, nevelővé, mint ahogy más téren is az elmélet tudása még nem adja meg a gyakorlati képességeket. *Ezek a képességek az emberrel együtt születnek s ki több, ki kevesebb képességgel születik.* E képességek a gyakorlat által fejlődnek, s minden gyakorlatot gyakorlás útján kell megtanulni. De az elmélet ad *vezérelveket a gyakorlat számára.* A helyes elmélet a legjelesebb emberek gyakorlatán alapszik.

Az emberek mindig neveltek és nevelnek tudományos elmélet nélkül is. De ez azért volt lehetséges, mert a már megállapított igazságok átmennek a köztudatba. Ámde primitív viszonyok közt, s normális fejlődés mellett nem is merülnek föl nehéz problémák. A nevelés problémája azonban a fejlettebb *kultúra szövevényes és komplikált viszonyai között* mindegyre nehezebb feladatok elé állítja a szülőt és a nevelőt egyaránt. De még a különös rátermettség és nevelőképesség mellett is szüksége van az elméletre annak, aki a nevelést és tanítást életpályául választja.

3. Lehetséges-e a pedagógia mint tudomány? Sokan azt tartják, hogy a pedagógia csak mesterség vagy művészet; mint elmélet pedig csupán gyakorlati útmutató-sok összefoglalása, vagy pedig egyéni nézetek és utópisztikus elgondolások gyűjteménye, s így nem tudomány. Amennyiben pedig a pedagógia tudományos jellegű, nem egyéb, mint más tudományok tételeinek alkalmazása s így nem önálló.

Ezekre az ellenvetésekre a következőket mondhatjuk:

Az a körülmény, hogy a pedagógia gyakorlati tevékenységre irányul, nem lehet akadálya annak, hogy tudománnyá legyen. Hiszen a gyakorlati eljárás is nyugodhatik tudományos alapokon. Az orvosi tudományok tudományos voltát nem vonja senki kétségbe.

W. Dilthey bebizonyította, hogy a nevelés célját, a tanulmányok értékét s a tanítás módszerét lehet egyetemes érvényességgel meghatározni s így a pedagógia Aristoteles értelmében is lehet önálló tudomány.

Ámde ha a pedagógia nem is állapítana meg ilyen általános érvényű igazságokat, hanem az egyes esettel

(a singularisai) foglalkoznék is, még mindig lehet tudomány, mert hiszen pl. a történelem is ilyen természetű.

Mai felfogás szerint a tudomány módszeresen megállapított és igazolt ismeretek rendszere.

Arra kell tehát törekedni, hogy a pedagógia a maga tételeit tudományos módon, a tudomány módszereivel állapítsa meg, s a fogalmi meghatározásokban, valamint tételeinek megállapításában a filozófia és az exakt kísérletek segítségével egyaránt szigorú tudományosságra törekedjék, ami az újabb pedagógiában tényleg meg is történt.

A pedagógiának van önálló vizsgálati köre: a nevelés ténye s a kultúra átszarmaztatásának a problémája.

A nevelés ténye és folyamata vizsgálható tudományos módszerrel s tudományos eszközökkel, s így a pedagógia, mint önálló tudomány lehetséges.

Irodalom: I. Wagner: Die Wissenschaftsstruktur der Pädagogik. Berlin, 1925. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. – W. Moog: Die Möglichkeit der Pädagogik als philosophische Wissenschaft. (Vierteljahrschrift für phil. Pädag.) 1918. II. – W. Diithey: Die Möglichkeit einer allgemeinen pädagogischen Wissenschaft, Sitzungsberichte der kgl. pr. Akademie, Berlin, 1888. XXXV. kötet 808. 1. – Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. (1. A tudományos pedagógia íel adatai.) Budapest, Franklin Társulat. Harmadik kiadás. 1917. – Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1923.

4. A neveléstudomány helye a tudományok sorában.

A tudományok osztályozása régi problémája a filozófiának. Megoldása azért nehéz, mert nincs olyan felosztási alap, melyet végig lehetne vinni valamennyi tudományon. A tudományok ugyanis nem a logikai felosztás alapján fejlődtek, hanem gyakorlati szükségletek hatása alatt. A szigorú logikai felosztásnak pedig ugyanazon az alapon kell történnie.

A tudományos módszerrel, tudományos kutatással megállapított igazságok teszik a tudomány tartalmát. A tudományok e tartalma egy-egy területen belül rendszerezve, kellő összefüggésbe hozva alkotja az egyes szaktudományokat. Az egyes szaktudományok a világnak egy-egy részletét dolgozzák fel bizonyos vezető szempontok szerint, s így minden szaktudomány csak egy darabját adja a világnak. A szerint, vájjon a tudomány területe a külső természet körébe esik, vagy az ember szellemi világával függ-e össze, a sokféle szaktudományt két nagy csoportba szokás osztani: a *természettudományok* és *szellemi tudományok* csoportjába. A természettudomá-

nyok közé tartoznak: az ásványtan, növénytan, állattan, földtan, csillagászat, fizika, kémia, szóval mindazok, melyeknek tárgya természeti tárgy vagy jelenség. A szellemi tudományok közé tartozik: a történelem, a lélektan, erkölcsstan, bölcsélet, nyelvtudomány, irodalomtörténet, szóval mindazok a tudományok, amelyeknek tárgya az ember, mint szellemi vagy történeti lény, vagy az, amit az emberi szellem alkotott, pl. költemények és művészi alkotások.

Egy másik megkülönböztetés szerint vannak *valóság-tudományok*, melyek azt vizsgálják, ami a valóságban van; ide tartoznak a természettudományokon kívül a szellemi valóságokat vizsgáló tudományok is, pl. a történelem, a lélektan, társadalomtudomány stb. Vannak azután tudományok, melyek *kellőségeket* vizsgálnak, s állapítanak meg. Ilyenek az erkölcsstan, az alkalmazott logika, az esztétika stb.

Fel szokták osztani tovább a tudományokat *elméleti és gyakorlati* tudományokra. Elméleti tudományok azok, amelyek az igazságot csak tisztán az igazság megismerése kedvéért, az elméleti megismerés és megértés kedvéért kutatják. Ilyenek: a filozófia, matematika, tiszta logika, tiszta természettudomány. S vannak tudományok, melyek a már megállapított igazságokat gyakorlati célokra és életfeladatok célszerű megoldására akarják felhasználni. Ezek a gyakorlati tudományok. Ilyenek: a technikai, orvosi, gazdasági tudományok.

A tudományokat föl lehet továbbá osztani a módszerek szerint is, amelyekkel igazságaikat megállapítják, így vannak *leíró* (ténytudományok), *magyarásó* (törvénytudományok) és *normatív* (szabályozó) tudományok.

Leíró tudomány az, mely a tények megállapításával és azok tudományos leírásával foglalkozik. Pl. a természetrajz, földrajz, s néprajz egy része stb.

Magyarásó tudományok azok, melyek törvényszerűségeket, azaz okozati összefüggéseket állapítanak meg, s ilymódon magyarázzák meg, miért mennek végbe a jelenségek *úgy*, amint azok a valóságban végbemennek. Ilyenek a fizika, kémia stb.

Normatív tudományok azok, melyek szabályokat, normákat állítanak föl arra nézve, hogyan kell eljárunk, hogy bizonyos hatást elérjünk. Ilyenek: a technikai, jogi, orvosi s gazdasági tudományok.

Hogyan illesztjük bele tehát a pedagógiát a tudományok rendszerébe?

A neveléstudomány tárgya az ember a maga egészében, testi és szellemi mivoltában. Az ember testének vizsgálata a természettudományok feladata, de a szellemi folyamatok vizsgálata a szellemi tudományok körébe tartozik. Ennélfogva nem meglepő, hogy akadtak olyanok, akik a pedagógiát egészen természettudományi alapra akarták helyezni annál is inkább, mert a lélektan is ide akarják sorolni azon az alapon, hogy a lélektan is használnál kísérleti módszereket s törekszik általános törvényeket megállapítani. Kétségtelen azonban, hogy a pedagógiának főképp a lelki világ a tárgya, mely egészen más, mint a természettudományok tárgya.

A neveléstudomány ugyan részben testi jelenségekkel is foglalkozik s módszerei között ott van a kísérlet is, de célkitűzéseiben s egész rendszerében a filozófiára, a világnézetre s értékelméletre van alapítva, lelki hatásokat akar elérni s lényegesnek a lelki életet tartja, ennélfogva *szellemi tudomány*, s voltaképp a filozófiának egy része.

A neveléstudomány a valóság megismerésén alapszik ugyan, de a kellőségnek, az eszménynek, a megvalósítására törekszik s a megvalósítás módját tanítja, ennélfogva a *kellőségek* tudománya.

Minthogy pedig nem éri be tények konstatálásával, a valóságban végbemenő folyamatok leírásával s azok törvényszerűségének a megállapításával, hanem arra törekszik, hogy a valóságot a kellő szerint megváltoztassa, a valóságban végbemenő folyamatokra befolyást gyakoroljon, hogy azok megváltozzanak, ennélfogva *gyakorlati tudomány*.

Végül pedig minthogy mindezekre nézve irányító elveket, azaz normákat akar felállítani, *normatív tudomány*.

Irodalom: Komis Gyula: Bevezetés, a tudományos gondolkodásba. Budapest, 1922. – *Weszely Ödön:* A pedagógia helye a tudományok sorában. Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 28. 1. – *Várkonyi Hildebrand:* A pedagógia a szellemi tudományok sorában. Minerva. IV. évf. 1925. 165–173. 1. – *Vida Imre:* A neveléstudomány történelembölcseleti vonatkozásai. Budapest, Lampel R. 1928.

5. A pedagógia segédtudományai. A neveléstudománynak *Herbart* szerint két segédtudománya van, melyek alapvetők. Egyik az *ethika*, vagy erkölcstan, másik a *pszichológia*, vagyis lélektan. Az ethika az a tudomány, mely a helyes cselekvés elveit állapítja meg. Ez adja a nevelés céljait. A lélektan a lelki élettel ismert meg s

a szellemi működések törvényeit állapítja, meg. Ez mutatja a nevelő számára az utat és az eszközöket.

Ma már azonban a segédtudományok száma kibővült.

A nevelés számára nemcsak erkölcsi (etnikai) célokat tűzünk ki, célokat szolgáltatnak mindazok a tudományok, melyek normákat (elveket) állapítanak meg valamely tevékenység számára. Így: a *logika*, az *esztétika*, a *közgazdaságtan* s az *egészségtan*.

A nevelőnek pedig az eljárás mód tekintetében nem egyedüli útmutatója már a lélektan. Nem elég a lelki élet törvényeit ismernie, de ismernie kell az egész emberi szervezetet, az emberi test szervezetét, a testi és szellemi működéseket, a testi és szellemi fejlődést, ennek normális és kóros alakjait, de különösen ismernie kell a gyermeket, a gyermekkori fejlődést. Ismernie kell továbbá a társadalmi életet s annak a törvényszerű fejlődését, valamint a társadalmi hatásokat, melyek a nevelés tényezői lehetnek.

E szerint a nevelés segédtudományai: *testtan* (anatómia és fiziológia), *lélektan* (pszichológia), *gyermektanulmány* (pedológia), a *társadalomtudomány* (szociológia), az *egészségtan* (higiéné), *erkölcstan* (etika), *logika*, *esztétika*, *közgazdaságtan* (ökonómia).

Ezeknek a segédtudományoknak a jelentősége azonban nem egyenlő. Kétségtelen, hogy a célokra vonatkozó segédtudományok közül az etika a legfontosabb, mert a nevelésben az erkölcsi cél valamennyi fölött áll. A módszerekre vonatkozók közül pedig a gyermek és ifjúság-lélektana áll a középpontban, mert a nevelést a gyermek ismeretére kell alapítani.

Irodalom: Natorp: Philosophie und Pädagogik (Marburg, 1909). – *Weszeley Ödön: A modern pedagógia útjain*. Bpest, Franklin. I. 1909. III. kiad. 1917. – *M. Frischeisen-Köhler: Philosophie und Pädagogik*. Langensalza, Peltz.

6. A pedagógia fölosztása. A pedagógiának sokféle fölosztása lehetséges. Általánosan ismeretes elnevezések azonban: elméleti és gyakorlati pedagógia. De ezek a nevek is különböző értelemben használatosak.

Általában elméleti pedagógiának nevezik a pedagógiának azt a részét, amely minden kérdésre nézve az elvek megállapításával foglalkozik; s gyakorlati pedagógiának azt a részt, mely útmutatásokat ad akár a házi, akár az iskolai nevelésre és tanításra nézve.

Föl lehet osztani a nevelést a nevelő munka termé-

szete szerint. Így osztja föl *Herbart* a pedagógiát: I. az igazgatás, 2. a nevelő tanítás, 3. a vezetés tanára.

Föl lehet osztani a pedagógiát az egyes testi és szellemi képességek szerint, melyekre a nevelés vonatkozik, s így lehet szólni mindenekelőtt testi és szellemi nevelésről. A szellemi nevelést ismét föl lehet osztani az akarat, az érzelem s az értelem nevelésére, vagy pedig: értelmi, érzelmi, esztétikai, erkölcsi s vallásos nevelésre.

Ezen az alapon osztja föl *Herbert Spencer'* a nevelést testi, értelmi és erkölcsi nevelésre.

Lehet végül a pedagógia tárgyalásában életkorok szerint haladni. így föl lehet osztani a nevelést: a kisdenevelésre, a gyermeknevelésre, a serdülőkor és az ifjúkor nevelésére.

A pedagógiát mindenesetre az alapvető elvi kérdések tisztázásával kell kezdeni, ide tartoznak a pedagógia természetére vonatkozó megállapítások, az alapvető fogalmak definíciója, a célok kitűzése. Minthogy ezek jórészt filozófiai természetűek, ezt a részt némelyek filozófiai pedagógiának, mások (*Rein*) alapvetésnek nevezik. Mi ezt a részt: *elméleti alapvetésnek* nevezzük. (Ezt a részt tárgyalja: *Weszely Ödön* „Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései”, Bpest, 1923).

A pedagógiai tevékenységnek két ága, a nevelés és tanítás, ugyan szoros összefüggésben van, sőt a nevelés tágabb értelemben magában foglalja a tanítást, mégis meg kell különböztetni ezt a kétféle tevékenységet. így a szorosabb értelemben vett nevelésről szóló részt *neveléstan*-nak, vagy idegen szóval hodegetikának (vezetéstan) nevezik. Ez tehát a pedagógia második része.

A harmadik rész a *tanítástan*. Ez csak a tanítás általános elveivel foglalkozik, az egyes tantárgyak tanításának módszerével már külön rész foglalkozik, a *módszertan*. Ezt megkülönböztetésül a logikának tudományos kutatás módszerével foglalkozó részétől, melyet methodológiának neveznek, methodika névvel jelölik. Végül az ötödik rész a nevelő munka szervezéséről szól, illetve a közművelődés *szervezésének* alapelveit adja. Ezek alapján a pedagógia öt része a következő: *I. Elméleti alapvetés. II. Neveléstan* (Hodegetika, vezetéstan). *III. Tanítástan* (Didaktika). *IV. Módszertan* (Methodika). *V. Szervezetan*.

7. A pedagógia irodalma. A pedagógiának óriási irodalma van, úgy, hogy a könyvek és cikkek ez özönében szinté bajos eligazodni. De ebben a rengeteg nagy iro-

dalomban igen sok az értéktelen munka. Értéktelen az olyan munka, mely ismert, s magától értetődő dolgokat ismételi; értéktelen az, mely elavult nézeteket hangoztat; értéktelen az, amely csupán ékesszólással akar hatni a nélkül, hogy mélyebb gondolatokat tartalmazna.

Nem sorolhatjuk tel még a világirodalom legkiválóbb munkáit sem. Csak néhány nevezetes és általánosan év tékesnek ismert könyvet említünk meg a nagy nemzetek irodalmából.

Jó útmutatást adnak a bibliográfiák közül a *Fővárosi Pedagógiai Könyvtár* kiadványai. A régiebb irodalomról: *A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár könyvjegyzéke*. I. rész. Neveléstudomány. 1916. Az újabbról: *A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár* (Budapest, Vili., Mária Terézia-tér 8.) *Évkönyve és szemelvényes szakjegyzéke*. Új folyam. 1. sz. 1928. Új folyam. 2. az. 1930.

A magyar pedagógiai bibliográfia, továbbá benne foglaltatik az Orsz. Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ által kiadott: „*A magyar tudományos irodalom bibliográfiája*” (1901-1925) c. könyv 1. kötetében (*Filozófia*), összeállította: *M. Buday Júlia dr.*, Budapest, 1929. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.

A német peuagógiai irodalom bibliográfiáját az „*Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt*” adja ki: „*Die Erziehungswissenschaftliche Forschung*” címen. (Eddig 16 füzet. Erfurt, Kurt Stenger, 1931.)

Az angol irodalom bibliográfiája megjelent a D. Appleton and Company: *The international Education Series* c. vállalatában. *Monroe: Bibliographie of Education*.

A mai pedagógiai irányokról tájékoztatnak:

A. Messer: *Pädagogik der Gegenwart*. 2. Aufl. 1931. Leipzig, Körner. – *E. tiaupe*: *Deutsche Pädagogen der Neuzeit*. 4. Aufl. Osterwieck, Zickfeld. 1923. – *K. F. Sturm*: *Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. (Philosophische Forschungsberichte, No. 8. Berlin, 1930). – *Body H. Bode*: *Modern educational thernies*. New-York. Macmillan Comp. 1929. – *Fináczy Ernő*: *Újabb pedagógiai törekvések*. Bp. 1914. (A Pázmány P. tud. egyetemen tartott rektori beszéd). – *Weszely Ödön*: *Legújabb pedagógiai áramlatok a neveléstudomány terén*. Bpest, Egyetemi nyomda. 1931. – *Weszely Ödön*: *Pedagógiai alapfogalmak változása*. Minerva könyvtár, Bpest, 1928.

Német irodalom. A német kiválóan pedagógus nemzet. Pedagógiai irodalma oly nagy, hogy szinte áttekinthetetlen. Szóhoz jut minden felfogás és minden irány. Sokáig Herbart iránya uralkodott. Most azonban új utakat keresnek s nagyon sokféle álláspont jut érvényre.

Kétségtelen, hogy *Habart* (1770-1841) az első, aki a pedagógiának tudományos formát adott.

Herbartnak különösen két munkája alapvető: 1. *Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet.* (Összes munkái között.) 2. *TTmriss pädagogischer Vorlesungen* (megjelent az *Universal-Bibliothek*-ban is). Magyar fordítása: *Nagy J. Bélától* 1931-ben jelent meg

Herbart követője *Kein Vilmos*, egykori jénai egyetemi tanár is (1847-1929), akinek két munkája nevezetes: 1. *Pädagogik in systematischer Darstellung.* (Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne, 1902). 2. *Pädagogik.* (Sammlung Göschen.)

A Herbart-féle pedagógia továbbfejlesztője *H'illmanit Otto* (1839-1920) is, ki azonban már a műveltség fogalmát teszi pedagógiai rendszerének középpontjába. Nagy műve: *Didaktik als Bildungslehre.* (Braunschweig, 1894. 2 kötet.) A mű első kötete magyarul is megjelent a *Kornis Gyula* által szerkesztett *Pedagógiai Könyvtár*-ban (kiadta a *Katii. Tanáregyesület*), fordította: Dr. Schütz József, Budapest, 1917.

A német pedagógiai irodalom újabb alkotásaiban rendszerint egy-egy irány vagy felfogás jut kifejezésre, melyet néha már a cím is kifejez. Ilyenek:

Paul Barth: Die Elemente der Erziehungs- u. Unterrichtslehre, Leipzig, 7. u. 8. Aufl. 1921. (Lélektani és szociológiai alapon). – *P. Natorp:* Sozialpädagogik. 5. Aufl. Stuttgart, 1922. (Szociológiai alapon.) – *Peter Petersen:* Allgemeine Erziehungslehre. Berlin, 1924. (Szociális alapon.) – *S. Kawerau:* Soziologische Pädagogik. Leipzig, 1924. (Szocialista irányú.) – *lid-win Hoernle:* Grundfragen der proletarischen Erziehung. Berlin, 1929. (Kommunista.) – *dottier:* System der Pädagogik. München, 1. Aufl. 1920. (Katholikus.) – *Kurt Kessler:* Pädagogik auf Philosophischer Grundlage. Leipzig, 1921. – *W. Lay:* Experimentelle Pädagogik. Leipzig, 1908. (Kísérleti irányú.) – *K. Meumann:* Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig. 1914. (Kivonata nagyobb kísérleti pedagógiájának: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik.) – *W. Moog:* Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck, 1923. (Kultúrfilozófiai alapon.) – *Erich Stern:* Einleitung in die Pädagogik. Halle, 1912. (Kultúrfilozófiai alapon.) – *Lochner:* Descriptive Pädagogik. Keichenberg, 1927. – *Wcntscher:* Pädagogik. Ethische Grundlegung und System. Berlin, 1926. – *K. F. Sturm:* Allgemeine Erziehungswissenschaft. Osterwieck, 1927. (Kultúrfilozófiai és fenomenológiai alapon.) – *Ernst Otto:* Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig, 1928. – *F. Eggersdorfer, M. Ettliger, d. Raederschmidt:* Handbuch der Erziehungswissenschaft I. Jugendbildung. München, 1929. (Katholikus és kultúrfilozófiai alapon.) – *J. Wagner:* Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig. Quelle & Meyer. 1926. (Értékelmélet] alapon.) – *E. Kriek:* Erziehungphilosophie.

sophie. München u. Berlin. 1930. – *E. Eritek*: Grundriss der Erziehungswissenschaft. Leipzig, Quelle & Meyer. (Autonóm neveléstudomány képviselője, mely a nevelésnek szociológiai úton nyert fogalmán alapszik. A nevelés összefonódása a szellemnek és társadalomnak. A nevelés kölcsönös befolyásolás.) *Litt*: Pädagogik. (A „Kultur der Gegenwart” c. gyűjteményben. Szerk. P. Hinneberg. I. rész. VI. Leipzig, 1914. Kultúrfilozófiai alapon.) – *G. Kecshensteiner*: Theorie der Bildung. Leipzig, 1924. (Értékelmélet! alapon.)

A francia irodalom nagy klasszikusai közül ma is élnek és hatnak: Montaigne és Rousseau. Mindkettő művei magyarul is megjelentek.

Montaigne M.: Pedagógiai tanulmányok. Fordította: dr. Birkás Géza. Pedagógiai Könyvtár. Kiadta a Kath. Tanár-egyesület, 1913. Régi fordítása: Nagy Tóth Józseftől. (1807.) – *Rousseau J. J.* Emil vagy a nevelésről. Fordította: Schöpflin Aladár, Budapest, Franklin T., 1911.

Az újabb irodalomból igen világos és jól tájékoztató könyv: *Compayré G.*: Cours de pédagogie. (Dixième Edition. Paris. Librairie Classique Paul Delaplane. 1893.)

Továbbá:

A. Binet: Les idées modernes sur l'enfant. Magyarul: Az iskolásgyermek lélektana. Ford.: Dienes Valéria dr. Budapest, 1916. – *Claparède*: Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentelle. Genève. Magyarul: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Fordította: Weszely Ödön. Bpest, 1911.

Az angol pedagógiai irodalom régi kiváló képviselői közül kettőt kell itt kiemelni. Mindkettő magyarul is megjelent.

Az egyik:

Herbert Spencer: Education. G. Appleton, 1870. Magyarul: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. Fordította: Öreg János és Losonczy László. (11. kiadás. Budapest, 1902. Hornyánszky Viktor.)

A másik:

Alexander Bain: Education as a Science. Magyarul: Neveléstudomány. Fordította: Dr. Szemere Samu. Budapest, 1912. (Magyar Tud. Akadémia kiadása, 2 kötet.)

Az újabb angol irodalom nevezetesebb alkotásai:

W. Ch. Bagley: The educative process. The Macmillan Company. New York. 1905. – *J. A. MacVannel*: outline of a course in the philosophy Education. New-York. The Macmillan Co., 1912. – *J. J. Findlay*: The foundation of Education. A survey Principles and Projects. London. University of London. Press. Ltd. – *Adams*: Modern Developments in Educationel Practice. London. University London Press, 1927.

Az amerikai pedagógusok munkái közül főlemlítjük:

Stanley Hall: Educational Problems. New-York. Appleton. (Gyermektanulmányi alapon.) – *Partridge, G. E.*:

Genetic philosophy of education. New-York. Slugs A Wallon. (Pragmatikus és fejlődéstani alapon.) – *Dewey John*: The school and society. New-York. 1907. Mc, Clude. Magyarul: Az iskola és a társadalom. Fordította: Ozorai Frigyes, Budapest, 1912. Lampel. Néptanítók Könyvtára 45. sz.) Szociológiai és fejlődéstani alapon. Demokratikus irányú. – *J. Dewey*: Democracy and Education. The Macmillan Co. New-York. 1916. (A demokratikus elv keresztülvitele a nevelésben.) – *E. Thorndike* and *A. J. Gates*: Elementary of Education. New-York, 1929.

Az olasz pedagógiai irodalom újabb jeles művelői közül ki kell említeni: *Credaro*, *Gentile*, s *Lombardo-Radice* munkáit. A kisdidaktika terén korszakalkotó *M. Montessori* munkássága.

Ugyanazok az irányok, melyek ma általában mindegyütt mutatkoznak, itt is képviselve vannak.

Az új olasz közoktatási reform *Gentile* elgondolásán alapszik.

Nevezetesebb munkák:

R. Ardigò: La scienza della educazione. Padova, 1925. – *G. Lombardo-Radice*: Pedagogia Generale. 1923. – *G. Lombardo Radice*: Lezioni di didattica. Ottava Edizione, 1923. – *G. Vidari*: L'educazione dell'uomo. – *G. Gentile*: La riforma della scuola. Bari. Laterza. – *M. Montessori*: L'autoeducazione. Roma, 1916. – *Kis József*: Montessori Mária nevelési rendszere. Bpest, 1930. – *Montessori, M.*: Az én módszerem. Ford.: Burchard Bélaváry Erzs. Bpest, 1930.

A magyar irodalom nagyobb pedagógiai munkákban nem gazdag. Az első nagyobb magyar pedagógiai kézikönyv:

Szillasy János: A nevelés tudománya. 2 kötet, Budán, 1827. A királyi főiskolák betűivel. – *Józan*, világos munka, mely a maga korának színvonalán áll.

Két régebbi munka:

Lubricht Ágost: Neveléstudomány című könyve 1868-ban Pozsonyban. Szigorúan katolikus alapon áll s alapfogalata a vallásos nevelés. A tehetségeken alapuló lélektanra támaszkodik s ezért elavult.

Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. (Kolozsvárt, 1890.) Alapfogalata a nemzeti nevelés s ez a gondolat igen népszerűvé tette a könyvet, melyben igen sok jó van s mely ma is haszonnal olvasható. Tekintetbe veszi a fejlődést és a gyermek-megfigyelést is. A könyv stílusa tetszetős, tárcszerű.

Nevezetesebb pedagógiai munkák az újabb irodalomból:

Komis Gyula: Kultúra és politika. 1927. Kultúra és nemzet. Budapest. 1930. – *Kornis Gyula*: A magyar művelődés eszményei. Budapest, 1928. *Mázy Engelbert*: Általános

pedagógia. Győr, 1895. – *Imre Sándor*: Nemzetnevelés, Budapest, 1912. – *Imre Sándor*: A nevelés sorsa és a szocializmus. Budapest. 1909. – *Imre Sándor*: Neveléstan. Budapest. 1928. – *Dr. Weszely Ödön*: A modern pedagógia útjain. III. kiadás. Bpest, 1918. – *Dr. Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. Bpest, 1923. – *Dr. Weszely Ödön*: Nevelés és tanítástan. VI. kiadás. Budapest, 1929. – *Weszely Ödön*: A korszerű nevelés alapelvei. (Sajtó alatt.)

II.

A nevelés fogalma és célja.

1. A nevelés fogalma.

8. A nevelés fogalma. A nevelés azoknak a hatásoknak az összege, melyeknek célja a növendéket életfeladatainak megoldására képessé tenni. Ezeket az életfeladatokat az ember annak a társadalomnak a keretében oldja meg, amelyben élni fog. Nevelni tehát annyit tesz, mint az embert képessé tenni arra, hogy bekapcsolódjék a környező társadalomba, azaz a nemzet életébe, oly célból, hogy a maga egyéni életfeladatait ebben a keretben megoldhassa, e célra összes értékes képességei kifejlődhessenek, s így képes legyen a környező kultúrát átvenni és mint ennek a kultúrának nemcsak részese, hanem tevékeny munkása élni és dolgozni. A nevelés tehát egyrészt segíteni akarja az embert abban, hogy a maga megélhetését biztosíthassa, másrészt segíteni őt abban, hogy azonfelül magasabbrendű lelki életre emelkedve a maga egyéni értékeit kifejthesse, s ezzel a maga nemzetének s így az egész emberiségnek haladásához és tökéletesítéséhez hozzájáruljon.

A nevelés így örök problémája az emberiségnek, melyet minden nemzedéknek újra meg újra meg kell oldania; ennek megoldása tehát nemcsak új életfeladat minden egyes ember számára, hanem új feladat minden nemzedék számára, a folyton fejlődő, állandóan mozgásban lévő kulturális folyamatban, melynek újabb és újabb változásai folyton új megoldást kívánnak.

A nevelés így felfogva nem pusztán egyéni életfeladat, hanem sokkal több ennél. Nagy és állandó küzdelme egy-egy nemzetnek a maga sajátos hivatásáért, a maga létéért, a maga különállásának a jogosultságáért, amit nemzeti értékeinek megvalósításával tud igazolni; de küzdelme az egész emberiségnek is a magasabbrendűségért, a szellemi emelkedésért, mélyhez közelíteni az emberi szív kiolthatatlan vágya.

Néhány meghatározás: Platon (Kr. e. 427-347): A nevelés az idősebb nemzedék erkölcsének átadása az ifjabb nemzedék számára. (A „Törvények” c. munkában.) – *Kant* (1724-1804) szerint: Nevelés kifejtése mindazon tökéletességnek, amelyre az ember képes. – *Dupanloup* (1802-1878): Nevelés az a művészet, mely előkészít az örök életre, tökéletesítvén a jelen életet. – *Paulsen Fr.* (1911): Nevelés az ideális kultúrjavak átszarmaztatása az idősebb nemzedékről a következőre. – *Paul Barth* (1906): Nevelés a társadalom továbbplántálása. (Fortpflanzung der Gesellschaft.) – *Lay* (1913): A nevelés a fejlődés tervszerű irányítása.

Finácsy Ernő (1914): A nevelés nagykorúaknak kis-korúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan egyéni és társadalmi feladatának az erkölcsiség mértéke szerint tudatossággal és szabadsággal megfelelhessen. (A nevelés fogalma. Magyar Paedagogia. 1914.)

Pauler Ákos szerint a nevelés a kultúra terjesztése, melyen munkálkodni az etika követelménye, még pedig azért, mert a kultúra folytatóságát és fentmaradását a letűnő nemzedéken keresztül csak így biztosíthatjuk”. (Bevezetés a filozófiába. 134. l.)

Kornis Gyula felfogása a nevelésről: „Az embernek mint eszes lénynek szellemi kincseit nem valami természeti folyamat, hanem tudatos és célszerű tevékenység, a nevelés adja tovább úgy, hogy az egyénben rejlő szellemi képességeket begyakorolja és kibontakoztatja.” (Bevezetés a tudományos gondolkodásba.) Továbbá: „Egyik nemzedék a másiknak a kultúrjavakat azért adja át a nevelés útján, mert értékeseknek tartja őket. A nevelés nem is egyéb, mint az új sarjdedék lelkének ezen értékek irányában való formálása.” (Neveléstörténet és szellemtörténet. Bpesti Szemle, 1932., 23. l.)

Imre Sándor (1928): A nevelés a közösség életéből fakadó, s arra ható. az egyén kifejlődését tudatosan elősegítő, huzamos ideig tartó szellemi tevékenység, mellyel a fejletteg magasabb fokon levők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja. (Neveléstan Budapest 1928. 22. l.)

Mindezekben a meghatározásokban van igazság, a különbséget az okozza, hogy a szerzők más-más szempontból adnak meghatározásokat vagy más részeket emelnek ki.

Ez azért lehetséges, mert a nevelés nagyon sokféle és nagyon bonyolult tevékenység, azaz: *a nevelés nagyon sok és sokféle működésnek az összege, melyekkel az egyének testi és szellemi fejlődését előmozdítja és bizonyos, általunk helyesnek vélt irányba terelni s őt kellő műveltséggel ellátni óhajtjuk.*

Irodalom: Finácsy Ernő: A nevelés fogalmának elemzése. Magyar Paedagogia. 1917. 305-311 l. – *Mázy Engelbert:* Pedagógiai alapfogalmak. Bpest. 1832. – *Weszely Ödön:* A nevelés fogalma és célja. A modern pedagógia útjain III. 1914. 70. l. – *A. Rieckel:* Vom Wesen der Erziehung. Enfer-

shungen über die Problematik des Erziehungsbegriffes. (Braunschweig, 1917.)

9. Nevelés és önnevelés. Midőn nevelésről beszélünk, rendszeren arra a hatásra gondolunk, melyet a kiskorúra, a járatlanra, a tudatlanra gyakorol a felnőtt, az avatott, a művelt, a tanult ember, az, aki ilyen nevelésben részesült. De van önnevelés is, azaz: az ember önmaga is irányíthatja, vezetheti a maga testi és szellemi fejlődését, önmaga ápolhatja testi egészségét, fejlesztheti testi erejét és ügyességét, fegyelmezheti önmagát, irányíthatja tanulmányait és tanulhat mások vezetése nélkül is.

A nevelésnek képessé kell tennie az embert arra, hogy önmaga nevelhesse magát, s képes legyen tanulmányait önmaga folytatni. A nevelésnek s vele a tanulásnak voltaképp nincs vége, az egész életen át folytatni kell a magunk nevelését és a tanulást. A nevelés munkája a nevelők részéről akkor van befejezve, ha a növendéket erre az önnevelésre képessé tette. De a nevelés egész folyamatában szükség van arra, hogy a növendék is igyekezzék önmagát nevelni.

Az önnevelésre különösen az amerikai pedagógusok helyeznek nagy súlyt (self-control) s a németeknél *Kevschensteiner* és *Foerster*.

10. Nevelés és fejlődés. Az élet fejlődés és hanyatlás. Minden élő szervezet fejlődik. A gyermek ifjúvá, az ifjú férfivá, a lányka hajadonná fejlődik. E fejlődés külső nyilvánulása a növekedés, valamint a szervek tökéletesedése. A fejlődés fogalma magában rejti a tökéletesedés gondolatát. Az a változás, mely nem a tökéletesedést mozdítja elő, hanyatlás.

Az ember testi és szellemi fejlődésének vizsgálata és ismerete nagyon fontos a nevelőre nézve, mert a nevelő ebbe a fejlődésbe akar beavatkozni, sőt elhatározó befolyást akar reá gyakorolni.

A fejlődés azokon a testi és szellemi diszpozíciókon (hajlandóságokon) alapszik, melyeket a gyermek magával hoz a világra. De a fejlődést befolyásolják azok a hatások, melyek a fejlődő gyermeket a fejlődés folyamán érik.

Ezek a hatások részben természeti hatások, minők: a születés helye, az éghajlat, a víz, a környező növény- és állatvilág, a táplálkozás; részben társadalmi hatások, minők: a család, a környezet, a társadalom' szelleme, az

állami és jogrend, a közigazgatás, a vallási viszonyok, az újság, az olvasmányok, a művészetek, a színház.

Ezek mellé irányító és döntő hatás gyanánt akar csatlakozni a nevelés. A nevelés beavatkozása a fejlődésbe, a fejlődés előmozdítása.

A nevelő számbavéve a természeti alapot, azaz az egyén veleszületett képességeit, a természetes fejlődést tervszerűen, tudatos tevékenységgel igyekszik irányítani oly módon, hogy *ez a fejlődés az egyén és a társadalom érdekeinek megfelelően menjen végbe.*

A XIX. század egyik legfontosabb gondolata, mely szinte egész tudományos irodalmán uralkodik, a fejlődés gondolata. Ennek a gondolatnak a természettudományok terén van nagy jelentősége. *Lamarck* (1744-1829) az alkalmazkodással magyarázza a fajok kifejlődését *Darwin* (1809-1882) pedig a változékonysággal és annak átöröklésével. mert a létért való küzdelemben csak azok a fajok maradnak meg, melyekben az erre alkalmas tulajdonságok kifejlődtek. A fejlődésnek ezt a fogalmát teszi *Herbert Spencer* (1820-1903) a maga filozófiájának (szintetikus filozófia) alapfogalmává. A fejlődés (evolúció) szerinte a kevésbé összefüggő alakból a jobban összefüggő alakba való jutás.

A neveléstudomány háromféle fejlődéssel áll kapcsolatban. Egyik a *biológiai* fejlődés, mely az embert mint természeti produktumot tekinti s főképp a testi élet és testi működések fejlődésére vonatkozik. A másik a *szellemi fejlődés*, mely a lelki élet kialakulását tárja föl. A harmadik a *történeti fejlődés*. Ennek eszméje *V. Humboldt* (1767-1835). *Fichte* és *Ranke* gondolataiból alakul ki. Az új szellemtörténeti idealisztikus irányt a német pedagógia terén *E. Spranger* képviseli. A nevelés jelentőségét a fejlődésben újabban a németeknél különösen *E. Krieck* hangsúlyozza. (Philosophie der Erziehung.) A viszony a nevelés és fejlődés között – szerinte – a valóságban az, hogy a nevelés a fejlődésre nézve már eleve is alapvető, s irányító és teremtető hat.”

Irodalom: Ch. Darwin: A fajok eredete a természeti kiválás útján. Budapest, 1873-74. – Weismann: Vorträge über Doseandenztheorie. 1901. – II. Spencer: First principles. Marconi: Alapvető elvek Ford.: Jónás János. Bpest. 1900. – E. Krieck: Erziehung und Entwicklung. Friburg, 192.. – Kornis Gyula: Neveléstörténet és szellemtörténet, M. Tud. Akad. 1932.

11. Nevelés és átöröklés. A nevelés kétségkívül csak azon az alapon indulhat meg, melyet a gyermek a világra magával hoz. A gyermek nemcsak a testet kapja szüleitől, hanem ezzel együtt számos diszpozíciót, azaz olyan tényezőket, melyek fejlődésének végső gyökerei. Ezek a diszpozíciók adottságok, fejlődési lehetőségek, melyek benne rejlenek az emberi szervezetben, s lassankint – ha bizonyos föltételek beállanak – kibontakoz-

nak, de esetleg nem érvényesülnek. A testi és szellemi diszpozíciók szorosan összefüggnek. De ez az összefüggés nem olyan, hogy a szellemi működés egyszerűen függvénye a testi szervezetnek.

A nevelőnek abból kell kiindulnia, amit a növendék a világra magával hoz. A nevelő problémái itt a következők: 1. Mennyi része van a fejlődésben az átöröklésnek β mennyi a környezet (s ebben a nevelés) befolyásának? 2. Lehetséges-e a szellemi tulajdonságok átöröklése is, vagy csak a testieké? 3. Lehetséges-e az átöröklött tulajdonságok módosítása?

Az első kérdésre nézve az átöröklés tanának mai állása szerint azt kell mondanunk, hogy *mindkét tényezőnek van he folyása a fejlődésre*. Hogy melyik mennyire érvényesül, ez nagyon sok körülménytől függ, mert *az einher nem kész tulajdonságokat örököl át, csak diszpozíciókat, lehetőségeket és hajlandóságokat*, melyek bizonyos körülmények és feltételek mellett kifejlődnek, más körülmények között pedig nem.

A második kérdésre nézve határozottan azt kell felelnünk, hogy a szellemi tulajdonságok is átörökthetők, nemcsak a testiek. Ám ezek a tulajdonságok nem kifejlődve, hanem csak mint fejlődéslehetőségek örökölhetők. ami annvit jelent, hogy csak abban az esetben fejlődnek ki. ha a többi föltétel e fejlődésre adva van. Arra a kérdésre nézve pedig, vájjon a szerzett tulajdonságok is átörökölhetők-e vagy csak az öröklöttek, a leghelyesebb álláspontnak látszik az, amit újabb kísérletek is igazolnak, hogy *vannak oly szerzett tulajdonságok, melyek átörökölhetők, s olyanok, melyek nem örökölhetők át*. A biológia mai állása szerint olyan egyénileg szerzett tulajdonságok, melyeknek nincs a csiraszerkezetben gyökerük, nem örökölhetők át. (Muckermann.)

A harmadik kérdésre nézve meg kell állapítani, hogy *az öröklött tulajdonságok változtathatók*, módosíthatók, fejlődésük befolyásolható, gátolható vagy elősegíthető. Ehhez természetesen bizonyos föltételek szükségesek, s a nevelés e föltételek megadásával, alakításának módosításával kezdődik. Testi tréninggel testi működések, szellemi tréninggel, azaz gyakorlással a szellemi képességek (emlékezet, értelem, beszéd, akarat, önuralom stb.) fejlesztetők.

Irodalom: Ribot: A lelki átöröklés. M. Tud. Akadémin. Budapest. — Guyau: Education et Hérédité. Paris, 1908. Németl: Erziehung u. Ververbung, 1913.

Schallmayer: Vererbung und Auslese. 4. Aufl. Jena, G. Fischer. – *R. Sommer*: Familienforschung und Vererbungslehre. 2. Aufl. Leipzig, 1902. – *R. Punnett*: Az átöröklés. Ford.: Soós Lajos. Budapest, 1928. (Természettud. Társulat.)

12. A fajnemesítés. Ha az ember egész fejlődésére nézve az átöröklött sajátságok a döntők, akkor az a feladat áll a tudomány előtt, hogy magára az átöröklés tényére igyekezzünk befolyást szerezni. Erre törekszik egy újabb tudomány, az *eugenetika*, vagy eugenika (Eugenics), melynek megalapítója az angol *Francis Galton* (1869). A németek ezt a tudományt továbbfejlesztették fajélettanná (Rassenbiologie) és fajegészségtanná (Rassenhygiene). Az átörökléstan eredményeit óhajtja ez a mozgalom értékesíteni, hogy elősegítse az emberi nemnek magasabbra fejlődését. Az értékes elem jó tulajdonságainak az átöröklését előmozdítani, s az értéktelen és káros elem továbbterjedését gátolni, ez volna a cél.

Ezzel szemben tény az, hogy az értéktelenek és károsak nagy mértékben szaporodnak – mint *Goddard* kimutatta – a gyengeelméjűek száma kétszer oly gyorsan szaporodik, mint a lakosság száma általában. Így az arány az értékes és a fogyatékos értelmű emberanyagban mindegyre kedvezőtlenebb lesz. Minden nemzetnek, s így az egész emberiségnek az az érdeke, hogy ne a nyomorékok, betegek, hülyék, gonoszak szaporodjanak, hanem az egészségesek, okosak és jók. A fajnemesítés cél elérésére törekszik, s propagandájának hatása alatt Amerika némely állama már bizonyos rendszabályokat léptetett életbe az átöröklés szabályozására.

Ám az ily erőszakos eszközöknél hathatósabb volna, ha az egyén maga törekednék arra, hogy a kiválasztás a faj értékeinek megfelelően mindig úgy történjék, hogy kiváló és értékes utódok létrejöttét mozdítsa elő. Szükséges ez azért, mert minden szabályozó intézkedésnek csak úgy lehet igazi fogantatója, ha az egyén maga tudatosan közreműködik az intézkedések céljának megvalósításában.

Az ily tudatos közreműködést pedig végeredményben a neveléssel lehet elősegíteni.

Látjuk, hogy a fajnemesítés és nevelés voltaképp ugyanannak a célnak elérésére törekszik, mindkettő magasabbrendűvé, tökéletesebbé akarja tenni az embert; a fajnemesítés az öröklött tényezők megjavításával, a nevelés a művelő hatások által.

Irodalom: Fr. Galton: Human Faculty. London, 1883. – Poponoc and Johnson: Applied Jusionics. New York, 1920. – S. J. Holmes: The Trend of the Race. New York, 1921. – W. Scheidt: Rassenkunde. München. 1925.

13. A nevelés lehetősége. Miután a fejlődés a természetadta alapon s a természet törvényei szerint történik, közel fekszik az a gondolat, hogy a nevelésre nincs szükség, sőt nevelni egyáltalán nem is lehet. Ezt a pesszimisztikus fölfogást képviseli *Schopenhauer*. A kiváló német filozófus pl. azt állítja, hogy a nevelésnek semmi hatása sincs, minden attól függ, hogy milyen hajlamokkal születik az ember. Aki jó hajlamokkal születik, az jó ember lesz, aki rossz hajlamokkal jön világra, abból soha sem lesz más, mint rossz ember.

Ámde sok híve van az optimisztikus fölfogásnak is. A »égi görög bölcsek: *Socrates, Plato, Aristoteles* hittek a nevelés lehetőségében. A középkoron át is a nevelés lehetőségének gondolata uralkodik, sőt később mindegyre hatalmasabb lesz. *Erasmus* már föltétlen hatalomnak tartja a nevelést, *Locke, Helvetius, Kant* szinte mindenhatónak. A felvilágosodás százada rendíthetetlenül hisz a nevelés hatalmában. Csak az átöröklés tanának kifejlődése után támadnak ismét kétségek.

A két szélsőséges fölfogás közül egyik sem állhat meg. A nevelés lehetséges, azaz: képesek vagyunk a gyermek testi és szellemi fejlődésére céltudatosan befolyást gyakorolni. A fejlődés tan egyik alaptétele a *variabilitás*, vagyis a változás lehetősége. A nevelés ennek a természeti törvénynek a tudatos fölhasználása. A testi hatások lehetőségét mutatja az orvosi tudomány és az egészség tan. A szellemi hatások lehetőségét igazolja a lélektan, amennyiben a megfigyelőképesség, a gondolkodás, a kifejezőképesség, stb. mind fejleszthetők tervszerű gyakorlás és szoktatás által. A történelem mutatja, hogy egy-egy népben a nevelés sajátos jellemvonásokat fejlesztett, így látjuk ezt a spártaiak, az athéniek, a iómiak, a germánok, a magyarok történetében. Végül kiváló férfiak életrajza, valamint egyes iskolák története igazolják, hogy a nevelés hatással lehet a növendékek gondolkodására, érzésére egész életükön át.

Ámde a nevelésnek vannak korlátai. A nevelés nem tud képességeket, tehetségeket létrehozni, a nevelés csak a meglévő képességek természetes fejlődését mozdíthatja elő, vagy gátolhatja. A nevelés nem változtatja meg sem a

testi, sem a szellemi struktúrát, sem a működések törvényeit.

De adhatunk a felnövekedő nemzedéknek oly műveltséget, mely magatartására előnyösen módosító hatással van, s cselekvéseit" irányítja.

14. A nevelés szükségessége. Újabban sokan azt vallják, hogy a nevelésre nincs is szükség, mert az ember a természet törvényeinél fogva magától is kifejlődik, épúgy, mint ahogyan a növény vagy állat is kifejlődik. A természetes fejlődésbe ne avatkozzék bele az ember, mert ez csak káros, ez a természetes fejlődésnek csak akadálya, az ember eredeti természetének a megrontása.

Ez a gondolat *Rousseau* francia bölcseletől ered, ki azt vallja, hogy „minden jó, mikor az Alkotó kezéből kikerül, s minden megromlik az ember kezei között”. A jelenlegi nevelési irányok közül is nem egy azt vallja, hogy az ember jónak születik s nincs szüksége nevelésre (ez a negatív nevelés elve), csak engedni kell szabadon fejlődni s akkor nincsen baj.

De ez teljesen téves álláspont. Az ember nagyon tökéletlen, mikor megszületik, s ha nem neveljük, fejlődése meg sem indul. Az ember nem születik csupa jó tulajdonsággal, hanem jó és rossz hajlamokkal egyaránt. Nemcsak a jót örököljük szüléinktől és ősszüleinktől, hanem a rosszat is. A nevelésnek a jó tulajdonságok kifejlődését előmozdítani, a rosszakat gátolni kell. A fejlődés törvénye természettörvény, benne van az ember testi és lelki szervezetében, de a fejlődés megindítására szükség van *külső hatásokra* és *kedvező föltételekre*. A mai viszonyok között a mi kultúránkban élő embernek már a pusztá létfenntartás szempontjából is bizonyos ismeretekre van szüksége, de ha magasabbrendű s igazán emberi életet akar élni, akkor már sokkal többre van szüksége. Még ha meg is volna rá az alkalom, hogy mindezeket önmaga megszerezze, s képes is volna mindezeket maga is megszerezni, akkor is mennyi erő- és időpazarlás után, mennyi tévelygés után jutna el mind-ehhez!

Az emberre nézve tehát a nevelés jótétemény. Csak a helytelen nevelés lehet gátolója a fejlődésnek, a jó nevelés előmozdítja azt, hogy az ember magasabbrendűvé és tökéletesebbé fejlődjék. A jó nevelés tehát hasznos és szükséges.

2. A nevelés célja.

15. Különböző célkitűzések. A neveléstudománynak azt a részét, mely a cél megállapításával foglalkozik, egész külön tannak is tekintik, a célok tanának (teleológának) nevezik.

Hogy mit tűzzünk ki a nevelés céljául, az attól függ: mi a felfogásunk az emberről, a világról, az ember rendeltetéséről, szóval mi a világnézetünk í

A felfogás különbsége kifejezésre jut a különböző célmeghatározásokban.

tíz a felfogás változik korok és nemzetek, sőt egyének szerint. Így más-más célt tűztek ki más-más korok és más-más nemzetek.

A spártaiak pl. jó katonát akartak nevelni a gyermekből, mert szerintük az ember hivatása az állam fönn¹ tartása.

Az athéni nép esztétikai világnézete alapján a test és szellem harmonikus kiképzését tűzi ki célul. A célt náluk a szép és jó egyesítése, a *kalokagathia*, fejezi ki.

A római nép ideálja a római polgár, kinek jogai vannak s ki ezt a jogot meg tudja védeni karddal vagy ékesszólással.

A keresztény felfogás eszménye a vallásos ember. Szerinte ez az élet csak előkészület a túlvilági boldogságra. A nevelés célja tehát tökéletes étellel a túlvilági boldogságot elnyerni.

A renaissance kapcsolatot keres a régi klasszikus kultúrával, s a test jogait visszaállítja. A renaissance a/ esztétikai értékeket hangsúlyozza.

A realizmus (Baco, Montaigne, Locke) a földi életet veszi figyelembe, s ennek számára akarja nevelni az ifjúságot.

A pietizmus a vallásos érzületbe való elmélyedést; a *humanizmus* az emberi méltóság tiszteletét és kifejtését tartja legfontosabbnak.

Rousseau- a természethez való visszatérést ajánlja, mert szerinte az ember természettől fogva jó, csak a civilizáció rontja meg.

Pestalozzi szerint az embert igazi emberré kell nevelni. (Humanizmus.) Egyetemes embernevelés az ő eszménye.

Schleiermacher szerint a nevelésnek kettős célja van: egyik az egyéni (individuális): a tökéletes *egyéniesség*

kialakítása, másik a szociális: a/ ember előkészítése a közösségre.

Herbert szerint *m* erkölcsi jellem fejlesztése a nevelés célja.

Ziller szerint az eszményi személyiség a nevelés célja.

James Mill a boldogságot, *Herbert Spencer* pedig az életrevalóságot (az élet teljességét) tűzi ki a nevelés céljául.

Mindezekből világos az, hogy a nevelés célja egy jobb, tökéletesebb nemzedék létrehozása, az, amit Kant úgy fejez ki, hogy „minden következő nemzedék legyen kii lönb az előzőnél”. Milyen perspektíva nyílik az emberiség jövője számára! – teszi hozzá.

A nevelés eszményképe mindenkor a tökéletes ember, de hogy ezt a tökéletességet miben találja valaki, az függ éppen a felfogástól.

Amint látjuk, az elmélkedőknek az a törekvésük, hogy egy legfőbb célt tüzzenek ki a nevelés számára. Különösen *Herbart* az, aki elvi követelménynek tartja, hogy a nevelésnek célja csak egy, s nem több. (Alig. Pädagogik. II. Kapit. Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?)

A nevelés célja szoros kapcsolatban áll az élet céljával, de nem azonos vele. A nevelés nem oldhatja meg senki helyett az életfeladatokat, ezeket mindenkinek magának kell megoldania. A nevelés segíti az embert abban, hogy életcéljait, életfeladatait megoldhassa s hivatását betöltse. így felfogva, a nevelés segítségnyújtás ahhoz, hogy az ember életcélját elérhesse.

Az embernek tehát nemcsak egy célja van, a célok sokasága áll előtte s minden nap, minden perc új célokat hoz, de biztosan és céltudatosan csak az halad a maga útján, aki mindezeket a célokat harmóniában egyesíti a maga nagy végső céljai számára. így tehát oly általános célt kell kitűznünk, mely magában foglalja és harmóniában egyesíti a részletcélokat. E részletcélok mind nem is láthatók előre, mert esetről-esetre merülnek föl, de az általában felé kell irányulniok s annak elérését előmozdítaniok.

16. Az ember életfeladatai. Az ember életfeladatait három csoportba oszthatjuk. Az *első* csoportba soroljuk azokat, amelyek az élet fönntartására vonatkoznak. Kétségtelen, hogy az ezzel kapcsolatos életfeladatok primitív és elsődleges életfeladatok, de ezek megoldása nélkül nem lehetségesek a magasabbrendű életfeladatok sem.

Az ember elsősorban élni akar, megélni, magát valamiképp fenntartani s így az oly primitív ember, aki nem tud magasabbra emelkedni gondolkodásában, mondhatni kizárólag ezeknek az életfeladatoknak él. Ezek az életfeladatok a *vegetatív* életfeladatok.

De az ember nemcsak élni akar, hanem *jól* is akar élni. Azaz: élvezni akarja az élet örömeit, keresi az élvezeteket és kerüli a fájdalmakat. Ezek a feladatok kapcsolódnak a vegetatív életfeladatokhoz, de egyúttal átvezetnek a magasabb életfeladatokra. Ezek a *hedonisztikus* életfeladatok. Az a világnézet, mely ezeket az életfeladatokat tartja legfontosabbaknak, a hedonisztikus világnézet, természetesen azon a felfogáson alapszik, hogy az emberi élet erre a földi létre van korlátozva, s ezért azt kell minél jobban kihasználni, minél örömeteljesebbé és minél élvezetesebbé tenni. Az élvezetvágy s a fájdalmak kerülése szintén alapösztön, mely az ember biológiai funkcióival jár. Ezek a biológiai funkciók épűgy, mint az életfenntartásra vonatkozó funkciók, szintén közösek az állatéival. A biológiai funkciók zavartalansága fájdalommentességet jelent, sőt azok sima lefolyása rendszeren élvezettel jár. Ezek az élvezetek azok, melyeket érzéki élvezetnek neveznek.

Am az érzéki élvezetekkel az embernél nem merül ki az élvezetek sorozata. Az ember szellemi élete, mely nyomon kíséri az érzéki életet, az érzéki életet nemcsak tudatossá teszi, hanem igen gyakran magasabb fokra is emeli, mondhatni tökéletesebbé teszi, s átviszi a szellemi élet körébe, értelmet ad neki, interpretálja, s így szellemi élvezetté is teszi.

A szellemi élet önállóvá való fejlődése lehetővé teszi azt, hogy bizonyos szellemi folyamatok a testiektől függetlenül, azoktól elszakadva, önállóan működjenek, sőt önálló létet és jelentőséget kapjanak, lehetővé teszi, hogy a testi, vagy érzéki élvezeteken kívül az embernek szellemi élvezetei is legyenek. Az így szublimálódott szellemi élvezetek összességének elképzelése az, amit az emberek rendszerint *boldogságnál*: neveznek. így fakad a hedonisztikus élvezetből a törekvés a boldogság után és így lesz a hedonizmus *eudaimonismussá*, az élvezetvágy boldogság utáni vággyá. Ha ehhez annak a tudata is járul, hogy Önmagában senki,; sem lehet boldog a földön, hanem csakis úgy, ha környezete is boldog, akkor itt már nem önző élvezetvágyról van szó, hanem ideálisabb törekvésről, arról, hogy *másolat is boldogítsunk*, hogy így ma-

gunk is boldogok lehessünk. E szerint az embernek szociális életfeladatai is vannak. Csak az lehet boldog, aki boldogít. Csak úgy lehetünk boldogok, ha embertársaink is boldogok.

S ezzel átlépünk az ideális életfeladatok világába, melynek egyik fő jellemvonása az *önzetlenség*.

Amíg a realiztikus életfeladatok a szükséges, hasznos és élvezetes világra vonatkoznak, az ideális életfeladatok a jó, a szép s az igaz eszméinek a megvalósítását tűzik ki célul. Az *ideális életfeladatok* tehát az erkölcs, a művészet és a tudomány szolgálatában állanak s valamennyi azonkívül hogy önzetlenséget kíván az embertől, egyúttal jelenti az ember fölemelkedését egy nemesebb légkörbe, jelenti az ember magasabbrendűségét s így az emberi nem tökéletesedését. Ezzel emelkedik az ember magasan az állatok világa fölé, az eszmények világába.

17. A világnézet és életfelfogás. Hogy életfeladataink közül melyeket tartjuk fontosabbnak s hogyan hozzuk őket harmóniába, az függ világnézetünktől. A világnézet az a kép, melyet magunknak a világegyetem szerkezetéről s benne az envber életéről kialakítunk. Felelet ez az élet legnagyobb kérdéseire.

De a világnézet nemcsak világkép, hanem egyúttal világmagyarázat is. Ez a magyarázat már rendesen túlhaladja a pozitív ismereteket, metafizika, amely azonban nem a képzelet szabad csapongása, hanem a pozitív tényeken elinduló s e tények útmutatása mellett való *továbbgondolása* « *természeti törvényeiénel*;.

Az életfelfogás mindezeknek a vonatkozásba hozása a saját életünkkel s a tényeknek az emberi élet szempontjából való értékelése.

Ebből látható, hogy a nevelőnek állást kell foglalnia a világnézet kérdésében, mert erre van alapítva egész pedagógiája,

De a világnézet nemcsak alapja a nevelésnek, hanem végső célja is.

A nevelő arra törekszik, hogy növendékei egységes világnézetet kapjanak, mely biztos irányt jelöl számukra az életben követendő magatartásra. Egész nevelésünk és tanításunk arra irányul, hogy ennek a világnézetnek alapjait már jókor lerakjuk.

De szerintünk nem kívánatos valakire világnézetet rákényszeríteni. A világnézet objektív tudományos és vallásos rendszer, melynek egyénektől független önálló léte

van, de igazi sajátjává mindenkinek csak akkor lesz, ha mindenki a saját lelkében újra fölépíti.

A nevelő nem is fog világnézetet rákényszeríteni a növendékre, csak nregatlja az alapokat, melyeken a világ nézetét mindenki maga kialakíthatja. Az emberek nagy átlaga be fogja érni az átvett heteronom világnézettel, de az igazi nevelő arra fog törekedni, hogy ez autonóm módon fölépített világnézetté váljék.

A legnagyobb siker az, ha ez a szabadon kialakított világnézet egvezik azzal, melvet a nevelő is magáénak vall.

Irodalom: Weszeli Ödön: Világnézet, és nevelés. Magyar Paedegogia. 1921. – *Weszely Ödön:* Korszerű nevelési problémák. (Szent István Könyvek, 45, sz.) Bpest, 1927. – *Pauler Ákos:* A világnézet tanítása. Magyar Paedegogia. – *Finácsy Ernő:* Világnézet és nevelés. Budapest, 1925. – *Nagy József:* Világnézet és nevelés. III. Egyetemes tanügyi kongresszus naplója. I. 110-117. I. – *G. F. Lipps:* Weltanschauung und Bildungsideal. Leipzig, ieubncr, 1911. – *Prof. Linus Bopp:* Weltanschauung und Pädagogik. Padernborn, Bonifatius Druckerei, 1921. – *Max Frischeisen-Köhler:* Bildung und Weltanschauung, Charlottenhng. 1021. – *Messer:* Weltanschauung und Bildung, Osterwiek, 1921.

18. Értékelmélet és pedagógia. A világnézet az értékeléssel együtt fejlődik ki. Életfelfogásunk attól függ, mit tartunk értékesebbnek az emberi életben?

Aki az anyagi javakat értékeli legtöbbrre, az a hasznosságot tartja legfőbb értéknek; aki a gyönyöröket helyezi mindenek fölé, az előtt az *élvezetes* a legfőbb érték. Két elterjedt és filozófiailag is megalapozott életfelfogás ez: az *utilitarismus* és a *hedonizmus*. De az életben ritkán mutatkozik egy-egy ilyen irány tisztán, következetesen. Az értékelés a gyakorlatban nem mindig azonos szempontok szerint történik, még akkor sem, ha elméleti megokolása egy-egy rendszer okfejtéséből van merítve. Ez onnan van, mert az értékelés forrása lehet az értelem, de lehet az érzelem, vagy vágy is.

Az értékelés – szerintünk – *állásfoglalás* valamely dologgal szemben akár érzelem-, akár vágy-, akár évtelmi megfontolás alapján. A legprimitívbb állásfoglalás az érzelmek alapján történik, aszerint, vajjon az illető dolog kellemes vagy kellemetlen érzelmeket okoz-e? Ez az állatok állásfoglalása is. A magasabbrendű állásfoglalás ítéletek alapján keletkezik. A legmagasabbrendű értékelés pedig absztrakt eszmék alapján áll, melyek az emberi elme legmagasabb fejlettségének eredményei. A nevelésnek az a feladata, hogy ezt a legmagasabb-

rendű értékelést tegye uralkodóvá, s ezzel az értékeléssel járjon együtt az értékérzelem és vágy is.

Minthogy ez a háromféle értékelés: az érzelmi, vágybéli és ítéleti nem mindig jár együtt, hanem más-más alapokon keletkezik, értékkonfliktusok állhatnak elő. Amit érzelmeink magasra értékelnek, vagy amit idegrendszerünkben fakadó vágyaink áhítanak, azt nem; mindig helyesli az értelem, sőt károsnak is tarthatja. De mégis, hányszor erősebbek ezek a primitív értékelések, mint a magasabbrendűek! Hányszor vagyunk úgy - mint Szent Pál mondja - hogy „ismerjük a jót, szeretjük a jót, s tesszük a rosszat” - mert a pillanat forró érzelmi hatása erősebb a hideg megfontolásnál.

A nevelés akkor érte el célját, ha az ember ezeket az alsóbbrendű értékeléseket alá tudja rendelni a magasabbrendűeknek.

A tudományos pedagógiát ennél fogva az értékelméletre kell alapítani. Az értékelmélet (axiológia) a filozófiának újabban kifejlődött ága.

Az értékek fogalmának vizsgálatára a gazdaságtan terelte a filozófia figyelmét. A gazdasági értékek mellett azonban vannak ideális értékek s a filozófia főképp ezeket vizsgálja: a jó, igaz és szép értékeit. A jóval az etika (erkölcsstan), az igazzal a logika (gondolkodás-tan) s a széppel az esztétika (széptan) foglalkozik.¹

Az értékek száma rendkívüli nagy, sőt szinte kimeríthetetlen, mert hiszen mindig újabb értékek keletkezhetnek, s ami ma még értéktelen, holnap már értékévé válhatik, ha a körülmények és a helyzet változnak.

Az érték viszonyfogalom, viszony a dolog és az ember között. Az értékelés állásfoglalás ennek a viszonynak a megítélésében.

Az értékek nagy sokaságát szinte lehetetlen számba venni, s ezért inkább csoportokba szokás osztani őket a könnyebb eligazodás kedvéért. Megkülönböztetnek: *abszolút* és *relatív* értékeket, *ideális* és *reális* értékeket, *kultúr-értékeket* és *természeti* értékeket, *objektív* és *szubjektív* értékeket.

¹ Az értékelméletnek és a pedagógiának viszonyával legbehatóbban Komis Gyula foglalkozott „Értékelmélet és pedagógia” című tanulmányában (Magyar Paedagógia 1913. Külön ss.), melyben kifejtette, hogy a tudományos pedagógia az értékelméletből meríti célkitűzéseit, (p. l.) Normáinak megállapításánál azonban szüksége van a tisztán ténybeli viszonyok empirikus alapépitményére is. 128. l.

Akármilyen csoportokba is osztjuk az értékek nagy sokaságát, azoknak egymáshoz való viszonyát is meg kell állapítani, vagyis rangsorát, 'mert ebben rejlik a világnézet és életfelfogás alapja. Ez a rangsor világos: az ideális azaz: abszolút értékek a magasabbrendűek, de a relatív értékek is nélkülözhetetlenek. (Nicalai Hartmann másokkal ellentétben elvileg állást foglal az értékek hierarchiájával szemben.)

A legmagasabb értékek az ideális és abszolút értékek. De ezekhez az ember csak fokozatosan jut el. A primitív értékelésben az élvezetelv az irányadó.

Az ember az utilitarisztikus és hedonisztikus felfogáson keresztül és az eudaimonizmuson át jut lassan az altruizmushoz, s az ideális életfeladatok odavezetnek a szabad elhatározásból való autonóm önzetlenséghez.

A megoldás szerintünk tehát nem az, hogy a reális értékeket a nevelésből kizárjuk s a fejlődő gyermektől is már oly fokú önzetlenséget kívánjunk, minőre a felnőtt is csak kivételesen képes, hanem az, hogy éppen ezek segítségével emeljük őt fokról-fokra magasabbra.

De nemcsak az ideális értékek, az alsóbbfokú értékek is lehetnek *pedagógiai* értékek.

Pedagógiai érték mindaz, ami hozzájárul a fejlődő gyermeki lélek gyarapításához, s képességeinek fejlesztéséhez; mindaz, ami előmozdítja a nevelés célját s mindaz, ami nevelőeszközzül szolgálhat. A pedagógiai érték tehát nem minden esetre abszolút érték s nem minden abszolút érték egyúttal pedagógiai érték. Éppen ez a relativitás az, ami nehézzé teszi a pedagógiában az értékmeghatározást, s legtöbbször vitássá is annak alkalmazását.

Ép ezért annál fontosabb, hogy a pedagógiai elmélet tudományos vizsgálódás tárgyává tegye a pedagógiai értékeket s megállapítsa a kultúra egész tartalmának pedagógiai értékét, mert hiszen a kultúra tartalmával akarjuk elérni azt a célt, hogy a gyermekből művelt embert neveljünk, s éppen a kultúr javakkal akarjuk összes testi és szellemi képességeit kiművelni, s olyan magas fokra emelni, hogy abban a társadalmi közösségben, melyben élni fog, ne csak megélhessen, hanem tevékenyen részt vehessen s magasabbrendű ideális feladatait is megoldhassa.

A pedagógia voltaképp értékek megvalósítása, mert a nevelés lényegében: „értékmegvalósítás az emberben a kultúra segítségével”, – mint K. E. Strum mondja,

Irodalom: Haering: Untersuchungen zur Psychologie d. Wertung. Zeitschrift f. ang. Psychologie. 1913. – Kichert: Vom System d. Werte. Logos. 1913. – W. Kümmel: Einführung in die pädagogische Wertlehre. Paderborn. 1927. – Varga Béla: Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. Szeged 1922. – Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Bpest, 1923. Eggenberger. (136-157. 1. és 176-184. 1.) – Dr. Imre Vida: Wo ist der Maßstab für den Wert der Kultur. F. Mann's Pädagogisches Magazin, Heft 1333. Langensalza, 1931

19. A nevelés célja. A nevelés arra való hogy az embert az életfeladatok megoldásában segítse.

Az állat a maga életfeladatait ösztönei segítségével oldja meg. Az ember erre nem képes. Az ember az ösztönök helyett értelme segítségével akarja magát fönntartani, s műveltsége segítségével akarja a mai kultúra komplikált világában magasabbrendű életfeladatait megoldani.

A nevelés célja tehát *műveltséget adni*, az embert kultúrlénnyé tenni. Ez a műveltség arra való, hogy az ember a maga társadalmi környezetében meg tudjon élni, de úgy tudjon megélni, hogy abba belekapcsolódva összes életfeladatait megoldhassa s egész emberi hivatását betölthesse.

Ha azt mondjuk, hogy a gyerekekből „embert” akarunk nevelni, ez a szó „ember”, nem csupán „felnőtt”-et jelent, hanem, többet: azt jelenti, ami az embert speciálisan jellemzi, a kultúrát. Felnőtt emberré a gyermek talán nevelés nélkül is lehet, de mi *művelt emberré* akarjuk a gyermeket nevelni, nem pusztán felnőtté, amivé magától is megnövekedik.

A műveltség oly magasabb fogalom, mely mint cél magában foglalja az emberi élet teljességét, mert a kultúra fogalma kiterjed az emberi élet egész területére. A műveltség jelenti az egyéni képességek magasabb fokát, az egyén kiművelt voltát, de jelenti egyúttal a kultúra értékes tartalmát is, melyet az ember magáévá tesz. így a műveltség fogalma magában foglalja a *formális* és *tartalmi* elemeket egyaránt.

A kultúra különböző ágai voltaképp nem egyebek, mint a természeti értékeknek fokozásai, megnemesítései, szublimál ódásai.

A műveltség, mint cél, tehát *magában foglalja mindazokat a részletcélokat, amelyeket az egyes irányok egyoldalúan kiemelnél.* így a műveltség magában foglalja a civilizációt épügy, mint a belső kultúrát, azaz: a moralizációt (mint Kant ezt nevezi), magában foglalja a ter-

mészettudományi műveltséget épügy, mint a humanisztikus műveltséget, az általános emberit épügy, mint a nemzetit, a társadalmi épügy, mint az egyéni.

A műveltség épügy *szociális*, mint *individuális*, mert e fogalomban a társadalom és egyén egyesül. A kultúra a társadalom tulajdona, de egyéni alkotás is. Az egyén belekapcsolódik e szellemi közösségbe s a maga munkájával viszi előbbre annak fejlődését. A műveltség *nemzeti*, de egyúttal *általános emberi is*. Az út az általános emberhez a nemzeti műveltségen vezet át. A nemzeti műveltség kapcsolja össze az egyént az emberiséggel.

A műveltség fogalmában egyesül az *idealizmus* a *realizmussal*, mert a műveltség az ideál realizálása, az eszmények megvalósítása. A célok kitűzésében az eszmény van szemünk előtt, a módszerben pedig a természet, a reális világ.

A műveltség totalitása azonban nem jelenti a műveltség egyenlőségét. *Mindenkinek a maga műveltségét* kell megadni, azt, mely az ő lelki struktúrájának, lelki alkotásának megfelel. Meg kell állapítani, hogy a műveltség tartalmából mi az, ami az egyén lelkületével egybehangzó, ami ennek folytán egyesülhet az egyéni lélekkel s oly módon egyesülhet vele, hogy azt műveli, azaz: funkcióit tökéletesíti, tartalmát gazdagítja, s egészben magasabbra emeli.

A műveltségnek arra a magasabb fokára, melyet magasabbrendű lelki életnek, emelkedettségnek, *elatio animi*-nek, lelki nemességnek nevezünk, eljuthat mindenki. De ez nem jelenti a műveltség egyenlőségét. A magasabbrendű lelki élethez mindenki a maga lelki struktúrái a szerint, a maga képességei alapján s a maga egyéni sajátosságainak megfelelően jut el. Mindenki lehet tökéletes a maga nemében.

A magasabbrendűség nem jelent egyformaságot, hanem emelkedettséget. A kultúra egyetemességének magasabbra fejlődését az mozdítja elő. ha mindaz, ami az emberiségben érték, kifejlődik és érvényre jut. Az egyén értékes sajátosságainak magasabbra fejlődése az egyén műveltsége, a nemzet legértékesebb sajátosságainak a kifejlődése a nemzeti műveltség. Az emberiség ezeken át emelkedik föl a maga emberi vonásainak legtökéletesebb kifejtéséhez.

E szerint mindenkit a maga egyéniségének megfelelő műveltséggel emelhetünk magasabbra, az emberi kultúra szellemi közösségébe.

Irodalom: P. Häberlin: Das Ziel der Erziehung. Basel, 1917. – R. Lehmann: Das doppelte Ziel der Erziehung. Berlin, 1925. – A. Buff: Bedarf des Erziehungsziels Herbart's einer Ergänzung. Langensalza, 1918. – F. Eggersdorfer: Das Ziel der Erziehung. München, 1925. – E. Weber: Die neue Pädagogik u. ihre Bildungsziele. 1931. – Boda István: A nevelői célkitűzés problémájához. Berlin, 1926. – A. Hillgruber: Wie ist Bildung möglich? Berlin, Union. – Max Riedmann: Kulturpädagogik. Berlin, Union. – E. Kurz; Moderne Erziehungsziele und der Katholizismus. München, 1927. – B. Rüssel: Ewige Ziele d. Erziehung. Heidelberg, 1928. – 71. Seidel: Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt d. Sozialpädagogik. Zürich, 1915.

3. Műveltség és kultúra.

20. Műveltség és kultúra. Ez a szó „műveltség” többféle dolgot jelent. Jelenti először is valakinek a kiművelt voltát, azaz *képességeinek bizonyos fokú fejlettségét*. Ez azonban még nem elég. Szükség van *bizonyos mennyiségű tudásra, azaz ismeretekre is*. De maga a tudás, az ismeretek mennyisége még nem műveltség; csak akkor az, ha együtt jár a léleknek a megnevesedésével. így lehetséges, hogy a sokat tudó ember lelki műveltség dolgában alatta áll a kevés ismerettel rendelkező egyszerű embernek, kinek azonban erkölcsi értékekkel eltelt nemes lelke a jó, a szép s az igaz iránt fogékonyabb és érzékenyebb.

A „kultúra” szó inkább objektív és kollektív jelentésű, valamely nép, nemzet, azaz nagy szociális közösség értékes alkotásait jelenti s azokat az erőket, melyek ezeket az alkotásokat létrehozták, a nemzeti szellem alkotó és teremtő erőit.

Ép ezért nem egy kultúra van, hanem „kultúrák” vannak. A nagy kultúrák történeti fejlődés eredményei, minők: az'egyiptomi, babiloni, indus, kínai, antik, arab s a nyugati kultúrák.

Ezzel szemben a „műveltség” szóban inkább érvényre jut a szubjektív elem s ez főképp a magasabbrendű szellemi életben gyökerezik.

A kultúrjavit, azaz azok az eszmék, azok a művészi és költői művek, találmányok, tudományos és technikai alkotások, melyeket a kultúra alkotott, elválhatnak azoktól a személyektől, akik őket létrehozták s tőlük függetlenül tovább élhetnek. így élhet tovább a gondolat, az irodalmi mű, a tudományos felfedezés, technikai találmány, sőt valamely eljárás, szokás, stb. s ezek így együtt gondolva teszik a valamely nemzet kultúráját, melyet a

maga egészében az egész nemzet bír. Ennek az egyes ember csak egyes részeit bírja, mindenki csak egy részét, de ez a rész sok szállal van az egészbe beleszőve.

21. A kultúra lényege. A kultúra túlemelkedés a természetben, ép ezért specifikusan emberi sajátosság. Maga a szó az „agricultura” (földművelés) szóból vette eredetét, mely már kétségtelenül a kultúra egyik nemét jelenti, hiszen a földművelés is a természet tökéletesítése, a termőképesség fokozása, a természetet növényzet minőségének fokozása célszerű emberi eljárással. A kultúra főjellemvonása éppen abban van, hogy *tudatos tökéletesítést* jelent, melynek eredete az emberi lélekben van, az emberi értelemben, mely fölismeri az összefüggéseket s ennek a fölismerésnek a segítségével tökéletesíti azt, amit a természet létrehoz.

De az ember nemcsak azt tökéletesíti, amit a természet létrehoz, hanem azt is, amit ő maga produkál s ami az ő lelkében végbemegy. Befelé tudja fordítani tekintetét a maga lelki élete felé s ezt is képes tökéletesíteni. Ezt a tökéletesítést már Cicero „cultura animi”-nek nevezi. A kultúra itt a lelkiek terén is, a természet tökéletesítését, a magasabbra emelkedést jelenti. A kultúra tehát túlemelkedés a természetben az emberi szellem segítségével.

Komis Gyula szerint a kultúra érték, tevékenység, fogékonyság és munkaeredmény.

„A kultúra először is értékfogalom; – mondja – az abszolút értékek rendszerét, az igazság, a jóság, a szépség eseményeit jelenti számunkra melyek megvalósítása kötelességünk.” (Kultúrfölnyünk kérdése. Kultúra és politika, 44. 1. és Bevezetés a tudományos gondolkodásba, 249. 1.)

Másutt így szól:

„A kultúra szó három fogalmi jelentést takar. Először jelenti az értékek, eszmények rendszerét (a kultúra statikus fogalma). Másodszor ezen értékek megvalósítására irányuló tevékenységet: tudományos gondolkodást, művészi alkotó munkát, erkölcsi cselekvést, vallásos kultuszt, jogalkotást, stb. (a kultúra dinamikus fogalma, melynek szubjektív jellege van: művelődés). Harmadszor jelenti a tevékenység történeti eredményét: egy-egy kor tudományát, művészi alkotásait, erkölcsét, jogát, vallását, technikáját, államrendjét, stb. (a kultúra objektív, történeti fogalma: műveltség”. (Kornis Gyula: Neveléstörténet és szellemtörténet. Budapesti Szemle, 1932., 33. 1.)

Irodalom: Weszely Ödön: A kultúra és a pedagógia. (A modern pedagógiai útjain. 1909.) – *Fischer-Courie Ágost:* A műveltség kérdése. Új Magyar Sión, 1899. – *Mázy Engelbert:*

Pedagógiai alapfogalmak. 1893. – *Kornis Gyula*: Bevezetés a tudományos gondolkodásba. Bpest, 1922. – *Bárány Gerő*: A kultúra értékéről. Bpest, 1906. – *G. Karschensteiner*: Theorie der Bildung. 1926. – *Dr. J m re Vida*: Wo ist der Maßstab für den Wert der Kultur V (Fr. Mann's Pädagogisches Magazin. Heft I. 333.) Langensalza, 1931.

22. Civilizáció és kultúra. Civilizáción a kultúra külső formáit szokás érteni, azokat a formákat, melyek mellett a társas együttélés lehetségessé válik. Ezekhez tartozik bizonyos rendezettség az együttélésben, társadalmi és állami rend, illendőség és jogszabályok, külső magatartás, viselet, ruházat, városi és állami élet. Mindezt végső elemzésében erkölcsi normákon alapszik, de maga még nem erkölcs. Az erkölcs már mélyebben gyökerezik az emberi lélekben. A civilizáció az embert polgárrá teszi, de nem erkölcsi lényé. (Civis=polgár; civilisation polgárosultság.)

A civilizáció a kultúrának egy része, sőt ismertető jele, de nem az egész kultúra. Kultúrának inkább a belső műveltséget, a lelki műveltséget nevezik, bár a külső a belsőnek kifejezése s rendszeren együtt is jár vele. A civilizáció a külső szervezettség. Nincs kultúra civilizáció nélkül, de lehet civilizáció igazi lelki kultúra nélkül is.

A franciák szeretik a „civilisatio” szót használni annak a megjelölésére, amit a németek kultúrának neveznek. Náluk ez a tágabb értelmű szó.

23. Kultúrfilozófia és kultúrpolitika. Minthogy a pedagógiát a filozófiai tudományok közé soroljuk, némelyek a pedagógiát kultúrfilozófiának, vagy a kultúrfilozófia egy részének tekintik.

Szerintünk a pedagógia kultúrfilozófián alapszik, de kultúrfilozófia és pedagógia nem azonosak. A kultúra filozófiája, még nem a pedagógiai tevékenység maga, a kultúra, cél és eszköz, de nem nevelés. A kultúrfilozófia alkalmazott metafizika, eszerint bizonyos tekintetben több, mint a pedagógia, mert a kultúra nem csupán a pedagógiai tevékenység eredménye, hanem egyúttal fejlődés számos más tényező hatása alatt s szociális és társadalmi jelenség. De egyúttal más szempontból a kultúrfilozófia kevesebb, mint a pedagógia, mert nem tartozik a kultúrfilozófia körébe, hogy a nevelésnek, mint gyakorlati tevékenységnek, normáit megállapítsa, amit pedig a pedagógiának okvetlenül meg kell tennie.

A politika és a pedagógia rokonok. A pedagógia célja

ugyanis az ifjúság lelkébe átvinni a kultúrát, az erkölcsöt a azokat a tulajdonságokat, melyekkel életfeladatait megoldhatja. Ehhez akar segítséget nyújtani a neveléssel. A politika feladata pedig úgy szervezni a nemzet életét, hogy nemzeti feladatait megoldhassa, s gondoskodni, hogy az ehhez szükséges feltételek meglegyenek. A kultúrpolitika feladata a kultúrát átvinni a nemzet életébe, megőrizni annak értékeit s szervezni a nemzet kulturális életét s a nemzeti feladatok megoldását számára lehetővé tenni.

Irodalom: Prohászka Lajos: Pedagógia, mint kultúrflizófia. Magyar Paedagogia, 1929. (Külön is.) – Komis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bpest, 1931. és Kultúra és politika. Bpest, 1928 – Gróf Klebelsberg Kuno: A magyar kultúrpolitika jel en feladatai. – A magyar kultúra jövője. – A magyar kultúra fejlesztéséről.-A kultuszárca Programm ja. Mind: Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. Bpest, 1927. – Gróf Klebelsberg Kuno: Neonacionálizmus. Bpest. 1928. – Gróf Klebelsberg Kuno: Világválságban. Bpest, Atheneum. Szervezeti problémák a magassabb műveltség terén. 93. 1. – Magyarország kulturális törekvései. 250 1. – Komis Gyula: Kultúra, és nemzet. Bpest. 1930. – dr. Magyary Zoltán: A magyar tudománypolitika alapvetése. Bpest, 1927. – Weszeli Ödön: Nemzeti hivatásunk és kulturális feladataink. Bpest, 1922.

24. A kultúra különböző ágai. A kultúra fogalma kiterjed az emberi élet egész területére, mert mindenütt, ahol az emberi szellem a természet továbbvitelén és tökéletesítésén eredménnyel közreműködik, kultúra van. Ezt a nagy területet könnyebb áttekintés kedvéért három kisebb területre oszthatjuk. Ez a három kisebb terület: a realiztikus, a szociális s az idealisztikus kultúra területe.

Ezek mindegyike ismét három kisebb területre osztható, így a realiztikus kultúra magában, foglalja a *testi, technikai* és *gazdasági* kultúrát. A sz., as kultúrához tartoznak: a *társadalmi, állampolgári* és *erkölcsi* kultúra. Az ideális kultúrához pedig: a *tudományos, művészi* és *vallási* kultúrát számítjuk.

Ezek az elnevezések: realiztikus, szociális, ideális csak megjelölései a kultúra különböző ágainak, de nem szolgálnak magyarázatul. Az egyes csoportokat valamilyen meg kell nevezni s ha tudjuk, mit értünk rajta, nem származhatik belőle félreértés.

Az egész kultúrának így voltaképp kilenc ága van. Ezek a következők:

I. Realisztikus kulturterületek:

1. Testi-,
2. Technikai-,
3. Gazdasági.

II. Szociális kultúra:

4. Társadalmi-,
5. Állampolgári-,
6. Erkölcsi.

III. Idealisztikus kultúra:

7. Tudományos-,
8. Művészeti-,
9. Vallási kultúra,.

25. Alapműveltség, szakműveltség, általános műveltség. Az általános műveltség enciklopédikus felfogása uralkodott a XIX. század második felében s ennek alapján határozták meg a középiskolák tantervében a tanítani való anyagokat.

A szakműveltség azoknak az ismereteknek az összege, amelyek valamely életpályán az illető hivatás betöltéséhez s gyakorlati feladatok megoldásához szükségesek.

Ámde az általános műveltség fogalma mindegyre háttérzetlenebb lett, egyrészt mert a kultúra tartalma a tudományok nagy föllendülése és haladása folytán óriási mértékben megnövekedett s így mindegyre nehezebbé vált annak a meghatározása, hogy mi az, ami még beletartozik az általános műveltség fogalmába, másrészt az igazi műveltségről való felfogás is megváltozott. Hangsúlyozták, hogy az igazi műveltség nem a sok különböző területekről vett ismeretek mennyiségében áll, hanem az ember magasabbrendűvé való emelkedését s a szellemi világba való bekapcsolódását jelenti. Ha azonban az általános műveltséget úgy fogjuk föl, mint az egyén bekapcsolódását a magasabb nemzeti és emberi kultúrába, ez akkor már az egyén szellemi fejlődésének oly magas foka, mely már a nevelés befejezésével érhető el, ehhez tehát már csak a szakműveltség *után* juthat el az ember s nem a szakműveltséget megelőzően.

Az igazi műveltséghez tehát, mely minden nevelés végcélja, három fokon át juthat az ember. *Az első fok:* az alapműveltség vagy elemi műveltség, melyet mindenkinek meg kell kapnia s mely előkészíti a szakpályára. *A második* a szakműveltség, mely az életpályához szükséges műveltséget adja meg. Ezt nem okvetlenül szükséges iskolában szerezni, megadhatja ezt az illető pályán való gyakorlati működés is. *Végül betetőzi az ember egész műveltségét az a magasabbra emelkedés,* mellyel az ember bekapcsolódik az ideális értékek világába, egy magasabbrendű szellemi életbe.

Ezt az igazi műveltséget azonban már mindenki maga szerzi meg a maga lelki erejével, azon az úton, melyet számára veleszületett képességei, s szerzett tudása mutatnak. Éppen ezért ez már csak érettebb korban lehet séges s voltaképp a nevelésnek befejezése.

Irodalom: E. Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. (KuHiir und Krziehung. 3. Aufl. Leipzig, 1925.) – Th. Litt: Beru'tstudium und „Allgemeinbildung“. Leipzig, 1920. – *Komin Gyula:* Kultúra és politika. Bpest, 1928. 12-18. 1. A műveltség mivolta.

26. Egyéni műveltség, nemzeti műveltség. Egyéni műveltségen nemcsak az egyes ember lelkének kiművelt voltát értjük, hanem azt a lelki tartalmat is, mely az egyén képességeit és lelki működését így kiművelte s amely lelkét betölti. Ez a tudás, mely a lelki tartalmat teszi, a nemzeti műveltségnek, az objektív kultúrjavaknak az a része, mellyel valaki bír.

Az egyéni műveltség maga is szubjektív és objektív elemekből alakul. Szubjektív az egyén szellemi képességeinek, lelki tulajdonságainak kifejlett volta; objektív az egyéni lélek tartalma, első sorban az a tudása, de érzelmei és akarata is, amennyiben objektív módon kifejezésre juthat s egyénenkívülivé lehet, pl. művészi megnyilatkozásban.

Az a kulturális közösség, melybe az ember beleszületik s melyben életét leéli, a nemzeti kultúra. A nemzet ugyan a fejlődés kezdetén nem más, mint a vérbeli kötelék által összetartozandók közössége, melyet intellektuális módon a közös nyelv fűz össze, de éppen a/, együttélés és a nyelv segítségével egymásra gyakorolt szellemi hatás folytán az együttélők e társadalmi közössége egységes életformát, egységes stílust teremt magának s ez teszi igazán nemzetté. Ez adja meg jogosultságát és értékét. Ebbe a szellemi közösségbe belekapcsolódnak minden nemzetnél olyanok is, akiket nem a származás közössége fűz össze. Így a nemzetet ma a kultúra közössége fűzi össze.

A nemzeti kultúra a kultúrjavoknak az az összessége, mellyel valamely nemzet egésze bír. E kultúrjavak a nemzeti szellemnek alkotásai s akkor is a nemzeti szellemből fakadtak, ha csak egyes egyének hozták létre, akik a nemzet tagjai. Ezekben nyilatkozik meg a nemzet szellemi fejlettsége, ezekben mutatkoznak sajátos jellemvonásai s képességei. A nemzet költészete, tudomány, technikai és művészeti alkotásai, de szokásai,

jogfejlődése, etikája, érzülete, vallási tendenciái mind együttvéve teszik a nemzet műveltségét objektív értelemben. Az a színvonal pedig, melyet a nemzet ezeken a területeken elért, a nemzet szubjektív műveltsége. Ez lényegében az egyének műveltségi állapotának az atlaga. A nemzet, mint nemzet, voltakép kultúrájában él. Nekünk, magyaroknak legnagyobb kincsünk az a nemzeti kultúra, melyet a magyar nép ebben az ezeréves Magyarországon a környező Európa szellemi életével állandó kapcsolatban élve kialakított. Ez a magyar kultúra a maga sajátos nemzeti vonásaival oly érték, mely a nagy európai kultúrák mellett is megbecsülésre érdemes, a magyar ember számára pedig az egyetlen lehető életforma, melyben az emberi lélek magaslataira emelkedhetik.

27. A műveltség erkölcsi természete. A műveltség nem azonos az erkölccsel, sokkal tágabb körű, sokkal többet foglal magában. Benne van, mint külön önálló felelet az erkölcs is, a vallás, tudomány és művészet mellett. De a műveltség fogalmának az elemzése megmutatja, hogy az igazi műveltség erkölcsi természetű. Az az igazi műveltség, mely bekapcsolódik a szellemi értékek világába s a lélek azt egybeforrasztja a szellemi élet ideális értékeivel.

Mínt hogy ezek a legnagyobb értékek, ezek nem közömbösek sohasem, hanem okvetlenül nemesítői az emberi léleknek s így erkölcsi természetűek.

A köztudatban is kiírthatatlanul él az a gondolat, hogy a műveltség gyökere az erkölcs. A művelt embernek erkölcsösnek kell lennie, különben nem tekintik igazán műveltnak.

De amikor a kultúra terjesztése érdekében fáradunk, a népoktatás kiterjesztéseért küzdünk, akkor is mindig azzal a gondolattal tesszük ezt, hogy ezzel egyúttal az általános erkölcsi színvonal emelése érdekében munkálkodunk. Ez is mutatja, hogy a köztudatban a műveltség fogalma úgy él, mint amely az erkőlctől elválaszthatatlan, s így műveltséget terjeszteni valóban annyit jelent, mint erkölcsöt terjeszteni. Még a pesszimista Schopenhauer is azt mondja, hogy a civilizáció bizonyos féket rak az emberre. Mi egyéb az erkölcs, mint ilyen fék? A durva állati ösztönök, a nyers önzés megfékezése.

28. A célok rendszere. A mi célunk a növendéket a mi mai kultúránkba, abba az évezredes magyar kultúrába

bekapcsolni, mely a nyugati kereszténység hatása alatt kifejlődött, mert ezen keresztül emelkedhetik föl az ember a magasabb lelki élet körébe. Ezért akarjuk a növendéknek azt a műveltséget megadni, mely őt ebbe a kultúrába bekapcsolja s lehetővé teszi, hogy ebben a közösségben a maga életfeladatait megoldja. Ha végigtekintünk a műveltség tartalmán s számba vesszük mindazt, ami az embert műveltté teszi, nyilvánvaló lesz, hogy a műveltség mint nevelési cél, a célok nagy sokaságát jelenti. De a célok nagy sokasága mind összefügg egymással, mert csak akkor igazán műveltség az, amit műveltségnek neveznek, ha mindaz, amiből kialakul, egy egységbe fonódik össze s ebben az egységben megvan a harmónia.

Mint látjuk, a műveltség, mint cél nem egy cél, hanem a célok rendszere.

A célok e rendszere szorosan összefügg azzal az értékrendszerrel, melyet magunknak kialakítottunk. Az embert minden cselekvésében, tehát a nevelésben is az vezeti, mit tart értékesebbnek. A szülő a gyakorlatban arra fogja nevelni gyermekét, amit a maga felfogása szerint értékesebbnek tart. A neveléstudomány is aszerint fogja kiépíteni a célok rendszerét, hogy mily értékrendszerre alapítja a pedagógiát.

Ebben az értékrendszerben az értékek egy rangsorát tartja mindenki szem előtt. Ez a rangsor nem állandó, hanem mozgékony,¹ mert az objektív értékskálával szemben a szubjektív értékelés az adott helyzet szempontja szerint változó, sőt nem is mindig ítéletek alapján áll, hanem ösztönök, vágyak, vagy begyakorolt reakciók alapján.

A célok rendszerében *vannak állandó és változó célok*. Nem lehet a célok oly rendszerét megkonstruálni, mely minden népre s minden egyes egyénre nézve egyszer s mindenkorra megszabja, mit és mennyit kell a kultúrából célul kitűzni. Ez a kulturális fejlődés megmerevítése volna. Élő és változó folyamatokról van szó, melyeknek változatossága kimeríthetetlen. Ezért lehetséges az, hogy a pedagógiai célok rendszerében vannak állandó és változó célok, általános és speciális, közelebbi és távolabbi, gyakorlati és ideális, formális és tartalmi célok.

¹ L. *Weszely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. 154. 1.

29. Eszmék és eszmények. A kultúra az eszmék és eszmények világa. Az ember azzal emelkedik túl az állatokon, hogy az ő számára a vegetatív és hedonisztikus életen fölül van még egy világ: az eszmék és eszmények világa. Ez a világ, amint láttuk, az egyéntől függetlenül is él, s a műveltség abban áll, hogy az ember lelkével ebbe a világba bekapcsolódik.

Eszméket és eszményeket az ember átvehet, de maga is alkothat magának magasabb szellemi képességeinél fogva. Az eszme több, mint a fogalom, az eszme a dolog lényegének tökéletesebb módon való megjelenése az ember szellemében. Ezek az eszmék irányító hatással vannak az ember cselekvésére. Az eszmény az eszme megtestesítése konkrét formában a képzelet segítségével. Az eszmény elérendő cél, kiszínezve a valóság színeivel.

Ilyen eszményképet alkot a nevelő magának, de célja az, hogy ezt növendéke elé állítsa s növendéke is alkosson magának ily eszményképet, mely felé törekedjék, mely buzdítsa és lelkesítse.

A mai kornak nincsen egységes eszményképe, de van sokféle, a világnézet és életfelfogás szerint.

A magyar nemzet eszményképe változik a változó idővel. Kultúrája kezdetén, a megtelepedés után, sokáig a magyar nemzet eszménye a katona. A nemzeti művelődés hordozója a rendiség korában a magyar nemes, kit a nemes lélek minden jellemvonásával fölruházva fest ki eszményképpé a magyarság képzelete. így kerül a külföld köztudatába is „a vitéz és lovagias magyar nemzet” fogalma.

De a maga kultúrájának tudatára ébredő nemzet művelődési eszményei csak iskoláinak és elsősorban középiskoláinak szervezésével alakulnak ki. Mint *Kornis Gyula* igen helyesen mondja: „A középiskola a magyar középosztály iskolája, sőt igazában a magyar középosztály megteremtője”.

Mélyreható történeti elemzéssel mutatja ki *Kornis Gyula* a magyar művelődés eszményeinek kialakulását és változásait eredeti kutatásokon alapuló nagy kétkötetes munkájában.¹

„A katonanemzetet – írja – a folytonos sérelmi politika, a bécsi abszolutizmussal szemben állandóan vívott küzdelme jogásznemzetté avatja. Művelődési eszményének fővonását a retorikai szellem kölcsönzi: a magyar kultúra ebben a hosszú korszakban velejében retorikai kultúra. Mind a hivatalos

¹ *Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei (1777-1898).* Budapest, 1927. Egyetemi Nyomda. I. XVII. 1.

közzoktatási kódexek, mind a magyar társadalom lelke előli a deákos műveltségű, a megye- és országgyűléseken jól szónokló, a hivatalokban deákul ékesen fogalmazó ember eszménye lebeg. S mikor a nemzeti nyelvű iskolázásért megindul a harc, ez magának a művelődési ideálnak retorikai jellegén mit sem változtat: csak a latin helyébe a magyar nyelv lép. A Széchenyivel meginduló nemzeti renaissance a vitéz katona és a szépen szónokló jogász eszménye helyébe mindinkább a modern gazdasági ember alakját állítja.”¹

Célunk az, hogy a kulturális eszmény egyúttal élet-eszménnyé váljék. A magasabbrendű lelki élet a szép, az igaz, a jó, a szent eszmények hatása alatt fejlődik. Az ily eszmény nevelő hatása állandó hatás, mely vezet és irányít és kijelöli a haladás és fejlődés útját. Ez a hatás akkor lesz igaz és mély, ha ezt az eszményt a növendék maga alakítja ki, s ezt magának tudva, annak megvalósítására törekszik.

Irodalom: *Lipps:* Weltanschauung und Bildungsideal. Leipzig, 1911. – *Miller-Freienfels:* Bildung«- und Erziehungs-ideale. Leipzig, 1921. – *Th. Litt:* Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. 1. Aufl. 1927. – *Dr. S. Behn:* Erzieherische Ideale. Bonn, 1927. – *Fináczy Ernő:* Eszmények és valóságok. Magyar Paedagogia XX-V. 1916. 1-2. f. – *Weszely Ödön:* A nevelés eszményképe. „Bevezetés a nevelés tudományába” (Bpest, 1923.) c. könyv 185-194. 1. – *Kisparti János:* A nevelés eszménye. Vác, 1911. – *Bárány Gero:* Az eszmények szerepe a nevelésben. Budapest, 1930.

III.

A nevelés tényezői.

30. A nevelés tényezői. A fejlődésnek nagyon sok tényezője van s éppen a tényezőknek e nagy sokasága teszi oly nehézvé a nevelés gyakorlatát. Szinte alig lehet számba venni az összes tényezőket, melyek az ember fejlődésére befolyással vannak, kezdve az átöröklött szervezeten, a környezet változatos és sokféle hatásán, s végezve a szellemi hatások nagy számán. A tényezők e nagy számát tekintve, a nevelés munkája szinte kilátástalannak látszik, különösen ha arra gondolunk, mennyi az oly tényező, melyet a nevelő nem ismer (minő pl. a lélek spontaneitása), mennyi az imponderabilia, s mennyi az előre nem látható különféle konstelláció.

A fejlődés tényezői azonban nem a nevelés tényezői. A nevelő a fejlődés tényezői közül igyekszik egyeseket kiemelni, uralkodóvá tenni, vagy befolyásolni. A neve-

¹ U. o. XIX. 1.

lés tényezői tehát a fejlődés tényezői közül csak azok, melyeket a nevelő a nevelés céljaira felhasznál.

A nevelő tényezők egyik csoportja a növendékben van. Másik csoportja a tényezőknek az, mely a nevelőtől, a nevelés intézőjétől indul ki. Így tehát a nevelésnek voltaképp két olyan tényezője van, melyek nélkül nincsen nevelés: a növendék és a nevelő.

Ez a két tényező azonban a nevelés tényezőinek két nagy csoportját jelenti, mert mindegyik számos tényezőt foglal magában.

A növendék és a nevelő azonban nem a világtól elszigetelten él, hanem egy környezetben, mégpedig egy természeti és társadalmi környezetben. Ez a környezet elsősorban a fejlődés tényezője, még nem nevelés, de nevelő tényezővé lesz azáltal, hogy a nevelő gondol rá, igényije veszi, esetleg igyekszik módosítani is a nevelés céljai szerint.

Ehhez a környezethez tartoznak a természeti viszonyok, föld, vidék, ország, éghajlat, a környező tárgyak, lakás, bútorok, használati tárgyak, állatok, a környezetben élő emberek s emberi közösségek: család, szomszédok, rokonok, iskola, intézet, társadalom, nemzet, egyház.

De hozzátartozik ehhez a környezethez a környező társadalom és nemzet kultúrája is, sőt azon túl a könyvekben és kulturális intézményekben, alkotásokban élő kultúra. A nevelő ezt a kultúrát használja föl, mikor a növendéket magasabbra akarja emelni.

A nevelésnek tényezői ezek szerint: 1. a növendék, 2. a nevelők, 3. a környezet, 4. a kultúra tartalma.

31. A nevelés intézői. A nevelés tényezői azonban nem a nevelés intézői. A nevelő sem mindig az, mert a nevelő más megbízásából és más irányítása mellett intézheti a nevelést. A nevelésnek az intézői legtöbbször a szülők, akik egyúttal maguk a nevelők is. De nem mindig van így, a nevelést intézhetik azok is, akiket a szülők ezzel maguk helyett megbíznak: nevelők, gyámok, tanítók, tanárok. Végül intézhetik a nevelést azok a közösségek, melyeknek a felnőtt tagja lesz, s melyek a szülők mellett is részt követelnek maguknak a nevelés intézésében: az állam, a község, az egyház.

Kétségtelen, hogy a szülőknek természetes joguk van a gyermek nevelésének intézéséhez. Kétségtelen azonban az is, hogy a társadalomnak is joga van arra, hogy azzal szemben, aki a társadalomnak tagja lesz, bizonyos

követelményeket támasszon. A leghatalmasabb ilyen társadalmi alakulás ma az állam. Az állam az ember milicien egyéb dolgának is intézője, s így természetes, hogy mint a közösség kifejezője, ma a nevelés intézését is a maga jogának tartja. Régebben az egyház volt az, mely az emberek minden dolgát ily nagy hatalommal intézte, sőt intézte az államok sorsát is. A nevelést az egyház kezdetétől fogva a maga feladatának tekintette, s mint-hogy szellemi munkáról volt szó, az állam is természetesen tartotta ezt és a legújabb időkig kezében is hagyta. Csak az újabb időben ismerte föl az állam, hogy a nevelés dolga mily nagyfontosságú ügy az állam összes polgárait nézve, s csak a XVIII. század végén kezdtek az államok a nevelés ügyével is törődni. Azontúl azonban csakhamar állami ügynek, politikumnak, tekintik a nevelés kérdését s igyekeznek az egyház kezéből kiragadni.

Az állam és egyház mellett a községek is gondoskodtak a nevelésről annyiban, hogy iskolákat állítottak. Ezek az iskolák kezdetben az egyház felügyelete alatt állottak, később pedig, mikor a közoktatás ügye állami ügygé lett, az állam felügyelete alá kerültek. Kétségtelen, hogy a községnek is joga van a nevelés intézésébe befolyjni; amennyiben nem lehet közömbös, hogy aki a község polgára lesz, mennyiben képes megfelelni e polgári köteleességeknek. E tekintetben kétségtelenül más az igénye a falunak, s más a nagyvárosnak. Külföldön a községeknek valóban van is joguk befolyjni erre. Nálunk inkább csak az iskolák anyagi eszközeiről való gondoskodás tárgya a községi önkormányzatnak.

A nevelés ez intézői között a helyes viszonyt megállapítani szintén a pedagógia egyik feladata. A pedagógiának, mint tudománynak volna feladata megállapítani, hogy e tényezők mindegyikének mennyi része legyen a nevelés intézésében s melyik legyen ez a rész.

1. A növendék.

32. A növendék. A mai nevelésben a gyermeket állítja a nevelés középpontjába, előtérben a gyermek áll, nem a nevelő. A fontos az, amit a gyermek cselekszik, szemünk rajta van s minden ő érte történik. Ezért a mai pedagógia is a gyermek tanulmányozására van alapítva. Régi jó magyar szóval a gyermeket növendéknek nevezük, mert az a célja, hogy növekedjék testben és lélek-

ben egyaránt. Növendék általában az, akit nevelni akarunk, akire nevelő hatásokat akarunk gyakorolni. Rendszerint a kiskorú az, de a nevelés nem szorítkozik csupán a kiskorúakra. Újabban a nevelés fogalmát kiterjesztik mindazokra, akikre általában nevelő hatást lehet gyakorolni.¹ A nevelés nincs befejezve a serdülő korrál, folytatódik később is, csakhogy mások a nevelők; így pl. a mester, a főnök, föllebbvaló, a gazda, a pap, a jóbarát, a feleség, vagy a férj. De egész intézmények is, pl. az egyház, az állam, a maga törvényeivel, a katonaság, az egyesületek, a szakszervezet, az iskolántúli népművelés, stb.

De azért mégis a gyermek- és ifjúkor van elsősorban hivatva arra, hogy tartama alatt a nevelő hatások érvényesüljenek. A gyermek- és ifjúkor az igazi előkészület az életre, ez az a kor, melynek az egyedüli és legfőbb feladata a kultúra átvétele. A későbbi kor már csak a munka folytatására és kiegészítésére való.

Valójában tehát a gyermek és az ifjú a növendék.

33. A gyermektanulmány. Aki nevelni akar, annak ismernie kell a maga növendékét, mert különben nem tud reá hatást gyakorolni.

Ezt már a régi pedagógusok is tudták, de a gyermek megismerése nem emelkedett túl a mindennapi tapasztalat nyújtotta ismeretekre. A gyermek behatóbb tanulmányozását sürgette *Rousseau* Emiljében s utána a filantropisták. Ennek a tanulmányozásnak van is nyoma a németeknél. De igazán tudományossá ez a tanulmányozás csak a XIX. század végén lett. Ekkor fordul a figyelem a gyermek felé, s írók és pedagógusok versenyezve lelkesednek a gyermekért. Az ekkor fellendült kísérleti pszichológia külön tanulmány tárgyává tette a gyermeki lélek jelenségeit s a gyermekpszichológia azután gyermektanulmánnyá szélesedett ki, mely magában akarja egyesíteni a gyermekre vonatkozó összes tudományos ismereteket. Így a gyermektanulmány anatómiai, biológiai, antropológiai, pszichológiai, etnográfiai és szociológiai ismeretek összege, melyeket a közös tárgy: a gyermek, fűz egységbe. A gyermektanulmány később kiterjedt az egész ifjúkorra és ifjúságtanulmánnyá lett.

Ezek a tudományos megfigyelések Németországban kezdődtek *Preyer W.* „Die Seele des Kindes” c. könyvével (első kiadás 1881).

¹ L. *Weszely Ödön*: A modern pedagógia útjain. 77-79. 1.

Németországban főképp a pszichológusok foglalkoztak a gyermektanulmányokkal és így főképp a gyermekpszichológia indult nagy virágzásnak. A sok kitűnő kutató közül meg kell említeni *Ebbinghaus*, *Kraepelin*, *Zielsen* pszichológusok, *Trüper*, *Lay* pedagógusok, továbbá *Meumann* és *Stem* nevét. Az ifjúság tanulmányozásával főképp *Spranger*, *Stern*, *Tnmlirz*, *Hoffmann*, *L. Bopp*, *s Dehn* foglalkoztak.

Ugyanebben az időben **Amerikában** is nagy mozgalom indult meg a gyermektanulmányok érdekében. E mozgalom megindítója és lelke *Hall Stanley W.*

Hall mint a Clark-egyetem tanára nemcsak pszichológiai laboratóriumot alapított, hanem Children Institut néven gyermektanulmányi intézetet. Kartársai és tanítványai virágzó gyermektanulmányi irodalmat teremtettek.

Az amerikai példa hatása alatt **Angliában** is keletkeztek gyermektanulmányi társaságok, bár ezt megelőzőleg is voltak, akik a gyermektanulmányra nézve becses munkákat írtak. így nevezetesen *Romanes* munkája (*Mental evolution in man*, 1889) az ember szellemi fejlődéséről és *Sully J.* tanulmányai a gyerekekről (*Studies of Childhood*, 1896), melyek németre is le vannak fordítva.

Franciaországnak is voltak tudósai, kik már az általános nagy gyermektanulmányi mozgalom előtt foglalkoztak a gyermek megfigyelésével, így *Taine*, *Perez*, *Compayirc*, de igazi nagy és széleskörű tevékenységet ezen a téren *Binet Alfred* fejtett ki, kinek elsőrangú és alapvető munkákat köszönhet a gyermektanulmány. Egyik könyv „Az iskolás gyermek lélektana” címen magyarul is megjelent. (Ford. Dienes Valéria.)

A franciákhoz kell számítani *Claparède Ede* genfi tudóst is, kinek nevezetes összefoglaló könyve „Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia” franciául már Ötödik kiadásban jelent meg, s majd minden európai nyelvre le van fordítva. (Magyarul megjelent a Néptanítók Könyvtárában, 49-50. füzet. Ford.: Weszely Ödön.)

A gyermektanulmány nagyon sok művelőre talált **Belgiumban**, hol *Van Schuyten* 1899-ben gyermektanulmányi intézetet és laboratóriumot létesített (Antwerpenben), Brüsszelben *Decroly* iskolát és társaságot alapított.

Olaszországban különösen *De Sanctis* római pszichológus foglalkozott a gyermek tanulmányozásával s az ő

hatása alatt fordult *Montessori Mária* ügyelni a gyermeknevelés kérdéseire. Montessori, aki eredetileg orvosi tanulmányokkal foglalkozott, a kisdednevelés új módszerét fejlesztette ki, mely gyermektanulmányi alapokon nyugszik.

Oroszországban Szentpétervárt és Moszkvában vannak gyermektanulmányi társaságok. A gyermektanulmányozás körül különösen *Necsajcivnek* vannak érdemei.

Nálunk 1903-ban alakult meg a Gyermektanulmányi Társaság, melynek ügyvezető elnöke *Nagy László* lett, aki maga számos munkával gyarapította a gyermektanulmányi irodalmat. Ilyenek: „Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából”, „A gyermek érdeklődése”, „A gyermek és háború”. E két utóbbi német nyelven is megjelent s a külföldön is ügyelmet keltett.

A magyar gyermektanulmányozók munkái közül *Nagy László* munkássága mellett ki kell emelnünk a következő kutatókat: *Ranschburg Pál* (Pszichológiai tanulmányok, 1913-14, A gyermeki elme, 1908), *Nógrádi László* (A mese, 1917, A gyermek és a játék, 1912), *Ballal Károly* (A gyermektanulmányozás módszerei, 1911, A magyar gyermek, 1929), *Éltes Mátyás* (A gyermeki intelligencia vizsgálata, 1904), *Kenyeres Elemér* (A gyermek első szavai és a szófajok föllépése, 1926, A gyermek beszédének fejlődése, 1928, A gyermek gondolkodásának és világfelfogásának fejlődése, 1929), *Szász Irén* (A gyermek erkölcsi élete, 1913, A gyermek képzelete, 1912), *Vértes O. József* (A gyermeknyelv hangtana, 1905, Az iskolásgyermek emlékezete, 1909, Ideges gyermekek), *Kármán Elemér* (A gyermekek erkölcsi hibái, 1922), *Bognár Cecil* (Gyermekpszichológia és pedagógia, Bpest 1930), *dr. Schmidt Ferenc* (A díszítéses rajzolási képesség, 1929), *Domokosné Lölbach Emma*, *Nemesné M. Márta*, *Bikfalvy Irén*, *Ács Lipót*.

Ezek a tanulmányok kétségtelenül sok érdekes új eredménnyel gazdagították a tudományt, sokszor pedig magyarázatát adták már régebben is ismert jelenségeknek s kétségtelenül nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a gyermekről helyesebb felfogás alakuljon ki, helyesebb nézetek terjedjenek el s a gyermeket jobban szeressük és megbecsüljük.

Ma már általánossá vált az a felfogás, hogy a gyermektanulmány (pedológia, Kinderforschung) és az ifjúságtanulmány (Kornis Gyula elnevezése szerint: hébélogia, Jugendkunde) a pedagógiai tanulmányok alapja.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a pedagógus beérheti a gyermek- és ifjúságtanulmánnyal, mert hiszen a pedagógiának célokat kell kitűznie, a kultúrát kell tanulmányoznia, értékeket kell megállapítania s végül normákat kell felállítania, ezeket pedig nem a gyermektanulmány adja. Abban, hogyan kell e célok megvalósításában eljárnia, útbaigazítják a gyerekekről szerzett tudományos ismeretek s a konkrét esetek megítélése ily tudományos ismeretek alapján kétségtelenül helyesebben történik, mint szubjektív tapasztalatok és hozzávetőleges vélemények alapján.

Irodalom: Molnár Oszkár: Bevezetés a gyermektanulmányozásba. Kolozsvár, 1913. – Claparède: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Ford. Weszely Ödön. Budapest, 1914. Lampel. – Sikorszly: A gyermek szellemi fejlődése. Bpest, Lampel. 1917. – Nemesné M. Márta: A lelki fejlődés útjai. (A 3-5 éves gyermek spontán tevékenységei.) Bpest. 1920. – Gaupp: Psychologie des Kindes. Leipzig. Teubner, 1918. – Groos: Das Seelenleben des Kindes. Berlin, Heutier u. Reuland. 5. Aufl. 1921. – Wulf fen: Das Kind. Berlin, 1913. – Tumlirz: Einführung in die Jugendkunde. Leipzig. II. Bde. 1920-21. – Wagner: Pädagogische Jugendkunde. Frankfurt. – K. Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena. G. Fischer, 1923. III. Aufl. – Weszely Ödön: A gyermektanulmány jelentősége és problémái. Budapest. 1932. – Giese: Kinderpsychologie. München, 1922. – Napy László: A gyermektanulmányozás mai állapota. Budapest, 1907. – Áment: Fortschritte der Kinderseelenkunde. 1895-1903. és 1904-1905. Leipzig. Engelmann. – Wilson: Bibliography of Child-Study. Worcester. Clark University. – Ch. Bühler: Kindheit und Jugend. Leipzig, S. Hirzel. 1928. – Marcell Mihály: A bontakozó élet. Bpest, 1931. I. k.

34. A gyermek- és ifjúságtanulmány két nagy problémája. A gyermektanulmánynak, hozzáértve az ifjúságtanulmányát is, két nagy problémája van: az egyik a gyermek és ifjú *fejlődésének* tanulmányozása, a másik az *egyéniség* megismerése. Az előbbit a fejlődéstan tárgyalja, az utóbbihoz pedig a típusok megismerésén át juthatunk el. A tipológia és karakterológia a lélektan két újabban kifejlett ága, melyek arra törekszenek, hogy az emberi lélekhez megértés útján jussunk el s nem általános törvényeket állítanak föl, hanem típusokat és egyéni jellemeket rajzolnak meg.

A fejlődéstan meg akarja állapítani a gyermek és ifjú testi és lelki fejlődését, hogy a nevelő támogató munkájával azt nyomon követhesse.

A karakterológia az egyének veleszületett jellembeli különbségeit vizsgálja, tehát nem az ethikai jellemet, ha-

nem a szó pszichológiai értelmében vett jellemet, azaz a velünk született természeti különbségeket.

35. A gyermekpszichológia. A gyermektanulmány a gyermek mindenoldalú tanulmányozása, a gyermekpszichológia a gyermek lelki életének a tudományos vizsgálata. A gyermekpszichológia egyik ága a pszichológiának. Voltaképp differenciális pszichológia, mely azt a különbséget tanulmányozza., mely a felnőtt ember lelki élete és a gyermek, illetve ifjú lelki élete között mutatkozik. Ha ezt azzal a céllal teszi, hogy az eredményeket a nevelésre alkalmazza, Miikor pedagógiai pszichológiának nevezik. A pedagógiai pszichológia tehát a pedagógiára alkalmazott gyermekpszichológia.

Irodalom: *Dorvay:* Pädagogische Psychologie, Osterwieck am Harz. 1929. – *Gaupp:* Psychologie des Kindes. Leipzig, Teuhner. 4. kiadás, 1918. – *Croon:* Das Seelenleben des Kindes. Berlin, Reuther n. Reichard. 5. Aufl. 1925. – *Tumlirz:* Einführung in die Jugendkunde. Leipzig, 1920-21. – *Wayner:* Pädagogische Jugendkunde Frank fűrt. – *K. Koffka:* Die Grundlagen d. psychischen Entwicklung. Osterwieck. II. Aufl. 1925. – *K. Milder:* Ahriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig. TT. Aufl. 1915. – *Ranchsburg Pál:* A gyermek. A Franklin társulat kiad. – Bp. 1923. Dr. Révész Gyula. A lélektan filogenetikai jelentősége. Bpest, 1910.

35. A gyermek és ifjú fejlődése. A gyermek- és ifjúkor arra való, hogy az ember felnőtt emberré fejlődhesék, újabban ugyan némelyek úgy fogják föl, hogy minden kornak megvan a maga önálló jelentősége, sőt önálló kultúrája, tehát ezek a korszakok nem átmeneti állapotok, hanem beteljesedések már magukban is. Eszerint a gyermek- és ifjúkor nem előkészület a felnőtt ember életére, hanem önálló s nagy hibája a régi nevelésnek, hogy nem engedte a gyermeknek és ifjúnak, hogy a maga életét élje. A modernek követelése az, hogy engedjék a gyermeket, hogy a maga életét élje, s engedjék az ifjúnak, hogy magát kiélhesse. De ha az emberi életet mint egészet tekintjük, akkor ezek a korszakok, melyek mindegyikében van egy-egy jellemző fejlődési tünet, mégis csak oly részletei az emberi életnek, melyek a teljes fejlettség előkészítői gyanánt foghatók fel.

A magyar nyelvhasználatnak megfelelően a fejlődésnek ezt az időszakát öt részre osztjuk. Ezek: *a csecsemőkor, kisdedkor* (a németek korai gyermekségnek nevezik), *gyermekkor, serdülőkor, ifjúkor.* (A serdülőkort és ifjú-

kort a németek együttvéve az *érés* korának, némelyek *ifjúkornak* nevezik.) Mindegyiknek megvannak a maga jellemző vonásai, de határaikat nem lehet pontosan megállapítani, mert a fejlődés tempója nem egyenlő. Ez változik az éghajlat, a fajok, sőt az egyének szerint. Nem célszerű a fejlődést mesterségesen siettetni, de nem ajánlatos hátráltatni sem, mert minden egyén a maga belső törvényei szerint fejlődik. A lassú fejlődés tehát ne okozzon gondot a szülőknek. A túlgyors fejlődést nem kell siettetni, de nem is szabad a növendéket visszatartani a tanulástól azért, hogy meg ne erőltessük. Ez a visszatartás lehangoló a gyors haladású gyermekre nézve. A fejlődés általában ritmikusan halad. Stagnáció és nagy föllendülés váltakoznak.

Az egyes korszakok határa hozzávetőleg a következő: *A csecsemőkor* az első év végéig tart, *a kisedekor* az első év végétől a 6-7 éves korig. *A gyermekkor* a 7. évtől a 12-13 éves korig. *A serdülőkor* a 13-15 éves korig. *Az ifjúkor* a 14-15. évtől a 20-24 éves korig. A leányoknál a serdülés valamivel hamarabb áll be, mint a fiúknál, déli népeknél hamarabb, mint az északiaknál.

A fejlődés korszakait különböző szempontok alapján állapíthatjuk meg. Vehetjük alapul a testi fejlődést, sőt ennek jelenségeit, pl. a növekedést, a fogzást, a nemi életet, vagy a szellemi működések jelentkezését és fejlődését, minők pl. a beszéd tanulása, általában a tanulás, az önállóság fejlődése, a gondolkodás műveleteinek (szintézis, analízis) föllépése, stb. De a legtöbb tudós nem egy jelenségnek a fejlődése alapján osztja az egész fejlődést korszakokra, hanem minden egyes korban a legjellemzőbb vonást emeli ki.

A tapasztalás azt mutatja, hogy az összbenyomáson alapuló felosztáson kívül meg kell különböztetnünk a növendékeknél: 1. az évek szerinti életkort, 2. a testi életkort (ebben a testmagasság, testsúly s a csontosodás különböző korszakait), 3. az értelmi életkort (intelligencia-korszakokat, a Binet-féle testsorozat alapján). Ezek a különféle életkorok ritkán egyeznek meg.

Irodalom: E. Spranger: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1924. Magyarul: Az ifjúkor lélektana. Ford. Nagy Miklós és Péter Zoltán, Mezőtúr, 1929. – Ch. Bühler: Kindheit und Jugend. Leipzig. Hirzel, 1928. – Ch. Bühler: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena. 1922. Magyarul Várkonyi H. fordítása: Az ifjúkor lelki élete. Budapest. 1925. – O. Tumlirz: Einführung in die Jugendkunde. I. Die geistige Entwicklung der Jugendlichen. Leipzig, 1920. – W. Stern:

Anfänge der Reifezeit. Leipzig. Quelle & Mayer. – *W. Hoffmann*: Die Reifezeit. Leipzig, 1922. – *St. Dunin-Borkowski* S. J. Reifendes lieben. Berlin u. Bonn. 1920. – *H. Küstrer*: Erziehungsprobleme der Reifezeit. Leipzig. Quelle & Mayor. – *Linus Bopp*: Das Jugendamt und sein Sinn. Freiburg, Herder, 1926. – *Erich Stern*: Jugendpsychologie. Breslau, 1928. – *Th. Ziehen*: Das Seelenleben der Jugendlichen. Langensalza, 3. Aufl. 1927. – *H. Maass*: Die Lebenswelt der Jugend in der Gegenwart. Berlin, 1928. – *H. Schmidkunz*: Die oberen Stufen des Jugendalters. Langensalza, 1907. – *Pierre Menclousse*: L'âme de l'adolescent. Paris, F. Alcan. – *Kempelen Attila*: Az ifjúság lélektanának alapvázlata. Budapest, 1928.

37. A karakterológia. A gyermek- és ifjúságtanulmány második fontos pedagógiai feladata a gyermek egyéniségének megismerése. A nevelőnek a maga eljárását az egyéniség ismeretére kell alapítania s a nevelő eszközöket az egyéniséghez alkalmaznia.

Régi törekvése az emberiségnek, hogy megállapítsa, hogyan ismerhetné meg, kiben mi lakik, kinek milyen a lelkiülete, jelleme! Ez a törekvés szülte a karakterológiát, (jellemtant), melynek alapjait megtaláljuk már *Hippokratésnél, Platónnál, Aristotelesnél, Thcophrastusnál*. Bár mindig történtek kísérletek, hogy a karakterológiát tudományos alapra fektessék, de ez természetszerűleg csak az újabb időben vált lehetségessé, mikor a pszichológia is már önálló tudománnyá lett. A karakterológia voltaképp pszichológia, a differenciális pszichológiának egyik ága.

Már a francia *Malapert, Fouillée, Ribéry, Paulhan* igyekeztek a karakterológiát tudományosan megalapozni, de újabb időben a németek: *Klages, W. Stern, Lipps, Seltz, Müller-Freienfels, Kretschmer, Utitz* s még sokan mások, foglalkoznak karakterológiával s igyekeznek önálló tudománnyá tenni.

A „karakter” szó itt jelenti az egyén összes tulajdonságait, öröklötteket és szerzetteket, jókat és rosszakat s nem csupán az erkölcsi tulajdonságokat, mint mikor erkölcsi jellemről beszélünk. Szóval a karakterológia nem értékkel, mint az etika, hanem a pszichológiai értelemben vett jellemekekről szól.

A görög *character* szó annyit jelent, mint *bevésett*, a magyar *jellem* pedig a *jel*-ből származik. Mindkettő arra utal, hogy a jellemben van valami sajátos vonás, ami megkülönbözteti az egyént a többitől. Ezeket a megkülönböztető jeleket kell tehát megállapítani, melyek egészen Sajátosak, egyéniek. Mindenkinek nagyon sok jellemvonása

van s ezeket mind számba venni szinte lehetetlen. Ezért csak a fontosakat, s lényeges, vagy az illetőt különösen jellemző vonásokat igyekszünk megállapítani. Ez lehetséges tapasztalati úton, vagy néha intuitive, megérzéssel, de a tudomány arra törekszik, hogy mindezt tudományos módszerrel állapítsa meg s összefüggéseket találjon az ember egész konstitúció jávai.

Az egyéniség megismeréséhez a karakterológia azáltal igyekszik közelebb jutni, hogy típusokat állít föl. A típusoknak a megértő pszichológia különösen nagy jelentőséget tulajdonít. A megértő pszichológiának egyik alap gondolata az, hogy nem pszichológiai törvényt állít föl, hanem típusokat s így akar közelebb jutni a lelki élet megértéséhez.

Megismerni más, mint megérteni. E kettő különbsége az, amit *Dilthey* a maga mélyreható pillantásával fölismert és megállapított s amivel megalapítója lett a szellemtudományi lélektannak s új alapot adott általában a szellemi tudományoknak.

Spranger az ő hatása alatt állította föl a „Lebensformen” c. könyvében az emberek hatféle típusát s ezzel megindította általában a típusok vizsgálatát. A tipológia fejlődésnek indult, s jelentősége a pedagógiára, etikára, kriminológiára, történelemre, művészetekre, pszichiátriára nézve nyilvánvalóvá lett.

A pedagógusnak szüksége van arra, hogy típusokat alkosson. Ezek a típusok egyrészt valóságtípusok, melyek az egyes konkrét esetek megismerése alapján alakulnak ki, másrészt eszménytípusok, melyeket mint elérendő eszményképet alkot meg a maga számára, hogy törekvéseinek irányítói legyenek.

Irodalom: *W. Ftern:* Différentielle Psychologie. III. Aufl. Leipzig, 1921. – *Ch. Ribéry:* Essai sur la classification naturelle (les caractères. Paris. 1902. – *A. Fouillée:* Tempérament et caractères. 3. Edition. Paris. 1901. – *L. Ktaarx:* Die Grundlagen der Charakterkunde. TV. Aufl. Leipzig, 1926. – *E. Utitz:* Charakterologie. Charloftonhurg. 1925. – *Fr. Kihikel:* Oharakterkunde auf individualpsychologischer Grundlage. Leipzig. Hirzel. – *O. Selt:* Über die Persönliehkoits-typen und die Methoden ihrer Bestimmung. Jena, 1924. – *I. Adler:* Menschenkenntnis. Leipzig. Turzol. – *O. Tumlitz:* Probleme der Charakterologie. Langensalza. 1928. – *Sebők Antal dr.:* Oharakterologia és aristotelesi metafizika. Tüdalnest. 1028. – *P. Petrseu:* Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie. Erfurt. 1928.

38. A típus fogalma. Ha sok egyént ismerünk meg lassankint egyesek között hasonlóságokat fedezünk föl

úgy külsejükön, mint magatartásukban, gondolkodás-módjukban, szóval egész jellemükben, látjuk, hogy né mely jellemvonás az emberek egész csoportjánál előfordul, így alkotjuk meg a típus fogalmát.

W. Stern így határozza meg a típus fogalmát: „A típus pszichikus vagy pszichikailag közömbös urajkodó diszpozíció, mely az emberek egy csoportját összehasonlíthatólag jellemzi anélkül, hogy ez a csoport más csoportokkal szemben egyértelműleg és mindenoldalúig el volna határolva”. (Differ, Psych. III. kiad. 1921. loS. 1.)

Ezt a meghatározást *Utits* azzal igyekszik pontosabbá tenni, hogy a „diszpozíció” szó helyébe „sajátosság” szót ajánlja, mely sajátosság alapulhat diszpozíción is, akár alak, akár bizonyos szerkezet (struktúra egy formája) által fogható föl. (Charakterologie. 1925. 37. 1.)

39. A típusok osztályozása. Különböző szempontok alapján a típusok oly nagy számát lehet fölállítani, hogy azok szinte áttekinthetetlenek. Minthogy mi a nevelés szempontjából felhasználható csoportosítást akarunk felállítani, a nevelő munka két ága szerint a típusok két nagy csoportját különböztetjük meg. A nevelő munka egyik része az egyéni képességek kifejlesztése, másik része a kultúra értéket» tartalmának átszármaztatása.

A képességek, fejlesztése a kultúra értékeinek átszármaztatásával történik s így a nevelésnek ez a kétféle munkája együtt jár s voltaképp egy.¹ De a különféle képességek különböző foka, valamint a különböző műveit ségtartalom iránt mutatkozó különböző fogékonyság?ényeges különbségeket teremt a különböző emberek között s ezek a különbségek tipikusak.

Ezek ugyan a jellembeli adottságok alapján épülnek föl, de a szerzett tulajdonságokból alakulnak ki. Így ilyen részijén szerzett tulajdonságok: a magatartás, az értékelés, valamint a miliő hatása alatt kifejlődött tulajdonságok.

Ezek alapján a típusok következő csoportjait különböztetjük meg: 1. *adottság-típusokat* és 2. *környezeti típusokat* (milieu-típus). Mindegyiknek több alcsoportja van. Az adottság-típusok lehetnek testi és szellemi típusok. A szellemi típusok ismét: 1. *a képesség-típusok*, 2. *kulturális irányítípusok*. így a típusok három nagy fő-

¹ Ezt a felfogást vallja Kornis Gyula is. L. Kultúrpolitikánk irányelvei. Kultúra és politika. Budapest. 1928. 13. 1.

csoportját lehet megkülönböztetni: 1. adottság-típusok, 2. környezeti típusok, 3. kulturális iránytípusok.

I. *A képességtípusok* igen sokfélék a sokféle képesség és lelki működés szerint. A pedagógusra nézve fontosak: a *reakciótípusok* (muszkuláris, szenzorális), *magatartás-típusok*: kontemplatív (szemlélődő, elmélkedő) és aktív (tevékeny); a *beállítástípusok* (nyílt, zárkózott; magát alárendelő és fölényes), a munkával szemben való állás-foglalás tekintetében (agilisek, tunyák; gyors munkások, lassú munkások), energia tekintetében (kitartók és el-lankadók; erélyesek és erélytelenek, gyorsan határozók, megfontolok és habozok).

Érzelmi típusok: érzékenyek, szentimentálisak, hideg számítók. *Figyelem* tekintetében vannak: koncentrálok és szerteoszló figyeleműek; megrögzítő és fluktuáló figyel -műek; intenzív és elterelhető figyeleműek. *Emlékeset* tekintetében motorikus, vizuális, akusztikus. Gondolkodás tekintetében (gyors és lassú; tárgyi és szavakban gon-dolkodó; analitikus és szintetikus; reprodukív és pro-dukív; gyakorlati és elméleti).

II. *Művelődébeli iránytípusok*. 1. Testkultúrára hajló, 2. technikai típus, 3. gazdasági típus, 4. társadalmi tí-pus, 5. politikai típus, 6. erkölcsi típus, 7. esztétikai típus, 8., tudománykedvelő, 9. vallásos típus.

III. *Környezeti típusok*: Az egyetlen gyermek, árva-házi gyermek, falusi gyermek, nagyvárosi gyermek, pro-letárgyermek, polgári család gyermeke. A magyar gyer-mek. A tanuló típus.

W. Stem kétféle típuscsoportot különböztet meg a diszpozíciók szerint, melyek voltaképp tartós és potenciá-lis működésképeségek. Vannak: 1. fölszerelésbeli (át-lottság) diszpozíciók, 2. irány-diszpozíciók (Richtungs-dispositionen).

Már föntebb láttuk, hogy az objektív műveltség kü-lönböző ágai az egyének különböző típusainak felelnek meg s *mindenkinek azt a műveltséget kell megadni, mely az ő egyéni sajátosságainak legjobban megfelel*. Ez a mű-velődés alapaxiomája, melyet *Kerschensteiner* állapított meg. így az egész nevelő munka voltaképp a típusok kü-lönbsége szerint alakul. De minden esetben átfogja az egészet, mert mindenkinél szükség van a képességek ki-fejlesztésére s mindenkinek szüksége van a műveltségre mint egészre és egységre. Amennyiben egyik irány az ő sajátos képességei és sajátos hajlamai szerint jellemé-

ben uralkodóvá lesz, alkalma nyílik a maga sajátos hivatását betölteni.

Irodalom: O. Selz: Über Persönlichkeitstypen. Jena, 1924. – E. R. Juensch: Psychologie menschlicher Typen. Leipzig, 1930. – O. Krotz: Experimentelle Typenkunde. Leipzig, 1929. – G. Pfählet : System der Typenlehren. Leipzig, 1929. – Vowinckel: Pädagogische Typenlehre. 1923. – Wesely Ödön: A gyermektanulmány jelentősége és problémái. Bpest, 1932.

40. Az egyéni vonások megfigyelése. A típusok ismeretére azért van szükségünk, hogy megismerjük az *egyéniséget*. A típuson belül az egyéni változatoknak nagy sokasága lehetséges s a természet szinte kimeríthetetlen a változatok, létrehozásában. A tipikus vonások azonban olyanok, amelyek sok egyénnél, az egyének egy-egy csoportjánál, állandóan előfordulnak s jellemzőek. Ezek felismerése megkönnyíti az egyéni vonások fölismerését s megkönnyíti a nevelő munkáját.

Az egyéni vonások megkülönböztetéséhez már bizonyos művészi érzék kell. Amit a pszichológia tanít, az tudomány; amit a gyakorlat kíván, az művészet. Ehhez bizonyos tehetség kell. De ez a tehetség nem érvényesülhet ismeretek nélkül, adatok nélkül, támpontok nélkül. Ezeket adhatja él adja tudomány, a tehetséget nem. A *pszicho gnózis*, {a lélek ismerete, művészet, tehetségen, intuíción alapszik, de nagyon tökéletesítheti ezt a művészetet a tudomány, a pszichológia.

41. Egyéni jellemlapok és szabad irodalmi jellemzés. Hogy az egyéniség megismerését megkönnyítsék és rendszeressé tegyék, arra a gondolatra jutottak, hogy különféle jellemlapokat készítsenek. így pl. külön jellemlapokat a tehetsédek kiválasztására, a gyenge tehetségűek számára, a pályaválasztás számára, az alkalmasságvizsgálatokra, stb.

A nevelőnek nem ugyanazokra az adatokra van szüksége, mint a pszichológusnak, aki pl. a lelki fejlődést tanulmányozza. A nevelőt főképp a gyakorlati szempontok érdeklik.

E jellemlapok vezetése azzal az előnnyel jár, hogy a nevelők szeméi ráirányítja oly tulajdonságokra, melyek figyelmét egyébként elkerülték volna. Rákényszeríti őt a növendék Megfigyelésére, beleviszi gondolkodásába a gyermektanulmányi szempontokat s érdeklődését a pedagógia mélyebb problémái felé terelik.

Az ily jellemlapok ellen felhozzák, hogy sablonosak s így nem alkalmasak arra, hogy az egyéniség jellemző vonásait megtaláljuk. Különbö is az egyes jellemvoná-

sok együttvéve még meg adják meg az egyéniség hű képét, mert itt részek összege nem egyenlő az egésszel. Az egyén oszthatatlan egység (individuum = oszthatatlan), lelki szerkezete bonyolult, fluktuáló, melyben egy-egy rész dominálhat, de lényege homályban marad.

Ezért némelyek célszerűbbnek tartják az u. n. szabad irodalmi jellemzést. Mint az író és költő csak a jellemző, feltűnő vonásokat jegyezzük föl, azt, amit fontosnak és lényegesnek tartunk.

Irodalom: Wessely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1923. 253. 1. A jellemlapok. – *Weszel Ödön:* Korszerű nevelési kérdések. Budapest, 1927. 90. 1. (Jellemlap). – *H. von Bracken:* Persönlichkeitseriassung au: Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen. Langensalza, 1928. – *M. MuchO'w:* Psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder. Leipzig, 1923. – *H. Rebhuhn:* Entwurf eines psychologischen Beobachtungsbogen, stb. Leipzig, 1918. – *Marczeil Mihály:* Bontakozó élet. II. A lélcmeismerás művészete. Budapest, 1932. – *Behány István:* Az emberi jellem alapformái. Athenaeum, 1932.

2. A nevelők.

42. A nevelő fogalma. A nevelő tényezők száma végtelen, de ezek csak átvitt értelemben nevelők. Nevelő tényezők, mert hatással lehetnek s vannak a fejlődő növendékre, de nevelőn a nevelés intézőit értjük. Azok a nevelők, akik a nevelést irányítják, akik céltudatosan és szándékosan járnak el, akik a nevelő célal hatni akarnak. Nekik gondoskodniuk kell arról, hogy ezek a tényezők kedvezően hassanak a növendék fejlődésére, a környezetet alakítaniok is kell, nemcsak hatn engedni, esetleg változtatni a nevelés céljainak megfelelően. Nekik kell a kultúra kincseiből kiválasztani azt amit legértékesebbnek tartanak, s amivel az ifjúi elket gazdagítani, megtermékenyíteni és fejleszteni akarják.

Így felfogva a nevelő fogalmát, elsősorban a szülőkre gondolunk, azután azok helyettesein és segítőire.

43. A szülők. A szülők a gyermek legtermészetesebb nevelői. De ahhoz, hogy ezt a hivatást teljesíthessék, nem elég az, hogy ők a szülők. Még a gyermek iránti szeretet sem elég hozzá. A természetes alapot az, hogy legalább ez a szeretet van meg, de néha az is hiányzik. A szülői hivatás nagy és nemes erkölcsi hivatás, mely komoly kötelességekkel jár. Aki nem halandó ezeket vállalni, annak nem volna szabad házasságra lépnie. A házasság célja, a gyermek, s házasságra lépni voltaképp

csak akkor volna szabad, ha mindkét fél komolyan veszi erkölcsi hivatását s hajlandó áldozatot hozni a gyermek érdekében.

A szülők példás élete fontosabb a nevelésben, mint rendszabályaik és erkölcsi leckéik, miket gyermekeiknek adnak. Ellenkező esetben a szülők hibái, gyarlóságai, bűnei, durvaságai, rossz élete s ezzel összefüggő idegessége és durvasága romboló hatású a gyermekek lelki fejlődésére. *Kant* is azért találja megoldhatatlannak az erkölcsi nevelés kérdését, mert ehhez jó emberek kellene, kiket már erre neveltek.¹

Ha a szülők valamely oknál fogva alkalmatlanok nevelő hivatásuk teljesítésére, akkor a gyermeket másoknak kell nevelniük, akár önként adják nevelőbe a szülők gyermekeiket – belátva azt, hogy ők feladatukat nem teljesíthetik – akar a törvényes hatóságok intézkednek aziránt, hogy a gyermek nevelése biztosíttassék.

Ekkor a gyermek nevelőintézetbe kerül, ahol hivatásos nevelők veszik át a szülők szerepét.

A hivatásos nevelő csak akkor töltheti be tisztét jól, ha magát nem hivatalnoknak vagy megbízott és munkájáért megfizetett alkalmazottnak tekinti, hanem ideálisan fogja fel hivatását.

44. A többi nevelő. A többi nevelő részben a szülő mellett s részben a szülő helyett végzi a nevelés munkáját. Ezek a nevelők: *a dajka, a dada, a nevelőnő, a házi-nevelő, a házitanító, a nyelvmester, a zenetanár, o, kisdédóvónő, a tanító, a tanár, a lelkész.* Mindezeknek külön szakképzettségre van szükségük, hogy feladatukat jól megoldhassák.

45. A növendék és nevelő viszonya. A viszony a növendék és nevelő között újabb időben más, mint régebben volt. Régebben a növendéket úgy tekintették, mint akinek nincs, de nem is lehet akarata. A nevelő volt a föllebbvalú, a növendék az alárendelt. A nevelő a maga hatalmával elnyomta a növendék minden természetes megnyilvánulását.

Montessori is azt írja, hogy a nevelő az a nagy hatalom, mely elnyomja a gyermek természetes fejlődését. Minden baj a nevelésben szerinte innen származik. Ebből erednek konfliktusok a nevelő felnőtt és a gyermek között.

¹ *Kant; Anthropologie, Werke X. 370.*

Az új nevelőnek meg kell változtatnia a maga fel-fogását. Engednie kell a növendéknek fejlődni. Az ő feladata csak az, hogy nyomon kísérje a fejlődést. A növendék akar tanulni, akar foglalkozni, s maga megtalálja ehhez a helyes utat és módot.

A nevelő csak segítőtárs ebben a munkában. Az új iskola alapelve az, hogy a nevelő, a tanár ezzel a fel-fogással fogjon hivatása teljesítéséhez. *Decroly* brüsszei tanítóképző-intézetének falán a következő felírások jelzik a növendék és nevelő viszonyát:

A tanuló: a kísérletező, az utánzó, az alkotó, a föl-találó, a művész, a költő.

A tanár: a megfigyelő, a kezdeményező, az előrelátó, a gyakoroltató, a lelkesítő, az ösztönző.

Az új iskola alapelve az is, hogy a tanár csak akkor avatkozzék a tanuló dolgába, ha erre őt a tanuló meg-kéri. A kidolgozásra való tételt, vagy megtanulni való anyagot a tanuló maga választja s a tanárral meg-beszéli. A tanár a tanulónak rendelkezésre bocsátja a munkához szükséges eszközöket s könyveket, azután en-gedi őt dolgozni. Ha a tanuló fönnakad, akkor segítségül fordul a tanárhoz.

Helyes viszony mellett nem lehetnek konfliktusok. Nagy baj, ha ilyenek fölmerülnek. A nevelőnek meg kell értenie a növendék álláspontját s ellenkezését nem dac-nak, nem rosszindulatnak kell tulajdonítania, hanem ke-resnie az igazi okokat. Ne tekintse a növendék ellenke-zését személyes sérelemnek, ne háborodjon föl, őrizze meg mindig nyugalmit, s a növendék hibáit objektív szemmel nézze úgy, mint az orvos a betegnek a baját. Ne legyen a nevelő zsarnok, elnyomó, a növendék meg-nyilvánulásait semmibe vevő, akaratát lenyűgöző, ön-állóságát és fejlődését önkénytelenül is és a legjobb szándékkal gátló.

Végtelenül nagy baj, ha a viszony ellenségeskedéssé fajul. Ezt ki kell küszöbölni minden módon, s helyre-állítani a jó viszonyt, kölcsönös szeretettel és kölcsönös megbecsüléssel. Ennek abból a meggyőződésből kell fa-kadnia, hogy mindkettő jót akar.

A növendéknek és nevelőnek szellemi közösségben kell élnie s a törekvések közössége, amely a magasabbrendű céloktól kapja az irányt, vezesse őket mindig előbbre.

Irodalom: *Dr. L. Laack:* Lehrer und Schüler in ihrer Beziehung zu einander. Leipzig, 1911. – *Paid Häberlin:* Eltern und Kinder. Basel, 1922. – *Wesely Ödön:* Bevezetés

a neveléstudományba, Budapest, 1928. Eggenberger. – *Wilhelm Stecket*: Üzenet az anyáknak. Ford.: Dr. Gartner Pál. I-III. rész. Budapest, Novák Rudolf és Társa. – *O. Zimmermann*: Das Elternbuch, Stuttgart-Gotha, Fr. Perthes. Magyar átdolgozása: Körösi Henrik: Szülők könyve. Bpest, 1928. Egyetemi Nyomda. – *Maria Steltnemann*: Erziehung zur Mütterlichkeit. Unterredungen mit jungen Mädchen. Berlin-Dahlem, 1925. – *Imre Sándor*: A családi nevelés főkérdései. Bpest, Studium. – *Kiss József*: Új nevelő. Tanítóknak és anyáknak. Budapest, 1928. – *dr. Maria Vh. Stepes*: Okos szülők. Fordította: Karinthy Emilia, Budapest. – *Magyar Faedegogiai Társaság*: Szülők hibái a nevelésben. 1923. – *O. Pffister*: Elternlehler. Wien, 1929. – *Dr. M. Ch. Stoves*: Boldog anyaság könyve. Ford.: Karinthy Emilia. Budapest, Dick Manó. – *E. Weber*: Die Lehrerpersönlichkeit. Usterwieck, 1919. – *Dr. Fr. Schneider*: Psychologie des Lehrerberufs. Frankfurt a. M., 192a. – *Fr. Schneider*: Erzieher und Lehrer. Paderborn, 1928. – *Dr. A. Räch*: Arbeit des Lehrers, Langensalza, 1920. – *G. Kerschensteiner*: Die Seele des Erziehers. Leipzig, 1921. – *E. Went scher*: Eltern u. Kinder. Leipzig, 1929. – *H Gaudig*: Elternhaus u, Schule. Leipzig, 1929.

3. A környezet.

46. A környezet fogalma. Környezeten (milieu) értjük a külvilágot, mely a növendéket körülveszi, vele vonatkozásba kerül s reá hat. Jelenti itt ez a szó környezet a természeti, tárgyi és társadalmi tényezők összességét. Mi tehát környezeten nem pusztán a környező társadalmat értjük, hanem a gyermeket körülvevő tárgyakat is, beleértve a természet és az ember alkotásait egyaránt.

Az ember ebben a kultúrában benne él és ehhez ezer szállal van hozzáfűzve. De külön tényezőnek vesszük, a nem számítjuk a környezethez a szellemi javaknak azt az összességét, amely mintegy egyénfölötti és melynek önálló léte van, mely ott él a könyvekben, a tudományban és művészetben.

47. A környezettanulmány. A környezettanulmány épügy, mint a gyermektanulmány az újabb idők terméke, de még későbbi fejlődés eredménye, műit a gyermek és ifjúság tanulmánya.

A természeti tényezők tanulmánya inkább *természet tudományi* jellegű, míg a társadalmi tényezők tanulmányozása nyilván a *szociológia* körébe tartozik.

Aki környezettanulmányokat akar végezni, annak ismernie kell a társadalom szerzetét, rétegződését, fejlődését, tendenciáit és hatásait.

A természeti tényezők hatása *H. Hellpach* (Geopsychische Erscheinungen. Leipzig, Kngelmann) szerint nem általános, hanem egyénileg különböző. Némelyikre a táj, a klíma erősen hat, másokra kevésbé. Lakóhelyváltogatásnál sem egyformán akklimatizálódnak az emberek s a gyermekek. Gyermekek általában, könnyebben akklimatizálódnak, mint felnőttek, nők könnyebben, mint férfiak. De itt is vannak kivételek s így a gyermek elhelyezésénél (pl. nevelőintézetbe) ezt is figyelembe kell venni.

De a lakóhely rendesen adottság, mely nem pusztán a természeti tényezőkkel, hanem a társadalmi tényezőkkel, egész alakulásával a gyermeki lélek fejlődésére hat.

Ez a környező társadalom hathat mint közösség s hathat egyénenkint is. A szociális pedagógia képviselőinél közkeletű tétel: „A növendéket a közösség neveli a közösség számára”. De ez egyoldalú beállítás, mint azt annakidején kimutattam. A növendéket nemcsak a közösség neveli, hanem az egyéni hatások is, s a növendéket nemcsak a közösség számára neveljük, hanem önmaga számára is, a saját életföladatainak a megoldására is, melyeket természetesen egy társadalmi közösségben fog megoldani, melyek azonban mégis az ő külön egyéni életfeladatai.

A környezettanulmány kezdődik a lakóhely tanulmányozásával. Itt természetesen első kérdés, milyen a közösség, ahol a gyermek életét tölti? De azután beljebb is tekintünk, a gyermekszobába, melynek oly nagy a jelentősége a lelki fejlődés szempontjából. A kérdés tehát az, hogy a gyermek mely társadalmi körben él s mely körben fog a jövőben élni? A valószínű az, hogy ugyanabban a körben, melyben szülei. De ez nem jelenti azt, hogy nem emelkedhetik magasabbra, sőt minden szülőnek az a törekvése, hogy gyermeke a társadalmi ranglétrán minél magasabbra jusson. Ez nincs is kizárva, sőt korunkban, demokratikus berendezés mellett, sokkal könnyebb, mint bármely más korban.

A környezet tanulmányozása alkalmával szem előtt kell tartanunk azt a körülményt, hogy a nevelés szempontjából nem minden fontos, ami a növendéket körülveszi, csak az, *ami a növendék lelkével vonatkozásba kerül*. A tanulmányozásnál tehát azt kell vizsgálni, minő vonatkozásban van az illető tényező a növendékkel s minden hatás, melyet lelki fejlődésére gyakorol.

48. A környezet alakítása és változtatása. A nevelő feladatai közé tartozik az is, hogy a növendék számára megfelelő környezetet teremtsen. A természeti tényezőkre nincs befolyásunk, de ha ezek károsan hatnak a növendék fejlődésére, akkor úgy segítünk a bajon, hogy a növendéket inas éghajlat alá visszük.

Természetes, hogy nem tudunk mindig minden bajon segíteni, s igen gyakran, vagyunk abban a helyzetben, hogy a környezet nem olyan, aminek szeretnők. Ahol ez mégis lehetetlen, ott a kisdédóvóba küldjük a gyermeket, amely a győrinek nagyságának megfelelő bútorokkal van berendezve s a gyermek így legalább a nagy nagy részét neki megfelelő berendezésű helyen és megfelelő környezetben tölti.

Arról is gondoskodni kell, hogy a gyermekek felnőttekkel ne aludjanak egy szobában. A fiúk el legyenek különítve a lányoktól, a nagyobb fiúnak és nagyolnai lánynak külön szobájuk legyen.

Természetesen ez mind anyagi kérdés, sokszor azonban a nemtörődomség az oka a helytelen elrendezésnek.

De a nevelés céljainak megfelelően lehet berendezni a nevelőintézeteket s az iskolákat. Itt már lehet megfelelő környezetről gondoskodni.

A környezethez tartoznak a társak, valamint a felnőttek, kiknek körében a gyermek él. Mindkettő döntő fontosságú, s ahol ezek veszélyeztetik a nevelés céljának elérését, feltétlenül szükséges a környezet változtatása.

Irodalom: Dr. A. Buscman: Pädagogische Milieukunde. Halle a. S. 1927. – Otto Kühle: Kind und Umwelt. Berlin. 1920. – H. Hoffmann: Charakter u. Umwelt, 1928. – Hildegard Hetzer: Soziale Umwelt und Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Erfurt, 1930.

4. A kultúrjavak.

49. A kultúra mint a nevelés tényezője és eszköze.

Midőn a kultúráról mint a nevelés tényezőjéről és eszközéről van szó, azoknak a kultúrtermeteknek és javaknak az összességét értjük rajta, melyek az embertől különválva és függetlenül élnek és nagy összefüggésükben az emberiség közös kincsét képezik, melyet egyik nemzedék a másikra örökségül hagy, s melyből az egyes ember a maga lelki alkata szerint többet-kevesebbet átvesz s ott tovább fejleszt és tovább ápol.

Az emberiségnek ugyan emberi mivoltánál fogva vannak bizonyos közös tulajdonságai, de az egész emberiség nem él közös életet s így az, amit emberi műveltségnek, emberi kultúrának mondanak, nem egységes egész, az embereknek egy-egy zárt köre, pl. egy nemzet, egy nemzetben belül egy-egy társadalmi osztály az, mely bizonyos egységes kultúrát kifejleszt. Az ily szűkebb kört éppen a közös kultúra fűzi egységbe, így pl. a nemzetet, egy nemzetben belül a tisztviselőket, az iparosokat, a földműveseket, stb. Nagy távolság van kultúra tekintetében egy nemzet különböző rétegei között. Egyik fontos kultúrpolitikai probléma éppen az, hogy ezeket a különböző kultúrájú rétegeket hogyan, s mely kultúrjakkal lehet egységbe fűzni.

A növendéknek természetesen arra a kultúrára van szüksége, melynek körében él. Ez a kultúra a mi tervszerű munkánk nélkül is hat. Ez a környező társadalom állapota. Ezt tehát a környezethez számítjuk. Ez a környezet műveltsége.

De a kultúrjavnak az az összessége, mely ezenfelül, ettől függetlenül mintegy személytelenül él, objektív eredménye az emberi szellem munkájának, mely főképp az irodalomban, tudományban, művészetekben, de a magatartásban, s az emberi életfeladatokhoz való beállításban is nyilvánul.

Ezek az objektív kultúrjvak azok, amiket kultúrának neveznek, szemben az emberek szubjektív állapotával, a műveltséggel.

Ezeket a nevelő felhasználja a növendék kiművelésére, arra, hogy műveltte tegye.

Ebből következik, hogy nevelőnek a kultúra javai közül azokat kell kiszemelnie, melyek a növendékre nézve értékesebbek. A reális és szociális értékeket abból a célból, hogy életét fönntartsa s kellemessé tegye, azaz vegetatív és hedonisztikus életföladatait megoldhassa, az ideális értékeket azért, hogy magasabbra emelkedhessen a szellemi élet világában, s magának a múltó földi élet fölött örök életet biztosítson.

Nem könnyű feladat kiszemelni a kultúra anyagából azt, ami a növendék jövője szempontjából értékes. A növendék csak pillanatnyi szükségleteit ismeri, s azt látja, hogy pillanatnyilag kellemes-e vagy kényelmetlen-e valamely ismeret vagy képesség megszerzése,

A nevelőnek azonban az a feladata, hogy *vágyat ébresszen azok megszerzésére*, s amit ő mint értékeket, szükségesnek tart, azt a növendékkel elfogadtassa, hogy a növendék a nevelő célkitűzését a magáénak tekintse, sőt az előzményekből erre a célra maga bukkanjon rá s maga tűzze ki.

MÁSODIK RÉSZ.

NEVELÉSTAN. (Hodegetika. Vezetéstan.)

I.

A nevelő hatás eszközei s módjai.

50. A nevelő hatás. Ennek a szónak *hatás*, kétféle értelme van: jelenti magát a szellemi aktust, de jelenti egyúttal az aktus által létrehozott állapotot, illetőleg azt a változást, melyet a hatás, mint aktus, ebben az állapotban létrehozott. Minthogy azonban a nevelő hatásnak célja van, tehát mindig valamely cél, mégpedig kulturális cél által irányított hatás, ennél fogva nem egyszerűen lelki folyamat, hanem aktus. Ez a nevelő aktus visszahatást vált ki a növendék lelkében s az így keletkezett szellemi folyamat hatása alatt a nevelő lelkében ismét új hatás keletkezik. A nevelésben tehát két szellemi folyamat halad párhuzamosan, de egymással kapcsolatban is: egyik a nevelő lelkében, másik a növendék lelkében, s a nevelés e két hatássorozatnak kölcsönös összeszővődése. A nevelő hatás egyik jellemvonása tehát az, hogy cél által irányított hatás, mely kapcsolatot teremt a nevelő és a növendék szellemi folyamatai között. A nevelő hatás; másik jellemvonása, hogy kulturális célzatú hatás, de egyúttal tudatos hatás, nem pedig önkénytelen és öntudatlan. Az önkénytelen és öntudatlan hatások is tényezői a fejlődésnek, de nem nevezhetők nevelő hatásoknak.

A nevelő hatás harmadik jellemvonása az, hogy ne csak a pillanatnak szól, hanem arra törekszik, hogy a növendék lelkében állandó nyomot hagyjon, mely a jövőben mindenkor újra jelentkezék, ha arra szükség van.

51. A nevelő hatás különböző nemei. A nevelő hatásnak a következő nemeit különböztetjük meg:

1. testi és szellemi,
2. gátló és elősegítő (serkentő),
3. múló és tartós,

4. direkt és indirekt,
5. heteronóm és autonóm,
6. egyéni és tömeghatás,
7. kellemetlen és kellemes hatás.

A régi pedagógia inkább az első csoport hatásait alkalmazta, az újabb inkább a másodikét használja föl. Minthogy azonban a régi pedagógia sem mellőzte egészen az utóbbiakat, úgy az újabb pedagógia sem nélkülözheti az előbbi hatásokat.

52. A nevelő hatás három alaptörvénye. A nevelő hatásnak három lélektani alaptörvénye van: 1. A szellemi közösség törvénye. 2. A domináló tényezők törvénye. 3. Az autonóm hatás törvénye.

Ezek alapján a nevelésben három alapelvet kell szem előtt tartani: 1. Szellemi közösséget teremteni a növendék és nevelő között. 2. Minthogy nem minden hatás egyenlő jelentőségű és értékű, arra kell törekedni, hogy a növendék lelkében az értékes hatások váljanak dominálóká. Domináló tényezővé pedig az válik könnyebben, ami támasztékot talál a növendék egyéniségében. 3. Arra kell törekedni, hogy a növendék a hatást ne csak elfogadja, hanem azt magáévá tegye és önmaga törekedjék a nevelő cél megvalósítására. Ez az, amit öntevékenységnek szoktak nevezni, ami azonban több ennél, mert a cél magáévá tétele, akarása és törekvés annak megvalósítására.

Ezen a törvényen alapszanak az újabb reformtörekvések. De a cselekedtetés, tevékenység nem elég. Szükséges hozzá az, hogy a növendék *önként* cselekedjék, a célt magáévá tegye s a tevékenységnek magát átadja.

E törvények ki vannak fejtve *Wessely Ödön*: A modern pedagógia útjain c. munkájában (III. kiad., Budapest, 1917) 117. és 265. l., továbbá: „Bevezetés a neveléstudományba” c. könyvében. (Bpest, 1922.) 431. l.

Irodalom: Wessely Ödön: A modern pedagógia útjain. Bpest, 1917. — *Wessely Ödön*: Bevezetés a neveléstudományba. Bpest, 1923. — *E. Wessely*: L'analyse de l'action éducative. Compte-rendus de la IV. Conférence intern, de psychotechnique. Paris. V. Alcan, p. 171. — *E. Wessely*: La part à faire à la discipline et à l'autonomie morale dans l'éducation. Cinquième Congrès intern, d'éducation morale. Paris, 1930. Volume II. 65. l. Paris. F. Alcan, 1931. — *M. Montessori*: L'autoeducazione nelle scuole elementari. Roma, 1916. — *Ad. Perrière*: L'activité spontane chez l'enfant. Genève, 1922. — *Jeanne Dechamps*: L'auto-éducation à l'école. Bruxelles, 1924. — *W. A. Lay*: Tatschule. 2. Aufl. 1921.

53. A nevelő hatás külső föltételei. A nevelő hatásnak vannak külső és belső föltételei. A külső föltételek a környezet kedvező alakulásának a föltételei. Ezek jórészt az anyagi körülményektől függenek. A belső föltételek: a növendék fogékonyasága, a nevelő megértése, jóindulata, türelme, a nevelő hatások ereje és értékesége, s a szellemi közösség létrejötte.

54. A nevelő hatás belső föltételei. Ab hoz, hogy a nevelő hatás létrejöjjön, egyik alapfeltétel a *növendék fogékonyasága* a nevelő hatások iránt. Ez *H*, fogékonyaság nem egyenlő mértékben van meg mindenkinben. Vannak, akik általában nem fogékonyak a hatások iránt. Ez a nehezen nevelhetők nagy csoportja. Ezeket egészen különleges bánásmódban kell részesíteni, mely külön szak-képzettséget kíván.

A fogékonyaság azonban különböző mértékű az *egyéniség szerint* s a különböző *hatások szerint*. A nevelőnek meg kell állapítania, ki milyen hatások iránt fogékony, s ezeket a hatásokat kell felhasználnia arra, hogy a nevelés szolgálatába állítsa.

De nemcsak a növendékben, a nevelőben is meg kell lenni bizonyos tulajdonságoknak, melyek feltételei a nevelőhatásnak. Ilyen tulajdonságok: 1. *A megértés*. 2. *A szeretet*. 3. *A tekintély*. 4. *A türelem*. 5. *A nyájaság*.

Irodalom: *O. Buhle:* Schwererziehbare Kinder. Ein-Schriftenfolge. 1-20. Verlag: Am andern Ufer. Dresden (Bauchholz-Friedewald). No. 1. *Dr. Alfred Adler:* Schwererziehbare Kinder. — *S. Lazarsfeld:* Technik der Erziehung. Leipzig. 1929. Hirscl. 116. 1. — *M. Sperber:* Typische seelische Strömungen des Schulkindes.

55. Direkt és indirekt hatások. A nevelés terén járatan ember csak direkt hatásokra gondol, az indirekt hatások előtte ismeretlenek. Ilyen direkt hatások: a parancsok és tilalmak, a fenyegetés, megfélemlítés, a büntetés; vagy: a szép szó, a kedveskedés, a megnyugtató, rábeszélés, jutalmak, az ambíció fölébresztése és fokozása.

Természetes, hogy a nevelő nem tud meglenni direkt hatások nélkül. De mégis a nevelés művészete ott kezdődik, mikor a nevelő indirekt hatásokat is alkalmaz.

Az újabb pedagógiai törekvésekben voltaképp mindenütt az a gondolat rejlik, hogy a direkt hatások helyett az indirekt hatások jussanak érvényre. A *munkaiskola*, a *Dalton-Flan*, a *Winnetka-Plan*, *Platoon-Plan*,

Jena-Plan, voltaképp mine! ezt célozzák. Munkaközösséget, sőt újabbban életközösséget – mint *P. Petersen* Jenában – akarnak szervezni, azaz alkalmas környezetet, föltételeket s légkört akarnak teremteni a közös munkára, – de ami szerintem még fontosabb – az önkéntes „munkára, illetőleg részvételre ebben a közös munkában.

56. A direkt hatások három csoportja. A direkt hatásokat három csoportba oszthatjuk aszerint, mi által jönnek létre? Ez a három csoport: a kényszerítő, az érzelmi és az értelmi hatások csoportja.

A kényszerítő hatások: a testi kényszer, a hipnózis, a büntetés, a megfélemlítés, a felügyelet. A kényszerítő hatások – mint Játjuk – voltaképp gátló hatások.

Az érzelmi /hatások: a szuggesztívó, a tekintély, a szeretet, általában a szimpatikus érzelmek. A hit, a bizalom, a vallásos érzelmek. Az érzelmi hatások részben gátlók, részben serkentők.

As értelmi hatások: a meggyőzés, a rábeszélés, a belátás kifejlesztése, a tanítás. Az értelmi hatások nagy részben elősegítő, serkentő, hatások.

Ennek megfelelően a direkt nevelő eszközöknek is három csoportja van: 1. a kényszerítő, 2. a szuggesztív, 3. az értelmi eszközök.

1. A kényszerítő eszközök.

57. A kényszerítő eszközök. A régi nevelésben a kényszer uralkodott, mint a régi államformákban és kormányzatokban is. Ez a kényszer néha a legerőszakosabb és legbrutálisabb formákban mutatkozott, családban és iskolában egyaránt. E szörnyű brutalitás ugyan lassankint enyhült, de elvileg a legújabb időkig a kényszer maradt mégis a nevelés főeszköze.

Rousseau az, aki ezzel a felfogással szemben arra az álláspontra helyezkedett, hogy a gyermeket nem szabad semmire sem kényszeríteni.

Az idők folyamán a politikai szabadságért folytatott küzdelmek hatása alatt mindegyre erősödött az egyéniség megbecsülése, s ezzel az egyéniség joga. Az egyéni értékek megbecsülése után bekövetkezik az egyéniség túlbecsülése s a szabadság elvének a túlhajtása. Az újabb idők reformpedagógusai, *Tolsztoj*, *Ellen Key*, *Gurlitt*, az egyéniség jogainak hangoztatói, kik a gyermek minden egyéni tulajdonságát megbecsülni való értéknek hír-

detik, egyúttal nemcsak megbecsülést kívánnak a gyermek számára, hanem föltétlen szabadságot is.

Ezzel szemben *Foerster W.* (Iskola és jellem) a tekin-tély és engedelmesség mellett foglal állást. Az önkormá-nyzat védői összetévesztik a valódi szabadság fogalmát a hamis szabadságfogalommal. Az igazi szabadság föl-szabadulás a testiek rabságából s a külső világ szolgál-ságából. Az igazi demokráciának is az a követelménye, hogy az ember önuralomra tegyen szert, ez az önuralom előkészítés az önkormányzatra. (Schule und Charakter. 96-122. 1.)

A szabadság, mely felé törekszünk, a teljes föl-szaba-dulás külső és belső káros hatások alól. De ennek elérése érdekében szükséges néha kényszerrel is alkalmazni. Azon-ban nyilvánvaló az is, hogy célunk az, hogy a gyermek minél előbb meggyőződésből tegye a helyeset, önként kövesse azt az utat, melyet helyesnek ismerünk. Ezt az önkény tes alárendelését saját akaratának belátás vagy szeretet segítségével érhetjük el, s ezért alapvető fon-tosságú az akarat nevelésére nézve az *autonóm cselek-vésre* való ösztönzés. A fejlődés s ezzel a fejlesztés és nevelés útja a kényszerből vezet a szabadság felé.

A régibb pedagógia a kényszerítő eszközök nagy szá-mával rendelkezett, az újabb lehetőleg korlátozza ezek számát és alkalmazását. A kényszerítő eszközök a követ-kezők: 1. A testi kényszer, 2. a hipnózis, 3. a büntetés, 4. a megfélemlítés. Látjuk, hogy mindezek súlyos kellemetlen érzelmeket váltanak ki s hatásuk éppen azon alapszik, hogy az ember a kellemetlen érzelmeket ke-rülni akarja, a kellemetlen érzelmektől szabadulni igyekszik.

Irodalom: D. O. Stählin: Zwang und Freiheit in der Er-ziehung. München. IV. Aufl. 1927. – Dékány István dr.: Szabadság és kényszer a nevelésben. Előadás. III. Egyetemi tanügyi kongresszus naplója. 1928. 1. 117-121. 1. – O. Kor-schensteiner: Autorität u. Freiheit als Bildung sgmndsätze. Leipzig, 1924. – Fr. W. Foerster: Autorität und Freiheit. München, 1923.

1. *A testi kényszer.* Testi kényszerrel csak egészen kis gyermekeknél s általában nagyon ritkán alkalmazunk. Az erkölcsi kényszer nagyon veszélyes eszköz s külön kiemelt alkalmazása egyáltalán nem kívánatos.

A kényszerítő eszközök általában nyomasztó hatásúak. Ezért nem jó eszközök s csak kivételtépp szabad őket alkalmazni. Az ily kényszereszközökkel való elnyomása

az igazi akaratnak nem igazi nevelés, nem igazi megoldása a nevelés problémáinak s legtöbbször csak inkább pillanatnyi segítsége a nevelőnek. De mindig föl kell vetni a nevelőnek ezt a kérdést, minő hatással lesz ez a kényszer a fejlődő lélekre? Gyakran ennek súlyos következményei vannak s az elnyomás (Verdrängung) neurózisokat is okoz (Freud). Ezért itt a legnagyobb óvatosságra és lelkiismeretességre van szükség.

2. *A hipnózis.* A legerősebb szellemi kényszerítő eszköz: a hipnózis. Mikor az orvostudomány a hipnózis csodálatos hatását fölfedezte, siettek egyesek ezt a hatást a pedagógiában értékesíteni. Úgy képzeltek, hogy a nevelést a hipnotikus szuggesztió szempontjai szerint gyökeresen át kell alakítani, amennyiben elég a növendéknek a jót és helyeset hipnotikus álomban szuggeszálni, ekkor a gyermek megjavul s úgy átalakul, amint azt nevelője kívánja.

Kétségtelen ugyan, hogy hipnotikus állapotban lehet a hipnotizáltnak oly magatartást szuggeszálni, aminőt óhajtunk s ő ezt a magatartást fogja is tanúsítani éber állapotban anélkül, hogy tudná, hogy ezt neki valaki szuggeszálta. Ámde 1. egyrészt nem lehet mindenkit hipnotizálni, csak aki erre hajlamos, 2. másrészt pedig a *hipnotikus szuggesztió hatása nem tartós*, a növendéket mindig újra és újra kellene szuggeszálni, hogy cselekvése állandóan a szuggeszált elveknek megfelelő legyen.

De az oly cselekvés, melyet valaki idegen akarat, rákényszerített akarat hatása alatt cselekszik, erkölcsi szempontból természetesen teljesen *értéktelen*, mert hiszen az erkölcsi cselekvés leglényegesebb tulajdonsága éppen az, hogy az illető saját elhatározásából történik. Helyesen mondja L. Hirschlaff: „Az embernek pusztán mechanikus úton való szoktatása az erkölcsi magatartásra erkölcsi automaták keletkezésére vezetne. Tudásának és akaratának logikai és etikai megokolásának világos belátása nélkül senki sem emelhet igényt arra, hogy a nevelés és tanítás célját elérte”.¹

Az orvos érhet el sikereket a hipnózissal, de ezek a sikerek is csak bizonyos területre vannak korlátozva. Laikusnak hipnotizálni nem szabad, mint ahogy más téren sem szabad gyógyító eljárást alkalmaznia s az orvos hatáskörébe avatkoznia.

¹ *Leo Hirschlaff: Suggestion mid Erziehung. Berlin. Springer, 1914. 230. 1.*

3. *A büntetés.* A büntetés kellemetlen érzelmek okozása valamely cselekedet következményeképpen. Hatása azon alapszik, hogy az ember a kellemetlen érzelmeket lehetőleg el akarja kerülni.

A pedagógiai büntetés különbözik a bíróság büntetésétől. A pedagógiai büntetés célja nem a bűn megtorlása, hanem a javítás. A nevelő cél magával hozza, hogy a büntetés hatását a nevelő tanulmányozza. Ez sokszor nagyon individuális. A büntetés ritkán javító hatású. Gyermeknél gyakran visszatartó ereje van, de ez nem javítás. A javulás a tett helytelen voltának a belátásán alapszik. Csak akkor indul meg a javulás, ha a tett helytelen voltának a belátását a *megbánás* követi. Ezzel jár együtt a jóvátétel vágya. A bűn *jóvátételének* gondolata pedagógiai jelentőségű. Azért a büntetés alkalmazásánál ezt a gondolatot: az *elégtétel* gondolatát is ki kell emelni. Nagyon érdekes fejtegetéseket olvashatunk erről *Foerster* műveiben (*Jugendlehre, Schule und Charakter, Schuld und Sühne.*)

A fegyelem szempontjából beérhetjük azzal, ha a büntetés visszatartó erejű. De a fegyelem még nem maga az erkölcs.

A büntetés visszatartó ereje azon alapszik, hogy valahányszor valamely tilos cselekvés képzete a gyermek lelkében fölmerül, az asszociáció törvényénél fogva fölmerül az utána következő büntetés s az ezzel járó érzelem képzete is. E képzetek azután hatással vannak az akaratra.

Az érzelmek, melyek a növendéket a büntetés kilátása által visszatartják: a félelem, a szégyen, a becsületérzés.

A félelem csak visszatartó; a szégyen visszatartó, de a becsületérzésre is hat, s bár hiúságon alapszik, lassankint fölébreszti a lelkiismeretet is. A becsületérzés már csak fejlett erkölcsi érzések alapján keletkezik s nevelő szempontból legértékesebb.

Javító hatása a büntetésnek csak akkor lehet, ha fel tudja kelteni a megbánás érzését, Ez csak érzékeny lelkiismeret mellett támad föl, s ilyenkor a büntetést a bűnös szívesen veszi, természetes következménynek tekinti, sőt jóvátételnek, elégtételnek az elkövetett bűnért. így tehát a súly nem is a büntetésen van, hanem az azt követő lelki emóciókon.

Mínthogy azonban az ember érzéki lény, s mínthogy legerősebb érzése az önszeretet: a büntetés mindenkor hatalmas eszköz lesz a rossztól való visszatartásra.

4. *A büntetés nemei.* Kétféle büntetés van: testi és szellemi büntetés. Mindkettőnek lényege abban van, hogy kellemetlen érzelmeket okoz. A testi büntetés a test útján, az érzékek útján, okozott kellemetlen érzés, pl. az ütés, éheztetés. A szellemi büntetés kellemetlen szellemi érzelem, pl. dorgálás.

A testi büntetés nem való az iskolába. A család alkalmazhatja a testi büntetést, de csakis addig, amíg a gyermek a szellemi büntetés iránt nem fogékony, amíg nincs erkölcsi belátása. Azon túl a testi büntetés alkalmazása a családban sem helyes. Hatása azon túl ugyanis inkább abban van, hogy az ifjú azt a szégyent, a megaláztatást akarja elkerülni, mely a testi büntetéssel jár. Tehát nem a testi fájdalom, hanem a vele járó kellemetlen szellemi érzelem bír visszatartó erővel. Ilyenkor a büntetés már voltaképpen lényegében szellemi büntetéssé vált.

A tanár és tanító ne alkalmazzon semmiféle testi büntetést. Árt vele a saját lelkének, mert lassankint eldurvul, elszokik az önuralomtól. Árt tekintélyének, mert a gyermek nem tisztelheti azt, aki, durva, aki magán uralkodni nem tud. Árt a társadalmi reputációjának, mert a szülők, akik előtt a gyermek kedves, még akkor sem hajlandók a verést megengedni, ha maguk kegyetlenül is bánnak vele, s így a tanítóban gyermekük üldözőjét, megbántóját látják. Árthat még a tanárnak azért is, mert könnyen a bírósággal gyűlhet meg a baja.

A szellemi büntetések voltaképpen mind egyre mennek vissza s ez: a rosszalás kifejezése. A rosszalást sokféle-képpen lehet kifejezni. Lehet ez gyöngéd, figyelmeztető intés, az elégedetlenség kifejezése, szemrehányás, feddés, dorgálás, a fölháborodás, erkölcsi megbotránkozás kifejezése. A szelíd és gyöngéd szótól, az indulattól fűtött legerősebb szidalomig egész skálája van a rosszalásnak.

Az egyéni jellem a kifejezés módjában fog nyilvánulni, s ez nem igen változtatható.

A rosszalásnak néha szemlélhető módon is szokás kifejezést adni, így pl. külön helyre ültetni a növendéket, sarokba állítani, stb. Idetartozik az osztálykönyvbe való bejegyzés is.

Mindezek azáltal válnak büntetésekké, hogy megszegítőek. Az iskolában ennek különösen nagy jelentősége van, mert a növendék társai előtt szégyenli magát a főképp az fáj neki, hogy a megszegítés társai előtt történt. Erre nagyon kell vigyáznia a nevelőnek, mert az

ily megszegyenyítés néha többet árt, mint használ. Elkeseredést, dacot szülhet, bánatot okozhat, sőt megölheti az önérzetet s kiölheti a szemérmert is.

Mindezek figyelembevételével előfordulhat, hogy a bűnös növendéket nem büntetjük meg, mert hiszen a nevelésben nem az a legfőbb szempont, hogy minden vétség megtoroltassék, hanem az, hogy a növendék tettét megbánja, lelke megtisztuljon s nemesedjék.

Irodalom: Helmuth von Bracken: Die Prügelstrafe in der Erziehung. Dresden V. Am andern Ufer, 1926. – II. Ellger: Der Erziehungszweck im Strafvollzug. Halle a. S. 1922. – P. Oestreich: Strafanstalt oder Lebensschule. Karlsruhe, 1922. – I. Wagner: Die Schulstrafe im Urteil des Schülers. Langensalza, 1921. – F. W. Foerster: Schuld und Sühne, München, 1911.

58. A természetes reakciók elmélete. Rousseau és főképp Herbert Spencer azt tanítja, hogy a nevelésben a természetes reakciók legyenek a cselekvés irányítói. Azaz: a cselekvés természetes következménye vezesse rá a gyermeket arra, hogy mit kell kerülnie, mit kell követnie. Minden cselekedetnek megvan a maga természetes következménye s ez szerintük elég jutalom vagy büntetés. így pl. ha a gyermek vigyázatlan s kezét megvágja, a vágás fájdalma a természetes büntetés. Vagy ha égő gyertyához nyúl a gyermek, holott az tiltva van, megégeti ujját. Ez a fájdalom a természetes büntetés.

Herbert Spencer azonban tovább megy és természetes büntetésnek tekinti azt is, ha a hazug gyermeknek nem hiszünk. Aki rendetlen s idejében nem találja holmiját, pl. kalapját, azt nem vesszük magunkkal a sétára.

Csakhogy ez már nem egyszerű reakció, hanem valósággal büntetés, de olyan büntetés, mely a tett természetes következménye gyanánt tűnik fel.

A természetes reakciók nem elegendők a gyermek nevelésére.

Nem elegendők azért, mert: 1. nincs mindenkor a helytelen cselekvésnek olyan látható, érezhető, a gyermek által is fölfogható rossz következménye, mely őt minden hasonló tétől visszatartaná; 2. gyakran a rossz következmények oly későn állnak be, hogy a bajon már segíteni nem lehet (pl. amikor a tanuló már meglett ember); 3. lehet, hogy a rossz következmény oly erős hatású, hogy életveszéllyel jár.

Mindezen esetekben a nevelőnek közbe kell lépnie.

A természetes következmények tana tehát nem elegendő a nevelés gyakorlatában. De egy igen fontos elvre

tanítja meg a nevelőt, amellyel a jutalmat és büntetést alkalmaznia kell. Ez az elv pedig az: úgy kell jutalmazni és büntetni, hogy a jutalmat és büntetést a gyermek mindig tettének természetes következményeképpen fogja fel.

59. A megengedett büntetések a következők:

1. *Intések és figyelmeztetések.* Tapasztalat szerint jól vezetett osztályokban ezek az eszközök elegendők a rend és fegyelem fenntartására.

Az intés történhetik:

a) Szempillantással. Ránézünk az illetőre, esetleg beszéd közben megállunk és ránézünk.

b) Ujjfelmutatással vagy kopogással. Felemeljük kezünket, vagy kopogtatunk az asztalon s oda nézünk, ahol a rendetlenkedő ül.

c) *Általánosságban való figyelmeztetéssel.* Pl. azt mondjuk: valaki nem figyel. Nem szabad mással foglalkozni. Majd néven szólítom, aki rendetlenkedik.

d) Néven szorítással.

2. *A padban való fölállítás vagy a pad mellé való kiállítás.* (Legfölbjebb 5 percig.)

3. *A pirongatás, feddés, dorgálás, megszégyenítés.* Az eset megbeszélése és helytelenségének beláttatása. Történhetik nyilvánosan az osztály előtt, vagy négyszemközt. Ez a büntetés a legnagyobb tapintatosságot kívánja a nevelő részéről. *Semmi esetre sem lehet szidalmazása a tanulónál.* Minél finomabb és gyöngédebb ilyenkor a nevelő, annál nagyobb a hatása. Néha elég egy szomorú vagy szemrehányó tekintet. Minden legcsekélyebb büntetés már magában megszégyenítő. Ezért a külön megszégyenítést határozottan mellőzendőnek tartom. A feddés ne legyen egyéb, mint az eset helytelenségének a feltárása. *Szidalmazás, megalázó, becsmérő kifejezések, sértő jelzők nem válók művelt nevelő ajkára.*

4. *Megrovás az igazgató által.*

5. *A tanári értekezlet elé való idézés.*

6. *Az iskolából való kizárás.* Ez a legsúlyosabb büntetés, melynek csakis nagyon súlyos erkölcsi kihágás alkalmával van helye. Az iskolából való kizárás csakis tanári értekezleten történhetik s a tanári értekezlet ilyen határozatát végrehajtás előtt jóváhagyás végett föl kell terjesztenie a minisztériumhoz. A kizárás történhetik az illető intézetből, vagy pl. a város összes középiskoláiból,

vagy az ország összes iskoláiból. Ez utóbbi természetesen lehetetlenné teszi, hogy a növendék bizonyos tanulmányokat folytasson. Ezért az ily ítéletnek csak kétségtelen romlottság esetén van helye, mert a köz érdeke, hogy bizonyos pályákon, hol a közönség bizalmát bírni kell, s ez csak etikai alapon bírható, erkölcsileg romlott emberek ne legyenek. Ámde a népiskolából s polgári iskolából való kizárás nincs helyén, mert ezeket az iskolákat a tanulónak okvetlenül el kell végeznie az iskolakötelezettség alapján. Itt legfőjebb az iskola változtatásáról lehet szó, esetleg javító intézetbe (Áll. átmeneti otthon), vagy gyógyító pedagógiai intézetbe való elhelyezésről.

A kizárás enyhébb formája az ú. n. csendes eltávolítás. (Consilium abeundi.) Ez abban áll, hogy a tanári testület ajánlja a szülőknek, hogy a tanulót vegyék ki az illető iskolából. Ez természetesen csak tanács s így a szülőre nem kötelező. Ezzel is óvatosan kell élni, mert hiszen az iskola feladata a nehezen nevelhetőket is jó irányba terelni s nem pusztán megszabadulni tőlük. Azaz, hogy az ily tanuló az intézetből kivéttetik, az ő nevelésének problémája nincs megoldva.

60. Meg nem engedett büntetések. Mindazok a büntetések, melyek nincsenek a megengedett büntetések között felsorolva, voltaképp meg nem engedett büntetések. Néhányat azonban itt külön is felsorolunk, mert vannak, akik azt hiszik, hogy ezek a büntetések meg vannak engedve.

Az iskolából ki legyen zárva:

1. Mindenféle testi büntetés.
2. Minden büntetési feladat. Az iskolai munkát sohase tekintse senki büntetésnek, hanem kedves foglalkozásnak.
3. Az osztályból való kiutasítás. Az iskola feladata tanítani s ha a tanuló nincs az Osztályban, a tanítást mulasztja.
4. Az iskolában való visszatartás (bezárás). A régi iskola még iskolai börtönnel (career) is sújtotta tanulóit. Ma ez megszűnt. A szabadságvesztés nem iskolába való büntetés.

Arról lehetne ugyan szó, hogy oly esetben, midőn valamely mulasztást kellene pótolni, — pl. feladatot elkészíteni, melyet a tanuló nem csinált meg — s ezt ott az iskolában vele megcsináltatjuk, azért ott tartjuk, míg azzal elkészül. De akkor: 1. a szülőket értesíteni kell,

nehogy aggódjanak, hogy a gyermek kellő időben nem jött haza, 2. a tanárnak is ott kell maradnia, hogy a tanuló az ő felügyelete alatt dolgozzék.

Irodalom: *Pintér Jenő:* Útműtő a fegyelmi büntetések alkalmazására a középiskolában. A budapesti tankerület 9. sz. értesítője. Budapest, 1928.

2. Érzelmi (szuggesztív) eszközök.

61. A szuggesztív eszközök. Midőn itt szuggesztív nevelőhatásokról van szó, nem értjük rajtuk a hipnotikus szuggesztió különböző formáit, melyeket voltaképp – mint láttuk – a kényszerítő hatások közé kell sorolnunk, hanem azokat a nevelőeszközöket, melyek hatása főképp az érzelmeken alapszik. Ezek: a szeretet, s általában a szimpatikus érzelmek, a tisztelet, a megindítás, a példa, az utánzás, a jutalom s a vallásos nevelőeszközök.

62. A szuggesztió fogalma. A szuggesztió fogalma meglehetősen ingadozó s kezdve az egyszerű szófogadáson és engedelmességen, végezve a hipnotikus álomba adott szuggesztióig, nagyon sokféle változata van.

Binet kifejti, hogy a szuggesztió erkölcsi kényszer, melyet egyik személy a másokra gyakorolj ekkor az illetőnek értelme és akarata fel van függesztve s helyet ad a más értelmének és akaratának.

Ezzel szemben mások – pl. *Münsterberg*, *Stoll* – azt tanítják, hogy a szuggesztió valamely eszme, vagy képzet áttétele motorikus reakciókba.

Végül egy harmadik felfogás szerint (*Steckel* és *Bleuen*) a szuggesztió érzelmek átvitele.

Mi a szuggesztió lényegét abban találjuk, hogy az valamely eszme, gondolat vagy képzet átvitele a valóságba érzelmek segítségével, de *az értelem ellenőrzésével; a kikapcsolásával.*

A szuggesztió hatása alatt cselekvőknek legfőbb jellemvonása a kritikátlanság, az értelem ellenőrzésének hiánya, az elhatározásnak az érzelmi indító oka. Ez a szuggesztió kétféle: hetero-szuggesztió és autó-szuggesztió, mint ahogy általában a nevelő hatás is – mint fentebb láttuk – kétféle: heieronóm hatás és autonóm hatás.

Az ilyen hetero-szuggesztió lehet nevelőeszköz, de csakis úgy, lm *alapja a növendék odaadása, vezettetni akarása, lelki készsége ahhoz, hogy magát nevelője befolyásának átengedje.* Ez leginkább ott van meg, ahol a

szerepet és tisztelet kötelékei fűzik a növendéket a nevelőhöz, első sorban a családban, a szülőkkel szemben, de más lelki vezetővel, sőt jó barátokkal szemben is.

Sokkal nagyobb jelentősége van azonban az autósuggesztiónak. *Coué* s az ő nyomán *Baudouin*, az autósuggesztió nagy hatásút hirdetik. Az autósuggesztió a saját akarata kormányzása, lényegében tehát önuralom, az, ami minden nevelésnek célja. Mi itt is kirekesztjük a hipnotikus álmat, a bódulatot, azt akarjuk, hogy teljesen világos elmével, saját elhatározásából uralkodjék az ember magán. De nem akarjuk azért mellőzni azt a segítséget, melyet a képzelet és az érzelmek, sőt a tudat alatt szunnyadó vagy tovább működő lelkierők nyújtanak. A nagy és nehéz feladatokhoz nagyobb lelkierőre van szüksége az embernek s ezt nagyban fokozzák a képzetek s az érzelmek.

A szuggesztív hatás két tényezője a *képzelet* és annak *hangulati és érzelmi velejárója*.

Irodalom: A. Binét: La suggestibilité. Paris, 1900. – L. Hirschlaff: Suggestion und Erziehung. Boriin, 1914. – P. F. Thomas: La suggestion et son rôle dans l'éducation. Paris Alcan, 1907. – Coué: La métresie. du soi-même. Nancy. 1925. – Baudouin: Suggestion et autosuggestion. Nancy, 1923.

63. A tekintély. A szuggesztív eszközök mind érzelmekkel kapcsolatosak, hatásuk ezeken a fölébresztett érzelmeken alapszik. Az érzelmek közül a legértékesebb nevelőeszközök egyike a tisztelet. A tisztelet az értékek elismerésén alapszik. Ennélfogva a tisztelet a nevelés alapja. Akiben nem tudjuk a tiszteletet fölébresztetni, azt nem lehet nevelni. A nevelés első lépése a tiszteletre szoktatás. Hogy valaki jól nevelt-e, azt abból szokás megítélni, mennyi tiszteletet fejez ki másokkal szemben. A tiszteletlent neveletlennek és műveletlennek tekintik, mert a külső tiszteletadásból következtetünk a belsőre, az érzelmekre.

A tekintély tiszteletet kelt. Aki nevel, annak tehát okvetlenül tekintéllyel kell bírnia, különben nem nevelhet. A tekintély nem jelenti az egyén szabadságának a lenyűgözését. A tekintély nem kényszer, mint azt némelyek gondolják, akik a szabadságot állítják vele szembe. A kényszer a hatalom érvényesítése, *a tekintély as értékek érvényesülése*, azok elismerése. Az egyén a tekintélyt önelhatározásából, önszántából, saját benyomásai és élményei alapján fogadja el tekintélynek, ha benne a tisztelet és a felsőbbség elismerésének az érzése föl-

ébred. Ha ez az érzés nincs meg valakiben, akkor az előtt a tekintély nem tekintély, nem hat.

A tekintély kétféle: 1. a hivatalos tekintély, amely valakit hivatalos állásánál fogva megillet; 2. az egyéni, melyet egyéni tulajdonságainál fogva megszerez. A kath. egyház tanítása szerint minden tekintély Istentől ered.

A hivatalos és az egyéni tekintély nem mindig jár együtt.

A tanárnak arra kell törekednie, hogy mint egyént is tiszteljék, mégpedig nemcsak tanítványai, hanem általában a társadalom. Ha a tanárnak nincs egyéni tekintélye, ez csökkenti a hivatalos tekintélyt s megbontja a fegyelmet. Míg ha a társadalom is tiszteli, ez hatással van a tanítványokra is.

Az egyéni tekintély kétségtelenül oly tulajdonságokon alapszik, melyek tiszteletreméltók.

Vannak külső és belső tulajdonságok, melyek előmozdítják a tanár tekintélyét. Természetes, hogy sokkal fontosabbak a belső tulajdonságok, de nem kell azt hinnünk, hogy a külső megjelenés nem is tényező és teljesen közömbös.

A belső tulajdonságok, melyek tekintélyt adnak: a tudás és a jellem.

Aki tudásban fölöttünk áll, azt tiszteljük.

De a legnagyobb tudós is, ha nem jellemes ember, nem részesülhet abban a tiszteletben, amely megilletné.

A tanár erkölcsi jelleme ragyogjon tisztán, fényesen. A jellem mindenkinél fontos, de kétszeresen az a tanárnál, az ifjúság nevelőjénél, ki hivatva van erkölcsös jellemeket képezni.

A növendékeknek ifjakká fejlődésével ez a tisztelet rendszerint teljesen elegendő is a fegyelem fönntartására, főképp a középiskolák felsőbb osztályaiban s a főiskolákon. Ahol a családi élet megfelel az erkölcsi eszménynek, ott a család körén belül is kifejlődik a tisztelet.

Irodalom: G. Kerschensteiner: Autorität und Freiheit als üildunssrundsätze. 1924. – E. Stern: Autorität und Erziehung. Berlin, 1927). – A. Anton: Autorité et discipline Paris, 1920.

64. A szeretet és szimpatikus érzelmek ébresztése.

A szeretet a legjobb nevelőeszköz. Csak az lehet jó nevelő, jó tanár, aki általában szereti a gyermeket s csak azt lehet nevelni, aki rokonszenvez a nevelővel.

„A tisztelet és szeretet egy érzelmi töről fakad-

mondja Kornis Gyula – egyik főkülönbség közöttük, hogy a szeretetet bizonyos melegség hatja át, mely a tiszteletből hiányzik”.¹ Valóban a szeretet ennyivel több a tiszteletnél, de másrészt nincs meg benne az érték elismerésének érzelme, mely a tiszteletben benne foglaltatik, sőt alapját képezi. Szerethetjük azt is, akit nem tartunk sokra s gyűlölhethetjük azt, akinek bizonyos tulajdonságait értékeseknek ismerjük el. De azért a nagyra-értékelés előmozdítja a szimpatikus érzelmek és a szeretet kifejlődését, viszont pedig a már meglévő szimpátia vagy szeretet a legnagyobb mértékben befolyásolja értékelésünket. Akit szeretünk, annak jó tulajdonságait túlbecsüljük, sőt rossz tulajdonságait is jóknak látjuk, így vannak gyakran a szülők gyermekeikkel.

„Az a tanító – mondja James amerikai pszichológus – akinek sikerül tanítványai szeretetét megnyerni, oly sikereket arat, minőkben ellenszenves ember sohasem részesül.”

Hogyan nyerjük meg növendékeink szeretetét és rokonszenvét? Vannak emberek, akik mindenki előtt rokonszenvesek. Pusztán megjelenésük már kedvezően hat. Az ily szerencsés egyéniségeknek nem kell semmit sem tenniök, hogy a rokonszenvet megnyerjék. A szimpatikus és antipatikus érzület néha meg sem magyarázható.

Nőkben ez a törekvés szinte ösztönszerűleg meg van, igrkeznek kedvesek és kellemesek lenni.

A nevelő szeretete azonban legyen általános, ne egyénenkénti. Itt szereteten nem azt értjük, amit a görögök Eros-nak neveztek s amit némely újabb pedagógiai áramlat hangsúlyoz (Wyneken, Stefan George), hanem minden erosztól ment jóindulatot, amit a filantropisták emberszeretetnek, humanizmusnak, a kereszténységben pedig felebaráti szeretetnek neveznek. A nevelőnek ezen az alapon kell állnia, s minden erotikus vonást távol tartania a nevelő és növendék viszonyánál. Ezért jó, ha a tanár sohasem megy a padok közé, csak a padok előtt marad, ha sohasem nyúl a növendékhez, meg sem érinti, csak tisztos távolból beszél vele.

Scheler általában tagadja a szeretet összeegyeztethetőségét a nevelő magatartásával.

A rokonszenv felébresztésének első feltétele, hogy a nevelő legyen eltelve jóindulattal. Töltse el lelkét meleg vonzalom a gyermekek és az ifjúság iránt. Ez a jó-

¹ A lelki élet III. 188. 1.

indulat ki fog sugározni lelkéből s a fiatalok megérik azt. Aki érzelmeket akar ébreszteni, annak előbb magának kell érzelmekkel elteltetnie. Ez a szeretet legyen általános, mindenkire kiterjedő.

Irodalom: 11. Weimer: Der Weg zum Herzen des Schülers. München. 1917. – Zeidler: Vom erziehenden Eros. 1919. – Seheler: Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle, 1913.

65. A jutalom. A jutalom hatása azon alapszik, hogy kellemes érzelmeket okoz, az ember pedig kellemes érzelmekre törekszik.

A kellemes érzelmek fölemelnek, fokozzák az életkedvet és tevékenységet, míg a kellemetlen érzelmek deprimálóak, lecsökkentik az ember tevékenységét s munkakedvét. Ezért jobb eszköz a jutalom a büntetésnél s nagyobb sikereket is lehet elérni vele.

Az újabb kísérleti vizsgálódások is azt mutatják, hogy a jutalom elősegítő, serkentő, a büntetés gátló hatású, mégpedig általában az akaratra.

Mégis azt kell tapasztalnunk, hogy a nevelésben általában sokkal nagyobb mértékben alkalmazták és alkalmazzák a büntetést, mint a jutalmat.

A jutalmat szívesen alkalmazták a jezsuita iskolák (különösen a verseny és rangsor formájában), továbbá a filantropisták.

De sokan elvi alapon ellene-foglalnak állást. Így pl. Locke, aki nemcsak a büntetés ellen szól, hanem a jutalom ellen is.

Hasonlóképp *Rousseau*, aki sok tekintetben Locke alapján áll, elítéli a jutalmakat épúgy, mint a büntetéseket is.

Az újabb amerikai pedagógusok azonban a jutalom mellett foglalnak állást.

66. A jutalom nemei. Kétféle jutalmat különböztetünk meg: az anyagi és erkölcsi jutalmat. Lényegében voltaképp mindkettő egy: *az elismerés kifejezése*. A különbség a kettő között csak az, hogy míg az anyagi jutalom ezt valami értéket jelentő tárgy által fejezi ki (pl. csemege, cukor, képecske, könyv, pénz, stb.), addig az erkölcsi jutalom csak szavakkal vagy jelképpel (pl. dicséret, érdemjegy, érdemkönyv, elismerő oklevél, ruházati jelzés, rendjel, stb.). Itt tehát nem anyagi értékekről, hanem erkölcsi értékekről van szó.

Természetes, hogy jókor arra kell törekednünk, hogy a növendék az erkölcsi jutalmat tekintse értékesebbnek,

a nevelő elismerő szava legyen számúvá legnagyobb érték, sőt az anyagi jutalmat is az tegye számára értékessé, hogy az csak külső jele, kifejezése az elismerésnek.

Az anyagi jutalmak inkább a családban s ott is inkább kisebb gyermekeknél szerepelnek. De itt is csak hamar arra kell szoktatni a gyermeket, hogy legnagyobb jutalomnak a szülők meglegedését és elismerését tekintse, az apró ajándékokat pedig csak mint ennek kifejezését fogadja.

Az iskola kevésbé adhat anyagi jutalmakat. Pénzt inkább csak segély gyanánt szegényeknek. De adhat könyvet. Természetesen itt az a fontos, hogy be legyen írva: a szorgalom jutalmául.

Erkölcsei jutalom – mint említettük – voltaképp csak egy van s ez: az elismerés kifejezése. Ez a kifejezés sokféleképp történhetik, de mindig az a fontos, hogy azt valóban az elismerés kifejezésének tekintsék. Így minden jutalomná válhatik.

Az elismerést néha csak a tekintet, egy fejbólintás, egy-egy dicsérő szó fejezi ki. Mindig azt kell dicsérni, ami valóban elismerésre méltó, nem pedig – talán buzdításul – olyan munkát, mely azt nem érdemli meg. Mindig lehet a munkában olyan tulajdonságot is találni, amelyik értékes s ezt kell kiemelni.

Hogy legyen-e az elismerés kifejezésének valamely külső, szemlélhető jele is, ez nem elvi kérdés, hanem egészen a helyi szokásoktól és körülményektől függ.

67. A példa. A példa erős szuggesztív hatása régóta ismeretes. (L. Seneca: Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla. – Verba docent, exempla trahunt.) Ez az erős hatás az ember utánzó ösztönén alapszik. Az utánzó ösztön megvan az állatban is, ami azt mutatja, hogy ép oly alapösztön, mint a mozgás.

A gyermek sokkal inkább utánzó természetű, mint a felnőtt, bár az emberek nagyrésze felnőtt korban is nagyon hajlandó az utánzásra, mint a divat, egyes szólások és nyelvi alakok elterjedése, stb. mutatják. Némelyek szerint az egyéves gyermek mozdulatainak 40 százaléka utánzás. *Stern* szerint az önutánzás és az ösztönszerű utánzás a kezdete a későbbi igazi utánzásnak, a látottak és hallottak utánzásának, mely már figyeléssel, határozott akarati aktusokkal folyik le.

Azonban a kritika fejlődésével az utánzás ereje csökken, azaz a gyermek válogat az utánoznivalóban. Bekö-

vetkezik azután a tudatos utánzás kora, tudatosan pedig az ember azt utánozza, ami előtte értékesnek látszik. A gyermek és ifjú tudatosan azért utánozza a felnőtteket, akik környezetében vannak, mert azt hiszi, hogy amit azok cselekszenek, helyes és értékes.

De különösen erős az utánzásra való hajlam a tömeg hatása alatt. Ha valaki tömegben van, alig képes magát kivonni a hatás alól, hogy ne azt tegye, amit a többi. A tömeghatás erősebb az egyesek hatásánál. A tanuló társai közt ugyanazt cselekszi, amit ők, nagyon gyakran azt is, ami egyéniségével teljesen ellenkezik. A tömeghatás épúgy érvényesülhet jó irányban, mint rossz irányban. Minthogy a tömegben az egyes a felelősség alól mentesnek érzi magát s egyúttal eresebbnek és hatalmasabbnak érzi magát, sajnos, a tömeghatás gyakrabban érvényesül káros, mint hasznos irányban.

Mindezeknél fogva nagyon fontos, hogy a növendék környezetében jó példát lásson. A nevelők viselkedése legyen példaadó. De ez a példa legyen önkénytelen példa. A nevelők minden tette legyen olyan, hogy például szolgálhasson, azaz önkénytelen, szinte öntudatlan példa legyen. Hiszen szinte nevetséges volna elhatározni, hogy ez vagy az a cselekvés most példa lesz.

A példa csak úgy hathatós, ha nem akar például szolgálni, mert csak így választja a növendék például s csak így bocsátja be lelkébe hatását. A nagy egyéniség öntudatlanul és önkénytelenül hat.

68. A felügyelet. A felügyeletnek is szuggesztív hatása van. Az első felügyelet csak óvó, hogy a gyermeknek baja ne essék. Itt inkább csak gyermekgondozásról van szó, mely jórészt testi. De azután következik a gyámkodó (vormundschaftlich) felügyelet, mely már több a gondozásnál, nemcsak védelem, nemcsak negatív, mint az óvó és gondozó, hanem pozitív is, amennyiben vezeti a kisdedet, mit tegyen, mit ne tegyen, azt irányítja. A korlátozásokban a tilalmakkal nem szabad túlságba menni, pedig a nevelőknek az a hajlandóságuk. A szabad mozgás korlátozása a gyermeket elkese- ríti vagy gyávává teszi, aszerint, milyen a lelki struktúrája. Az energikust, a bátort, a tetterőst elkese- ríti, a félénket, a passzívet gyávává teszi.

A tanár felügyelete csak arra szorítkozik, hogy jelen van, mikor a tanítás szünetel. Ha kell, irányítja a foglalkozást és játékot, de ha nem kell, elég ha ott van.

A jelenlét maga szuggesztív hatású: visszatartja a tanulót attól, hogy olyat cselekedjék, amit nem szabad. A felügyelet tehát lényegében a növendék cselekvésének ellenőrzése a jelenlét által.

A szülő beérheti azzal, hogy tudja, mikor hol van gyermeke s ha kellő időben nincs otthon, akkor érdeklődjék hol van s hol volt.

3. Az értelmi eszközök,

69. Az értelmi eszközök. A nevelés legmagasabbrendű eszközei kétségtelenül az értelmi eszközök: a felvilágosítás, oktatás és tanítás mindenféle neme. Ez az az eszköz, mely legméltóbb az emberhez, sőt az embernél még a többi eszköz is, minők a kényszerítő és szuggesztív eszközök, az értelmén keresztül érvényesül és hat igazán.

Az ember értelme korán fejlődik s már a kis gyermeknél, amint a beszédet megérti, értelmi hatások érvényesülnek. Korán megérti a gyermek, hogy némely dolgot nem szabad tennie, még azt is belátja igen gyakran, hogy azért nem szabad, mert káros. De ha ezt nem is látja be, elhiszi a nevelők szavának, ha tudja, hogy azok őt szeretik, javát akarják s tudja, hogy okosabbak és tapasztaltabbak, mint ő.

A neveléssel éppen azt akarjuk elérni, hogy az ember tetteit ne a vak ösztön s ne az érzelmek és indulatok irányítsák, hanem az értelem vezesse.

Ez kétségtelenül nehéz feladat, mert az állati élet ösztöneivel szemben s az érzelmek hullámválásaival szemben az értelem gyakran nagyon gyöngének bizonyul. Ám éppen abban áll az erkölcsi törekvés, hogy az erkölcsi elvek uralmát biztosítsuk s az érzelmeket is ezek szolgálatába szegődtessük.

A nevelés befejezése az akarat autonómiája, azaz: az akaratnak a belátás által való irányítása, mert akarat nincs értelmi közreműködés nélkül.

Tény az, hogy az ösztönök és érzelmek előbb fejlődnek s erősebbek mint az értelem, de a nevelésnek az a feladata, hogy ezzel a ténnyel szemben az értelem segítségével az ösztönt és érzelmeket megneemesítse. A; eszmék világa ad értelmet és értéket az akaratnak és értelemnek egyaránt.

Ez a munka: eszmékkel nemesíteni és értékessé tenni az életet, nehéz munka, de ez a nevelés lényege. S ez a

munka az ember egész életén keresztül folyton tart. E nélkül az emberi élet alacsonyrendű marad. Ez teszi az ember egész életét küzdelemmé, mert ezt a küzdelmet az ember önmagával vívja, a saját énjével küzd a magasabbrendű én-ért.

II.

A fegyelmezés.

70. A fegyelmezés. A fegyelmezés a nevelés munkájának egyik fontos, alapvető része, de még nem maga a nevelés s habár az akaratall áll kapcsolatban s az akarat nevelésére is hatással van, de voltaképp még sem az akarat nevelése.

A fegyelem ugyanis az akarat alárendelése más akarat alá. így az igazi akaró az, aki fegyelmez, de nem az, akit fegyelmeznek. A fegyelem¹ bizonyos tekintetben gépies s minthogy voltaképp a rendre, külső magatartásra irányul, nem elhatározásokról, érvekről s motívumok harcáról van szó, hanem inkább szokások, automatikus cselekvések elsajátításáról s így inkább rendtartás, mint az akarat nevelése. Az ily rendtartásnak is az a hatása, hogy szokásokat létesít. De a jó szokások elsajátítása mindenestre egy része a nevelésnek.

A fegyelem az akarat alárendelése, kezdetben a mások akaratának, a nevelők akaratának, később a törvényeknek és szabályoknak, s végül önmagának, azaz a saját belátásának.

Fegyelmezettnek azt nevezik, aki képes arra, hogy akaratát alárendelje, nem cselekszik pillanatnyi reakciók impulzív hatása alatt, hanem akaratát a megfontolás irányítja, az impulzív reakciók zabolátlan nyilvánulását gátló asszociációk rendszere szabályozza.

A fegyelmezés mutatkozik a parancsok pontos teljesítésében, a szabályok megtartásában, a külső rendben. Ezért az így megtartott külső rendet is fegyelemnek szokás nevezni.

Fegyelmezés a nevelőnek a fegyelem megteremtésére és fönntartására irányuló tevékenysége.

A fegyelem célja engedelmesség. Engedelmesség a nevelőnek, a szülőknek, a tanárnak, föllebbvalónak, vagy engedelmesség a törvénynek és a szabályoknak, erkölcsi törvényeknek, vallási, iskolai vagy állami törvényeknek

és szabályoknak, vagy engedelmesség a saját belátásunknak, a jobbik „én”-ünknek, önmagunknak.

Irodalom: Fináczy Ernő: Fegyelemtartás. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny. XVII. 287. – Péterfy Jenő: Iskolai fegyelem. Kannán Emlékkönyv. 114. 1. .

71. A fegyelmezés eszközei. Minthogy a fegyelmezés célja az engedelmesség, mindenkor azokat az eszközöket alkalmazzuk, amelyekkel a növendéket engedelmességre bírjuk.

Legtöbbször elegendő a nevelő szava. Ez a szó maga lehet szuggesztív hatású, lehet az értelemre ható, de lehet kényszerít/í erejű is.

Kétségtelen, hogy a legrosszabb eszközök, a kényszerítő eszközök s ezek között: a büntetés. De sokan fegyelmezésen csakis büntetést ellenek úgy, hogy „megfegyelmezni” szinte szinonimája lett ennek a kifejezésnek: megbüntetni. Pedig ahol sokat büntetnek, ott rossz a fegyelem. A nevelő főtörekvése az legyen, hogy a növendék önkényt engedelmeskedjék, ne legyen a kényszer hatása alatt.

Önkényt engedelmeskedik pedig a növendék, ha a nevelőt tiszteli, az előtte tekintély, vagy ha rokonszenves előtte s meg van győződve jóindulatáról.

Ezek a fegyelmezés igazi értékes eszközei.

E mellé csatlakoznak: a tanítás, a példa, a felügyelet és a foglalkoztatás.

72. Az iskolai fegyelem. Az iskolában a tanárnak nem egy növendéke van, hanem sok. Mindenütt, ahol sokan vannak együtt, szükséges bizonyos rendet megállapítani s bizonyos szabályokat betartani, mert különben a közös tevékenység, sőt egyáltalán az együttlét lehetlenné válik. Így minden egyesületnek, minden munkaközösségnek, gyárnak, iskolának, sőt játéknak is megvannak a maga szabályai s az ezek betartására örökös szervei. Ezeknek a szabályoknak a megtartása a fegyelem.

Ez a rendtartás még nem maga a fegyelmezés, csak egy része. A külső iskolai rend még nem azonos az erkölcsi akarattal.

A fontosabb nevelő feladat kétségkívül az akaratnak erkölcsi elvek alá rendelése. A rendtartás csak az iskolai munka lehetősége szempontjából szükséges. Ez tehát – mondhatni – előzetes teendő, melyet el kell végezni, mielőtt munkához fognánk.

73. A tanulók önkormányzata. Újabb időben, főképp a demokratikus áramlatok hatása alatt az önfegyelmzésre való nevelés legjobb eszközének az iskolai önkormányzatot tekintik.

Újabban Amerikában. Toledóban (Ohio állam, LAGRANGE CITY) *Wilson Gill* honosította meg az önkormányzatot, mely csakhamar elterjedt egész Amerikában. Az osztályok iskolavárosok (school-cities), az egész iskola pedig ily iskolavárosokból álló iskolaállam (ischool-state). Az iskolavárosok tisztviselői: a polgármester (the mayor), az egészségügyi felügyelő, a pénztáros, a titkai s mellettük több segédtisztviselő (asszisztens).

Ezt az intézményt fogyatékos erkölcsűek nevelésénél is meghonosították és nagyon jó tapasztalatokat tettek, így Newyorkban a George Junior Republicban.

Az intézményt Európában is meghonosították, először Svájcban, majd Németországban s Ausztriában is.

Szószólói a pedagógusok közül különösen *Fr. W. Foerster* és *G. Kerschensteiner*.

Ennek a kérdésnek a megítélésében nemcsak tiszta pedagógiai, hanem világnézeti s igen gyakran politikai szempontok szerepelnek.

A konzervatív felfogás nehezen fogja összeegyeztetni az önkormányzat elvét a tekintély elvével. Ain a demokratikus fölfogás szerint az abszolút hatalom nem az egyént, hanem a kollektív testületeket illeti meg.

Az önkormányzat erre alkalmat ad, tehát helyes dolog ennek a fölhasználása a nevelés érdekében. De ha ezt elvileg elfogadjuk, abból még nem következik, hogy helyes az önkormányzatnak minden iskolában, minden fokon, s mindenre kiterjedőleg való meghonosítása.

A pedagógusnak követnie kell a gyermek és ifjú fejlődésének menetét és fokozatait.

Az önkormányzatot tehát úgy kell megszervezni, hogy a vezetés a tanár kezében maradjon s az önkormányzat a növendék akaratát az önkéntes alárendelés felé irányítsa. Csak az ily önkéntes alárendelés vezet az önfegyelmzésre, önuralomra, önellenőrzésre, önnevelésre.

Irodalom: *Fr. W. Foerster:* Schule und Charakter. Zürich. 1912. II. kiadás. Manyanil: Iskola és jeliéin. Ford.: Bellagh Aladár, Budapest, 1913. – *G. Kerschensteiner* Grundfragen der Schulorganisation. 3. Aufl. Leipzig. Teubnor, 1912. – *Th. Mark:* The Gill-System. (The Patriotic League Publication, Newyork, 1901.) – *I. Hepp:* Die Selbstregierung der Schüler. 1914. – *C. Burkhard:* Klassengemeinschaftsleben Masel, 1911. – *H. Herzfehler:* Ein amerikanischer Erziehung staat. (Die George Junior Republic.) Dietrich, 1912. – *H.*

Mann: Schulstaat und Selbstregierung der Schüler als Mittel der Willensbildung und des Unterrichts. Langensalza. 1912. – *A. S. Fernere*: L'autonomie des écoliers. Paris-Neuchâtel, 1921.

74. Az önfegyelmzés. A fegyelmzés heteronóm hatás. A más akarata az, melynek a növendék magát alárendeli. De a fegyelmzésnek az a célja, hogy az akaratot általában hajlandóvá tegye az engedelmességre s lényege nem az, hogy a növendék másvalakinek engedelmeskedjék, hanem önmagának. Az a végső cél, hogy a növendék képes legyen önmagát fegyelmzni, a saját akaratát irányítani, engedelmissége önkénytes alárendelés legyen.

Erre fokozatosan vezetjük rá oly módon, hogy mind-egyre több alkalmat adunk arra, hogy szabadon döntsessen a fölött: megteszi-e, ami helyes, vagy nem.

Ez az önelhatározás. Csak ezután, a cselekedet alkalmával, szükséges az önellenőrzés (selfcontrol), s csak ennek eredménye lehet az önuralom.

Aki képes önmagát fegyelmzni, azaz uralkodni tud magán, az az igazi szabad, önálló, független ember.

Az így fegyelmzett ember egész magatartásán, minden mozdulatán, taglejtésén és beszédén meglátszik az, hogy jól nevelt.

Az ilyen ember a biztosság és befejezettség benyomását kelti.

Irodalom: *Ch. Baudoin* et *A. Lestchinsky*: Le discipline intérieure. Neuchâtel et Genève, 1924.

HARMADIK RÉSZ. A TESTI NEVELÉS.

I.

A testi nevelés feladatai

75. A testi nevelés jelentősége. A nevelés célja, a műveltség, magában foglalja a testi és lelki kultúrát egyaránt. Az ember egységes egész, a testi és lelki élet együtt teszi az életet. A kettő az idegrendszer által szoros kapcsolatban van, s minden tudatos testi működés egyúttal lelki működés is. A testi élet természetadta értékeit a nevelés és kiművelés épügy fokozhatja és meg-nemesítheti, mint a lelki életét. A nevelés a testi gondozással kezdődik, mert a testi élet a lelki élet föltétele és alapja; de már jökor hozzákapcsolódik a szellemi nevelés, amely – főkép a beszéd megtanulása után – mind-egyre nagyobb teret és nagyobb jelentőséget kap. Kétségtelen, hogy a szellemi működés emeli az embert magasabbra s ez ad jelentőséget testi működéseinek, s az anyagiakra vonatkozó törekvésnek. Ez nemesíti meg a természetadta értékeket s változtatja át szellemi javakká.

A testi értékek: az *épség, egészség, erő, ügyesség, alkalmazkodóképesség* és *szépség*, alapértékek. Ezek megtartása, gyarapítása, fokozása éppen olyan nevelő feladat, mint a szellemi értékek átszármaztatása. A testi gondozottság a kultúra külső jele, az elhanyagoltság a kellő műveltség hiányára vall, értékcsökkenést, sőt kárt és veszedelmet jelent.

Nem akarjuk túlozni a testi javak értékét s meg kell engednünk, hogy néha törékeny gyöngé testben is erős, nagy és nemes lélek lakhatik, de az emberi tökéletesség mégis csak mindkettőnek, testnek és léleknek harmonikus kiművelésében állhat. Mindenesetre a lélek lesz az uralkodó, mely a testet irányítja. De a lélek által kitűzött célok számára a test csak akkor lesz engedelmes eszköz, ha az erre a feladatra szükséges tulajdonságokkal rendelkezik s erre a célra neveltük s kifejlesztettük.

Herbert Spencer a testi nevelést első és legfontosabb feladatnak tartja, *Locke* pedig jelentőségét ezzel a mondatdal fejezi ki: „Egészséges testben egészséges lélek: ez rövid, de tökéletes definíciója a boldogságnak.”

Irodalom: *B. Bode:* *Gymnastik und Jugenderziehung.* M. Kellerers Verlag, München. – *F. Hilker:* *Neue Wege der Körpererziehung in (1er Schule.* Langensalza-, J. Beltz. 1925. – *Giene-Hilkerer:* *Männliche Körpererziehung.* Delphin Verlag. 1926. – *H. M. Menxcndieek:* *Körperkultur der Frau.* 8. Aufl. München. 1924. – *Dr. Madzsarné Jászi Alice:* *A női testkultúra új útjai.* Budapest, Athenaeum. – *Dr. R. Martin:* *Körpererziehung.* Jena. O. Fischer. 1922. – *II. Spitzio:* *Die körperliche Erziehung des Kindes.* Wien. 1914. – *Heinz-Döpp Vorwahl:* *Lebendige Bewegung und Menschenbildung.* (Pädagogische Studien. III. IUI.) Weimar, H. Böhlau's Nachfolger. – *Dr. linger:* *Körperbildung und Menschenbildung.* Luxemburg. 1931. – *W. Lockinaton:* *Testedzés és lélekkultúra.* Ford.: Vargha László. Boest, 1927.

76. A nevelő és az orvos. A testi nevelést sokan az orvos hatáskörébe tartozónak ítélték, mert a testi nevelés elvei oly tudományokon alapszanak, melyek az orvosi tanulmányok körébe tartoznak: az anatómia, biológia, fiziológia, egészségtan.

Kétségtelen, hogy az orvos a testi élet ismerője és szakértője s hozzá kell fordulni tanácsért minden kétséges esetben, de különösen rendellenesség vagy betegség-alkalmával. Reá vár továbbá a közegészség felügyelete és ellenőrzése s az iskolai egészségügy irányítása.

Azonban a nevelés mindennapi munkáját a nevelők végzik, a növendék velük tölti életét, s így reájuk hárul a mindennapi testi gondozás is. De minden embernek kell annyit tudnia az egészségtanból, amennyi saját egészségének fönntartásához s gondozásához szükséges. A nevelőnek az is egyik feladata, hogy növendékét erre a testi gondozásra ránevelje. Ennélfogva neki okvetlenül tudnia kell ebből annyit, amennyit a mindennapi élet és mindennapi munka követel. A testi nevelés alapelveit tehát minden nevelőnek ismernie kell.

Ánr ezenfelül a nevelő testi nevelés alkalmával is szem előtt tartja *as egész nevelés célját*, s ebbe mint magasabb rendű célba kapcsolja bele mindig a maga munkáját, s így mint egyik részletet a testi nevelést is. Orvos és nevelő tehát kiegészítik egymást, amikor a jövő nemzedék neveléséről s életképességének, munka bírásának, teljesítőképességének fokozásáról van szó.

Irodalom: *A. Czerny:* *Der Arzt als Erzieher.* 4. Aufl. Leipzig, 1917. – *K. Stern:* *Gesundheitliche Erziehung.* Karlsruhe, 1928.

77. A testi nevelés céljai. A testi nevelés célja a test értékeit megőrizni, kifejleszteni, magasabbra emelni s azokat egybekapcsolni a magasabbrendű szellemi értékekkel, hogy így az embert életfeladatainak elvégzésében segítse.

Ezek a testi értékek, melyekre a nevelő gondja irányul: 1. az egészség, 2. az erő, 3. az ügyesség, 4. az alkalmazkodó képesség, 5. a szépség. Nem tagadható, hogy mindezek nagy értékek, sőt mondhatjuk alapértékek, melyek az ember boldogulását, érvényesülését s egyéniségének kiteljesedését lehetővé teszik, s a legnagyobb mértékben elősegítik. Mindenki tudja, milyen kincs az egészség, akkor becsüljük meg csak igazán, mikor nincs meg, mikor nem teljes. De ugyanez áll a többi testi értékre is, az észsége, erőre, ügyessége, szépsége.

Mindezeket az értékeket az ember magával hozza a világra, csakhogy néha nem elegendő mértékben, s ekkor már előttünk áll az a feladat, hogy kifejlesszük és tökéletesítsük ezeket a javakat.

78. A testi nevelés kétféle teendője. A testi nevelésnek kétféle teendője van: az egyik a testi értékek megóvása; a másik azok továbbfejlesztése.

Az első azt kívánja, hogy minden ártalom távol tartassák, azaz a testet óvjuk és gondozzuk. A gondozás kulturális tevékenység. A gondozottság meglátszik mindenkinek már a külsején s jele a műveltségnek. Kis gyermekeket a szülők vagy a dajka gondoz, de csakhamar rá kell nevelni a gyermeket arra, hogy ezt maga tegye. *Montessori* már a kisdedek házában arra szoktatja a gyermekeket, hogy egymásnak az öltözködésnél, étkezésnél, stb. segítsenek, később maguk gondozzák magukat, mosakodjanak, fésülködjenek, fogaikat tartásuk fogkefével rendszerben.

A második feladat, hogy a meglévő jó tulajdonságok fokoztassanak. A két feladat teljesítése a gyakorlatban együtt jár.

79. Az életföltételek kedvező alakítása. Az életföltételek, melyek kedvező alakítása az emberre nézve elsőrendű fontosságú, a következők: 1. a táplálkozás, 2. a jó levegő, 3. a ruházat, 4. a lakás, 5. az alvás és pihenés, 6. a tisztaság.

Ezeknek a föltételeknek a megteremtése nem áll mindig a nevelő hatalmában. Gyermekeik számára a szülők kötelessége ezekről gondoskodni, de hogy a szülők

erre képesek legyenek, vagyis hogy önmaguknak és családjuknak az élet szükséges feltételeit meg tudják teremteni, erre a lehetőséget megadni a politika s szorosabban véve a szociálpolitika elsőrendű feladata. Nem lehet szó sem testi, sem szellemi nevelésről, ha ezek a feltételek hiányzanak. Az iskola itt legfőljebb segítőkészet nyújthat, de a létfeltételek megadására nem képes.

Külön feladat a csecsemő gondozása, mert a csecsemőkorban a test működése nagyon különbözik nemcsak a felnőtt, hanem még a fejlődő gyermek testének működésétől is.

Irodalom: E. Stern: Gesundheitliche Erziehung. Anya és csecsemővédelem vezérfonala. A Stefánia-szövetség kiadványa. 10. sz. (Bpest, Pfeiffer Ferdinánd.) – Dr. Faragé: Az egészséges baba. – Dr. Bauer és ár. Kármán: Gyermek-higiéné. – Dr. Heim Pál: A gyermekek táplálkozása. Bpest, Studium. – Dr. Preisich Kornél: A gyermek ápolása táplálása, gondozása. Budapest, Béta.

II.

A testgyakorlatok.

80. A testgyakorlatok. A test fejlesztésére, erősítésére s ügyesítésére szolgálnak a testgyakorlatok. Ilyen testgyakorlatok; a torna, az atlétikai gyakorlatok, sportok és a játék.

Ezek mind fölhasználhatók az ifjúság testi nevelésére, erejének s ügyességének fejlesztésére.

Mindaz, amit gyakorolunk, fejlődik és tökéletesedik. Minden izmot, minden ügyességet lehet gyakorlás által fejleszteni. A sportolók ebben a tekintetben néha túlzásba is mennek, amennyiben fődolognak tekintik azt, hogy ilyen rendszeres gyakorlás (training) által minél nagyobb versenyeredményt vagy izomfejlettséget érjenek el. Pedig a testnevelés célja nem az, hogy minél nagyobb versenyeredményt (rekordot) érjünk el, vagy valamely izmot minél jobban kifejlesszünk, hanem az, hogy a test általában erősebb és ügyesebb legyen. Az ily gyakorlatok csak eszközül szolgálnak a test nevelésére s nem célul.

A testgyakorlat tehát nem pusztá időtöltés, vagy pihentetésé a szellemnek, esetleg fárasztó tanulmányok után. A testgyakorlatok nem is csupán egy testrészt vagy izmot fejlesztenek, hanem előmozdítják általában a testi fejlődést és egészséget.

Testgyakorlatok: a torna, az atlétika, a játék, a mozgásművészet.

81. A torna. A tornázás terén az idők folyamán kétféle rendszer emelkedett világjelentőségűvé. Az egyik a német torna, a másik svéd torna. E kétféle rendszer hívei sokáig heves vitákat folytattak. Ma már elcsendesültek ezek a viták s nálunk a Testnevelési Tanács arra az álláspontra helyezkedett, hogy mindegyik rendszer bevált gyakorlatait fölhasználja s így biztosítja mindkét rendszer előnyeit a testi nevelésben.

Irodalom: *Kmetykó József:* A testnevelés reformja – *Sztankovits Szilárd:* A testgyakorlás kézikönyve. – *Jellen Margit és Brunner Éva:* Vezérfonal a gimnasztika tanítása hoz. Bpest, 1927. – *B. Proff Kocsárdné:* A svéd torna. – *Mosso:* A testnevelés reformja. Ford.: Karafiáth M. – *H. Rühl:* Entwicklungsgeschichte des Turnens. 4. Aufl. Leipzig, Strauch, 1908. – *Szemző Lajos:* A testgyakorlás története Bpest, Légrády, 1902. – *Layrange:* A gyermek és ifjú testgyakorlásának egészségtana. Ford.: Karafiáth Máriusz, liu dapest, 1913. – *Mosso:* Az ifjúság testi nevelése. Ford.: Kurafiáth Máriusz. Bpest, Franklin. – *F. A. Schmidt:* Leibesübung und Geistesbildung. Göttingen, 1920.

82. Az atlétika. A tornagyakorlatoknak minden hasznosságuk mellett két nagy hátrányuk van: az egyik az, hogy üres, tartalom nélküli gyakorlatok, melyek az érdeklődést nem kötik le s nem foglalkoztatják az ember kedélyét; a másik az, hogy nagyrészt teremben, tehát zárt levegőben folynak. Ez utóbbin talán könnyebb segíteni, de az előbbi a tornagyakorlatok lényegében rejlik. Ezért újabb időben inkább a sportok felé fordult a testneveléssel foglalkozók figyelme s ezek közül azon ágak felé, melyeket atlétikának neveznek.

Atlétáknak nevezték a régi görögök azokat a férfiakat, akik az ünnepi játékok testgyakorlati versenyein részt vettek s hivatásszerűen csakis ezzel foglalkoztak. A régi görögök gimnasztika¹ gyakorlatai a testnevelést szolgálták, az atlétikai gyakorlatok a versenyekre való előkészületre szolgálták s az atlétának egyedüli foglalkozását tették. A görög gimnasztika ötféle gyakorlatot ismert (pentathlon): a futást, diszkoszvetést, ugrást, dárdavetést és birkózást. Ma is ezeket a gyakorlatokat nevezik atlétikai gyakorlatoknak. Számuk ugyan idővel gyarapodott (rövid és hosszú futás, gyaloglás, magasugrás, távolugrás, rúdugrás, súlydobás, diszkoszvetés, gerelyvetés, kalapácsajtás), de lényegben ezek ma is a legfontosabb atlétikai gyakorlatok s mu is a verseny az, amire az ily gyakorlatokkal előkészülnek. A verseny

kétségkívül ingert ad a néha fárasztó s talán néha egyhangú gyakorlatoknak. E gyakorlatok előnye az, hogy érdekl, a versenyben való győzelemmel fűződnek össze s szabadban folynak le. Az ifjúság tehát több kedvvel végzi e gyakorlatokat s minthogy a szabad levegőn mennek végbe, egészségesebbek is.

Ép ezért az újabb időben mindjobban sürgették, hogy a torna mellé nagyobb mértékben vegyék be az iskolai testi nevelésbe is az atlétikát. Az újabb tantervekben ez a követelmény már érvényesült is.

Sport angol szó s jelöli ma az összes játékos és test edző gyakorlatokat, így magában foglalja az atlétikai gyakorlatokat, a játékokat (labda, football, tennisz, golf, stb.), de azonkívül az úszást, korcsolyázást, sít, kerékpárt, lovaglást, repülést, stb.

Irodalom: József Ferenc kir. herceg: Sport- és nemzetnevelés. Bpest, Egyetemi nyomda, 1923. – Dr. Gèrent sér László: Atlétika. Bpest. 1913. – Gáspár Jenő: Atlétika. Budapest, 1928. – Déván István: Modern atlétika. Bpest, 1932. – S. Weissbein und H. Roth: Bibliographie des gesamten Sports. Dresden, 1911. – A Antropoff: Der Sport in England und der Sport als Erziehungsmittel. Riga, 1910. – Dulmady Zoltán: A sportok egészséggtana. Bpest, 1923. (Egészség Könyvtára.) – Zuber József: Magyar sportalmanach. Kiadja az Orsz. Testnevelési Tanács. Bpest. Athenaeum, 1926. – Siklóssy László: A magyar sport ezer éve. I-III. Bpest, 1927. – Doros György: A versenysportok etikai és lélektani problémáj. Kornis Gyula előszavával. Bpest, 1931.

83. A játék, mint a testnevelés eszköze. A játék is testgyakorlás, de a tornától abban különbözik, hogy a test gyakorlása itt nem tervszerű, csak alkalmi, bár hatása jótékony az egész testre. A játéknak azonban van valami tartalma, mely az értelmet és kedélyt foglalkoztatja, rendszerint küzdelem két fél között s ezért kedvesebb az ifjúság előtt.

Itt természetesen csak a testedző játékokról van szó, s a szórakoztató játékok, vagy éppen nyereszkesedésre alapított játékok nem sorolhatók ide. Ide főkép az ú. n. szabadtéri játékok tartoznak, melyek testmozgással járnak (pl. különböző labdajátékok, minő κ football, tennisz, de a régi jó magyar játékok is, minők pl. a méta).

A gyermek és ifjú a mozgásban magában is gyönyörűséget talál s ez a mozgás a szabad levegőn üdíti, frissíti, elvonja az ifjúságot más káros időtöltéstől.

A játék megtanítja a gyermeket és ifjút a közösséghez való alkalmazkodásra.

A játék pótolja azonkívül a gyermekeknél, kik rendszeres testgyakorlásban nem részesülnek, a tornát.

Így tehát az iskolában vagy általában vezetés mellett történő testgyakorlást a növendék szabad idejében természetesen kiegészíti a maga játékos kedvével és spontán foglalkozásával.

Irodalom: Barna I. és Újhelyi S.: Játékkönyvek. I-III. Bpest, 1915. – Schlipkoter: Was sollen wir spielen? Hamburg. 10. Aufl. 1910. – Mező Ferenc: Az olimpiai játékok története. Bpest, 1929.

84. Mozgásművészet. Közvetlenül a háborút megelőzőleg a testgyakorlatok esztétikai iránya kezdett kifejlődni. A test szépségeit akarták érvényre juttatni, a művészi mozdulatokat, melyek különösen zenével és táncsal kapcsolatban mutatkoznak.

A mozdulatművészet egyik jellemző vonása, hogy a mozdulatokat lelki tartalommal akarja összekapcsolni s a mozgásokat, mint kifejező mozgásokat fogja föl.

Egy másik fontos mozzanata a mozgásművészetnek, hogy a mozgásokat mindig ritmikusakká igyekezett tenni. A ritmus kétségtelenül nagyon fontos tényező, s valóban hiánya volt a modern kultúrának, hogy ezt elhanyagolták. A mozdulatművészet a ritmus érzékítésére és begyakorlására a testmozgásokat vette igénybe, majd a ritmust, zenei érzéket és testmozgást együttesen óhajtotta művelni. Németországban, Hellerau-ban *Jaques-Dalcrose* külön intézetet nyitott a ritmikus torna számára (1911). Ez az intézet ma is működik. Hasonlóra törekszik *dr. Rudolf Bode*, de több megalapozottsággal s magasabb szempontokból. *Isidora Duncan* (1905) táncosnő, a táncból kiindulva jut ugyancsak a ritmikus testgyakorlatokhoz. *Bess M. Mensendieck*, amerikai impressziók s a test anatómiai tanulmányozása alapján új módszert dolgozott ki a test harmonikus kiképzésére, mellyel a testet nemcsak egészségessé, hanem a minden napi mozgásokat is szépekké teszi. Ugyanezek a célok lebegnek mindazok előtt, kik a művészi testképzést hangsúlyozzák, mint: *Laban*, *Mary Wigmann*, *Gertrud Hammer*, *Luserke*, nálunk: *Madzsarné Jászi Alice*, *Dienes Valéria*, *Szentpál Olga*, stb.

Irodalom: L. Pallat u. Fr. Hilker: Künstlerische Körper-schulung. Breslau, F. Hirth. 1926. – K. Bode: Das Lebendige in der Leibeserziehung. München. O. II. Beck, 1925. – If. von Laban: Des Kindes Tanz u. Gymnastik. Oldenburg. V. Stalling. 1926. – II. Pador: Gesetze der Schönheit bei Snort, Spiel und Tanz. Langensalza. 1931. – F. A. Schmidt: Körnerschönheif durch Leibesübung, Leipzig. Voigtländer.

1906. – *Methode Jacques-Dalcrose* in 6 Abteilungen, Paris. London, Lausanne, Leipzig. – *G. Stebbins: Delsarte System of Expression*. 6. kiadás. New York, 1902. – *Isidora Duncan: Der Tanz der Zukunft*. Jena, Diederich. 1903. – *M. Wigmann: Sieben Tänze des Lebens*. 1922. – *Szentvál Olga: A tánc. A mzgásművészet könyve*, Bpest, 1928.

III.

A kirándulások.

85. A kirándulások. A kirándulások az ifjú fogékony lélekre nagy hatással vannak s az akarat önálló fejlődésére, irányzó hatások elfogadására, a jellem képződésére fontos tényezők.

A kirándulásoknak többféle jelentősége van: 1. Testedzők. 2. Szórakozást nyújtanak. 3. Ismereteket szerez a növendék közvetlen tapasztalás alapján s 4. az önállóság s az akarat fejlesztésére vannak nagy hatással.

E különböző szempontok szerint természetesen különböző kirándulásokat lehet rendezni.

Természetes, hogy azért a kiránduláson a célokat nem lehet elkülöníteni, mert a szórakoztató kirándulás szolgál az egészségnek is és gyarapítja az ismereteket is. Viszont a tanulmányi kirándulás sincsen szórakoztatás híjjával, szintén jó hatású a testre is. De a cél mégis kidomborítja a kirándulás jellegét s főképp, erre irányítjuk a figyelmet is.

A kiránduláshoz előre meg kell tenni az előkészületeket. A tanár előzőleg maga járja be a helyeket, hová tanítványait vezetni fogja. Állapítsa meg a programot. Kérje föl támogatásra mindazokat, akik ott, ahová kirándul, J'OIÍÍUS tényezők. Ha valamely intézetet, vállalatot látogatnak meg. kérjen azok intézőitől engedélyt, kérje támogatásukat.

A kirándulás vezetése oly módon történik, mint a testgyakorlatok vagy játék vezetése.

IV.

Cserkészzet.

86. A cserkészzet. Nemcsak a testnevelés, hanem általában az egész nevelés egyik igen kitűnő intézménye a cserkészzet. Megalapítója *Robert Baden-Powell* angol ezredes (jelenleg tábornok), aki Afrikában teljesített katonai szolgálata alatt a búr háború alkalmával azt ta-

pasztalta, hogy 14-18 éves fiúk nagy örömmel teljesítenek apróbb megbízásokat a hadsereg számára s örömmel vesznek részt a táborozásban.

1908-ban valósította meg először azt a gondolatát, melynek már előbb is vannak nyomai az amerikai törekvésekben, hogy a fiúkat e célra csapatokká szervezi. Kis (3-8 tagból álló csoportokat szervezett, ezeket „örs”-öknek nevezte s egy-egy örsvezető irányítására bízta.

A Baden Powell által szervezett intézmény nagyon bevált s elterjedt nemcsak Angliában és Amerikában, hanem az egész világon. Ezt a úgy népszerűséget annak köszönheti, hogy teljesen megfelel a fejlődő fiúk életvágyának, tettekre való készségüknek, kalandos hajlamainak, másrészt kitűnő szervezete, mely kisebb csoportot gyakorlati feladatok megoldására egyesít, egyúttal teret enged mindenféle képesség érvényesülésének s az önálló vállalkozásnak és munkának.

A mozgalom hozzánk is eljutott s nálunk a magyar viszonyoknak megfelelően fejlődött, szem előtt tartva az angol mintát s megtartva az angol kapcsolatot.

A cserkészlet a fiatalság kitűnő foglalkoztatása s kiegészítője az iskolai nevelésnek. Oly munkát végez, melyet az iskola nem végezhet s oly módon nevel, ahogy az az iskolában nem történhetik.

Ez a nevelőhatás főleg a táborozások alkalmával nyilvánul, midőn a csapatok (örsök) együtt élnek s kénytelenek maguk gondoskodni mindenről s maguk kitervezni minden fölmerülő munkát. Maga ez az együttes élet nevelő hatású. De ez az élet egyúttal foglalkozással jár, főképp testedző foglalkozásokkal (kirándulások, sport, játék, torna) s jelentősége abban van, hogy az értelmi képzésnek, az ügyesség fejlesztésének, a testnevelésnek és a jellemképzésnek eleven egysége.

Ehhez járul a cserkészttörvény kitűnően fogalmazott 10 pontjának szuggesztív ereje.

Eredetileg a cserkészlet csak a 14-18 éves fiúk számára volt szervezve, később a szervezet kibővült a 8-14 éves gyermekek (farkaskölykök) szervezetével s az öreg cserkészekkel, mely a régi tagokat 18 éves koron túl is összetartja.

A fiúk cserkészlete mellett csakhamar megalakult a leányok cserkész-szervezete is. Ennek természetesen más eszményei vannak: házas feleség, jó anya, jó honleány. Foglalkozásaik a női természetnek megfelelők, de ők is a 10 cserkészttörvényt veszik irányadóul.

Kétségtelen, hogy a cserkészlet intézménye kitűnő nevelőeszköz, melyet az ifjúság szeret s mely a gyakorlatban kitűnően bevált.

Nagy hatása az autonóm hatás törvényén alapszik. A cserkész önként rendeli magát alá, s önmagát fegyelmezi és neveli.

Irodalom: R. Baden-Powell: Scouting for Boys. 1908. II. Baden-Powell: Der Pfadfinderführer. 1927. – A. Lion. u. M. Bayer: Jungdeutschlands Pfadfinderbuch. 5. Auflage. 1914. – Royet: Le livre de l'édaireur. – Sik Sándor: A cserkészlet. (Magyar Szemle Kincsesára. 105. sz.) 1930. – Sik Sándor: Cserkészvezetői; könyve. III. kiadás, 1927. (Neméül: Der Führer. 1929.) – Major Dezső: Örsvezetők könyve. III. kiadás, 1927. (Németül is: Der Sippenführer. 1929.) – R. Baden-Powell: Die Pfadfinderinnen. 1927. – E. Hopfgarten: Das Pfadfinderbuch für junge Mädchen. 1912.

V.

Az egészségügyi ismeretek.

87. Az egészségügyi ismeretek. A test ápolása és gyakorlása mellett arról is gondoskodni kell, hogy az ifjúság a szükséges egészségügyi ismereteket is elsajátítsa.

Az egészség okos gondozására kell tanítani a népet az egészségügyi ismeretek terjesztésével. Meg kell értetni, hogy az egész életrend, az egész életmód fontos itt; nem egy-egy alkalmi ok ellen kell tehát védekezni, hanem az egész életet úgy kell berendezni, hogy meglegyenek az egészséges élet feltételei.

Az egészségügyet a népiskolákban és az 1925. évi új tanterv szerint a középiskolákban is, mint önálló tárgyat is kell tanítani s nem csupán alkalmilag.

De emellett is fennmarad annak szüksége, hogy ily ismereteket alkalmi szerűen, más tárgyhoz fűzve is tanítsunk.

Az egészségügyet nálunk az 187ü:XIV. te. szabályozza, melynek második részét „Közegészségügyi szabályzat” címen 1908-ban átdolgozták. A tanítónak és tanárnak ezt is ismernie kell.

Irodalom: Dr. Schultz Kornél: Egészségügyi ismeretek, I-II. Bpest, 1928. – A. Baynsky: Handbuch der Schulhygiene. 1877. – U. a. II. Aufl. Leipzig, 1909. – H. Seiter: Handbuch der deutschen Schulhygiene. 1914. – A. Czerny: Der Arzt als Erzieher den Kindes. Wien, 1908. Magyarul: az orvos szerepe a gyermeknevelésben. Ford.: John Károly.

Bpest, 1910. – *E. Stern*: Gesundheitliche Erziehung. *A gyermek egészsége*. Bpest, 1912. 1-12 füzet. – *H. Hintermüller*: Körperliche Erziehung und Schulhygiene. Breslau, 1924. – *G. Bodell*: Das Kind in gesunden u. Kranken Tagen. Leipzig, 1928. – *Dr. Grósz Gyula*: Gyermekegészségtan. Bpest, 1914. – *Gyürky Tibor és Melly József*: Hatósági és egyéni védekezés a fertőző betegségek ellen. Bpest, 1924.

VI.

A testnevelés egyéb intézményei.

88. A testnevelés egyéb intézményei. A régi felfogással szemben a testgyakorlatokat kiegészítik a testi nevelés egyéb intézményeivel, a kerti iskolákkal, erdei iskolákkal, játszóterekkel, iskolai fürdőekkel, nyaraltatással, iskolaorvosi és iskolanővéri intézménnyel, s így az iskola is már kiterjeszkedik az egész testi nevelésre.

De kiterjesztik a testnevelést általában az egész népre, nem csupán az iskolára, s ezt nálunk a testnevelési törvény (1921:LXXI. te.) szabályozza, mellyel megelőztünk számos külföldi államot.¹ Gróf Klebelsberg Kuno miniszter ezenfelül felállította 1928-ban a testnevelési főiskolát Budapesten, mely középpontja a testi nevelés továbbfejlesztésének.

Irodalom: *R. Martin*: Geschichte des Turnunterrichts. 3. Aufl. Neu bearb. v. *Karl Rossow*. Gotha. 1907. – *A. Thiele*: Körperschulung. Berlin, 1920.

¹ *L. R. Martin*: Körpererziehung, Jena. G. Fischer. 1922. 21. és 36. l. Martin közli az egész magyar testnevelési törvény német fordítását.

NEGYEDIK RÉSZ.

SZELLEMI NEVELÉS.

89. A szellemi nevelés célja szellemi műveltség megadása. Ez két feladatot foglal magában: 1. a szellemi képességek kifejlesztését, 2. a kultúra értékes tartalmának az átszármasztását. Ez a két feladat együtt jár, mert nem lehet a kultúra tartalmát átvenni, ha nincsenek meg ehhez az átvételhez szükséges képességek s viszont nem lehet a képességeket cél és tartalom nélkül elvontan fejleszteni.

A nevelés nem változtatja meg az ember veleszületett lelki struktúráját, de egyes tulajdonságainak kifejlődését elősegítheti s ez a fejlesztés másokét gátolhatja. A műveltség pedig, melyet adunk, elhatározó befolyást gyakorolhat a magatartásra.

Irodalom: Révész Géza: A tehetség korai fölismerése. Budapest, 1913. – Nagy László: A tehetséges gyermek. Bpest. 1922. – Dr. Máday István: A tehetségek védelméről. 1922. – Gróf Klebelberg Kuno: A lehetsékvédelem és pályaválasztás. Gr. KI. K. beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. Bpest, 1927. – Weszely Ödön: A szellemi képességek fejlesztése Bpest, 1927.

I.

A szellemi képességek fejlesztése

90. A formális képzés. Formális képzésnek nevezik általában a képességek fejlesztését és kiművelését. Ez a szét *formális*, ellentétet jelent a tartalommal szemben. A képességek fejlesztése azért formális, mert nem a tartalom gyarapítását jelenti. De lehetetlen a formális képzés tartalom nélkül. Lehetetlen pl. emlékezetet fejleszteni valamely tartalomnak az emlékezetbe való vésése nélkül.

Ám ennek a kifejezésnek „formális képzés” idők folyamán változott az értelme, bár a lényeg ugyanaz maradt is. A kifejezést először a neohumanisták használták:

Wolff, Niemeyer, később *Humboldt* (1767-1835), aki a hivatalos tantervekbe is bevitte. A neolmianizmus ugyanis a klasszikus nyelvek tanulmányának értékét főképp azok értelemfejlesztő hatásában s esztétikai hatásában látta.

A népoktatás terén *Pestalozzi* hirdette a formális képzés nagy jelentőségét, az alak, a szám, a név, a tudás formális elemei, ezek fejlesztik a növendék „természetes pszichikai funkcióit”.

Új jelentőséget kapott a formális képzés *Spranger* megértő pszichológiájában, mely szerint a művelődés foyamata szellemi „aktus”-okból áll, s ennek lényege az „én” kapcsolódása szellemi tartalmakkal. Ez a „megértés” segítségével történik, mely *Spranger*nél mást jelent, mint pusztán értelmi műveletet, az *átélést*. Ez a formális képzés tehát több, ez a szellemi világnak megértéssel való fölépítése. Ily értelemben voltaképp a formális képzés egységben van a tartalommal. Nem is lehetséges formális képzős értékes tartalom nélkül.

Lehet valamely dolgot csak formális szempontból elemezni, pl. költői alkotást a nyelvi kifejezés szempontjából (pl. stilisztikai vagy grammatikai) szempontból elemezni, de ez csak a vizsgálódás szempontja, s itt sincs a tartalom elkülönítve a formától.

91. A fejlesztés módjai. A képességek fejlesztésének voltaképp egyetlen egy módja van: a gyakorlás. Ennek a gyakorlásnak vannak különböző módjai, fokozatai s van technikája.

A gyakorlás általában a nevelés legfőbb elve s egyaránt érvényes akár képességek és hajlandóságok fejlesztéséről, akár az akarat neveléséről s szokások létesítéséről, akár az értelem kiműveléséről van szó.

A gyakorlás lényegében nem egyéb, mint ismétlés és ezzel az ismétléssel bizonyos lelki tartalom s bizonyos cselekvések között oly kapcsolatoknak a létesítése, melyek egymást okvetlenül fölidézik, úgy hogy a megfelelő megindítás után a fölidézés szinte gépies egymásutánban pereg le.

Háromféle gyakorlást különböztetünk meg: 1. mechanikus gyakorlást, 2. értelmes gyakorlást s 3. intuitív gyakorlást.

A *mechanikus* gyakorlás nem egyéb, mint asszociatív kapcsolatok létesítése az értelem hozzájárulása nélkül, azaz mechanikus módon. Ha ilyen kapcsolatok ösztön-

szerűen jönnek létre, akkor az így begyakorolt mozgást reflexnek nevezzük. A kis gyermek első szokásait jórészt értelmi belátás nélkül sajátítja el, de később is, a tanulás idején, a szövegek értelem nélküli betanulása, az ábécé és az egyszerű emlékezetbe vésése, pusztán mechanikus asszociáció alapszik, még nem értelmes tanulás.

A második neme a gyakorlásnak az *értelmes gyakorlás*, midőn az asszociáció az értelmes összefüggés alapján történik. Ilyen pl. egy költemény betanulása, vagy valamely munka elvégzésének a betanulása.

Harmadik neme a gyakorlásnak az *intuitív* alkotó gyakorlás, mely voltaképp már begyakorlott asszociációknak új feladatok alkalmazásában áll, ami voltaképpen magasabbrendű tevékenység az egyszerű (Mechanikus, vagy akár az értelmes asszociatív begyakorlásnál. Ilyen begyakorlásról van szó, midőn matematikai műveleteket más és más példákon gyakorolunk.

Az absztrakt dolgok ismétlését megkönnyíti, ha az absztraktot konkrétumokkal társítjuk. Minél több érzékszervet tudunk támasztékkul igénybe venni valamely gyakorlat alkalmával, annál könnyebb lesz a begyakorlás.

92. A begyakorlás szabályai. A begyakorlás szabályai pszichológiai törvényeken alapszanak. Ezek közül föl kell említenünk *Thorndike* három törvényét: a használat, a nemhasználat és a siker törvényét.

A használat törvénye szerint az ismétlés az asszociatív kapcsolatot erősíti, a nemhasználat törvénye szerint a felújítás szünetelése a kapcsolat gyengítésével jár, a siker törvénye szerint a kellemes érzelmek mellett létrejött kapcsolat a felújítást megkönnyíti.

A begyakorlásnak három mozzanata van:

1. Az előmutatás (*a*) egészben, *b*) részenként).
2. Az utánzás (lassan, részenként, egészben, gyorsan).
3. Az ismétlés (helyes elosztással, időben kiterjesztve).

Irodalom: *A. Jóst:* Assoziationsfertigkeit it; ihrer Abhängigkeit von der Verteilung der Wiederholungen. Zeitschr. für Psychologie XIV. Schumann, 1897. 436. 1. – *G. E. Müller* u. *A. Pilzecker:* Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschr. für Psychologie. (Schumann.) Er Känzunsshand I. 1909. – *L. Steffens:* Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Zeitschr. f. Psychologie. XXII. 1900. 241. s köv. I. – *Thorndike:* Psychologie der Erziehung. Übers, von O. Bobertag. G. Fischer, Jena, 1922. – *Pekár Károly:* Melyik a könyv nélkül való tanulás leggazdaságosabb módja? Népművelés. 1906. II.

– Révész Géza: A gazdaságos tanulás módszeréről. Magyar Paedagogia. 1900. (Különl. is.) – Weszely Ödön: A szellemi képességek fejlesztése. Budapest, Lampel R. 1932. (Ebben részletesebb irodalmi jegyzék.) – I. Hahn: Die Steigerung der geistige Leistungsfähigkeit. Leipzig vi. Zürich o. J.

1. Az akarat nevelése.

93. A szellemi működések összefüggése. Midőn az egyes szellemi működéseket külön tárgyaljuk, ez természetesen nem jelenti azt, hogy azokat elszigetelten működőknek képzeljük. A lélek egységes egész, s minden lelki működés ebből az egységből indul ki s összefüggésben áll a többivel. De azért van különbség az egyes lelki működések között, s vizsgálat tárgyává tehetjük a lelki működéseket külön-külön is.

Mint a pszichológiában ismeretes, a lelki működéseknek három ilyen nagy csoportját különböztetjük meg. Ezek: az akarat, az érzelmek, az értelem. Ezeket fogjuk külön-külön megvizsgálni a nevelés szempontjából.

94. Az akarat jelenségek. „Tágabb értelemben – mondja Kornis Gyula – akaraton mindazt a lelki működést értjük, mely cél elérésére, valamely tárgy megragadására vagy visszautasítására irányul. Ily értelemben az akarat fogalma alá tartozik a törekvés, vágy, kívánság, sóvárgás, éppen úgy, mint a megfontoláson alapuló szándékos akaras.” (A lelki élet. III. 345. 1.) Szűkebb értelemben az akarat az én tudatos állásfoglalása valamely a tudatban világosan jelentkező cél elérése, melynek a jövőben való valószínűségét lehetségesnek hisszük. Akarati jelenségek tehát: az ösztön, a reflex, a törekvés, a vágy, kívánság és a szűkebb értelemben vett akarat.

Az ösztön célszerű cselekvés a cél tudata nélkül. A reflex fiziológiai visszahatás valamely hatásra, tehát fiziológiai természetű. Ilyen pl. a köhögés, tüsszentés, szemrebbenés, térdreflex, stb.

A törekvés hajtó erő, mely mindenféle akarati jelenségnek része. Megvan az ösztönben is, vágyban s kívánságban is. A vágy és kívánság a cél világos tudatával jár, de nem akarat. Vágyódhatunk olyasmire s kívánhatunk olyasmit, aminek megvalósítása nem áll hatalmunkban. Sőt az akarat a vágyval és törekvéssel szemben is foglalhat állást.

Világos ebből, hogy az ösztön, reflex, törekvés, vágy, kívánság, mind nem akarat, csak akarati jelenség. Aka-

rátanak csak az értelmes akaratot nevezzük, melynek főjellemvonása: .1. a célképzet, 2. az állásfoglalás (actus). azaz motiváció alapján való állásfoglalás k cselekvés.

A) Az ösztönök.

95. Az ösztönök. Az ösztönük voltaképp célszerű tevékenységek a cél tudata nélkül. Az állatok gazdagon fel vannak ruházva ösztönökkel s életműködésük legnagyobb részét ösztönszerűen végzik. Az ember szintén ösztönökkel születik, de azok sokkal tökéletlenebbül működnek, mint az állatok ösztönei. Az ember ösztöneivel semmiképp sem tudna még megélni sem, annál kevésbé magasabbra emelkedni, mert természeti adományai nagyon primitívek, egy régiebb fejlődési foknak felelnek meg. Az ösztön átöröklött hajlandóság bizonyos célszerű magatartásra (Thorndike szerint előre kialakult asszociációk), mely az előrement ösöknél célszerűnek mutatkozott és bevált. De nem: kielégítő, mihelyt megváltozott viszonyokról, új helyzetről van szó.

A természet az embert a fogyatékos ösztönökért kárpótlásul magasabb értelemmel ruházta föl. Ezzel tartja fenn. magát az élet küzdelmeiben s ez teszi lehetővé, hogy magasabbrendű lelki életet élhessen.

Téves tehát az a fölfogás, hogy az ember egész sorsát az ösztönök irányítják, s minthogy az ösztönökön alapszik az ember jelleme, az akarat nevelése voltaképp lehetetlen.

93. Az ember ösztönei, Az ösztönök kimerítő felsorolása nagy számuk miatt szinte lehetetlen. E helyett mi az ösztönöket három nagy csoportba osztjuk. Ezek a következők: I. Az önfenntartás ösztönei. II. A fajfenntartás ösztönei. III. Az önkifejtés ösztönei. Ez a felosztás megfelel az életfeladatok három nagy csoportjának: a vegetatív, a szociális és az ideális életfeladatoknak.

97. Az ösztönök a nevelés szempontjából. Az ösztönök természetes megnyilatkozásai az ember veleszületett életerejének és képességének. Meg fognak nyilvánulni minden nevelő hatás nélkül is, tisztán maguktól, mert az életerő erre a megnyilvánulásra ösztönzi őket, ámde nem valamennyi nyilvánul egy időben, némelyek mindjárt a születés után jelentkeznek, mások csak sokkal később.

De nem szabad azt hinnünk, hogy minden öröklött ösztön jó, egyformán értékes. Némelyek ugyanis azt állítják, hogy minden, ami természetes, egyúttal jó is, mert a természet nem tévedhet. Ez a felfogás általában nagyon népszerű korunkban, ezen alapszik sok modern pedagógusnak az az elve, hogy az ösztönöket, melyek a gyermekben és ifjúban jelentkeznek, nem szabad elnyomni, mert ezek az ő természetes megnyilvánulásai s ha elnyomjuk őket, később annál erősebben törnek ki, vagy pedig súlyos idegbetegségeket okoznak. Ez utóbbit különösen a *Freud-féle* pszichoanalitikai irány hangsúlyozza.

Ezzel szemben azt kell mondanunk, hogy vannak ösztönök, amelyek eredetileg jók s vannak ösztönök, amelyek eredetileg rosszak, sőt károsak. Az utóbbiak között vannak olyanok, amelyek megváltoztathatók, olyanok, amelyek jó irányba terelhetők s vannak olyanok, amelyek megváltoztatni nem lehet, de el lehet nyomni.

A normális enbernél a káros ösztönöket el kell nyomni. A jó ösztönöket fejleszteni kell, a helytelen irányúakat megváltoztatni és helyes irányba terelni.

Téves felfogás az, hogy minden ösztön okvetlenül kifejlődik, vagy már is kezdettől fogva ki van alakulva. Téves tehát az a felfogás, hogy az ösztönökkel szemben az ember tehetetlen.

Az ösztönök kezdetben nincsenek határozottan kialakulva s ezért lehetséges kifejlődésüket gátolni, azaz mér sékelni, lehet őket eltorvasztani, lehet levezetni s átterelni. A pedagógia mindezekkel aránylag keveset foglalkozott. *Ranschburg* mondja: „Azt, hogy valaki torkos, falánk vagy kisétű lesz-e, bizonyos lelki sajátságokon kívül ugyanúgy a megszokás szabja meg, mint pl. az alvasi szükséglet nagyságát. Mindezekben a nevelés, illetve az önnevelés szokató ereje inég a felnőtt korban is meglepő változásokat képes elérni. Szóval míg egyrészt az ösztönök a szokásokból alakulnak ki, másrészt az ösztönök gyakorlat által kialakítva, módosítva, adagolva, mondhatnók dresszírozva mint szokások jelentkezhetnek”.¹

98. Freud ösztönelmélete. A pszichoanalitikus irányok, így első sorban *Freud*, az ösztönöket tekintik az egész szellemi élet alapjainak, melyekből a magasabb szellemi működések mintegy gyökérből fakadnak s melyek

¹ *Ranschburg Pál*: Az emberi elme. II. 100. 1.

később is az egész életen át elhatározó befolyással vannak a jellemre, magatartásra s az egész életre. Freud a szellemi életnek minden megnyilvánulását egy ösztönre, a nemi ösztönre vezeti vissza. Freud szerint az elfojtott nemi ösztön, mely a tudattalanban tovább él és működik, rendszerint ideges és hisztériás betegségeket okoz. Két úton nyilvánul meg Freud szerint az elfojtott ösztön: *konverzió* és *szublimálódás* útján. A konverzió abban áll, hogy az ösztön a normális út helyett más utat választ: félelmi rohamok, fájdalmak, működésbeli zavarok, kényszereszmék, érzés- és akaratbénulások, hisztériás rohamok, stb. ezek megnyilvánulási módja. A szublimálásnál pedig magasabb szellemi régiókban éli ki magát az ösztön, főképp álmok, szimbólumok s a fantázia alkotásaiban kerül felszínre.

Mindezekre nézve meg kell jegyeznünk, hogy *Freudnak* nagy érdeme a tudatalatti lelki élet feltárása s módszere erre igen alkalmas; érdeme az is, hogy a gyermeki sexualitásra ráirányította a figyelmet; de ha tanításaiban sok a jelentős és igaz, mégis túlzás az élet minden megnyilvánulását, tévedését, minden álmát, poézisét, művészi alkotásait, tudományos eszméit s az idegrendszer megbetegedéseit a nemi ösztönre, illetőleg annak az elfojtására visszavezetni. Freud általánosít s a nemi ösztönt tekinti minden jelenség magyarázatául.

Nagyon helyesen mondja *Ranschburg*: „Mindezen észleletek és megállapítások ismerete s óvatos értékesítése, a gyermek helyes nevelése és a felnőttek önnevelése, illetőleg a hivatottak által való irányítása szempontjából nincsen jelentőség híjján”. De hozzáteszi: „Hogy azonban test- és elmetani jelentősége épalakú szervezetben oly nagy volna, mint a Freud-iskola állítja, az tagadunk keli”. (Az emberi elme. I. 103. 1.)

Ezt azonban nemcsak Freuddal ellentétes állásponton állók tagadják, hanem magának Freudnak tanítványai között is akadtak, akik helytelennek találták *Freudnak* ezt az általánosítását. Így *A. Adler*, *Jung*, *Steckel*, kik szembe is fordultak Freud iskolájával s más magyarázó elveket kerestek.

Irodalom: Anna Freud: Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Stuttgart und Leipzig, 1930. – A. Adler: Technik der Individualpsychologie. – O. Pfister: Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung. Leipzig, 1929. – Dr. Szüts Gyula: A lélekelemzés népszerű ismertetése. Budapest, 1932. – Anna Freud: Kinderanalyse. Leipzig, Wien, Zürich. 1927. – F. G. Wider: Analyse der Kinderseele.

Stuttgart, 1931; dr. Ferenczi Sándor: A pszichoanalízis haladása.¹⁾ Budapest. 1920.

99. Az ösztönök fölötti uralom. Az ösztönök korlátlan kielégítése az állatnak és az alsóbbrendű embernek a jellemvonása. Az ösztönök fölötti uralom jellemzi az embert. Az ösztönöket szabályozni és megneemesíteni a nevelés s főképp az önnevelés egyik legfőbb feladata.

Főképpen két alapvető ösztön az, melyeket helyes irányba terelni fontos, de nehéz feladata a nevelésnek. Egyik a táplálkozás ösztöne, a másik a nemi ösztön.

A probléma nehéz része abban áll, hogy voltaképp mindkettő alapösztön, melyet nem szabad elnyomni, csak szabályozni s helyes mederbe kell terelni.

Az, hogy az ösztönöknek és vágyaknak szabad folyást engedjünk, ellenkezik a pedagógia alapeszméjével. Ez annyit jelent, hogy egyáltalán ne neveljünk. A nevelés feladata mindenkor az marad, hogy *gátló asszociációkat teremtsünk*, melyek nem engedik az erkölcsi elvekkel ellenkező vágyakat és ösztönöket uralomra jutni. Normális idegrendszerű gyermeknél ez nem jár semmi hátrányos következménnyel s nem okoz neurózist. Akiket az ideg-orvos vizsgál, azok természetesen idegbetegek s nem egészséges gyermekek. Azért lettek neurotikusokká, mert idegrendszerük erre volt hajlandó.

Az elnyomás csak a nem normálisoknak árt, de ezek külön szakszerű elbánást kívánnak orvos vagy gyógy-pedagógus részéről. Az ösztönök azonban nemcsak elnyomhatók, hanem elterelhetek, levezethetők, azaz valamely rokon foglalkozásban elégíthetők ki.

Végül a legfőbb pedagógiai munka az ösztönök megneemesítése. Téves az a felfogás, hogy a nevelés voltaképp csak az öröklött ösztönök kifejlesztésére szorítkozhatik. Az embernél az ösztönök magasabbrendűekké fejleszthetők, mert magasabbrendű lelki funkciókkal kapcsolhatók. Az ösztön akarattá, ambícióvá, érzelemmé, költői és művészi alkotássá válhatik. Az embernél a nemi ösztön eszményi szerelemmel kapcsolódhatik s a durva testi-ség így megfinomul, átszellemül, megneemesedik.

Az ember nem marad meg az ösztön fokán, hanem arra van hivatva, hogy magasabbrendű lelki életet éljen s életfeladatait nem ösztönei segítségével, hanem magasabbrendű lelki működésével oldja meg.

100. A táplálkozás ösztönének szabályozása. A kis gyermek nevelése a táplálkozás szabályozásával kezdődik. A táplálék felvételének bizonyos időközökhöz való

kötése szoktatás a rendhez s szabályozása a testi funkcióknak is. A szabályos étkezés és szabályos időközökben való kiürítés rendhez és fegyelemhez szoktat s az ösztönszerű vágykielégítés megfékezésére szolgál. Mag;) a táplálkozás nem bűn, de a vele való visszaélések: a falánkság, nyalánkság már az. Az önmegtartóztatás, a bojt, melyet a vallás megszab, voltaképp már nevelés a táplálkozás ösztöne fölötti uralomra s ezzel általában önuralomra s a testi vágyak megfékezésére való nevelés.

Az étkezések rendje, az étkezés illedelmes formái mind nagy nevelő tényezők s a lelki életre is nagy hatással vannak.

Az alkoholtól, dohánytól és egyéb élvezeti cikkektől való tartózkodás is az ösztön szabályozás keretébe tartozik.

101. A nemi ösztön szabályozása és megnevesítése. Egyike a legnehezebb kérdéseknek nemcsak a nevelés számára, hanem általában az emberi élet helyes irányítása szempontjából is a nemi ösztön helyes szabályozása és megnevesítése.

A nemi ösztön kielégítése csak az érett embernél helyénvaló, de lényegében nem is lehetséges az ivarérettsége ideje előtt. Ha mégis jelentkezik kisdédnél vagy gyermekkorban, ez nem az igazi ösztön, annak csak egy korai fejlődési foka, ennél fogva mulandó, de nem szabad mesterséges izgatással állandóvá tenni, iránta érdeklődést ébreszteni s álkielégüléssel a gyermekben meg nem felelő vágyakat ébreszteni. Az érdeklődést és figyelmet ily dolgokról el kell terelni, mert a gondolatnak és fantáziának ezeknél a tárgyaknál való veszteglése káros. Játék és sport azok a foglalkozások, melyekkel igyekeznek ellensúlyozásul a növendéket foglalkoztatni, de ezek szintén űzhetők úgy, hogy ezek voltaképp erotikus vágyak leplezései. Ezekkel szemben csak a szemérem fejlesztése, az akarat erősítése s komoly foglalkoztatás a jó ellen-szerek.

A nemi ösztön idő előtti kielégítése árt az ember testének és lelkének. Ezt a kielégítést csak a kellő időben, a házasság alkalmával, szabad megengedni. Az érett embernek házasságon kívüli kielégülése is csak legfeljebb túrt, de nem megengedett dolog.

A házasságba tisztán és érintetlenül kell mennie nőnek és férfiúnak. Ez az ember legmagasabb érdeke, nem pedig az, hogy a nemi ösztön kielégülését megengedjük

házasság előtt s házasságon kívül, éretleneknek s éretteknek, de házasságra más okoknál fogva nem alkalmasoknak.

Nehézzé teszi a nemi kérdés megoldását az a körülmény is, hogy a nemi érettség hamarabb áll be, mint az egyénnek az a képessége, hogy magát és családját eltarthassa. A jelenkorban súlyosbítja a helyzetet az, hogy a pályára való kiképzés nagyon sokáig tart, a gazdasági viszonyok rosszabbodtak s nehezebb a nő és gyermek eltartása, amiért a nő is igen gyakran pénzkereső munkát kénytelen végezni. Ez hátrányos a nőre nézve.

Ezek a nagy nehézségek okai annak, hogy különböző elméletekkel próbálják némelyek a mi volt emberiségnek ezt a nehéz problémáját megoldani. Ilyenek: a szabad szerelem és a pajtásházasság. Mindkettő nagy hátrány az utódokra s nagy hátrány a nőre nézve.

Az érintetlenség elvesztése nemcsak testi kari jelen L hanem főképp lelki kárt. Aki nem ártatlan, annak a gondolkodása már nem olyan, mint az ártatlané, veszít nemes eszményiségéből, megszokja a testiséget s elveszti egyik legbecesebb érzelmét: a szemérmet, mely nemcsak ékessége a léleknek, hanem védelme is a bűn ellen.

Ha tehát nemi dolgokról van szó, a nevelő mindig úgy beszéljen róluk, mint ami nem lehet a mindennapi beszélgetés tárgya, amiről csak szükség esetén, fontos okból szabad beszélni.

Közismert dolog, hogy a vágyak kielégítése nem szünteti meg a vágyat, hanem ellenkezőleg, fokozza. Egészen helytelen dolog tehát, ha az ily vágyakat azzal akarja valaki mérsékelni, hogy azok kielégítését megengedi.

Nincs más mód a nemi ösztön megfékezésére, mint az, hogy önmegtartóztatók igyekszünk lenni egészen addig az időig, míg a kielégítés megengedetté válik. A korlátlan nemi élet és a léha felfogás alacsonyrendű gondolkodással jár együtt.

Nem áll az, amit némelyek hangsúlyoznak, hogy a nemi ösztön korlátozása árt az egészségnek. Az orvosi tudomány kétségtelenül kimutatta s az orvosok is hangsúlyozzák, hogy éppen az egyén egészsége és a faj tisztasága érdekében meg kell őrizni a tisztaságot és ártatlanságot a házasságig, azaz addig, míg az ember a felelősség tudatában engedheti át magát az ösztön kielégítésének.

A nemi élet rendezettsége a lelki béke es a földi boldogság alapvető tényezője.

A nemi ösztönt az embernél az eszményi szerelem szentesíti meg, mely ugyan természetes szimpátiákon alapszik, de ezeket is nagyon befolyásolja az a lelki tartalom, melyet az embernek műveltsége nyújtott.

Irodalom: Dr. Emődi A.: Szexuálpedagógiai előadások. Budapest, Teleia, 1932. – Ferenczi S.: Katasztrófák a nemi működés fejlődésében. Bpest, 1929. – Ruth Künkel: Das sexuelle frühreife Kind. Dresden, 1926. – Dr. Hoffmann: Die Erziehung der Jugend in den Entwicklungsjahren. Freiburg, 1913. – M. Hirschfeld-E. Bahn: Sexualerziehung. Berlin. – Fr. Paulsen: Moderne Erziehung u. geschlechtliche Sittlichkeit. Berlin, 1908. – Marcell-Koszterszitz: A kemény parancs. Bpest, 9. kiad. 1928.

102. A koedukáció. Két eszközt ajánlottak némelyek a nemi ösztön fejlődésének helyes irányba terelésére. Egyik a koedukáció, a másik a nemi felvilágosítás.

A koedukáció a két nem együttes nevelése. Ez a családban meg is történik, de ott is kívánatos – ha csak mód van rá – hogy a két nem külön szobában aludjon. Ám a modern pedagógia követelménye az volt, hogy a két nem' az iskolában is együtt tanuljon.

A koedukáció Amerikában is csak kíségetés volt, ott, ahol nem lehetett a két nem számára külön iskolákat állítani. Az erkölcsi veszély mindig megvan s így a koedukáció nem kívánatos.

A középiskolában azért sem kívánatos a koedukáció, mert a *leány és fiú szellemi fejlődése nem párhuzamos*. A leány eleinte gyorsabban fejlődik, azután megáll. De meg nem is szükséges, hogy azonos anyagot azonos terv szerint tanuljanak, mert a pszichológiai vizsgálatok, különösen *Stern, I. Colin* és *Bühler* vizsgálatai igazolták, hogy a fiúk és leányok lelki világa és érdeklődése között nagy különbség van.

Kisebb a veszély az elemi iskolában és a főiskolákon, mert a gyermeknél a nemi ösztön még nem jelentkezik oly erősen, a főiskolán pedig már a hallgatóság önállóbb s már éreznie kell tetteiért a felelősséget.

103. A nemi felvilágosítás. A nemi ösztönből fakadó bajok megszüntetésére a modern pedagógia mint második eszközt a nemi fölvilágosítást ajánlja.

A nemi fölvilágosítás kérdése nem újkeletű, már a filantropisták ajánlták s Basedow a dessau filantropiumban meg is valósította. A múlt század utolsó éveiben ismét napirendre került s heves vitákat provokált.

Álláspontunk a nemi felvilágosításra nézve a következő:

A nemi felvilágosítás még nem erkölcsi nevelés. A nemi szervek és funkcióik ismerete nem tesz senkit erkölcsössé vagy erkölcstelenné. De ezek az ismeretek nem is szolgálnak a nemi ösztön szabályozására és megfékezésére. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a nemi felvilágosításra nincs szükség. Kell, hogy a növendék arra illetékes és megbízható forrásból kapjon kellő felvilágosítást mindazokról a dolgokról. Lehetetlen, hogy a lány házasságra lépjen s ezekben a kérdésekben teljesen, tájékozatlan legyen. De a fiúkra nézve is fontos, hogy ismerjék azokat a veszélyeket, melyek a nemi ösztön kielégítésével járnak s tudják, hogy akkor minő felelősség terheli őket s általában a nemi vágy kielégítése minő következményekkel járhat.

Maga a fölvilágosítás nagyon nehéz, sok tapintatot, finom erkölcsi érzéket s *szilárd jellemet kíván*. Aki nem érzi magát hivatottnak arra, hogy a nehéz és kényes problémát megoldja, a növendéket elküldheti ahhoz, kit alkalmasnak vél erre a föladatra. (Orvos, lelkész, tanár, stb.)

Az iskola nagy segítséget nyújt a természetrajzi oktatással, midőn a növények és állatok szaporodását megmagyarázza.

Az iskolában külön nemi fölvilágosító órákat tartani nem volna helyénvaló, mert a nemi aktus nem olyan tárgy, melyről a nyilvánosság előtt beszélni kívánatos.

De még kevésbé kívánatos a tanulókat egyenként négy szemközt felvilágosítani, mert nagy a veszély, hogy nem a kívánt célt ériük el, hanem önkénytelenül is bajokat okozunk,

A felvilágosításnak legjobb formája az alkalmi felvilágosítás, azaz: mikor a gyermek kérdez, amikor valami előfordul, ami okot szolgáltat a felvilágosításra.

A fölvilágosításnak első és legfontosabb föltétele, hogy az ne csak kioktatás legyen, hanem mindig *erkölcsi célzattal* történjék.

Az élő szónál, mely nem mindig alkalmas kényes kérdések tárgyalására, talán még jobb a növendéknek jól megírt könyvet adni a kezébe.

Irodalom: Wessely Ödön: A modern pedagógia útjain. Budapest, 3. kiadás. 1917. fi. A nemi fölvilágosítás és koedukáció c. fejezeteket.) – Fr. Kemény: Literatur über Sexualpädagogik. Leipzig, 1908. (Aus Zeitschr. f. Bekämpfung d. Geschlechtskrankheiten, 1908.) – If. Ocker-Blom: A golya-

mese helyett. Ford.: Pálfi Márton. Bpest, 1928., – *F. Ortt*: Levél kis húgomhoz. Ford.: Szegedi-Maszák Elemér. Bpest. 1910. – Amit a gyermekeknek arról mondani lehet. (Névtelen szerző. P. K.) Bpest, 1932. – *Tóth Tihamér*: Tiszta férfiűség. – *Fr. W. Foerter*: A nemi élet etikája és pedagógiája. Ford.: Schütz A. Bpest, 1909. – *Kemény Ferenc*: A nemi probléma. Bpest, 1907. – *Komócsy Jutván*: A gyermekek nemi felvilágosítása. Pécs, 1908. – *E. ütem*: Die Erziehung u. die sexuelle Frage. 1927. – *Marcell M. és Koszterszuz*: A kemény parancs. – *G. von Rohden*: Sexualethik. 1918. – *H. Küster*: Erziehungsprobleme der Reifezeit. – *G. Klatt*: Geschlechtliche Erziehung als soziale Aufgabe. 1926. – *Dr. Csaba Margit és Dr. Csiáné Leicht Mária*: Amit egy nagy leánynak tudnia kell. Bpest. 1932. – *Olasz Péter*: Fiú, légy férfi! I. K. Bpest, 1932.

B) A szokások.

104. A szokások. A szokások épügy, mint az ösztönök, hajlandóságok bizonyos cselekvéseknek egyforma módon való elvégzésére, azaz olyan reakciók, melyek valamely külső benyomásra vagy szituációra szinte önkénytelenül keletkeznek. Az ösztönök öröklött reakciók.

Azokások szerzett reakciók. Úgy is mondhatnók: a szokások szerzett ösztönök, az ösztönök öröklött szokások.

A szokásoknak roppant nagy jelentőségük van az ember életében. A legtöbb ember a szokás rabja, az élet mindenféle helyzetében úgy viselkedik, mint azt megszokta, kezdeményező ereje rendszerint kevés. Az átlagemberek nagy tömege a mindennapi élet cselekvéseit szokás szerint végzi.

105. A szoktatás. A szoktatás szokások létesítése. A szokások azon alapszanak, hogy bizonyos tennivalókat gyakran és szakadatlanul egyformán elvégezzünk. Ekkor a cselekvés képze az adott helyzetben rögtön beáll, s a cselekvés automatikusan leperog, természetesen hozzájárulásunkkal, de újabb és újabb akarati elhatározás nélkül.

A szoktatás tehát lényegében nem egyéb, mint cselekvéseink egy részének *automatikussá* tétele. Ezek az automatikus cselekvések annál tökéletesebben mennek végbe, minél jobban begyakoroltuk őket. Ilyenek a jó modor összes cselekvései, a magatartás, ülés, mozgás, udvariassági formák, azaz a jól nevelt ember összes külső jelei. Ezeket gyermekkorban kell begyakorolni, mert később nehéz megtanulni, ez a jelentősége a jó gyermekszobának s ezért látszik meg mindjárt jó társaságban az ily

társasághoz nem szokott emberen a félszegség, bármennyire vigyáz is viselkedésére.

A szokások egyszerűsítik cselekvéseinket, lecsökkentik az elvégzésükhöz szükséges erőfeszítést s a megerőltető figyelmet, de ezenfelül pontosabbá és szabatosabbá teszik a cselekvéseket.

Gyakori és állandóan egyforma ismétlődés folytán a beszédnek bizonyos megszokott szólamai könnyen és automatikusan jelentkeznek. De ugyanily módon jelentkezhetnek érzelmek is, munkáink elvégzéséhez szükséges, elhatározások is. Ha megszoktuk, hogy adott esetekben ezt és ezt mondjuk, így és így érezzünk, így meg így határozunk, akkor a beszéd, az érzés és az elhatározás is automatikussá válhatik.

A dresszura eredménye mindig ily automatikus cselekvések létrejötte. Ezek a cselekvések a megfontolás kizárása mellett képzeteknek mozgásokkal való asszociációja alapján jönnek létre, csak a megindításhoz van szükség a tudat közreműködésére, de a megindulás után automatikusan leperegnek. Az ilyen cselekvéseket *ideomotorikus* cselekvéseknek nevezik.

A szokások s általában az automatikus cselekvések az emberi életet mechanizálják. Ennek ellensúlyozásaképp szükség van igazi akaratra, mert ez az, ami az embert magasabb szférába emeli.

Irodalom: Dr. F. Zeugner: Das Problem d. Gewöhnung in der Erziehung. Langensalza, Beltz.

C) A szorosabb értelemben vett akarat.

100. A szűkebb értelemben vett akarat. Sem a reflex, sem az ösztön, sem a *vágy* és kívánság nem igazi akarat. Az akarat jelenségek közé soroljuk őket, mert mindegyikben valamely célra irányuló tendencia, törekvés nyilvánul meg többé-kevésbé tudatosan, többé-kevésbé automatikusan. Ám az akarat az, amikor a cél világos és nem általános, hanem konkrét s a törekvés forrása az „én” állásfoglalása a céllal szemben. A szűkebb értelemben vett akarat abban különbözik a vágytól és kívánságtól, hogy benne az „én” aktív állásfoglalása nyilvánul meg, míg a vágy és kívánság önkénytelenül, az emberi szervezet szükségleteiből fakad az „én” aktív hozzájárulása nélkül. Éppen ezért az akarat, állást is foglalhat a

vágygal és kívánsággal szemben, az ember vágyódhatik, sóvároghat valami után s mégsem akarja.

Az akaratú élményben a következő mozzanatokat különböztetjük meg: 1. A célképzetnek, mint lehetőségnek vagy kellőségnek a föltűnése a tudatban. 2. A motiváció és a megfontolás. 3. A döntés és az akaratú aktus. 4. Az akarat megvalósítása: a cselekvés.

Az akaratnak e különböző mozzanatai nem minden élményben tűnnek föl egyenlő mértékben.

107. Az akarat nevelésének különböző elméletei. Az akarat nevelésének elmélete összefügg az akaratról szóló felfogással, főképp pedig azzal, hogy mit tartunk az akaratfolyamatban, mely többféle mozzanatból áll, döntő tényezőnek. Ennélfogva az akarat nevelésének különböző elméletei vannak. Itt csnk néhány nevezetesebbet említünk föl.

1. Általánosan ismeretes *Herbart intellektualisztikus* elmélete. Ez az elmélet arra van alapítva, hogy az akarat a képzetköről függ, az akaratot azok az eszmék határozzák meg, melyek ebből a képzetkörből kialakultak. Akit cselekvésében ezek az erkölcsi eszmék vezetnek, az erkölcsi jellem. A nevelés célja ily erkölcsi jellem kialakítása. A jellem azonban a gondolatköről függ, s így fődolag ennek a gondolatkörnek a kialakítása, ezért a tanításnak nevelőtánításnak kell lennie. „Ez az a gondoskodás, hogy eszmék legyenek a cselekvésben a vezércsillagok”.

2. Egy másik elmélete az akarat nevelésének az *emotionális* elmélet, mely szerint az akarat legfőbb mozgatói az érzelmek. Az értelem hatástalan, az érzelmek hatalma a döntő. Az akarat nevelésének éppen az a legfőbb nehézsége, hogy az érzelmek nincsenek hatalmukban, csak az értelem útján tudnak hatni. Ennélfogva azzal a stratégiával kell élnünk, hogy azokat az eszméket, melyeket akarat-indítókul szántunk, érzelmekkel kell társítanunk.

Ezen az alapon áll *Payot* nagy sikert aratott könyve: *Az akarat nevelése*. (Magyarul: Weszely Ödön fordításában. III. kiadás, 1921.)

Ezen az alapon áll *Paul Barth* is (*Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*). Szerinte is valamely képzet csak akkor válik az akarat motívumává, ha *érzelmi* színezete van. Az akarat az érzelmektől el nem választható s e szerint ha a nevelő az akaratra akar hatni, az érzelmeket kell erősíteni. P. Barth *Wundt*-ra

támaszkodik, ki voluntaristának nevezi magát, de lényegben az akaratot az érzelemre vezeti vissza.

3. *Natorp Pál* (Soziale Pädagogik, 1918) egészen *voluntarista*, szerinte az értelemnek és akaratnak egy közös gyökere van: a törekvés. Az akarat fejlődése épúgy, mint az értelemé, három fokon megy keresztül: 1. az érzékiből (ösztön) halad az értelmes felé; 2. a szorosabb értelemben vett akarat, melynél szabad választásról, ítélelésről van szó, s innen emelkedik 3. a legmagasabb fokra, az ész-akaratához. Ez tudatos törekvés a tudat gyakorlati egységére, azaz a világ céljainak megvalósítására. Ez a fokozatos menet áll az egyesre épúgy, mint a társadalomra, mindkettő a „*munka és az akarat szabályozás által jut el az észtörvényhez*”. Így ez az elmélet egyúttal szociális elmélet.

4. **Meumann szerint** az akarat legértékesebb és legmagasabb foka az, midőn az akaratot elvek, vagy elvek rendszere, vagy világos eszményképek vezetik. Az akarat nevelésének célja tehát elérni, hogy a cselekvés az intelligencia befolyása alatt keletkezzék. Ez az a gondolat, melynél fogva Meumannt sokan intellektualistának nevezték, ami ellen ő tiltakozott. (Intelligenz und Wille. 209. 1.) Az akarat nevelésére nézve ugyanis álláspontja az, hogy mindhárom tényező: értelem, érzelem, cselekvés (gyakorlat) kellő módon fölhasználtassék. „Az akarat nevelésének egyetlen helyes útja az, hogy a belátás és érzelem az akaratnevelés közvetlen szolgálatába lépjenek, amennyiben a belátás és érzelembefolyásolás a cselekvést mindenekelőtt létrehozza, s ezt azután a begyakorlás megerősíti. Pedagógiailag ezt az álláspontot a közvetlen *harmonikus* akaratnevelés álláspontjának, lélektanilag a komplex voluntarizmus álláspontjának nevezem, mert az akaratban egy oly egészen sajátos folyamatot lát, mely értelemből és érzelemből cselekvéssé van üsszetéve”.

5. Az a nagy haladás, melyet az orvostudomány újabb időben a hipnózis és szuggesztió jelenségeinek kutatásában elért, nagy hatással volt a pedagógiára is. Az akarat befolyásolásának itt egy egészen új és nagyon hatásos módszerét fedezték fel s erre az akarat nevelésének új elméletét alapították, melyet *szuggesztiós* elméletnek nevezhetünk.

Ennek a szuggesztiós elméletnek a hívei: a francia

Guyeau,¹ Dr. Paul-Émile Lévy² Coué,³ Baudouin⁴ s Németsországban C. Picht (Hypnose, Suggestion und Erziehung. Leipzig, 1913.).

A hipnózissal azonban nem az akarat nevelését érjük el, hanem csak annyit, hogy a hipnotizált azt cselekszi, amit a hipnotizáló akar. Ez annyit jelent, hogy a növendék akaratát kikapcsoljuk; amit cselekszik, az ő cselekvése, de nem az ő akarata.

A szuggesztió ugyan – mely nem azonos a hipnózissal:– nem mindig kapcsolja ki az akaratot, de kikapcsolja a *kritikát* a páciens vagy növendék részéről s így voltaképp itt is a szuggesztáló akarata érvényesül.

A nevelésben azonban nem az a lényeges, hogy valamely cselekvés létrejöjjön, hanem az, hogy a növendék akaratából jöjjön létre. Ez pedig legfőjebb az auto szuggesztiónál van így.

Látjuk, hogy akik a hipnózis és szuggesztió módszereit akarják az akarat nevelésének alapjává tenni, azok az akarat mozzanatai közül voltaképp a *cselekvést* tartják leglényegesebbnek.

De az akarat és cselekvés nem azonos fogalmak.

108. Álláspontunk az akarat nevelésének kérdésében. Az akarat nevelését mi az *értékelméltre* alapítjuk. Az ember azt akarja, amit ő értékesnek tart, sőt amit adott pillanatban legértékesebbnek tart, szóval: amit érdemes akarnia.

Nyilvánvaló, hogy amit az ember oly értékesnek tart, hogy azt akarnia érdemes, – amit tehát szükségszerűen leg akarni fog – változik az adott körülmények szerint s változik az ő értékelése szerint, az ő értékskálája szerint.

Az értékelés történhetik érzelmek, vágyak, vagy értelmi¹ megfontolás alapján.

A primitív ember és az állat is, az *élvezet-elv* alapján értékkel. Ami kellemes, az értékes, ami kellemetlen, az értéktelen; ami kellemes, arra vágyódunk, ami kellemetlen, azt kerülni óhajtjuk. Ez tehát oly értékelés, melynek gyökerei az érzelmek világában vannak.

De ez a hedonisztikus álláspont könnyen átmegy az *utilitarismus* terére. Ekkor már nem a pillanatnyilag

¹ Guyeau: Éducation et Hérité. 11. Ed. Paris, 1911.

² Dr. Paul-Émile Lévy: L'Éducation rationelle de la volonté. 2. Ed. Paris, 1925. Alcan.

³ Coué: Ce que j'ai fait. Nancy. 1924.

⁴ Ch. Baudouin: La force en nous. Nancy. 1923.

kellemes a döntő motívum a cselekvésben, hanem az, ami általában előmozdítja a jólétet, a jólérzést, ami esetleg később szerez kellemes érzelmeket, ami hasznos.

Ám ezek az értékelések csakhamar még magasabbra fejlődnek: az *erkölcsi, esztétikai, tudományos* és *vallási* értékek lesznek a legfőbbek, az ember hajlandó a kellemezt, a hasznosat föláldozni értük, mert érzi, hogy ezek az értékek az igazán jók, az igazán kellemesek és hasznosak.

A nevelés célja az, hogy a növendék akaratát a magasabbrendű értékek, az ideális értékek, irányítsák. Ennek a célnak az elérését a természetes fejlődés is előmozdítja.

A nevelőnek tehát arra kell törekednie, hogy a helyes értékelést gyökereztesse meg növendéke lelkében s ennek alapján helyes életfelfogását kialakítsa.

Az akarat nevelésének föladatai tehát a következők:

1. Az ideális motívumokat uralkodókká tenni.
2. Kifejleszttem az akarat formális tulajdonságait: az akaratérőt, a kitartást, az elhatározóképesseget s egy állandó akaratirányt, hogy a növendék minden egyes esetben a kialakult értékrendszer szerint a leghelyesebben cselekedjék, azaz erkölcsi jellemmé legyen.

109. A helyes értékelés kifejlesztése. Az értékelés a gyermeknél kezdetben egészen az *élveset-elv* alapján, tehát hedonisztikus alapon történik. *Freud* azt tartja, hogy ez az ember álláspontja az egész életen keresztül. De a dolog nem úgy áll, mint azt *James* pszichológiájában kimutatta.¹ Az élvezet-elv nem egyetlen rugója akaratunknak és cselekvéseinknek. Az élettapasztalatok és értelmi fejlődés alapján a gyermek értékelése lassankint módosul. Ezt a módosulást a nevelő tudatosan is befolyásolhatja. Ma ez a befolyás jórészt csak a tanítás segítségével történik. Az alkalmi oktatás és a rendszeres erkölcsstanítás vannak hivatva arra, hogy a helyes értékelésre neveljenek.

A gyermek a maga értékítéleteit elsősorban környező ténak értékeléséből meríti.

Az első feladat tehát az, hogy a nevelők maguk min denkor az ideális értékekért lelkesüljenek s ezeket tart-sák legmagasabbra még akkor is, ha köröttük az egész világ másképp ítél is.

¹ *Tarnen: Psychologie.* Leipzig: 1909. 445-448. 1.

110. Az akaratgyakorlatok. A szoktatás a gyakorlás segítségével történik, de ez a gyakorlás voltaképp nem az akarat gyakorlása, hanem csak az akarat végrehajtásának a begyakorlása.

Az akarat igazi gyakorlása mindenkor az akaratnak csak új meg új esetek elé való állítása segítségével történhetik.

Ez az akaratgyakorlás pedig a növendék mindennapi életében mondhatni folytonosan folyik. Folyton akarni kell valamit, ebből áll az élet, ebben az akarásban nyilvánul meg az ember „én”-je.

Minden feladat, mely elé a növendéket állítjuk, alkalmat ad a megoldás akarására, vagy nem akarására.

De az ily spontán akaratgyakorlatokat ki lehet egészíteni igazi tervszerű akaratgyakorlatokkal.

Az akaratgyakorlatok természetesen individuálisak s a nevelőművészet legnehezebb feladatai közé tartoznak.¹

Ilyen gyakorlatok valamely önként vállalt feladat elvégzése. Pl. megfogadja, hogy naponkint tíz idegen szót leír s megtanul, vagy: naponkint lemásol egy oldalt, gondosan átnézi, hogy egyetlen helyesírási hiba se legyen benne. Vagy valami kézimunkát végez, pl. reggel édesanyja számára minden nap öt kis hasáb vágott fából „aprófát csinál. Vagy: megfogadja, hogy három nap egymásután reggel 6 órakor az ébresztőóra megszólalására, vagy az első keltő szóra azonnal kiugrik az ágyából. Vagy: addig nem fekszik le, míg ruháit az ágy előtti székre szépen összehajtogatva rendbe nem rakta. Vagy: három napon át az ebédnél lemond arról az ételről, mely előtte legkedvesebb.

Ez aztán már oda vezet a vallásos akaratgyakorlatokhoz. Ilyen vallásos gyakorlatok a böjtök s az önmegtartóztatás gyakorlatai. De nemcsak az egyház által rendelt gyakorlatokat kell fölhasználni az akarat gyakorlására, hanem a külön fogadalmakat is.

A spontán akaratgyakorlatok értéke abban áll, hogy az akaraterőt, kitartást, s elhatározóképeséget fejlesztik, mert önkéntesek s önmagunk kormányzásához, önuralomhoz segítenek.

¹ Ilyen akaratgyakorlatokat először „Eszmék a javítónevelés továbbfejlesztéséhez” c. dolgozatomban ajánlottam. 1922. Megjelent a „Korszerű nevelési kérdések” c. könyv (Budapest. Szent István-Társulat, 1926.) 189-191. lapjain is. Akaratgyakorlatokat ajánl Binet is. (L. Az iskolásgyermek lélektana. Boest, 1916. 144-145. 1.)

111. Az akarat irányítása eszmék által. Az akarat, valamint az önuralom nem öncél, az akaratnak is, önuralomnak is valamely célra kell irányulnia. Ez a cél általában erkölcsi s a nagy, a végső cél, a legmagasabb: az életcél, az élet végső problémáinak a megoldása, azaz hivatásunk betöltése. Kell lenni valami életfeladatnak, valaminek, amiért élünk s egy módnak, ahogyan ezt az élettervet megvalósítani akarjuk.

A végső célt, íme, látjuk. Az erkölcsi eszméknek kell az életben uralkodniuk. Ezeket kialakítani a nevelés egyik legfőbb feladata. De ezeket csak fokozatosan alakítjuk ki. S ha kialakítottuk is, az életnek nemcsak erkölcsi feladatai vannak, hanem gyakorlati feladatai is.

Nagy tévedés azt hinni, hogy az akaratra az értelemnek csekély a befolyása. Néni lehetünk hívei sem az emocionális, sem a voluntarisztikus akaratfejlesztő elméleteknek. Akarat nincs ételmi közreműködés nélkül, s az emberi fejlődés azáltal lesz magasabbrendűvé, ha az ember cselekvéseit eszmék irányítják.

Az eszmék nem is magukban irányítják, de minden eszme kapcsolódik érzelmekkel s minden eszmének megvan az a tendenciája, hogy megvalósuljon, hogy cselekvésbe menjen át. Mint Guyau mondja: Az eszme a tettek a kezdete. A képzet megkezdett cselekvés. Azért az eszméket plántáljuk a növendék lelkébe, ápoljuk ezeknek az érzelmi együtthatóját s istápoljuk valóra válásuk tendenciáit.

Így el fogja érni, hogy a növendék akaratát eszmék irányítsák s elérje azt a magas fokot, mikor lelkében az eszmék uralkodnak s az ideális értékeknek van vezető szerepük.

112. Az állandó akarat. A spontán akaratú aktusok gyakori ismétlése következtében kifejlődik az akaratnak egy állandó iránya, bizonyos hajlandóság a hasonló cselekvésre, arra, hogy mindig ugyanazon értékskála szerint határozzunk.

A nevelésnek az a célja, hogy ily állandó akaratot fejlesszen ki. Ez tulajdonképpen hajlandóság, diszpozíció arra, hogy azonos helyzetben az ember mindig hasonló módon cselekedjék. Aki így következetesen cselekszik, arra azt mondjuk, hogy jellem. A jellem voltaképp az akarat állandósága.

Irodalom: E. Sallwiuk: Die Schule des Willens. Langensalza, 1915. — Lindicorsky: Willensschule. 1922. — M. Fasshinder: Wollen — eine königliche Kunst. „Freiburg, 1916. —

I. Payot: Az akarat nevelése. Ford.: Weszely Ödön. Bpest. III. kiad. 1921. – *I. Dewey:* Az érdeklődés és erőfeszítés az akarat nevelésében. Ford.: Kenyeres Elemér. Bpest, 1927.

113. A jellem. Az akarat állandó iránya az, amit jellemnek neveznek. Voltakép kialakult akaratdiszpozíciók ezek. E szerint a jellem az akaratnak az a hajlandósága, hogy hasonló esetekben mindig ugyanolyan módon döntson s ugyanolyan cselekvésekre indítsa az embert. Ily módon a jellemben a következetesség és állandóság a lényeges.

Ámde ezt a szót: jellem, úgy, mint sok más elnevezést, többféle értelemben használják. Meg kell különböztetnünk a *pszichológiai értelemben* vett jellemet, az *etikai értelemben* vett jellemről, mint ahogyan azt már Kant megtette, mikor az intelligibilis jellemet megkülönbözteti az empirikus jellemről.

A szó pszichológiai értelmében a jellem adottság, tapasztalati tény, az ember tulajdonságainak az összessége vagy az ebben az összességben nyilvánuló állandó irány, azaz a cselekvésre ösztönző diszpozíciók állandósága.

A szó etikai értelmében a jellem eszménykép, az értékes tulajdonságok olyan állandó kapcsolata, mely biztosítja azt, hogy az ember cselekvése mindig az erkölcsi normáknak megfelelő lesz.

A nevelésnek az a célja, hogy ilyen jellemeket neveljen, jellemeket, melyek állhatatosan és következetesen az erkölcsi elvek megvalósítására törekszenek. *Kornis Gyula* az ilyen jellemről azt mondja, hogy ez az erkölcsi élet stílusa. (A lelki élet, 435. 1.)

A régiebb pedagógia, melynek célkitűzése csak az erkölcsi életre szorítkozott, céljául a jellemképzést tekintette. Herbart azt mondja, hogy a nevelés célja a jellemelő (Charakterstärke der Sittlichkeit). A nevelés tulajdonképpeni legfőbb munkája a jellemképzés.

Irodalom: *G. Kerscheustein:* Charakterbegriff und Charaktererziehung. 2. Aufl. 1915. B. G. Teubner, Leipzig. – *Th. Elsenhans:* Charakterbildung. Leipzig, 1908. Quelle & Meyer. – *E. Linde:* Persönlichkeitspädagogik. Leipzig, 1897. – *F. W. Foerster:* Schule und Charakter. Zürich, 1912. Magyarul: Iskola és jellem. Ford.: Bellagh Aladár. Budapest, 1913. – *Fr. Kunkel:* Die Arbeit am Charakter, VI. Aufl. Schwerin in M. 1930. – *F. Scholz:* Charakterfehler des Kindes. Leipzig, 1911. – *Kármán Elemér:* A gyermekek erkölcsi hibái. Bpest, 1922. – *Guillet M.:* Jellemnevelés. Bpest, 1913. – *Tóth Tihamér:* A jellemes ifjú. Budapest. – *H. Gaudig:* Die Idee der Persönlichkeit u. ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig. 1923.

114. A személyiség. A jellem fogalmával szoros kapcsolatban áll az egyéniség s a személyiség fogalma.

Az egyéniség voltaképp a pszichológiai értelemben vett jellem. Az egyéniségnél magasabb fogalom a személyiség fogalma, melyet újabban a pedagógia szívesen alkalmaz a jellem helyett.

Az ember mint egyén születik s csak azután fejlődik egyéniséggé a veleszületett diszpozícióknak s az élet folyamán reáható benyomásoknak hatása alatt, az e hatásokra akarati, érzelmi és értelmi visszahatások módja szerint.

A fejlődés e menetét így írja le *Imre Sándor*: „1. kialakult egyénisége, 2. van jelleme, azaz cselekvésének van meghatározott iránya és 3. ez a jellem erkölcsös jellem, vagyis ez az ember teljesen kifejlett, határozott, tudatos egyéniség. A fejlődésnek ez a végső eredménye: a kiművelt ember, a személyiség”.¹

A személyiség e szerint, a teljesen kifejlett egyéniség, kinek erkölcsi jelleme van. *Schneller István*, aki a személyiség fogalmát a magyar pedagógiába átültette, így határozza azt meg: „a személyiség nem egyéb, mint etizált és tudatra emelt egyéniség”.²

Imre Sándor e fogalomnak szociális vonatkozásait emeli ki, midőn azt mondja: „A személyiség e szerint a szociálissá vált egyén, aki nem csupán magában nézi önmagát, hanem a közösségben; nemcsak azt tudja, hogy kénytelen-kelletlen közösségbe tartozik, hanem már az is tudatossá vált benne, hogy ő a közösségnek sajátos értékű tagja és ennek megfelelően él”. (Neveléstan. 62. 1.)

Mindezek szerint a személyiség lényege az erkölcsi jellem, de a személyiség mégis tágabb körű fogalom. A személyiségnek középpontja ugyan az erkölcsi akarat, de hozzátartozik a nemes érzelmi élet s az értelem kiművelt volta is.

Irodalom: Schneller István: Paedagogia dolgozatok. I. k. Bpest, 1900. – Schneller Litván: Személyiség, egyéniség. Magyar Paedagogia. 1906. (Külön is.) – Imre Sándor: A személyiség kérdése. Bpest. 1926. – Boda István: Temperámentum, karakter, értelmiség, személyiség. Bpest. 1930. – Wezely Ödön: A jellemképzés problémája. A modern pedagógia útjain. Bpest III. kiadás 1914. – Edmund Wesseln: Entwicklung der Persönlichkeit. Comptes-rendus du Congrès international de l'Éducation morale. Roma. 1928. F. Colombo – Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Szeged, 1932.

¹ *Imre Sándor: Neveléstan. 62. 1.*

² *Schneller Litván: Pedagógiai dolgozatok. I. k. (1900) 20-21. 1.*

2. Az érzelmek nemesítése.

115. Az érzelmek értéke. Nincsen igazi műveltség kifejelett érzelmi élet nélkül. Mit ér a világ minden tudománya, az ismeretek garmadába halmozott kincse, ha a szív üres és rideg, ha az érzelmi élet szegény! Az igazi műveltség nem is a tudásban van, hanem a jóságban, a lelki nemességben s az a lelki nemesség elsősorban az érzelmek nemessége.

A nemes érzelmek maguk is ideális értékek. Az emberek többsége hajlandó általában minden érzelmet értéknek tartani. Ez azonban nem áll, mert csak a magasabbrendű érzelmek jelentenek értéket, azok az érzelmek, melyek a jóra irányulnak, szép, igaz és szent dolgokkal kapcsolatosak.

Ezzel szemben állanak az alacsonyabbrendű érzelmek, az érzékire, a mindennapi szükségletek kielégítésére, az állati életre, a durvaságra s önzésre irányuló érzelmek.

Aki érzelmi életét nem tudja irányítani, az a sors szeszélyének játéka. Aki kormányozni tudja érzelmeit, csak a nemes érzelmeket engedi fölszínre jutni, az az igazi nemes jellem s az élhet magasabbrendű lelki életet.

A nemes érzelmek nagy értékek. Az alacsony érzelmek nagy veszélyek.

116. Az érzelmek nemesítése. Az érzelmek nevelésének kérdése a pedagógiának kevéssé művelt területe.

Az érzelmek nevelésének három feladata van. *Az első* az, hogy a növendékben az érzelmek iránt kellő fogékonyságot ébresszünk. *A második*, hogy a nemes érzelmek uralmát biztosítsuk, *a harmadik* pedig, hogy a nemes érzelmek iránti fogékonyságot állandóvá tegyünk, azaz állandó jó érzületet teremtsünk. Hogy ezeket a feladatokat megoldhassuk, ismernünk kell az érzelmek lélektanát.

117. Az érzelemkeltés két módja. Két úton férhetünk hozzá az érzelmekhez: egyik a lelki, az asszociációk és értelmi hatások útja; a másik a testi, amely az érzéki benyomások s a kinetikus érzeteken (vagyis mozgás-érzeteken) alapszik.

Az érzelmek mindkettővel összefüggésben állnak.

Így tehát az egyik módja az érzelemkeltésnek a megfelelő képzetek és gondolatok fölébresztése. Ne higyjük, hogy ezek gyöngék és hatástalanok. Meleg, lelkes, tüzes szava a nevelőnek is hatásos lehet, de hatásos főképp az

oly érzet vagy gondolat földidézése, mely már egyszer heves érzelmekkel járt.

A nevelő szava alkalmas arra, hogy érzelmeket ébreszsen. De nem mindegy, hogy milyen szót mond. Tapasztalásból meg kell tanulnia, kikre milyen benyomást gyakorol egy-egy szó? Bizonyos korú s bizonyos körben élő növendék milyen szavak iránt fogékony? Milyen képzeteket s milyen gondolatokat kell földidéznie, hogy bizonyos érzelmek a növendékben fölbredjenek. Főképp azt kell szem előtt tartania, hogy a növendék képzeletét foglalkoztassa. A képet, melyet fest, élénken ki kell színeznie.

De követhetjük a másik utat is, mely testi érzetektől vezet az érzelmekhez. Az érzelmek bizonyos arckifejezéssel, taglejtéssel járnak. A megfelelő testtartás, melyet valaki kezdetben csak utánozva fölvesz, lassankint kiváltja a megfelelő érzelmet. Ebben áll a külsőségek megtartásának nagy jelentősége. így pl. a szomorúság kifejezése az arcvonásokban tükröződik, de u testartásban is a lehajtott fej a szomorúságot jelzi.

118. A nemes érzelmek uralma. Kétségtelen, hogy az igazi műveltség egyik leglényegesebb jellemvonása a nemes érzelmek uralma. Ez jelenti a nemesszívűséget, nemeslelkűséget, azt, amit a legnagyobb emberi értéknek tekintünk.

De nemes szív, nemes érzelmek, nemes lélek csak nemes eszmékkel kapcsolatban él s nemes eszmények megvalósítására törekszik.

Ezért fontos a nemes eszmék átültetése a növendék lelkébe. Ezek értékességét kell hangsúlyoznunk, ezeket megkedveltetnünk s az alacsonyabbrendű érzelmek iránt undort ébreszteniünk. Egészséges kedélyű embernek csak az lehet a gyönyörűsége, ha nemes érzelmekkel telik el.

Nyilvánvaló, hogy ezek az erkölcsi és vallásos érzelmek. Innen van az, hogy a nevelés középpontja, mondhatni minden nevelési rendszerben az erkölcsi nevelés s azokban a nevelési rendszerekben, melyek vallási alapon állanak, a vallásos nevelés, mert ezekben az erkölcs a vallásból fakad s szoros kapcsolatban áll a vallással.

Ennélfogva a nevelés legtöbbre becsüli az erkölcsi jóra irányuló érzelmeket.

¹ A mi irodalmunkban legbehatóbban Kornis Gyula tárgyalja az érzelmeket A lelki élet o. könyvének III. kötetében. 150-334. 1.

119. Az érzelmek fölötti uralom. A nevelés egyik fontos feladata elérni azt, hogy az ember érzelmei fölött s főképp indulatai fölött uralkodni tudjon. Lehet, hogy némelyek szószólói lesznek annak az elvnek, hogy az érzelmeket szabadjára kell hagyni. Két okot hozhatnak fel e mellett. Egyik az, hogy az érzelmek természetes megnyilvánulásai az ember lelki életének. A másik az, hogy az érzelem nem csal, az érzelem mutatja meg a helyes utat, azt, amely az emberre nézve jó.

Az érzelmek nem mind olyanok, hogy nyugodtan rájuk bízhatnók magunkat. Vannak egészen káros érzelmek is, egyik könnyen átmehet egy másikba, amelyik kis mértékben talán nem is ártalmas, de később elhatalmasodva tönkretethet.

Mi egyebet jelent az: magát mérsékelni, mint uralkodni érzéki vágyai fölött?

De nemcsak a gyönyöröket kell mérsékelni tudni, ha-jaem jókor kell arra is rászoktatni a növendéket, hogy a fájdalom fölött is uralkodjék. Meg kell tanulnia a fájdalmat elviselni, tűrni, kitartani. Az életben lehetetlen a fájdalmakat és sérelmeket elkerülni. Aki nem képes ezeket elviselni, nemcsak többet szenved, hanem nagyon boldogtalannak és szerencsétlennak érzi magát, amivel egész életét megmérgezi.

A nevelés célját előmozdítjuk, ha kellemes érzelmeket ébresztünk s különösen azokat a cselekvéseket kapcsoljuk kellemes érzelmekkel, melyeket a nevelés szempontjából, a növendék fejlődése és magasabbra emelkedése szempontjából, értékesebbnek tartunk.

A kellemes érzelmek így emelni fogják a növendék erejét és képességét, fokozzák a törekvést, sikerre vezetnek.

Ez általános alapelv. De természetesen az alkalmazásnál a növendék egyénisége szerint módosul.

120. Az érzület. Az érzelmek gyakori ismétlődése nemcsak fogékonnyá teszi az embert az érzelmek iránt, hanem bizonyos diszpozíciót teremt az ily érzelmek számára, mondhatni szokásunkká teszi, hogy hasonló körülmények között hasonló helyzetben ugyanolyan érzelmek támadjanak. Ez mintegy állandó alaphangulat jön létre a nélkül, hogy állandóan meghatározott konkrét érzelmeket élnénk át. Ez az, amit érzületnek neveznek, s mely az ember kedélyi életének állandó szintjé ad.

Az „érezület” szó tollát jelenti az egyén erkölcsi jellegű

érzelmi hajlamainak összegét, mintegy az egyén erkölcsi habitusát – mint Kornis mondja.¹

Az érzelmek nemesítésének a célja tehát, hogy eredményül ily általános érzület keletkezzék, mely biztosítéka annak, hogy szervezetünk konkrét esetben oly érzellemmel felel a külső benyomásra, mely megfelel a legmagasabbrendű értékeknek.

Irodalom: Th. Ribot: La psychologie des sentiments. Paris, 1908. – C. Lange: Die Gemütsbewegungen. 1885. – Lehmann: Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. 1892. 1914. – G. Störing: Psychologie des menschlichen Gefühlslebens. Bonn, 1916. – P. Felle Thomas: L'éducation des sentiments. VII. éd. Paris, 1930. – Scheler: Wesen und Formen der Sympathie. 1926. – Prof. Dr. J. Rehmke: Gemüt und Gemütsbildung. Langensalza. 1924. – G. Révész: Zur Psych. der Furcht- und Angstumstände. William Stern-Festschrift. Leipzig. 1931. – Boda István: Az érzelmi élet alapjai és kibontakozása. (Athenaeum. 1926.)

3. Az értelem fejlesztése.

121. Az értelem fontossága. Az ember szellemi életében az értelem a legmagasabb rendű s ezért legfontosabb tényező.

Az értelem nemcsak különösen jellemző tulajdonsága az embernek, hanem nélkülözhetetlen eszköze önfenntartásának és fegyver az élet küzdelmeiben, eszköz az életfeladatok megoldására. Az értelem segítségével ismeri fel az ember életfeladatait, ennek segítségével tűzi ki céljait, s ennek segítségével találja meg az azok elérésére szolgáló eszközöket, utakat és módokat.

Az értelmet fejleszteni tehát annyit tesz, mint az embert alkalmasabbá tenni az életküzdelemre s az emberi életfeladatok megoldására.

122. Az érzékek fejlesztése. Az érzékszervek testi be rendezések, az érzékek azonban már képességek: a látás képessége, a hallás, tapintás, ízlés és szaglás mind képességek, azaz sajátos működéslehetőségek. Az érzékek útján szerezzük az érzéki tudattartalmakat: az érzeteket, szemléleteket, képzeteket.

A lelki élet számára legtöbbit a látás és hallás érzéke jelent s ép azért ezeket magasabb érzékeknek is nevezik. De nem szabad felednünk, hogy az érzékek egymást kiegészítik.

¹ Kornis: A lelki élet. III. 220. De Kornis az „érzület” szót más értelemben is használja s az „aktuális” érzületekre is kiterjeszti.

Az érzékek nevelésének módja a gyakorlás. Gyakorlással élesítjük és finomítjuk a látást, hallást, ízlést, szaglást s a tapintás neve alatt szereplő többféle érzéket. Ez a gyakorlás főleg a kisdedkorban és gyermekkorban nagyjelentőségű.

Újabban *Montessori Mária dr.* talált fel olyan foglalkoztató eszközöket, melyek az érzékek nevelésére szolgálnak. Ezek: színes papírok és pamutok, különböző nagyságú hengerek, melyek mindegyikét egy rúd megfelelő kivágású helyére kell illeszteni, különböző alakú és színű falapok, melyeket megfelelő kivágások helyére be kell illeszteni, stb.

Megjegyzendő, hogy a kis gyermek játékaiknak egy része nem más, mint az érzékek foglalkoztatása. Ilyen pl. a homokkal való játék, a színes ceruzákkal való rajzolgatás, a papírkivágás és papírhajtogatás, az építőkövek, a gyöngyfelfűzés. Ezek a legjobb játékok kis gyermekek számára, mert foglalkoztatják a gyermek érzékszerveit és szellemi tevékenységét, az öntevékenységet veszik igénybe s alkalmat adnak a feltalálóképesség gyakorlására, de a fantáziát is működésbe hozzák s így a változatossággal gyönyörködtetik a gyermeket.

Irodalom: Montessori Mária: Módszerem. Ford.: Burchard Bélaváry Erzsébet. Bpest, 1930. – Kiss József: Montessori nevelési módszere. Bpest, 1930.

123. A szemlélet. Legtöbb érzetünk és érzékletünk voltaképp szemlélet. A szemlélet nem pusztán a szem segítségével szerzett érzet vagy érzéklet, hanem összbemnyomás, melyet valamely tárgy vagy jelenség bármely érzékszerv útján, de rendszerint több érzékszerv útján egyszerre gyakorol elménkre.

Kétségtelen, hogy ez a szemlélet alapja a képzetnek.

A pedagógiának az a régi elve, mely a szemléltetést hangsúlyozza, ma is érvényes. Ám újabban módosult a felfogás a szemlélet fontossága tekintetében. A szemléltetés korántsem elegendő magában, hozzá csatlakozik a gondolkodás és a lélek egész tartalma. Ehhez elmélyedés kell. Maguk a közvetlen érzéki benyomások mindig erősebbek, mint az érzéki benyomások emlékei s így a képzetek és fogalmak számára biztosabb alapot adnak, mint a szemlélt tárgyak emlékei. Másrészt a gondolat kapcsolata a konkrét valósággal, melyet a szemlélet hoz létre, biztosítja a gondolat megmaradását és a reális világgal való összefüggést. A szemléletnek ezt a jelentőségét eddig nem igen emelték ki.

Mindamelletts nem szabad azt hinnünk, hogy a szemléltetés már magában véve is tanítás és a fontos csak az, hogy minél több érzéki benyomást nyújtsunk s minél több érzéki benyomás keletkezzék.

A folytonos szemléltetés, az érzékek folytonos foglalkoztatása csak szórakoztatás, sőt később már fárasztó foglalkoztatás, mely nyomot sem hagy a gyermek lelkében. Maga a szemléltetés még nem elegendő, hanem hozzá kell csatolni az értelmi munkát.

124. Az élmény. Az újabb pedagógia a szemléltetés helyébe az élmény fogalmát teszi. Az élmény több, mint a szemlélet. Az élmény nem pusztán érzéki benyomások átélése. Az élményhez érzelmek csatlakoznak, az élményben részt vesz egész lelkünk, egész „én”-ünk. A szemlélet hideg és objektív, az élmény hevítő és szubjektív, összeforr egész lényünkkel.

Az élmény fogalma *W. Diltheytől* származik, aki azt „Erlebnis und Dichtung”¹ c. 1906-ban megjelent munkájában használta először ily értelemben. Azóta különösen a megértő vagy strukturális pszichológiának kedvelt fogalma. De alkalmazza ezt a fogalmat nemcsak a Spranger-féle megértő pszichológia, vagy a Krüger-féle strukturális pszichológia vagy az alaklélektan, hanem megtaláljuk Bergsonnál, s Lindworskynál is. De nem azonos értelmű a különböző irányokban és különböző szerzőknél ez a fogalom. Abban minden irány megegyezik, hogy az élmény tapasztalat, mely közvetlenül hat, melyben az ember a hatásnak teljes lelkéből, szíve egészével átengedi magát.

Az élmény tehát több, mint valamely folyamat átélése. Ez olyan átélése a folyamatnak, mely bekapcsolódik az ember egész énjébe s erős. fölindulással, kellemes vagy kellemetlen érzelmekkel, lelki hullámmal vagy megrendüléssel jár. Ép ennél fogva nem lehetséges, hogy az emberben minden benyomás s minden tapasztalat élménnyé váljék. Az élmények a szürke hétköznapi hangulat megszakításai ünnepi percekkel.

A pedagógia az élményt a megismerés tökéletesítése szempontjából kívánja, azért, hogy az ismeret, melyet a növendék szerez, ne maradjon elszigetelve s ne maradjon hideg, hanem kapcsolódjék bele a növendék lelkébe, vált-

¹ *Dilthey: Élmény és költészet.* Ford.: Várkonyi Hildebrand.

son ki kedélymozgalmakat, állítsa be az akaratot állásfoglalásra s hagyjon maradandó nyomot a lélekben.

Irodalom: W. Lehmann: Der Erlebnisgedanke u. seine, pädagogische Auswertung. Osterwiolc. – W. Nettbert: Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen, 1925.

A) A figyelem.

125. A figyelem. A figyelem alapvető fontosságú a nevelésben. Minden nevelésnek föltétele, minden szellemi működés kísérője. Figyelem nélkül lehetetlen a szellemi munka s ezért a tanár első dolga a figyelmet fölébreszteni s ébren tartani. A kis gyermek nem tud figyelni, azaz helyesebben nem tud hosszasabban, állandóan figyelni, ezért a tanító első feladata iskolábalépéskor a kis tanulót arra tanítani, hogy figyelni tudjon. A figyelni tudás minden tanulás föltétele; aki aeiw tud figyelni, taníthatatlan.

Mindenki tudja mi a figyelem, de azért azt meghatározni nem könnyű.

Kornis Gyula megállapítja, hogy a figyelem definíciói azért különböznek egymástól, mert a definícióba rendszerint már magyarázatot visz bele a szerző.

A figyelem a tudatosság fokozódásának odairányítása valamely tárgy felé.

Gyakorlati szempontból nagyon fontos az *önkéntelen* és *szándékos* figyelem megkülönböztetése. Ha váratlanul zajt hallunk, vagy fény lobban fel, önkéntelenül is oda fordítjuk fejünket s oda figyelünk. Ez önkéntelen figyelem, melyben nincs része az akaratnak, a szándéknak. De más az eset akkor, midőn valamely munkát végzünk, valamely feladatot, pl. matematikai problémát oldunk meg, ekkor a figyelmet magunknak kell odairányítani s fenntartani. Ez az önkényes vagy szándékos figyelem, amelyhez az akaratra van szükség.

A pedagógusok közül sokan az önkéntelen figyelmet becsülik többre, ezt tartják igazinak. Herbart is azt tűzi ki a tanítás céljául, hogy az önkéntes figyelmet önkénytelenné tegye.

Ennek a felfogásnak az az alapja, hogy önkéntelenül arra figyel az ember, ami érdekli. Ami nem érdekel bennünket, arra szándékosan rá kell irányítani a figyelmet.

Szerintem azonban az iskolának és a rendszeres tanításnak éppen az az egyik feladata, hogy az embert rá-

nevelje a munkára, mely önkéntes figyelmet kíván, sőt néha megerőltető figyelmet. Aki figyelmét nem tudja kormányozni, az nem tud dolgozni.

Az önkéntes figyelemre való nevelés összefügg az érdeklődés irányításával.

A figyelemre való nevelés a *szándékos* figyelemre való nevelés. Azt kell elérni, hogy a növendék figyelmét irányítani tudja.

A tudományos megfigyelés nemcsak szándékos, hanem tervszerű is, határozott céllal, előre fölített kérdésekkel indul meg s megállapított sorrend szerint megy végbe. A megfigyelőképesség fejlesztése fontos pedagógiai feladat. Az emberek nagy része *nem* képes megfigyelni s ez egyúttal lecsökkent munkaképességet jelent.

A megfigyelésre rá kell nevelni az embereket. A munka ellenőrzésénél nem úgy kell őt segíteni, hogy helyette elvégezzük a tennivalót, hanem úgy, hogy egy-egy kérdéssel ráirányítjuk figyelmét a bajra. Még jobb, ha arra indítjuk őt, hogy maga keresse meg a baj okát, legfeljebb korlátozzuk a területet, ahol azt keresnie kell.

Irodalom: Kornis Gyula: A lelki élet III. Bpest. 1919. A figyelem. – E. Dürr: Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 2. Aufl. Leipzig, 1914. – Th. Ribot: L'attention. Németül in: Psychologie u. Aufmerksamkeit. Leipzig. 1908. – flanschburp Pál: A figyelmetlenség- pedagógiája és pszichológiája. Pszichológiai Tanulmányok. I. Bpest, 1913.

126. Az érdeklődés. A figyelem és érdeklődés szorosan összefügg. Arra figyel az ember, ami őt érdekli.

Az érdeklődést *Kant* és *üerbart* értelmi, *Ostermann*, *Elsenhans* értékérzelemnek tartja. *Nagy László* érzelmi, *Lay* akarati alapon, *Claparède* biológiai alapon magyarázza. *Tumlirs* tudás- és érték, vágyinak (Wissens- u. Wertbegehungen), *Lunlc* pedig figyelem-diszpozíciónak tekintti, mely értéktudatból ered.

Az érdeklődés, kétségtelenül összefügg az értékeléssel s mint az értékelés maga, érzelmi, értelmi és vágybeli elemeket tartalmaz.

Az érdeklődés igen sokféle lehet a tárgy szerint, melyre irányul. Az első természetes érdeklődés ösztönszerű s primitív szükségletekből fakad. A magasabbrendű szellemi érdeklődés a kulturális hatásolt alatt, különösen a környezet és a nevelés hatása alatt, fejlődik ki.

Az érdeklődés fejlődésének tényezői: a lelki struktúra, a képességek, hajlamok, nemi különbség, környezet, foglalkozás.

Az érdeklődés változhatik, néha igen gyorsan, ott, ahol középponti érték nem fejlődött ki. Az érdeklődés változásai az értékelés változásaival függenek össze. Különösen erős változást okoz a pubertás. Új értékek lépnek föl. Ekkor fejlődik ki a teljes képesség szellemi értékek átélésére.

Az érdeklődés fejlődését vizsgálva, *Nagy Lásdó* öt fokat különböztet meg. Ezek: 1. Az érzéki érdeklődés (1-3 évig). 2. A szubjektív érdeklődés (3-7 évig). 3. Az objektív érdeklődés (7-10 évig). 4. Az állandó érdeklődés (10-15 évig). 5. A logikai érdeklődés (a 15 éven túl).

Az érdeklődés iránya szerint különböző típusokba oszthatjuk az embereket. Ilyen típusok a Spranger „Lebensformen” c. könyvének típusai. A művelődési irányok voltaképp értékirányok. Minden típusban egy értékirány uralkodik. Az érdeklődést – mint láttuk – voltaképp értékelés irányítja.

Mindez útmutatást ad az érdeklődés felébresztésére, irányítására és fejlesztésére nézve. Az érdeklődés a művelődés folyamatának alapja s így annak kifejlődése alapvető fontosságú.

Az érdeklődést azzal lehet felébreszteni, ha a tárgyat valamiképp vonatkozásba hozzuk a növendék énjével, kapcsolatot keresünk az ő élete és a tárgy között. De okvetlenül szükséges, hogy ő ezt a kapcsolatot fölismerje, hogy érdemesnek találja a dologgal való foglalkozást, hogy az valami értéket jelentsen számára. Minden érdekessé lehet, ha megtaláljuk kapcsolatát az „én”-nel.

Az érdeklődést hatalmasan előmozdítja az önnvűnkosság. Ezért nagyon jók azok a módszerek, melyek öntevékenységre vannak alapítva.

Irodalom: *Nagy László:* A gyermek érdeklődésének lélektana. Bpest. 1908. – *W. Ostermann:* Das Interesse. 1913. – 2. Bde. 1926-27. – *J. Dewey:* Az érdeklődés és erőfeszítés az akarat nevelésben. Ford.: Kenyeres Elemér Bpest, 1927.

B) Az emlékezet fejlesztése.

127. Az emlékezet és annak jelentősége. Az emlékezet szállítja elménk számára azt az anyagot, melyet az értelem földolgoz. Ebben rejlik jelentősége. Ha nincs anyag, melyet a gondolkodás feldolgozzon, nincs ítélet és gondolkodás s nem fejlődhetik az értelem. Az a nagy

fontosság, melyet régebben az emlékezetbeli tudásnak tulajdonítottak, ellenhatást váltott ki. A gondolkodást, a helyes ítéletet nemcsak többre becsülték, hanem egyenesen lekicsinyelték az emlékezet jelentőségét. Sokan vannak, akik nem tartják szégyennek azt, hogy emlékezetük rossz, de nagyon megsértődnének, ha ítéletüket tartanak helytelennek. Minthogy volt idő, amikor az emlékezőképességét tényleg az ítélőképesség rovására művelték, a kritika az emlékezet ellen fordult, sőt némelyek az emlékezetet az értelemtől függetlennek gondolták s a jó emlékezetet a középszerűség jelének tekintették.

Mindez azonban nem áll. Az emlékezet alapvető szellemi képesség, mely – mint Binet mondja – a szellemi képességek egyik leghatalmasabbja, mely arányos az értelemmel. „Kis értelemnek kis emlékezet felel meg.”¹

Nagy baj az, ha az emlékezet és ítélőképesség nem arányos. Nem szabad az emlékezetet túlbecsülni, de nem szabad lekicsinyelni sem.

Sokszor halljuk, hogy a gyermekek emlékezete jobb, mint a felnőtté. De az újabb kísérletek nem igazollak ezt a föltevést. *Meumann* szerint a rögtöni földidézés számára az első iskolai években a képesség még csekély. Ámde nagyobb a kis gyermeknél a megtartás hűsége, mert nagyobb számú ismétlésre van szüksége a betanulásnál. Az idősebb növendék és a felnőtt emlékezete a kísérletek szerint jobb. *Binet* ezt annak tulajdonítja, hogy a felnőtt Joliban fel tudja használni az emlékezet segítőit.

Bizonyos azonban, hogy az emlékezet fejleszhető. Ezt igazolják laboratóriumi kísérletek s ez a véleménye a mai kiváló pszichológusoknak is. (*Binet, Fröbes, Meumann, Kornis, Ranschburg.*)

128. Az emlékezet tipikus különbségei. Az emlékezetnek egyetemes törvényszerűsége mellett nagy egyéni különbségek mutatkoznak.

Ilyen különbségek: 1. A gyorsan tanulók és lassan tanulók. A gyorsan tanulók lehetnek: gyorsan tanulók és gyorsan felejtők, s gyorsan tanulók és lassan felejtők. Ezek a legjobb emlékezettel bírók.

A lassan tanulók is lehetnek: lassan tanulók és lassan felejtők s lassan tanulók és gyorsan felejtők. Ez utóbbiak a legrosszabb emlékezettel bírók.

¹ *Binet:* Az iskolásgyennek lélektana. 101. 1.

2. Vannak: *mechanikus* emlékezettel bírók, kik főképp csak a külsőleg társított anyagot tudják jól földézni, s *logikai emlékezettel* bírók, akik a tartalmi vonatkozásban' álló anyagot tudják jobban megőrizni.

3. Vannak: *vizuális*, *akusztikus* (auditív) és *motorikus* típusok. A vizuális típus a látás útján szerzett képzeteket tudja legjobban megőrizni, az akusztikus a hallás útján szerzetteket, a motorikus pedig a mozgás útján szerzetteket.

A XIX. század végén *Charcot* előadásai nyomán e típusoknak túlzott jelentőséget tulajdonítottak. Tiszta típusok voltaképp nincsenek is. A vizuális és akusztikus-típus különbsége eléggé észrevehetően mutatkozik, de a motorikus képzeteknek távolról sincs oly nagy jelentőségük, mint azt annak idején *Lay* kitte. (Experimentelle Didaktik.)

Fiatalabb növendékeknél e típusok még élesebben megkülönböztethetők, de később a különbségek kiegyenlítődnek s éppen az iskolázás következtében egyenlően fejlődik ki a látás, hallás és a motorikus benyomások iránti fogékonyság.

4. Különbőség van az emlékezet tekintetében a szerint, hogy *állandó* vagy *múló* megtartásra irányul-e? Ez a szándék nagy befolyással van az emlékezetre. Ha valamit csak egy alkalomra, pl. beszédet egyszeri elmondásra kell megtanulni, akkor másképp vésődik az be, mintha azzal a szándékkal tanuljuk, hogy állandóan megtartsuk. így pl. néha a színész kénytelen egy szerepet gyorsan egy-egy alkalomra megtanulni. El is játssza hiba nélkül, de el is felejtí s ha egy év múlva újra kell játszania, újra is kell tanulnia.

5. Végül megkülönböztetik az emlékezet fajait azon tárgyak szerint, melyekre irányul.

Megkülönböztetünk először is érzéki emlékezetet s ezen belül az érzéki területek szerint hang, szín, stb. emlékezetet.

Külön faja az emlékezetnek a térbeli és az időbeli emlékezet.

Ismét külön faja az emlékezetnek az elvont jelekre, szimbólumokra, számokra, absztrakt szójelentésekre vonatkozólag. Ezek egyeseknél egészen elkülönítve jelenhetnek meg. Egyik embernek kitűnő hangemlékezete, másiknak névemlékezete, harmadiknak számemlékezete van.

A gyermeknek pl. számokra, elvont fogalmakra való emlékezete még igen fejletlen, midőn a szemléleti dolgokra nézve már nagyon jó az emlékezete.

Az emlékezet fejlesztése igen fontos föladat ma is, bár némelyek azt hiszik, hogy ma, mikor kitűnő segédeszközök, mint lexikonok, enciklopédiák, szakkönyvek, stb. állanak rendelkezésre, már nincs nagy szükség rá. Ez azonban tévedés. Nem nézhetünk folyton a lexikonokba, szótárakba, jegyzetekbe, bizonyos törzsanyag-nak kell az emlékezetben is lenni s csak ennek kiegészítésére használhatjuk a segédeszközöket.

Igaz, hogy az emlékezetbeli tudás maga még nem elég. Az emlékezet csak anyagot szállít a gondolkodásnak. Sokszor halljuk az olyan közhelyet: ne tömjük meg a tanulók fejét haszontalan adatokkal, ne terheljük meg emlékezetét sok tanulnivalóval, tanítsuk inkább gondolkodni! Nagyon helyes: gondolkodni, akarjuk megtanítani, de hogy gondolkodni tudjon, szükség van valamire, amiről s amivel gondolkodjék. Nincs gondolkodás a gondolkodás tárgya nélkül. Először tehát anyagról kell gondoskodni s ezt kell az emlékezetbe elraktározni. De hogy ez megtörténhessék, ehhez elő feltétel az, hogy a növendéket *tanítsuk meg tanulni*.

Irodalom: E. Men mann: Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. 5. Aufl. 1920. — M. Offner: Das Gedächtnis. 1913. — Vértés I.: Az iskolásgyermek emlékezete 1909. — Krummer József: A lecketanulás és szorgalom. B pest, 1900. Korpás Ferenc: Hogyan tanuljunk? Debrecen, 1930. — Molnár Oszkár: A tanítási módszer történeti fejlődése. Budapest, 1926.

C) A képzelet.

129. A gyermek képzelete. A képzeletnek a kis gyermek lelki életében nagy szerepe van, a szellemi fejlődésben nagyon fontos tényező. Szorosan összefügg az emlékezettel, mert a képzelt képek számára is az emlékezet szolgáltatja az anyagot. Az emlékezet híven idézi föl a szerzett képzeteket, a képzelet módosítva, kombinálva, szabadon átalakítva és a régiekből, vagy azok elemeiből újakat teremtve. Találóan mondja Kornis Gyula: „Az emlékezet a képzetek reprodukciója, a fantázia a képzetek produkciója.”

A kis gyermek sokszor nem is különbözteti meg a képzeletet az emlékezettől. Maga a pszichológia is sokáig

egynek tartotta. A kis gyermekre nézve a képzelte kép ép oly valóság, mint az, melyre emlékeznek. A gyermeki hazugságban sokszor van nagy része a képzeletnek s ezek a hazugságok sokszor csak a képzelet hamisításai s nem szándékos ferdítések, ép azért nem is erkölcsi szempontból kell őket megítélni.

Groos szerint a képzelet kétféle alakban működik, illúzió alakjában, vagy képzetkombinációkkal. A gyermek az illúziók világában él. A képzetek nála valóságot jelentenek. A gyermek nem igen vizsgálja a fantázia-képzeteknek valóságértékét, hanem átengedi magát a valóság illúziójának s ezért él a képzelet világában. Idővel kifejlődik kritikája. De a kis gyermek lényéhez hozzátartozik az illuzionizmus.

Illuzióképességének egyik formája animizmus s ebben hasonlít a primitív emberhez. Mindent megelevenít, számára minden él és érez. *Sally* említi, hogy egy 3 éves gyermek, nézve a nagy *L* betűt, egy kis kampót rajzolt hozzá s azt mondta: *ül*.

A kis gyermek fantáziája azonban nem gazdag. Napokig ugyanazzal a képpel foglalkozik, pl. kocsit húzó lóval. A gyermek élénk képzelete nem a képzetek gazdagságában, hanem azok erősebb intenzitásában s érzelmeinek könnyebb izgathatóságában rejlik.

Kétféle fantázia van: passzív és aktív. Passzív a fantázia, ha átengedjük magunkat önkénytelenül jelentkező, rendezetlenül fölmerülő képzetek játékanak. Aktív vagy teremtő fantázia az, mely valami célra irányul s e célból bizonyos képzeteket kiválaszt s összekapcsol, hogy valamely érzelmet, vagy törekvést szemléletes képen kifejezzon. Az ilyen fantázia hozza létre a művészi alkotásokat, de ez viszi előbbre a tudományt is, ez alkot eszményképeket.

Irodalom: Szász Irén: A gyermek képzelete. Bpest, 1912. – Ch. Bühler: Das Märchen u. die Phantasie des Kindes. 2. Aufl. Leipzig, 1925. – M. Lobsien: Die Phantasie des Kindes, 1910.

130. A játék. A játék a gyermeknek legfőbb foglalkozása. Nagy gyönyörűséget nyújt s ezt a gyönyörűséget a fantázia hozza létre. Innen a játék és művészet rokonsága, mindkettő a fantáziát foglalkoztatja s illúziót kelt. Mindkettő gyönyörködtet.

A játéknak négyféle elmélete merült föl a tudományos irodalomban.

1. *Az üdülési elmélet.* Ez a legrégebbi elmélet s ma is azt vélik sokan, hogy a játék üdülés, a szervezőt vagy a szellem pihentetésére szolgál. Ez azonban, nem áll. A gyermek akkor is játszik, ha fáradt s ha fáradt, miért nem inkább pihen

2. *Az erőfölösleg elmélete.* Már Schiller, a költő fölvetette ezt a gondolatot, de »Spencer az, aki kifejtette. E szerint a játék a fölgülemlett erőfölösleg levezetése. De ez az elmélet sem helytálló, a beteg gyermek is játszik, nála pedig nincs erőfölösleg.

3. *Az atavisztikus elmélet,* Ez Stanley Hall-tól származik (1904). Szerinte a játék csökevénye az elmúlt generációk tevékenységének.

4. *A begyakorlás elmélete.* Ez Groos Károly elmélete, mely szerint a játék előgyakorlat a komoly életre. A játék a növendéknek serkentője s a fejlődés előmozdítója.

131. A játékok nemei. A játékok a gyermekek kora, neme és életviszonyai szerint sokfélék.

A játékok a gyermekek kora, neme és életviszonyai szerint sokfélék.

I. Vannak játékok, melyek az érzékszervek s vannak, melyek a mozgatószervek gyakorlására szolgálnak. Az *érezékszervek* gyakorlására valók: kiesi gyermeknek már maga az is öröm és játék, ha érzékszerveit kipróbálhatja. Pl. mindenfélét kezébe fog, megízlel, színeket vizsgál (színes csigák, kaleidoszkóp, színes kockák), hangokat hallgat, vagy hangokat létrehoz mindenféle lármás hangszereken (sípokat fúj meg, dobol, stb.).

II. A *mozgatószervek* gyakorlására való játék rendkívül sok van. Ilyenek: a tagok egyszerű mozgatása, ugráncolás, fogócska, labdajáték, futás, kődobás, golyózás, falábakon való járás, hintázás, stb. Ide tartoznak az alakító játékok, midőn valamit szét kell szedni, vagy össze rakni, pl. építőkövek, stb. Ide számítjuk a nyelvgyakorló játékokat is. (Pl. Mit sütsz kis szücs? Sós húst sütsz kin szücs?)

III. A *szellemi játékok* két csoportra oszthatók. Vannak olyanok, melyek a magasabb szellemi képességeket gyakorolják (érzelem, akarat, értelem, képzelet), ezekhez tartoznak: az elrejtett tárgy megkeresése, bújódsdi, a nevetés visszatartása, az emlékeztetjatekok, a rejtvények, a mesék kitalálása, stb.

Vannak továbbá olyan játékok, melyekben az emberi társadalmi vonatkozások jutnak különösen kifejezésre,

ezek a harci játékok, vadászjátékok, gyűjtések, társas játékok, családi játékok (mama-papa; s utánzó játékok.

Hogy a sok játék közül melyiket használjuk tol a gyermekek foglalkoztatására, ez a körülményektől függ. Kis gyermekeknek legjobb olyan játékokat adni, melyen. *képzeletét* foglalkoztatják s tért engednek a szabad önálló tevékenységnek. Kitűnő játékszer pl. a homok, az agyag, a víz, a hó, a papír, melyek mind alkalmat annak az alakításra.

Ebből is látszik, hogy játékban a gyönyör főtényezője a fantázia. Minden játéknak voltakép ez az alapja. Legtöbb játék, melyet a felnőttek játszanak, képzelt küzdelem, képzelt harc. (Két párt: futball, tennisz, kártya, sakk, stb.)

De a kis gyermek magában is játszik. A vessző számára paripa, vagy ő maga ló, ő maga vasút, vagy a székeket tolja össze s ezek vasúti kocsik, az első a mozdony, stb. Agyagból, homokból százféle dolgot lehet alakítani. Ceruzát is adunk a gyermeknek s eljátszik vele óráig. A babák közül nem a tökéletes porcellánbabát szereti, hanem a fadarabra csavart kis rongyot, mert ez jobban igénybe veszi képzeletét, mint a tökéletes kész játékszer. A játékban a gyönyör forrása tehát mindig a képzelet.

Irodalom: Nógrády László: A gyermek és a játék. Bpest. 1912. – Szemere Samu dr.: A játék neveléstani jelentősége. Magyar Paedagogia. 1907. – Kiss Áron: Játéktanító vezérkönyv. – Colozza: Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Alteiiburg, 1900. – Karl Groos: Die Spiele der Tiere. Jena, 1896.; Die Spiele der Menschen. Jena, 1899.; Der Lebenswert des Spiels. Jena, 1910. – Lajtha László és Molnár Imre: Játékokország. Bpest, 1929.

132. A teremtő fantázia. A képzelet teremtő ereje minden emberi munkában is megnyilatkozik. Rendszerint csak a művészi tevékenységre gondolnak az emberek, melynek főtényezője a képzelet, de a fantáziára ép úgy szükség van a tudományos gondolkodásban is. „Nagyon kétséges – mondja Herbait – Newtonnak vagy Shakespeare-nek volt-e több fantáziája?” (Lehrb. d. Psych. 325. 1.) A természetbúvár, a történetíró, a filozófus, mind a képzelet segítségét is igénybe veszi munkájánál. Általában nélkülözhetetlen a fantázia mindenütt, ahol a szellem kombináló és alkotó erejére van szükség. De a fantázia itt mindenütt mindig már a tudományos gondolkodással párosul.

A gyermek fantáziája, mely kezdetben a játékban nyilatkozik, később magasabbra fejlődik a mese által.

A mese világa a gyermek igazi hazája. A mese fordulatok izgatók és érdekesek, a képzeletet fölgyújtják. A gyermek beleéli magát ebbe a világjába, átéli hőseinek kalandjait, lelkiállapotait, érzelmeit.

A mese korszaka a 4-8 éves életkor. Azután következnek a rabló- és indián történetek, végül a Robinson.

Ép így foglalkoztatják a gyermeki képzeletet a rajzok és képek. Maga is kezd rajzolni s rajzát kiegészíti képzelete és érzése, amit belevisz. Mindebben megnyilvánul a gyermek törekvése, a kifejezésre s bizonyos aktivitásra, ami arra adott alkalmat, hogy a gyermeket „művész”-nek tekintsék s már kis korában kultiválják a művészetet a gyermek életében.

De a gyermek még nem törődik a tartalom és forma összhangjával, eziránt semmi érzéke nincs. Ép ezért nagyon helyesen foglal állást a korai esztétizmus ellen úgy W. Stern, mint Kornis Gyula. A gyermeki fantázia inkább az illúzióképességben áll s „a valóság kényszerének játékszerű legyőzésében”.

Irodalom: Nőgrády László: A mese. 1917 – Lucka: Die Phantasie. 1906. – Ribot: Essai sur l'imagination créatrice. – M. Helmers: Der schöpferische Gedanke in Anfangsunterricht. Leipzig, 1924. – Th. Valentiner: Die Phantasie in freien Aufsatz. 1916. – Ph. Frank: Das schaffende Kind. Merlin. 1928. – O. Wulff: Die Kunst des Kindes. Stuttgart. 1927. – G. F. Hartlaub: Der Genius im Kinde. Breslau, 1922.

D) A gondolkodás.

133. A gondolkodás műveletei. Az értelmi működések közül a gondolkodás a legmagasabbrendű. Gondolkodáson ugyanis oly alapl műveleteket értünk, melyek mint önálló aktusok nem szemléletes tudattartalmakkal operálnak.

A gondolkodás összetett művelet, mellyel elménk vaia mely feladatot akar megoldani.

A gondolkodás elemi műveletei: az ítélet, következtetés, fogalom.

Az ítélet maga ítézés eredménye. Ez az ítézés ítéleti aktus, akkor jön létre, ha valami tartalmat egy tárgyra vonatkoztatunk, viszonyukat megállapítjuk, azaz elismerjük vagy elvetjük. Pl. A fa virágzik. A fa nem virágzik.

Az ítélet tehát lényegében viszonyító tevékenység s a viszonyítás összehasonlítással kezdődik.

A megértés annak a viszonyoknak a fölismerése, mely két vagy több dolog közt fennáll. A megértés még nem

megoldás, de szintén értelmi művelet. A gondolkodás ítéleti aktusok sorozata, melyek azonban egymással összefüggésben állanak. Hősiek az összefüggésnek egyik alakja a következtetés, mely szintén csak viszonyítás, viszonyító tevékenység.

A fogalom az ítélet eredménye, mely úgy jön létre, hogy a képzetben rejlő nem szemléletes elem önállósul. A fogalom pszichológiailag a tudatnak valamely tárgyi a való nem-szemléletes ráirányítása. Az egyes képzet egyéni konkrét tárgyra vonatkozik, az általános képzet a tárgyak egy egész csoportjára. A fogalom logikai szempontból valamely tárgy lényeges jegyeinek összege. De keletkezése szempontjából, azaz lélektanilag: absztrakció eredménye, mint láttuk, a képzet nem szemléletes tartalmának a kiemelése s önállóvá tétele, azaz absztrahálása a szemlélettől és annak tárgyától.

Ez a magasabbrendű működés csak lassan fejlődik ki a gyermeknél. A gyermeknek képzetei is kezdetben nagyon tökéletlenek, vázlatosak, sematikusok. De éppen ez a vázlatosság az, ami lehetővé teszi, hogy a fogalmak kialakítása meginduljon.

Ezzel kapcsolatban Kornis kiemeli, hogy „az a régi tétel: a gyermek fejlődése a szemlélettől a fogalom felé halad, ilyen általános fogalmazásban helytelen.” (A lelki élet III. 125. 1.)

Inkább az általános sémából halad a gyermek a világos és pontos szemlélet felé.

134. A gondolkodás fejlesztése. Sokszor halljuk az immár közhellyé lett jelszót: „Az iskola tanítson meg gondolkodni.” Kétségtelenül helyes követelmény s az iskola tőle telhetőleg teljesíti is. De csak tőle telhetőleg. Ahhoz, hogy az iskola ezt a feladatot teljesíthesse, bizonyos előfeltételekre van szükség.

A növendék már bizonyos adottságokkal jön az iskolába. Lelke nem üres lap, elég sok van reá írva. De a növendék hajlamai és . képességei azok, melyeket elsősorban figyelembe kell venni. Tehát két dolgot kell figyelembe venni: 1. az értelmi képességet, 2. a képzettséget.

Valóban úgy kellene eljárni, mint az orvosok eljárnak a gyógyítás alkalmával. Először is diagnózist kell csinálni, azaz a helyzetet megismerni.

Erre a célra szolgálnak az értelemvizsgálatok.

Binet érdeme, hogy az intelligenciavizsgálatok számára dr. Simonnal oly tesztsorozatot dolgozott ki mely

alkalmas arra, hogy az értelem fejlettségét a gyermeknél megállapíthassuk. Megállapított minden egyes év számára 3-15 éves kong bizonyos próbafeladatokat, melyeket a növendékeknek meg kell oldaniuk. Ez a Binet-Simon-féle intelligenciaskála, melyet a német viszonyokra *Bobertag*, az amerikai viszonyokra *Goddaird*, a magyar viszonyokra *Éltes Mátyás* dolgozott át. (*Éltes Matyás: A gyermeki intelligencia vizsgálata. Binet-Simon és mások módszere alapján a magyar gyermekekre alkalmazva, Ranschburg Pál előszavával. Bpest, 1914.*)

Ez az értelemvizsgálati módszer mindenütt bevált s Amerikában általánosan használatos. Egyes próbákra nézve új meg új javaslatok merültek föl, de – mint Fröbes mondja – a módszer nagy mértékben megbízható. (*Fröbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. Ereiburg, Herder, 1922. II. 215. 1.*)

Csak az a kár, hogy a tesztsorozat csak a 15. évig terjed.

Ezzel a módszerrel meg lehet állapítani, hogy a növendék értelmi színvonala melyik életévnek felel meg. Ez az intelligenciakor. Aki például csak a 8 évesek számára való próbákat tudja megoldani, annak intelligenciakora 8 év, legyen bár életkora 10 vagy 7 év. Ha 7 éves megoldja a 8 évesek számára¹ szolgáló próbákat, akkor az intelligencia tekintetében, az értelmi fejlődésre nézve egy évvel előbbre van. Ha 10 éves s csak 8 évesek próbáit tudja megoldani, akkor intelligencia tekintetében két évvel hátra van.

Az értelem és gondolkodás fejlesztése a tanítás segítségével történik. Itt mindenesetre első kérdés: mit tanítunk? Mely tanítási anyag az, amelyik az értelmet tényleg fejleszti! Annak az anyagnak, melyet a tantervekbe fölvesznek, mindenesetre ilyen fejlesztőerőt tulajdonítanak, sokszor éppen azzal szoktak érvelni valamely tanításianyag mellett, hogy értelemfejlesztő, s azért van szükség reá. Így szokták a többi között megokolni a grammatika s a matematika tanítását. Ezek tanításánál nem annyira a tárgyi célt, mint inkább ezt a formális célt szokták kiemelni. De lényegében minden anyag, amit a középiskola tanít, egyúttal foglalkoztatja a gondolkodást s mindegyik alkalmas arra, hogy az értelmet fejlessze.

De az anyag mellett az értelem fejlesztésére nagy befolyással van az is, hogyan tanítanak? A módszer fő-

képpen az, melynek az értelem és gondolkodás fejlesztésére befolyása van.

Az a módszer, mely csak az emlékezetet veszi igénybe, csak előadja az anyagot s annak a könyvből vagy jegyzetéből való betanulását vagy emlékezetbe vésését követeli, semmi esetre sem fejleszti úgy az értelmet és gondolkodást, mint az, amely a tanulót az új ismeretekre rávezeti, vele mintegy föltaálátja, hogy a maga erejéből jöjjön rá az új ismeretre.

Az újabb pedagógiai irányok küzdenek az iskolában oly gyakran uralkodó verbalizmus ellen s főképp az ellen a módszer ellen, mely mellett a tanár aktív, de a tanuló passzív, a tanár előad, de a tanuló csak hallgat, azaz tétlenül ül. Az amerikai pedagógusok jelszava: *learning by doing*, azaz: cselekedve tanulni! – Ezért oly módszereket alkalmaznak már az iskolában, mely mellett a tanuló nem *hallgató*, hanem *cselekvő*. A mai iskola arra törekszik, hogy a tanulók cselekedve tanuljanak.

Ez a cselekvő módszer azért jobb, mert jobban igénybe veszi a tanuló közreműködését, egész erejét, szellemi képességeit, különösen föltaálóképeségét s önálló gondolkodását.

A jó tanítási módszer tehát a gondolkodásnak s értelemnek legjobb fejlesztője.

Pauler Ákos párhuzamosságot állapít meg az appercepció és a logikai struktúra között, s ezért azt kívánja, hogy a tanítás módszere vegye tekinteti)." a tananyag logikai természetét.

A három tudományos módszernek: az indukció, dedukció és redukciónak megfelel a tanításban: .1. az analízis, 2. a szintézis és 3. klasszifikáció foka.

Irodalom: J. Dewey: A gondolkodás nevelése. Ford.: Kerner Elemér, Bpest, 1931. – Alfred Beyer: Die Schulung des Denkens. Leipzig, 1928. – Fr. Queyrat: La logique chez l'enfant et sa culture. 3. ed. Paris, 1907. – ö. H. Betts: The mind and its education. New York, 1911. – Jean Piaget: Le jugement et le raisonnement chez, l'enfant. Neuchatel-Paris, 1914, – Kenyeres Elemér: A gyermek gondolkozásának és világfelfogásának fejlődése. J. Piaget vizsgálatai. Bpest, 1929. – II. Eng: Abstrakte Begriffe im Sprechen u. Denken. Leipzig, 1914. – Fürti Károly Lajos: Az értelemvizsgálat módszerei. Pécs, 1927. (Közlemények a m. kir. Erzsébet tud. egyetem pedagógiai intézetéből.) – O. Lippmann: Begriff u. Formen der Intelligenz. Leipzig, 1920. – Éltés Mátyás: A gyermeki intelligencia vizsgálata. Budapest, 1924.

E) A beszéd.

135. A nyelv jelentősége a szellemi fejlődés szempontjából. A gondolkodás a nyelvvel együtt fejlődik ki.

A nyelv az emberi szellem kifejlesztésének legfontosabb eszköze, innen a nyelvi tanulmányok nagy jelentősége. Nyelv nélkül – mondja Herman Paul – az ember csak a legprimitívebb kifejlődéshez jutna, melyet a halál csakhamar megszakítana.

A nyelv a magasabb rendű szellemi fejlődés legfőbb tényezője s a szellemi kultúra alapja.

136. A nyelv fejlődése. A gyermek nyelvi fejlődése csak a legújabb időben lett a tudományos vizsgálódás tárgya. A németeknél W. Stern, Busemann, Krause, Schlag, stb., a franciáknál Piaget, Descoondres, stb., nálunk Balassa József, Kenyeres Elemér, Vértes József, stb. vizsgálták a nyelvi fejlődést.

W. Stern (C. u. W. Stern: Die Kindersprache, 3. Aufl. 1922.) a nyelvfejlődés következő fokait különbözteti meg:

Előkészítő korszak (első életév): Gügyögés, hangok utánzása. Felszólítások primitív megértése.

Első hangol.: 1-től 1.6. Az egyszavas mondatok kora.

Második korszak (1.(5-2): Tárgy és név kapcsolata. Először önkényesen, később értelmesen.

Harmadik korszak (2-2.6): A szavak ragozása.

Negyedik korszak (2.6-3): Mellékmondat alkalmazása.

A negyedik évvel a nyelvnek fejlődése főbb vonásokban be van fejezve.

A gondolkodás ugyan lehetséges nyelv nélkül is, de mégis a nyelv fejlesztője a gondolkodásnak, mert a nyelv megtanulása az, mely a kis gyermeket a szemléletmentes tudattartalmakra rávezeti s így az absztrakt gondolkodás fejlődését megindítja.

A nyelv megtanulása ugyanis nem úgy történik, mint ahogyan azt régebben gondolták, hogy a tárgyképzethez kapcsolódik a szóképzet s azután – mint ahogyan még *Taine* írja – a szóképzet a hozzátartozó tárgyképzetet a tudatba idézi.

A gyermek az anyanyelv tanulása alkalmával tapasztalja, hogy az ő szavai, amiket mond, másokban ugyanazt a gondolatot ébresztik, amely benne él s így a szavak a gondolatközlésre valók. Így fedezi föl, hogy a szavaknak szimbólumértékük van. Erre a szimbólumtudatra a nyelv

fejlődés folyamán a gyermeknek magának kell rájönnie. Ha ez világossá lett, beáll a kérdezés korszaka s a gyermek minden dolognak megkérdezi a nevét.

Fröbes szerint (II. 2481. l.) a beszédhez nem sok intelligenciára van szükség, amit az bizonyít, hogy a kis gyermek néhány év alatt jól megtanul beszélni.

Mindez azonban nem változtat azon a tényen, amit *Fröbes* is hangsúlyoz, hogy a nyelv az emberi szellem kiművelésének a legfontosabb eszköze.

A beszédből és írásbeli kifejezésből láthatjuk az ember műveltségi fokát.

Irodalom.: *Sárközy Istvánné*: A gyermek szókincsének gyarapítása. Bpest, 1918. – *Kenyeres Elemér*: A gyermek első szavai és a szófajok fellépése. Bpest, 1926. – *Kenyerén Kleiner*: A gyermek beszédének fejlődése. Bpest. Szülők könyvtára. 1928.

137. Az idegen nyelvek. Kétségtelen, hogy első dolog az anyanyelv kifogástalan tudása. De hazánk európai helyzeténél fogva bele vagyunk kapcsolva az egyetemes európai kultúrába s hazánknak sokszoros érintkezése van más nemzetekkel, mely a gazdasági és kulturális kapcsolatokból származik. De nemcsak hazánk, Európa többi országa is kapcsolatban áll s így minden európai állam éppen a kulturális közösség következtében szükségét érezte annak, hogy más, idegen nyelveket is megtanuljon. Nincs európai állam, mely középiskoláinak tantervébe idegen nyelvek tanulását föl nem venné, de a magasabb műveltségre törekvő körök már tanterven kívül is mindig gondoskodtak arról, hogy gyermekeik idegen nyelveket is tanuljanak, sőt a műveltség egyik ismérvének tekintették s tekintik ma is azt, hogy tud-e valaki idegen nyelveket?

Miért tekintjük az idegen nyelv tudását a műveltség jelének?

Különbséget kell itt tennünk a klasszikus nyelvek és a modern nyelvek között. A klasszikus nyelvek: a görög- és latin holt nyelvek, már csak a könyvekben élnek, élő nemzetek nem beszélnek. A modern nyelvek élő nyelvek, melyeket az illető nemzetek ma is beszélnek, de e mellett szintén élnek a könyvekben is és a kultúra értékes alkotásainak közvetítői.

A klasszikus nyelvek közül a latin, mely a katolikus egyháznak is nyelve, a legújabb időkig a tudománynak nemzetközi nyelv volt, s a legtöbb országban, így nálunk is a törvénykezés nyelve volt, s így már csupán gyakorlati

célből is szüksége volt rá mindenkinek, aki tv vezető osztályhoz akart tartozni, vagy hivatalt akart „betölteni, a közéletben akart résztvenni, vagy a tudományos pályán akart működni. Csak természetes, hogy már ez a gyakorlati szükséglet is megokolttá tette, azt, hogy mindenkinek, aki tanult ember akart lenni, elsősorban a latin nyelvet kellett megtanulnia.

Hozzájárult a klasszikus tanulmányok fölvirágzásához az a tudat, hogy a római és főképp a görög irodalom voltaképp európai műveltségünk alapjai, mert a görög műveltséget átvették a rómaiak s ezt a műveltséget őrizte és fejlesztette tovább Európa. Természetesen a keresztény felfogás e mellett ezzel a klasszikus irodalommal a bírálat és válogatás álláspontjára helyezkedett.

A latin nyelv idővel nagyot veszített jelentőségéből, mert a hivatalos életben (törvénykezés, országgyűlés) uralma megszűnt s helyébe a nemzeti öntudat fölébredésével a nemzeti nyelvek léptek. A klasszikus irodalom is elvesztette olvasóközönségének nagy zömét, midőn a nemzeti irodalmak fölvirágoztak, modern költők és írók nagy alkotásait épúgy megbecsülték, mint a régi klasszikusokat s őket is klasszikusoknak nevezték.

Így a klasszikus nyelvek oktatása mindinkább vesztett jelentőségéből s lassankint Irattérbe szorult. De azért ma is varinak még a humanisztikus gimnáziumnak barátai, bár a modern nyelvek és irodalmak térhódítása egyre növekedik.

A modern nyelvek tudása az idegen nemzetekkel való érintkezés szempontjából fontos. Ez az érintkezés gazdasági, politikai vagy kulturális. A gazdasági és politikai érintkezés szempontjából az élő nyelvek a tudása, a beszéd a fontos. Bár kívánatos ez a kulturális kapcsolatok szempontjából is, de itt a lényeg az irodalom termékeinek a megértése. Az idegen irodalomban az illető nép szellemre jut kifejezésre. Aki idegen irodalmakat, elsősorban az európai nagy nemzetek irodalmát (német, francia, angol, olasz irodalmat) ismeri, annak látóköre szélesebb, mint hogyha csak a magyar szellemi világ körén belül marad. A magyar irodalom bekapcsolódik a külföldi irodalomba, hatásokat vesz fel onnan, lépést tart a külföld szellemi fejlődésével s maga is ad a külföldi irodalomnak impulzusokat azzal, ami eredetit és sajátosat alkotni tud.

Az idegen nyelvek tanulásának célja, voltaképp ezeknek a szellemi kapcsolatoknak a fenntartása, a nyugati szel-

lemi fejlődéssel való együtthaladás, a bekapcsolódás a szélesebb európai kultúrába.

Ez marad az idegen nyelvek iskolai tanulásának célja akkor is, ha elsősorban a gyakorlati célt hangsúlyozza.

A nyelv tudása, megértése és használati tudása csak eszköz ehhez a magasabbrendű célhoz.

Magának az idegen nyelvnek a megtanulása csak technikai, hiszen – mint Fröbes kimutatja – nem is szükséges az intelligencia magasabb foka. Gyermekkorban gyakorlati úton könnyen megtanul mindenki több nyelvet is. Később a nyelvtanulás több nehézséget okoz, úgy látszik, a glosszolás memória csökken, talán a nyelvcentrum fejlődésképesége is megnehezedik, vagy már be is fejeződött. Mindamellett nem lehetetlen.

Az idegen (második) nyelv megtanulása nem úgy történik, mint az anyanyelvé, az első nyelvé.

Két útja van: egyik a gyakorlati, a másik az elméleti, a grammatikai.

A grammatikai módszer természetesen az iskolában fejlődött ki. A latint, görögöt a grammatikai módszer szerint tanították.

Így tanították eleinte az élő idegen nyelveket is. A grammatikai szabályok ismerete, szavak megtanulása s fordítás, voltak az eszközök.

A nyelvtanítás másik módja, a gyakorlati, e mellett kezdettől fogva dívott, így tanulta a nyelvet az, aki idegen környezetben élt s kénytelen volt idegen nyelven beszélni vagy az, aki mellé idegen nyelvmestert, vagy nevelőnőt fogadtak.

A középiskolában az alsó fokon inkább a beszéd legyen előtérben, a középső fokon a nyelvtan, a felső fokon az olvasmány.

Irodalom.: Kornis Gyula: A modern nyelvek tanulása. Bpest., 1910. Különny. a IV. ker. kegyesrendi főgimn. értesítőjéből. – Lux Gyula: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc 1925.

F) A formális képzés eredménye.

138. A formális képzés eredménye. A szellemi képességek: akarat, érzelmek, értelem, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás, beszéd kiképzése által az ember tökéletesebb lesz, szellemi működései fokozódnak, munkaképessége és alkotóképessége emelkedik, így értékesebb emberré s életfeladatainak teljesítésére alkalmasabbá válik.

Már ezeknek a formális képességeknek a magasabbra emelkedése a műveltségnek az ismertető jegye.¹ Ezek a képességek azonban nem függetlenek egymástól, mind összefüggésben állnak az egész lelki étellel, s azért kölcsönösen befolyásolják egymást, s ha külön tárgyaljuk őket, ez azt jelenti, hogy külön, ráirányítjuk figyelmünket valamelyikre, de mindig az egész embert neveljük.

Műveltség elsősorban a képességek kiművelt volta.

Ámde nincs kiműveltség művelségtartalom nélkül.

A műveltség tartalmából, a, kultúrértékekből kell ki-
szemelnünk azokat, amelyek alkalmasak a szellemi képességek kiművelésére, másrészt azonban magukban is értékes tartalommal töltik el a növendék lelkét.

II.

A kultúrértékek továbbszármaztatása.

139. A kultúrértékek. A kultúrértékeknek három oly csoportja van, amely egy!oszt alkalmas a képességek fejlesztésére, másrészt olv tartalommal tölti el a növendék lelkét, mely segíti őt életfeladatai megoldásában s fölemeli őt a kultúra magasabb régióiba.

Ez a három csoport: a realiztikus, a szociális és az idealisztikus kultúrértékek csoportja.

A realiztikus értékeje: a testi kultúra, a technikai és gazdasági kultúra, elsősorban az önfenntartás feladatának megoldásában segítik az embert, általuk a vegetatív életfeladatokat tudja az ember jobban megoldani.

A szociális kultúrértékek: a társadalmi műveltség, az állampolgári műveltség s az erkölcsi műveltség, már magasabbrendű feladatoknak megoldásában van segítségére. Ezek a feladatok túlemelkednek az önfenntartás szükségletein. Ezek talán kezdetben csak kellemesebbé teszik az életet, lehetővé, sőt kellemessé a társas együttélést, túlemelkedve a hedonisztikus állásponton, eudamonizmussá nemesednek s egy magasabb erkölcsi világba visznek, segítenek az ember társadalmi, főképp erkölcsi feladatait megoldani.

¹ *Nicholas Murray Butler*: A műveltség öt jegyének a következőket nevezi: 1. Helyesség és pontosság az anyanyelv használatában. 2. Finom szelíd modor. 3. Az elmélyedés szokása. 4. A fejlődés képessége. 5. A cselekedni tudás képessége. Ford.: Loczka Alajos. (.Magyar Pedagógia. 1931 129. 1.)

A harmadik csoport az ideális kultúrértékek csoportja: a tudományos, esztétikai és vallási értékek. Ezek a legmagasabbrendűek s áthatják s megnevesítik a többi. A kultúra minden ága ide nyúlik föl, s minden kiindulás oda vezetheti az embert az ideálshoz.

Mindezek az értékek összefüggő egységben alkotják a kultúrát s összefüggő egységben élnek az emberi lélekben, Érték mindegyik, bár különböző érték. De nem az egymásután sorrendjében kerülnek a növekedő ember lelkébe, hanem már az eszméletes élet kezdetétől fogva valamennyi területről jutnak be értékes elemek, s ezek párhuzamban, egymással kapcsolatban fejlődnek, hol az egyikből van több, hol a másikból, de egyenletesen úgy a realiztikus, mint a szocialisztikus, valamint az ideális értékek. Mindegyik terület mindegyre gyarapodik, inig végre az ember eltelve ezekkel a nagy értékekkel ideális magasságokba emelkedik.

A kultúrértékek középpontjában;iz erkölcs áll. Minden az erkölcsi élet tökéletesítését-céüzza, s mindenre ennek a fénye sugárzik ki.

De az értékek megítélésében s kiszemelésében mértékünk változó. Az erkölcsi mérték mellett más érték-skálákat is alkalmazunk. Vannak dolgok, melyek erkölcsi szempontból közömbösek, de vegetatív szempontból nagyon fontosak. Vannak olyanok, melyeket a célszerűség szempontjából ítélünk meg. Az élet folyamata ezerféle változatot mutat s abban mutatkozik nagy bölcsesség és éleslátás, hogy hol milyen mértéket alkalmazunk.

Ezek mellett a változó és relatív értékek mellett azonban ott állnak változatlanul és szilárdan az örök értékek, melyeknek megvalósulása az ember lelkében örök eszménykép és a legnagyobb boldogság.

A)

A realiztikus értékek.

1. A technikai nevelés.

140. A munka. A kultúrának igen fontos alkotó eleme a technikai munka. Az állat nem ismén a munkát, nem dolgozik, csak az önfenntartásával összefüggő tevékenységeket végzi el.

A technikai munka abban különbözik az állat egyszerű életfenntartó tevékenységétől, hogy az ember esz-

közöket használ. Némelyek szerint a kultúra az eszköz-készítéssel kezdődik.

A technika különösen újabb időben kapott mind nagyobb jelentőséget, mert az eszközök mindegyre tökéletesebbek lettek s a gépek föltalálásával a technika óriási haladást mutat. A technikai haladás átalakította az emberi munkát és a gazdasági viszonyokat.

Sokáig, a legújabb időkig, a technikai munka köréből az iskola nem vett föl semmit a maga munkássága körébe. Habár már *Comenius* s utána *Rousseau* is fölismerete a munka nagy jelentőségét s mindketten kívánták, hogy az iskola vegye föl a technikai munkát is a maga nevelő eszközei közé, erre nézve nem történt semmi.

Pestalozzi teljesen át volt hatva attól a gondolattól, hogy a népiskolának, mint a nép nevelőintézetének, egyúttal a munka iskolájának kell lennie. A maga neuhofi nevelőintézetében gyakorlatilag is megkísérlette, hogy a munkát a nép gyermekei nevelésének leglényegesebb alkotórészévé tegye. Ámde e törekvésekre csak a legújabb időben irányult a figyelem, mikor nemzetgazdák és államférfiak éppen a gazdasági viszonyok változása s a technikai munkának az életben való mind nagyobb jelentősége mellett rámutattak az ily irányú nevelés szükségességére.

Ma Németországban *többfelé felfogás és irán* küzd egymás mellett a „munkaiskola” jelszava alatt.

Kerschesteiner György (1854-1932), München város iskolaügyi tanácsosa, ki München iskolaügyét átszervezte, a népiskolát teljesen a jövő hivatás szolgálatába állította. Az ő terve szerint a népiskola kapcsolatban áll műhelyekkel, melyekben a tanulók egyszerű fa- és fémmunkában kapnak oktatást mesteremberektől. Ez az oktatás nem szakszerű iparoktatás, ez csak annyit ad, amennyi ipari készségre minden pályán szüksége van az embernek (hogy pl. szeget tudjon beverni, fát faragni vagy meggyalulni.)

Némelyek azután még tovább mennek, a kézimunkát nemcsak tantárgyul akarják bevinni az iskolába, liánom külön műhelyekben szakszerűen képzett iparosok által akarják taníttatni. Különösen a fa-, fém- s könyvkötőmunkákat. Különböző játékszereket, használati tárgyakat, gazdasági eszközöket és az iskolai oktatás számára szemléltető taneszközöket szoktak készíteni. Ez már a műhelyi munka teljes felszereléssel. Az ily szakoktatás

azonban nem lehet a nevelőiskola célja, legfeljebb a továbbképző iskoláké.

Irodalom: Dr. W. Kuhn: Der Arbeitsbegriff der Pädagogik 1929. – Fr. Giese: Handbuch der Arbeitswissenschaft. Halle, 1927. – Fr. Giese: Bildungsideale im Maschinenzeitalter. Halle, 1931. – Dr. Mann: Der Kampf um die Arbeitsfreude. Jena, 1927. W. J. Rattmann: Pädagogische Arbeitslehre. Halle, 1931.

141. A munka mint módszertani elv. Mások H munkaiskolát másként képzelik. Igyekeznek minden tárgy tanításába bevinni az önálló tevékenységet, hogy a tanuló ne csak elfogadó (receptív) legyen, hanem egyúttal alkotó (produktív).

Ily módon felfogva a munkára nevelés inkább módszertani elv s így bármely iskolában megvalósítható. Lényege az, hogy a tanulók a maguk munkájával szerezzenek tapasztalatokat és képzeteket s önálló tevékenységhez szokva, képesek legyenek a maguk eszközeivel s a maguk lelkivilágának körén belül alkotni is.

E célból igyekeztek az egyes tantárgyakat mind *valami kézimunkával kapcsolatba hozni*. Így már az első szemléltetés alkalmával a tanulók agyagból vagy plasztilinnél maguk csinálják a tárgyakat, mikről tanulnak. A természetrajzban készítsék el a tanult állatot vagy növényt, a földrajzban alakítsák ki homokból vagy agyagból a térképet. A számtanban maguk csináljanak a szemléltetés céljára színes papírokból korongokat. Az olvasmányt illusztrálják rajzzal vagy festett képpel. A természettanban a tanulók maguk készítsék el a szemléltetéshez szükséges eszközöket.

Középiskoláink is fölkarolták a fizikai gyakorlatokat, a miniszteri rendelet, is kötelezővé teszi azokat. 1932-ben részletes utasítás is jelent meg e gyakorlatokhoz.

Ez mindenestre a tanuló cselekvő kedvének a helyes felhasználása.

De a tárgyak elkészítése, valaminek a megalkotása, tehát maga a munka, *így a tökéletesebb megismerést szolgálja*, egyúttal ellenőrzése az ismeret helyes voltának.

Másrészt azonban az ily munka, különböző anyagnak különböző alakítása, agyagmunka, papírkivágás, rajzolás, mind egyúttal kifejező mód is és így a szóbeli kifejezés mellett a tanuló a kifejezésnek más és újabb eszközeihez jut (a beszélő kéz, amely rajzolni és mintázni tud), ami emeli az ő produktívitasának a képessé

get, alkalmát ad belső élményeinek, képzeletalkotta világának és érzelmeinek kifejezésére. Ez tehát azt jelenti, hogy *a munka egyúttal kifejező eszköz is.*

De mindezek mélyén egy még fontosabb elv rejlik s ez az, hogy *minden munka cselekvés*, tehát a növendék a maga erejével, a maga tevékenységével alkot és maga szerez ismeretet s a maga erejével fejez ki valamit. Csak az igazán sajátunk, amit a magunk munkájával, cselekvésével szereztük meg. Az ily iskola, melynek alapelve az öntevékenység, más, több mint a munka iskolája, ez a cselekvés iskolája (Tatschule). Az ilyen iskola aktív iskola, míg az oly iskola, melyben a tanuló csak elfogad, ismereteket vesz föl, passzív és receptív iskola.

Irodalom: A. Luy: Tatschule. – A. Fernere: L'école active. Genève. 3. évf. 1916. (Németül is: Schule der Selbstbetätigung. Übersetzt von E. Hirschberg. Weimar, 1928.

142. A technikai ismeretek. A modern kor a technika terén óriási haladást tett, s korunk kultúrájának egyik legfőbb jellemvonása a technikai haladás. Az ember életében mindegyre nagyobb szerepük van a gépeknek, úgy hogy komoly gondolkodók e jelenségtől a belső kultúrát féltik (Foerster, Spengler). Am a haladást nem lehet és nem is kívánatos feltartóztatni. A nevelésnek számolnia keli ezzel a ténnyel s tudomásul vennie, hogy a technika már a mai kultúrának jelentős tényezője s a technikai tudás a mai műveltségnek integráns része.

Technikai műveltségünk két irányban szorul kiegészítésre. Egyik a mai technikai eszközök, a gépek s újabb találmányok (telefon, rádió, porszívó, villanyvasaló, stb.) felhasználásának s kezelésének ismerete, hogy a gépeket bárki használhassa, de ezzel egyúttal más és újabb találmányok kezelését is könnyen megtanulhassa.

A másik azonban bizonyos technikai ismeretek megszerzése, melyek a mai műveltségnek elengedhetetlen részei. Nem elég, ha ismerjük a telefont, rndiót, villamos vasutat, autót, stb. s használjuk, tudnunk kell, min alapszik ezek működése? Hogyan jár a villamos vasút? Mi indítja meg, hogyan s miért forog a kerék? stb. A technika csodáit értenünk kell. Bár holt anyagból vannak készítve, mégis az emberi szellem alkotta őket s volt» kép az emberi gondolat az, amely bennük a munkát elvégzi. Az emberi szellem belemerevítette az anyagba a maga számításait és elgondolásait s az anyag engedelmesen ismétli az emberi gondolat erőfeszítéseivel létrehozott mozgásokat.

Aki gépeket ismer meg, az az emberi elme alkotó munkásságának csodálatos útjait ismeri meg.

Irodalom: Augusztin Imre: Nevelő kézimunka. I-III. k. Bpest, 1914. – *Jovicza Ignác:* A munka iskolája. Bpest. – *Domokos Lászlóné:* Az alkotómunka lélektana. Bpest, 1913. – *H. Parkhurst:* Education on the Dalton-Plan. 5. ad. London, 1926. – *Ed. Burger:* Arbeitspädagogik. 1923. – *O. Kerschensteiner:* Der Begriff der Arbeitsschule, Leipzig, 3. Auflage. 1917. – *H. Gaudig:* Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig, 1917. – *O. Scheibner:* Zwanzig Jahre Arbeitsschule. 1930. – *A Wolff:* Wörterbuch der Arbeitserziehung. 1931. – *R. Frankel:* Werkzeugkunde. Leipzig, 1925. – *L. Pallat:* Werkarbeit für Schule und Leben. Breslau, 1926. – *Beke Manó:* A technika világa. Budapest. 1929. – *A. Meyer:* Das Wunderbuch der Technik. Stuttgart, 1927. – *H. Luft:* Kulturformung durch Technik und Wirtschaft. Stuttgart, Cotta. – *P. Östreich:* Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Stuttgart. Cotta. – *Osteoid Spengler:* Der Mensch und die Technik. München, 1931. Magyarul is: Gép és ember. Ford.: Dr. Mátrai Sándor. Bevezetéssel: Nagy Józseftől. Bpest, 1932. – *William H. Dooley:* Principles and Methods of industrial education. London, G. Harrap A Co. Ltd.

2. A gazdasági nevelés.

143. A gazdasági nevelés jelentősége. „A gazdasági életet a gazdálkodás eszméje révén határoljuk el a kultúrélet egyéb megnyilvánulásaitól” – írja Werner Sombart. Gazdálkodásnak nevezik tágabb értelemben az anyagi szükségletek kielégítésére, tehát javai; előállítására és felhasználására irányuló tevékenységet. Hízkebb értelemben a mezei gazdasággal való foglalkozást, vagy ilyen vállalatot értenek rajta.

A gazdasági élet már fejlett intelligenciát tételez fel s ezért némelyek a gazdálkodást, szorosabban véve a földművelést tekintik a kultúra kezdetének.

A föld művelése ugyanis az ember öntudatra ébredésével kezdődik. Növényi táplálékot az állatok is gyűjtenek, de az emberi tökéletesedés nagyobb készletek hosszabb időre való gyűjtésében áll. A gyűjtés azután termeléssé lesz. (Gr. Teleki Pál.)

A gazdaság anyagi javakkal foglalkozik. De ezek az anyagi javak alapjai a létfenntartásnak. A gazdaság lehet magángazdaság vagy közgazdaság. A magángazdaságban főleg az önérdék érvényesül, természetesen enyhítve a részvét, jótékonyág és szociális érzelmek által. A közgazdaságban, mely eleinte csak törzsgazdaság,

később nemzetgazdaság (s lassankint talán világgazdasággá fejlődik,) a közérdek érvényesül, természetesen amennyire azt a vezetők érdeke a köz rovására ki nem játssza.

Nyilvánvaló, hogy minden emberre nézve alapvető fontosságú, hogy tájékozott legyen a gazdálkodás véréen, mert hiszen a jó gazdálkodás egyenesen létkérdés egyesekre s a nemzetemé egyaránt. Aki munkájával Képtelen annyit szerezni, hogy önmagát és családját fönntartsa, az tönkremegy anyagilag es erkölcsileg egyaránt. Viszont akinek egyetlen gondja az anyagiakra irányul, s akit csak az anyagi érdek, a haszon vezet, az lehet hogy vagyont szerez, de kárt szenved lelkiekben s nemzet a magasabbrendű szellemi világba emelkedni.

Ámde kétségtelen, hogy az ember egyik első életfeladata létét és megélhetését biztosítani. A magasabb kultúra csak bizonyos anyagi jólét mellett fejlődik ki, mert az anyagi jólét teremt kultúrigényeket.

A gazdasági nevelésnek tehát nemcsak az a feladata, hogy az életfönntartás primitív funkcióit kifejlessze és tökéletesítse, hanem hogy módot adjon arra, hogy az élet anyagi föltételeinek biztosításán felül, egyúttal megteremtse a kedvező föltételeket a magasabb műveltség számára.

De aki a primitív szükségleteket sem képes munkájával, testi és szellemi tulajdonságaival kielégíteni, az nem képes a magasabb kultúra régióiba emelkedni. Sokszor ez nemcsak a képességek fogyatékoságán múlik, hanem az akarat gyöngeségén; a rossz sorsba való belenyugvás, a töprengésbe és keserűségbe való elmerülés, a saját képességeinek a föl nem ismerése, vagy saját értékeinek a meg nem becsülése, az idő elpocsékolása, a kábítószerek (különösen alkohol) élvezete, a gond és szomorúság csillapítására, az önbizalom hiánya (*Adler* szerint: a *kisebbértékűség* érzelme), amelyekkel szemben a szilárd elhatározásra, csüggedetlen és szakadatlan fáradozásra, törhetetlen akaratra van szükség, de egyúttal a gazdasági élet tényezőinek ismeretére, az értéktermelés és a helyes értékesítés módjának ismeretére van szükség.

Szegény családoknál ép ezeknek a hiányát tapasztalhatjuk. Az életmód egészségtelen, az akarat gyöngye, a gondolkodás primitív s a gazdálkodásnak még legelembb nyomai sincsenek, az erre való törekvés gyakran egészen hiányzik. Nem tudnak azzal a kevés pénzzel

bánni, amelyet nagynehezen szereznek. De ha sokat szeretnének, azzal sem tudnának bánni, mert, hiányzik erre való neveltségük. Hiszen nevelésüket hasonló viszonyok közt s hasonló gondolkodással előktől kapták, az iskola pedig nem egészítette ki a hiányokat s nem igazította helyre a helytelen ím fogást.

A mai élet igen komplikált viszonyokat teremtett. Ezek között nagyon nehéz még a tanult és művelt embereknek is eligazodni.

A gazdasági elméletnek az a megállapítása, hogy van: csőre-, pénz és hitelgazdaság, zárt, és megosztott gazdálkodás, nem sokban segíti elő az embernek a gyakorlati életben való boldogulását. Főképp a mindennapi életviszonyait kell megismertetni: hogyan ossza be az ember pénzét, hogyan csinálja háztartása, számára költségvetést, hogyan érhet el nagyobb jövedelmet, hogyan tudja jobban értékesíteni munkaerejét, javait, termékeit, miképp érhet el megtakarítást, hogyan bánjon a hitellel, váltókkal, stb. s hogyan tud a maga és családja számára kedvezőbb munka és életfeltételeket teremteni.

A gazdasági nevelésnek e szerint alapvető fontossága van.

144. A gazdasági nevelés módja. A gazdasági nevelés – mint általában az egész nevelés – szintén értékek megvalósítása. Elsősorban az anyagi értékekre irányul, de ezek kapcsolatban állanak a szellemi értékekkel. A szellemi értékek képességek, ismeretek, erkölcsi tulajdonságok vannak hivatva arra, hogy anyagi értékeket termeljenek.

Ez a nevelés sokszorosán össze függ a szociális neveléssel. Könnyű belátni a gazdasági viszonyoknak a társadalmi étellel való szoros összefüggését.

A kis gyermek gazdasági nevelése akkor kezdődik, mikor már saját tulajdona van, mely fölött rendelkezik, melyet őriz, gondoz, magának tart, vagy társaival megoszt.

Még inkább gazdasági nevelés az, midőn a növendéket pénzének önálló felhasználására neveljük. Itt szokott kezdődni a későbbi ember romlása, ha nem vigyázunk arra, hogyan bánik a növendék a pénzzel. Bizonyos önállóságot kell itt engedni, inerte ha mindig mi tartjuk őt járószalagon, sohasem tanul meg önállóan járni. Zsebpénzének, keresetének beosztása, gyűjtése, szükségleteivel való arányba hozása, ezer alkalmat ad a gazdálkodásra s a helyes gazdasági érzék kifejlődésére.

De ehhez járul a szükséges gazdasági ismeretek közlése.

Amint a növendék fejlődik, oly arányban adunk neki mindegyre több fölvilágosítást a gazdasági életről. A családban élő gyermek rendszerint külön tanítás nélkül is elsajátítja szülőinek gazdasági felfogását és nézeteit. Ezek – sajnos – nem mindig helyesek. Sok ember szerencsétlen sorsának ez az oka.

De igen gyakran nem is képesek a szülők a helyes gazdasági ismeretek megadására. Pedig a mai megváltozott viszonyok s a különösen nehézé vált gazdasági helyzet sürögösen” követelik, hogy a növendék megkapja a helyes gazdasági és szociális fölfogást. Ezt az iskolának kell megadnia, ez épúgy része a mai ember műveltségének, mint a többi ága a kultúrának.

A növendéknek meg kell adni a kellő útbaigazítást, hogy a mai gazdasági és szociális viszonyokat megértesse, érzéke legyen a gazdasági és szociális áramlatok iránt, melyekkel szemben – sajnos – néha még műveit emberek is tudatlanul állanak. Ismernie kell a mai gazdasági világrendet, az ennek megváltoztatására irányuló törekvéseket, sőt állást foglalnia is ezekben a kérdésekben, mert hiszen a mai politika leginkább ezeknek a kérdéseknek a rendezésével foglalkozik s ezeknek helyes vagy helytelen rendezésétől függ a nemzetek sorsa s a kultúra fönmaradása vagy pusztulása.

Irodalom: Dr. H. Wild: Über wirtschaftlichsoziale Jugendbildung. Langensalza, 1915. – H. Schmidt: Lebenswirtschaftliche Erziehung. Leipzig, 1925. – H. Münsterberg: Psychologie des Wirtschaftslebens. 5. Aufl. Leipzig, 1922. – H. Freyer: Die Bewertung der Wirtschaft im philosophischen Denken des 19. Jahrhunderts. 1921. – Dr. Maria Maresch: Lebenserziehung der Jugend. – Daniel Arnold: A kultúra első forrása a földművelés. Bpest, 1907. – Heller Farkán: Ethikai tudomány-e a közgazdaságtan? Bpest, 1927.

A szociális értékek.

1. A társadalmi műveltség.

145. A társadalmi műveltség jelentősége. A társadalmi műveltségen értik azt a magatartást és viselkedést, melyet valaki embertársaival szemben tanúsít. A társadalmi műveltség külső megnyilvánulása az ember jól nevelt voltának. Az ember társas lény, mindenütt

társaságban él s ezt az együttélést szabályozzák bizonyos szokások, melyek évszázadok folyamán kialakultak. Ezek a szokások, udvariassági vagy illemszabályok, bizonyos életformát állapítanak meg, melyek a társaságban élő emberié nézve kötelezők. Még a legprimitívebb közösségekben élők közt is kialakultak ilyen formák, de a művelt népek között ma meglehetősen egyöntetűen uralkodnak az egész világon. Ezek a szokások és formák arra valóak, hogy az egymással való érintkezést kellemessé tegyék. Így az érintkezés az emberekkel könnyebbé válik, az udvariassági formák néha nagy nehézségeken segítenek át az embert. Az udvariassági és illemszabályok azt akarják kifejezésre juttatni, hogy embertársainkkal jó viszonyban akarunk lenni, hogy nem ellenségünknek, hanem valóban felebarátunknak akarjuk tekinteni.

Már maga a köszönés is ezt fejezi ki, de a többi udvariassági forma is lényegében erre szolgál.

Ezek az udvariassági és illemszabályok nem törvények, de azért kötelezők, akárcsak az erkölcsi törvények, melyek voltaképp és lényegükben alapjukat teszik.

Alapjuk voltaképp ez az erkölcsi szabály: Amit nem kívánsz magadnak, azt ne tedd embertársadnak. Alapjuk tehát az embertársaink iránti jóindulat, a felebaráti szeretet, a szociális érzés.

Az udvariassági formákban, az illemben, a jó modorban az ember lelki finomsága, önuralma, lelki nemessége jut kifejezésre. A jó modor az életben való boldogulás első feltétele. Aki emberi társadalomban él, az csak úgy boldogulhat, ha embertársai őt megbecsülik. Ám az udvariatlan, illetlen embert senki sem szereti, s nem is óhajt vele együtt működni, s így hiányzik majd a kölcsönös megbecsülés s kölcsönös segítség.

Nem utasíthatja el magát az ember a társadalmi formákat azzal, hogy ezek üres formák, alakoskodások, vagy éppen hazugságok. A durvaság, a gorombaság lehet őszinteség, de mindenesetre szomorú dolog, ha valaki durva lelkületét őszintén feltárja. Arra kell tehát a növendéket nevelni, hogy az udvariasság és illem ne arra szolgáljon, hogy a lelke mélyén lévő durvaságot csupán elleplezze, hanem arra, hogy azt a hosszas gyakorlat kiirtsa, s ezekben az. Érintkezési formákban az ő valódi lelkülete, nemessége, finomsága és magasrendűsége mutatkozzék.

Az illedelmes és udvarias magatartásban mutatkozik tehát elsősorban az ember műveltsége, mert ez lényegében egyik legfontosabb előnynek, az önuralomnak, a megnyilvánulása.

Ennek a társadalmi műveltségnek azonban természetesen alapja, a helyes szociális felfogás, azaz: a mai társadalom szerkezetének, összetételének, egész összefüggésének ismerete. Ma már a szociológiai ismeretek bizonyos mennyisége a műveltségnek elengedhetetlen részét teszi.

Ettől megkapja az ember az egymásra utaltságnak, az emberiség szoros összetartozandóságának az érzetét, s oly helyes felfogást, mely lehetővé teszi, hogy beleillesszék a kulturális haladás nagy folyamatába.

146. A társadalmi nevelés. A társadalmi nevelés már a kis gyermeknél kezdődik. Szülői megtanítják őt arra, hogyan kell viselkednie: állni, ülni, menni, enni, köszönni, beszélni, föllépni, szeretetreméltónak lenni.

Ezekkel az első szoktatásokkal, melyeknél sokszor fogja hallani a gyermek, hogy ez nem illik, kezdődik a társadalmi nevelés. Az első szoktatások ezekre vonatkoznak s már ekkor rakjuk le a jó modor, a biztos föllépés, a helyes magatartás, a szeretetreméltó figyelem s mások megbecsülésének alapjait.

Az amerikai gyermeket ezzel a jelszóval nevelik: „Keep smiling!” Légy mosolygó! Így rászoktatják arra, hogy víg arcot mutasson mindenkinek. Mint láttuk, az akarat nevelésének tárgyalásánál, a gesztusok, magatartás, bizonyos érzelmeket kifejező beállítás lassankint meghozza a valódi érzelmet hozzá. Így ha a gyermek megszokja, hogy mindig nyájas legyen és víg arcot mutasson, ez nemcsak azzal jár, hogy arcának barátságos kifejezése állandóvá válik, hanem lelkében is állandóvá lesz a derűtség, az optimizmus, ez őt kedvessé teszi az emberek előtt.

Az illem azonban ne legyen pusztán fölvetett, alkalmoszerű magatartás, hanem természetes megnyilatkozása belső lényének. Ezért ennek az illendőségnek és udvariasságnak kell uralkodnia az egész házban. A családnak a gyermek kedvéért meg kell szoknia azt, hogy mindenki mindig illendően és udvariasan viselkedjék s ha az a veszély fenyegeti a gyermeket, hogy rá nézve ártalmas dolgokat hallhat vagy láthat, akkor el kell őt távolítani, vagy oda nem vinni, ahol ilyesminek ki lehet téve.

A szülői ház ilyen nevelési folytatja az iskola. A tanítás mellett az iskola nem hanyagolhatja el a társadalmi nevelést, ott is be kell tartani a művelt társaság formáit, az érintkezésnél, a tanuló-társak közt, de a tanuló és tanár közt is olyannak kell lenni, hogy mintát adjon az udvariasság, illem és jó modor számára..

E gyakorlati nevelés mellett szükség van bizonyos elméleti fölvilágosításra is, magasabb osztályokban a társadalomról, annak összetételéről, rétegződéséről, az egyes részek egymáshoz való viszonyáról, kinek-kinek helyéről és feladatáról a társadalomban.

Az ily oktatás elő fogja mozdítani, hogy mindenki fölismerje helyét és feladatait a társadalomban, s igyekezzék ne csak a maga érdekeit, hanem a közösségét is szolgálni s ezzel a haladást az ideális állapotok felé előmozdítani.

Irodalom: Új idők illemkódexe. Bp. 1930 – *Lieszkovszky P. A. és Dillinger Nándor:* Modor és jellem. Pécs. 1927 – *A. Fischer:* Psychologie der Gesellschaft. 1922. – *W. S. Monroe:* Die Entwicklung des Sozialen Bewusstseins der Kinder. Berlin. 1909 – *A. Delville:* La vie sociale et l'Education. Paris. 1907. (Bibl. Phil. Contemp.) – *K. Mathesius:* Schule und sociale Erziehung. München. 1912. – *W. Durkheim:* Education et soziologie. Paris. 1926. – *Alice Salamon:* Sziale Frauenbildung. Leipzig. 1908. – *E. Herina:* Vom Sozialen Sinn der Schule. Breslau. 1927. – *P. Luchtenberg:* Soziologia und Pädagogik. Köllner Vierteljahrsschrift Bpest. 1904. (A modern pedagógia útjain. Bpest. 1909.) – *Weszely Ödön:* A szociológia a tanítóképzőben. Népművelés 1910. V. évf. 450-454. I. *Tóth Tihamér:* A művelt ifjú. Bpest. A szerző kiadása4., 5. kiad.

2. Az állampolgári nevelés.

147. Az állampolgári nevelés céljai. Az állampolgári nevelés célja az embert polgárrá, azaz valamely állami tagjává neveli. Az állam hatalmi szervezeten alapuló s egy területen együtt élő társas közösség. A társas közösség együttélését a törvények szabályozzák. Ezek a törvények jogokat és kötelezéseket szabnak meg az állam polgárai számára s ezeknek az államhatalom szerez érvényt.

Az állam polgárai élvezik az állampolgári jogokat, de kötelesek teljesíteni ezzel szemben állampolgári kötelezéseiket. Az állam erkölcsi közösség, mint minden társadalom. A társadalmi életet a szokás, illem, udvariasság szabályozzák, az állami életet a jog, mely a törvények-

ben jut kifejezésre. De mindkettőnek alapja végső gyökerében az erkölcs.

Mindenki valamely állam keretében éli le életét, ennél fogva ismernie kell a maga államának szervezetét (alkotmánytan), hogy öntudatosan részt vehessen a közügyekben s érdeklődjék irántuk; s ismernie kell a maga és polgártársa jogait és kötelességét – mert a törvény nem tudása nem mentség – (polgári jogok és kötelességek), de ezenfelül oly érzülettel kell élnie, mely az állani fönntartását és rendjét előmozdítja, mert az állam lényegében az ő védelme és az ő javát szolgálja, mely a polgár életföladatainak teljesítésére a föltételeket hatalmával megteremti és fönntartja.

Az állampolgári nevelés tehát a következőket foglalja magában: 1. jogállamba való beillesztés, 2. politikai nevelés, 3. hazafias nevelés, 4. nemzetnevelés.

148. A jogállamba való beillesztés a jogi ismeretek átadása. Megismertetjük a növendéket a jog-élettel s ráneveljük a jogrend szerint való életre. Ezzel jó honpolgárrá is neveljük a növendékeket. Ez nálunk nem új kívánság, már a *Ratio educationis* (1777) ezt tűzte ki célul. De a magyarban erősen kifejlett jogérzet 'él, s természete, hogy „jussát nem hagyja.” Ez a fejlett jogi érzelem az, mely a sok perlekedésre visz. Ez vezetett nálunk a jog fejlődésére, a jogi tanulmányok kedvelésére, amiért a magyart jogásznemzetnek nevezik. '

Irodalom: W. Foerster: Politische Ethik u. polit. Püdaouik. München. 1920. – Dr. O. Leuze: Erziehung z. Staatsbürg.

149. A politikai nevelés. Ha azonban jó állampolgárokat akarunk nevelni, akkor nem elégedhetünk meg azzal, hogy az állam szervezetét megismertetjük, hanem arra kell törekednünk, hogy az állampolgárok az állam életében tevékeny részt vegyenek s a maguk jogait a közönség érdekében valamennyiünk boldogulására, az állam fölvirágzásának előmozdítására igyekezzenek fölhasználni. Ehhez szükség van arra, hogy ismerjék a maguk helyzetét az államban, tudják szavazatuk horderejét s következményeit, szóval tudianak állást foglalni a nolitikai kérdésekben. Ennek különösen naer jelentősége van a demokratikus államszervezetben s különösen nagy jelentősége ott, ahol a szavazati jog széleskörű kiterjesztéséről van szó. Ez politikai nevelés.

Igaz, hogy ezzel szemben erősen hangsúlyozzák, hogy a politikát nem szabad bevinni az iskolába. Valóban így van. De ez csak azt jelenti, hogy a pártpolitikát, a napi

politikát, ne vigyük be. Az iskola nem arra való, hogy ott egyik vagy másik párt számára híveket toborozzunk. De lehetetlen azt kívánni, hogy valaki jó állampolgár legyen, aki nem ismeri az állam politikai szervezetét, a maga politikai jogait és azok következményeit. Hogy helyesen élhessen a politikai jogokkal, ahhoz tudnia kell, minek mi a következménye. De nemcsak az helytelen, ha az iskola egyik párt számára nevel híveket, hanem az is helytelen, ha a tanár a maga állásfoglalását ismerteti s a saját politikai nézeteit fejtegeti. Itt nem ily politikáról lehet szó, hanem inkább a politikáról mint tudományról, mint a jogtudomány egyik ágáról. Így tehát az állampolgári nevelés egyúttal politikai nevelés is.

150. A hazafias nevelés. De ez a politikai nevelés természetesen csak hazafias lehet. Szinte képtelenségnek látszik, hogy valamely állam polgára a saját hazájának érdekei ellen foglaljon állást. Mindenesetre megértőnek és igazságosnak kell lenni más állam polgáraival szemben, de természetes érzelmeit azért senki sem tagadhatja meg. Hiszen hazáját, azt a területet, melyen született és él, melyen boldogulni akar, amelyhez ezer szál köti, szeretnie kell. Az emberek közül is az ő nemzetének tagjai, polgártársai természetesen közelebb állnak szívéhez, mint az idegenek. Hiszen velük szellemi, kulturális és politikai közösségben él, ami egyúttal sorsközösséget is jelent. A hazafiság elsősorban hazaszeretet, de aztán ezen felül a nemzet szeretete. Ezért íi hazafias nevelés nevzeti nevelés.

Csak ezen át emelkedhetünk föl az emberiséghez, kiterjesztve a humánus érzést, az embertárs megbecsülését és szeretetét az egész emberiségre.

A gyermekeket a magyar nemzet tagjává kell nevelnünk, mert ebben az országban, ebben a társadalomban, ebben a kultúrában fog élni. Az iskola egész tanításának tehát nemzeti szellemtől kell áthatva lennie.

Ez a nemzeti szellem van hivatva arra, hogy a nemzet rait összefűzze, a nemzetet igazán nemzeté tegye. Tüzes, erős magyarság, lángoló honszeretet biztosíthatja csak nemzetünk fönmaradását és fölvirágzását.

Minden nemzet a magáét becsüli meg elsősorban, nekünk is a magyarság értékes tulajdonságait kell kifejlesztenünk, ezzel teszünk szolgálatot az egész emberiségnek.

A hazafias ünnepélyek oly alkalmak, melyek egé-

szén a hazafias érzésnek vannak szentelve: ezek csak fokozhatják, megerősítik a már élő érzést s egyúttal alkalmat szolgáltatnak arra, hogy ez az érzés kifejezésre is jusson.

Gróf Klebelsberg Kuno hazafiságnak a mai korhoz szabott új formáját hirdeti *neonacionalizmus* néven. Érti rajta: „A pozitív, az aktív, a konstruktív emberek szolidaritását; a munkás, az alkotó emberek összefogását a kritika túltengéseivel, a hiperkritikával s általában a negatív emberekkel szemben.”

Kornis Gyula nemzeti megújodásnak nevezi a nevelésnek ezt a formáját, s eszményképül az aktív, pozitív és produktív embert állítja elének. „A munka az igazi hazafiság” mondja.

Irodalom: *E. Neumann: Zeitfragen der deutschen Nationalerziehung.* Leipzig, 1917. – *Gróf Klebelsberg Kuno: Neo nacionalizmus.* Bpest. 1928.. – *Kornis Gyula: Kultúra és nemzet,* Bpest. 1930. 46-106. 1. – *Weszely Ödön: Nemzeti hivatásunk és kulturális feladataink.* Bpest. 1922.

151. A nemzetnevelés. Az állampolgárrá való nevelés még nem nemzetnevelés. Az állam polgára lehet bármely nemzetiséghez tartozó állampolgár is.

Bár úgy az állampolgári nevelés, valamint a nemzeti szellemtől áthatott tanítás is nagyban hozzájárul a hazafiság érzésének a fejlesztéséhez, ám a kettő együttvéve sem biztosíthatja azt, hogy a magyar ifjú majdan érezze azt az összetartozandóságot a nemzet többi tárnáival, mely az állam polgárait nemzetté fűzi össze. Ehhez az kell, hogy elteljék a szolidaritásnak és az összetartásnak, az egy célra való törekvésnek az érzésével. Ne csak azt érezze, hogy a magyar államnak polgára, hanem azt is, hogy a magyar nemzetnek tagja. Egynek kell lenni érzésben minden magyarral, bármily társadalmi osztályhoz, bármily felekezethez, bármily foglalkozási ághoz tartozzék. Ez az érzés az igazi szociális érzés, mely társnak és barátoknak érez minden magyart, segíteni törekszik s egybeolvad vele a magyar haza szeretetében, hagyományainak ápolásában, s ideális törekvéseiben.

Sok magyar együtt még nem nemzet. Nemzetté csak a közös érzelmek és a közös törekvések teszik. Ezek bírják rá, hogy a közös nemzeti célok és eszmények érdekében áldozatokat is tudjon hozni. Önzetlen legyen s alá tudja rendelni egyéni vágyait, törekvéseit, hiúságát az összesség, az egész nemzet céljainak.¹

¹ Ezt a szót „nemzetnevelés” *IMRE SÁNDOR* használta először a nemzetté nevelés gondolatának kifejezésére.

Ezt a gondolatot már a gyermekben tudatosá kell tennünk. Értelmének és érzésének a szent célokra való irányításával leszünk csak képesek az együtt élő és együtt dolgozó, egy nyelvet beszélő polgárok sokaságát nemzetté nevelni.

Irodalom: Gróf Széchenyi István: Kelet népe. Budapest, M. Tud. Akadémia. – Gróf Klebelsberg Kunó: Neonacionálizmus. Budapest. 1928. – Kornis Gyula: Kultúra és politika. Budapest, 1928. 1. 1. Kultúrpolitikánk irányelvei és 314. 1. Br. Eötvös József és az állampolgári nevelés. – Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Budapest, 1904. – Imre Sándor: Nemzetnevelés. Budapest. II. k-iadás. 1928. – Miklóssy István: Nemzetnevelés. Budapest 1919. – Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. Budapest, 1923. 83. 1. A nevelés mint nemzeti feladat 382. 1. Állampolgári nevelés. – Th. Latt: Nationale Erziehung und Internationalismus. Berlin 1920 – P. W. Förster: Politische Ethik und Politische Pädagogik. München, 1922. – Kornis Gyula: Kultúra és nemzpt. Bpest. 1900. – Weszely Ödön: Nemzeti hivatásunk és kulturális feladataink. Bpest, 1922.

3. Az erkölcsi nevelés.

a) Az erkölcsi nevelés tényezői.

152. Az erkölcsi nevelés fogalma és célja. Az erkölcsi értékek hordozója és megvalósítója az ember. Az embert erkölcsi értéke szerint ítélik meg s ezért az erkölcsi nevelésnek centrális jelentősége van. Az erkölcsnek minden cselekvésben mutatkozni kell. Tudós ember nem lehet mindenki, de mindenkinek erkölcsös emberré kell lennie. Ezért tüzték ki minden kor elméledői. kezdve Platónól egészen Herbartig, az erkölcsöt a nevelés céljául.

Az erkölcsi jellem az erkölcsi értékek megvalósítója. Az erkölcsi nevelés célja tehát az erkölcsi jellemet nevelni.

Az erkölcsi jellem kialakításához szükséges: 1. Ismerni a iót, azaz: tudni, melyek a helyes cselekvés elvei s erre az erkölcsstan (ethika, scientia nroralis) tanít meg: 2. akarni a jót s erre akaratunkat nevelni kell, hajlítani, fegyelmezni s irányítani. Erre az erénygyakorlatok, a fegyelmezés, önlegyőzés, önmehtagadás, önuralom tanítanak meg.

Az erkölcsi nevelésben a cselekvésnek van nagyobb jelentősége.

153. Az erkölcsi törvények (normák). A helyes erkölcsi cselekvés elveit: az erkölcsi töltenyeket az erkölcs-tan (ethika) állapítja meg. Az erkölcsi törvények különböznek a természet törvényeitől, a logikai törvényektől és a jog törvényeitől, vagyis a polgári törvényektől.

A természettörvények csak a természeti folyamatok leírásai, míg a polgári és erkölcsi törvények az emberi cselekvés szabályozásai. Ezeket ép ezért szabályoknak vagy normáknak is nevezik. A normák tehát az emberi cselekvés irányító elvei.

Az erkölcs-tan normákat ad a helyes nevelésre, tehát az erkölcs-tan normatív tudomány.

Erkölcsi normák pl.: „Szeresd felebarátodat, mint ten-magadat!” Vagy *Kant* híres kategorikus imperatívusa: „Cselekedjél úgy, hogy akaratom alapelve egyúttal általános törvényhozás alapelvéül szolgálhasson!”

Az erkölcs-tan a változó emberi cselekvésektől s a változó felfogástól függetlenül, nem relatíve, hanem abszolút módon, örök érvénnyel akarja megállapítani a helyes cselekvés elveit. Tehát nem azt írja le, hogyan cselekednek az emberek a valóságban, vagy hogyan cselekedtek a történelem különböző korszakaiban, különböző országokban, hanem azt állapítja meg, hogy függetlenül a megtörténtektől, mikor helyes az emberi cselekedet, azaz hogyan kell az embernek cselekednie bármely időben, bármely nemzethez, bármely társadalmi osztályhoz, nemhez vagy korhoz tartozzék, bármely foglalkozása legyen s bármely körülmények között éljen.

A nevelőnek ezek a normatív elvek adnak irányítást arra nézve, hogy a növendéket mire nevelje.

154. Az erkölcs és a vallás. Minden erkölcs eredetileg vallási alapon fejlődött ki. Az emberek azért cselekedtek erkölcsösen, mert az erkölcsi törvényt Isten parancsa gyanánt fogták fel, s az erkölcsi cselekedeteket Istennek tetsző cselekedeteknek tekintették, melyeket Isten majd megjutalmaz, néha már itt a földön, de ha nem is itt, akkor a túlvilági életben.

Az az erkölcs-tan, mely vallási alapon áll s törvényeit, azaz normáit Isten parancsa gyanánt fogja fel, vallás-erkölcs-tan. Az ilyen erkölcs-tan alapja tehát az Istenben való hit.

De némelyek azt tartják, hogy az erkölcs független a vallástól, az ember lehet becsületes, jó s cselekedhetik erkölcsösen a nélkül, hogy vallási alapra helyezkednék.

Az erkölcs törvényeit meg lehet állapítani tisztán elméleti okoskodással is, a kinyilatkoztatott vallási igazságok figyelembevétele nélkül is.

Az ily erkölcsstan filozófiai erkölcsstan, melyet laikus morálnak vagy filozófiai etikának szokás nevezni, s ez szintén erkölcsi igazságokat s erkölcsi normákat állapít meg, azonban függetlenül a vallás tanításaitól.

Ám a hit az, ami erőt ad nehéz küzdelmeinkben, s győzelemre segít.

155. Az erkölcsi nevelés tényezői. Az erény a jónak ismerete, annak elhatározása, akarása és cselekvése. Az erkölcsösséghez tehát: 1. ismerni kell a kötelességeket, fel kell ismerni tudni: adott esetben mi a helyes, mit kell tenni; 2. el kell határozni, hogy ezt cselekedni fogjuk, s 3. meg kell cselekedni.

Az erkölcsi nevelés tényezői a következők:

1. *Az erkölcsi tanítás.* Ez a tanítás lehet alkalmi, azaz egyes esetekhez, alkalmakhoz, fűződő s rendszeres, azaz meghatározott időben, tervszerű menet szerint hittani vagy erkölcsstani órákon.

2. *Az erkölcsi érzés* és a lelkiismeret kifejlesztése.

3. *A fegyelmezés.* 4. *A cselekvésben való gyakorlás.* 5. *A vallásgyakorlatok.*

b) Az erkölcsi tanítás.

156. Az alkalmi erkölcsstanítás. Alkalmi tanítás az, amelyet szülő, nevelő, tanár vagy tanító konkrét eset alkalmával ad a növendéknek. Minden cselekedetnél megmondjuk a gyermeknek, helyes-e vagy nem helyes a cselekedet, s ammt lehetséges, egyúttal azt is megmondjuk, miért helyes vagy miért nem helyes ez?

Ez a hozzáfűzött megokolás természetesen mindig a tanulók értelmi fokához alkalmazkodik. Nem mindig lehet kifejteni a legmagasabb erkölcsstani elveket s ilyenkor igyekszünk leszállni az ő világába, esetleg érzelmeire hatni. Pl. azt mondhatjuk: ezzel nagyon megszorítod édesanyádat, ezzel nagy fájdalmat okozol neki, pedig ő szeret téged s te is szereted őt, így nem akarsz neki fájdalmat okozni.

157. Az iskolai tanítás, mint a jellemképzés eszköze.

Az iskola minden tárgya arra van hivatva, hogy elősegítse a tanulóban a helyes felfogás és az erkölcsi világnézet kialakulását.

A tanítás tárgyai tehát nemcsak isin eretekkel töltik el a tanuló lelkét, hanem a helyes gondolkodást is fejlesztik s a bennük rejlő mélyebb erkölcsi igazsággal erkölcsi világnézetet hoznak létre.

Az irodalmi olvasmányok a szerző erkölcsi felfogását tükröztetik vissza s ezt plántálják észrevétlenül az ifjú lélekbe.

A természet vizsgálata, de a többi tárgy is, a bennük rejlő igazsággal, segít a helyes felfogást kialakítani.

Tehát nemcsak akkor tanítunk erkölcsant, ha egy-egy erkölcsi igazságot magyarázunk, hanem egész tanításunk erkölcsi tanítás, de *gyakorlati* erkölcsantítás.

Ezért fontos az, *hog*y a nevelőnek erkölcsi felfogása helyes legyen; ment ez a felfogás észrevétlenül hat a gyermekre, szinte önkénytelenül alakítja felfogását.

158. A rendszeres erkölcsi oktatás. A rendszeres erkölcsi oktatást a vallástan keretében kapja a tanuló. Már az elemi iskolában is tanítják a tízparancsolatot (katolikusok az anyaszentegyház ötparancsolatát is), s ezzel kapcsolatban az erkölcsi kötelességeikéi. De a későbbi oktatás folyamán nrég magasabb fokú ilyen oktatásban is részesül a tanuló.

Irodalom: Pauler Ákos: Az erkölcsi oktatás elméletéhez. Magyar Paodaggia. XIV. évf., 1905 – P. Barth: Nolwendigkeiten eines systematischen Moralunterrichts Leipzig. 2. Aufl. 1920. – Weszely Ödön: Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentősége Bpest. Társadalomtudományi értekezések. Kiadja a M. Gazdaszövetség. 1909 és Weszely Ödön: Korszerű nevelési problémák. Bpest, Szent István, 1927.

c) Erkölcsi érzelmek.

159. Erkölcsi érzelmek. Az erkölcsi nevelés az erkölcsi érzés fölkeltésével kezdődik. Ez az érzés megindítója és kísérője a cselekvésnek és a másokkal való érintkezés alkalmával keletkezik. Ez voltaképp nem egyéb, mint az az érzés, melynél fogva mások cselekedeteit helyeseljük vagy kárhoytatjuk és mely megfelelő cselekvésre ösztönöz bennünket. Ez ösztönzések folytán fakad az erkölcsi érzésből az erkölcsi cselekedet”.

„Ami a természetre vonatkozólag a szemlélet, az az erkölcsi életben az érzés. Ezeket az érzéseket nem a tanítás útján kapja a gyermek, ezeket részben magával hozza ti szülői házból, részben az iskolai élet ébreszti benne. Az erkölcsi nevelés az erkölcsi érzés felébresztésével kez-

dődik. Az erkölcsi érzelmek indítják cselekvésre a gyermeket s csak ezután fejlődik az erkölcsi belátás. Az erkölcsi nevelésnek három mozzanata: az erkölcsi érzés, az erkölcsi nevelés és erkölcsi belátás.”

A tanító és tanuló viszonyából fakadó erkölcsi érzelmek: a szeretet és tisztelet.

A tanulók egymás közötti viszonyából számos erkölcsi érzés alakul. A bajtársi és baráti viszony érzései itt ébrednek a gyermekben. Ebből fog később kifejlődni az összetartozás érzése, a polgári és hazafiúi érzés.

A tanulók egymasközötti érintkezéséből fakad: a jogézés, amely abban a követelményben nyilvánul, hogy az ember személyes méltóságát és igazságos igényeit tiszteletben tartjuk s ezt mások se sértsék. Különösen kifejlődik ez a gyermek játéka alkalmával.

A tanulók egymasközötti érintkezéséből fakadnak továbbá az összes altruisztikus és egoisztikus érzelmek. Ezek az érzelmek tágabb értelemben szintén erkölcsi érzelmek.

Az első altruisztikus érzelem: a részvét. Ennek alapvető fontossága van a társadalom együttélése szempontjából. Ellentétei: az irigység és a káröröm. A társadalomban való értékünk érzése, az önérzet, mely a bátorságban és önbizalomban nyilvánul. Ezt a helyes megbecsülést a szerénység és alázatosság kíséri, míg az „én” túlbecsülése a szerénytelenség és a kevélység érzelme.

Tágabb értelemben az erkölcsi érzelmekhez kell számítani a türelem, a tisztelet, a hála érzelmeit. Szoros rokonságban állanak az erkölcsi érzelmek a vallásos érzelmekkel, melyeknek lényeges elemei: az Istentől való függés, az istenfélelem, a tisztelet, csodálat, szeretet, áhítat, belső odaadás, megnyugvás, bizalom és remény érzelmei.

Irodalom: G. Starring: Die Hebel der sittlichen Entwicklung d. Jugend. Leipzig, 1911. – F. W. Foerster: Jugendlehre. 3. Aufl. 1909. – K. Allers: Das Werden der sittlichen Person. Freiburg, 1929. – E. Durckheim: L'éducation morale. Paris 1925. – Kármán Mór: Az erkölcsi nevelés feladatai. Pedagógiai dolgozatai. I. Bpest. – Szász Irén: A gyermek erkölcsi élete. Bpest, 1918.

d) Erkölcsi cselekvés.

160. Az iskolai élet, mint a jellemfejlesztés eszköze. Az erkölcsi cselekvés az erkölcs gyakorlása. Ez a növendék mindennapi életének folyamatában folyton folyvást

folyik úgy otthon, mint az iskolában. Mind a kettőben az erkölcsi rendnek kell uralkodnia, mindkettő legyen az erkölcsi rend megvalósulása. Ez az erkölcsi légkör nevelő hatású. Az iskolai élet a maga rendjével, a társak közössége, az egymással való versengés, mind erősen hatnak az erkölcsi akarat kialakulására.

Kicsinyben az iskolai élet képe a társadalmi életnek s igen jó előkészítés a későbbi társadalmi életre.

Ebben a kis társadalomban is érezhető lesz a társaság hatása. A gyermek érezni fogja, hogy nem ő a világ középpontja, hanem ő is csak egy tagja, a társaságnak, s így a maga helyzetéről helyesebb felfogáshoz jut tapasztalati úton. Otthon ő volt a főszemély, a legkedvesebb, minden az ő kedvéért történt. Itt tapasztalni fogja, hogy ő is csak olyan, mint a többi, nem több s nem is követelheti, hogy több legyen. Otthon talán az ő akarata szerint igazodott minden, de tapasztalni fogja, hogy akarata nem mindig teljesül, hogy a más akaratának is van jogosultsága. A gyermekek játékaik erre sok alkalmat adnak. Itt tapasztalja a gyermek, hogy a maga akaratát alá kell rendelni, a közösség akaratának. Ha nem, akkor nem vehet részt a játékban, kirekesztik a társak maguk közül, s utoljára is kénytelen belátni, hogy, ez neki rossz. Jobb lesz tehát alkalmazkodni a közösség akaratához.

Az iskola kis társadalmában is fölmerülnek a nagy társadalom hibái. De ezek ellen a társaság maga közösen védekezik.

A tanár csak mint föllebbviteli fórum szerepeljen.

Minden tanár törekedjék, hogy az iskola életében az erkölcsi rend uralkodjék, ez az, ami az erkölcsi akarat létrejöttét előmozdítja; ez az, ami jellemképzővé teszi az iskolai életet.

C)

Ideális értékek.

1. A tudományos műveltség.

161. A tudomány és műveltség viszonya. Tudomány és műveltség nem azonos fogalmak, de az kétségtelen, hogy a tudomány fontos alkotó eleme a műveltségnek. Mai műveltségünk és világnézetünk a tudományon éniül fel s „elvész a nép, mely tudomány nélkül való.” „Van egy

tudományelőtti tudás, de ez csak primitív társadalomban, a fejlődés alacsonyabb fokán, egyszerűbb viszonyok között elegendő. A mai kor műveltségének leghatalmasabb tényezője a tudomány. A technika haladása, mely olyan jellemző korunkra nézve, voltaképp a tudomány haladása, mert a tudományos eredmények fölhasználásán alapszik. A modern világnézet kialakulásában is a tudománynak van része. Tudományos alapokon nyugszik ma a legtöbb tevékenység, az ipar, a kereskedelem, a közigazgatás, a politika, a háború, s mondhatnók a minden napi élet legtöbb berendezése.

Ilyen körülmények között a tudománynak más a szerepe, mint régebben volt. A tudomány a görög bölcseleknél még csak a szemlélődő életnek nemes kitöltése, a magasrendű lelkek eszményi foglalkozása. Ma a tudomány közkinccs, melynek hatása a mindennapi élet munkájában és élvezeteiben egyaránt jelentkezik.

Mindenesetre szem előtt kell tartani, hogy mikor tudományt említünk, nem mindenki érti rajta ugyanazt. A szellemi tudományok és a természettudományok nem egészen azonos elvekkel és módszerekkel dolgoznak, s tárgykörük természete is egészen különböző, sőt bizonyos tekintetben ellentétes. A nyugati nyelvek egy része a „science” (scientia) névvel csak a természettudományokat jelöli, s korunknak az is egyik jellemző vonása, hogy éppen ezek a tudományok érték el a fejlődés oly magas fokát, mely az embereket csodálatra ragadta. Ez a fejlődés tette lehetővé a technika óriási haladását, s így nem csoda, ha a világnézet kialakulására is nagy befolyással volt s az emberek gondolkodását materialisztikus irányba terelte úgy, hogy a társadalmi és filozófiai elméletek is igen gyakran egészen ezen az alapon épültek fel.

De másrésztől a szellemi tudományok is nagy föllendüléssel indultak fejlődésnek s az emberi gondolkodás irányítására nagy hatással voltak. A tudomány nagy kérdéseinek a hatása az ember egész életfelfogásán megérezhető.

A tudomány így nemcsak gondolkodásfonna, hanem az ember egész lelki világának alakulására ható fontos tényező, végső kihangzásában az emberi cselekvés irányítója is.

Ám a tudomány a tudósok alkotása, akiknek élethivatása az anyagi és szellemi világban uralkodó törvényszerűség kutatása. Az emberiségnek ok csak egy csekély

töredéke, kétségtelenül elitje, igazi arisztokráciája. Másrészt ők az egész emberiség számára dolgoznak, önzetlenül csak az igazságokat keresik s nem azért keresik, mert ezek hasznosak, hanem azért, mert ez a legmagasabbrendű örök érvényű érték.

A tudomány művelése és a vele való állandó foglalkozás a tudósok dolga. Az emberiség csak átveszi az eredményeket, ezek közül azokat, melyek az ő életükkel és munkájukkal összefüggnek s a magasabb műveltség légkörébe emelik őket.

Ennélfogva nem a voltaképpeni tudomány az, amit a művelt emberek nagy többsége átvesz, amit az iskolában vagy tankönyvekből tanul, hanem csak egyes részletei a tudományoknak, mindenből valami, annyi, amennyi a világban való tájékozódásra, a helyes világkép kialakítására s a világnézet és életfelfogás kialakítására szükséges.

Nagy és nehéz pedagógiai feladat annak megállapítása, mi és mennyi szükséges ehhez a különböző tudományokból? Változik is a változó idővel s a tudományok fejlődésével.

De változik ez az egyéni szükségletek szerint, nemzetek szerint s egy nemzet keretén belül is azon kör szerint, melyben valaki élni fog s a hivatás szerint, melyet betölteni készül.

Irodalom: Dr. Pauler Ákos: A tudománv fogalmáról. Budapest, 1910. – Dr. Nagy József: A tudomány értéke. Bpest. 1907. – Dr. Kornis Gyula: Bevezetés a tudományos gondolkodásba. Bpest. – Dr. Nagy József: Az igazság. Győri Szemle, 1931.

162. A tudományos nevelés. A nevelés szempontjából a tudomány is csak a nevelés eszköze, nem pedig a nevelés célja. Herbait érdeme, hogy ezt az igazságot felismerte. Az ő tanítványa, Ziller, meg is különbözteti az iskolai tudományokat (Schulwissenschaften) a tudományoktól. Ez nem jelenti azt, hogy az iskolai tudomány másfajta tudomány, hanem csak azt, hogy az iskola a tudományt a nevelés céljaira használja fel, azaz vele a növendék gondolkozását akarja tökéletesíteni, neki a világról és az emberi életéről helyes fogalmakat akar adni s az ő cselekvéseit helyes irányba akarja terelni s öröklött (pszichológiai) jellemét erkölcsi jellemmé fejleszteni.

A tudományokból erre a célra kiszemelésnek kell történnie. A különböző iskolák céljuk és növendékeik kora.

neue és leendő életpályája szerint más és más anyagot vesznek fel, egyikből többet, másból kevesebbet, de általában olyan anyagot és annyit, amennyi a novenuék korának, munkabírásának 3 az iskola céljának megfelel. Ez a „Schulwissenschaft”, helyesen: iskolai tanulmány (szemben a tudománnyal).

Legtöbbször ezek a leszek csak töredékek a tudományból, vagy csak eredmények. Magát a tudományt voltképpen csak a tudós iskola akarja tanítani s ez volt régebben a gimnázium, a középkorban a latin iskola. Ez akkoriban valóban a kor tudományát adta tudós módon. A kor tudománya akkoriban a latin nyelv és irodalom volt s a görögből egy és más, elsősorban Aristoteles, de az is inkább latinul. A mód: a grammatika rendszeres előadása s a latin nyelv megértése után latin szövegek magyarázata.

Am idővel megváltozott a tudós iskola. A tudományok köre kiszélesedett, A latin mellett felvirágoztak a nemzeti nyelvek és irodalmak. De fejlődésnek indultak a természettudományok, sőt új tudományágak is keletkeztek. Mindegyre több és több tudományt kellett bevinni az iskolába, aminek nagy zsúfoltság és a növendékek túlterhelése lett a következménye.

Nem is lehetett azután a tudományos pályákra való előkészítés kérdését másképp megoldani, mint az iskolák differenciálódásával. A klasszikus gimnázium mellett keletkezett a leányiskola, majd később a reálgimnázium. Ez a háromféle típus majd minden államban megvan, vagy külön iskolák gyanánt, vagy mint a felső osztályok különböző irányú elágazása.

Ezek az iskolák voltaképp azokra a pályákra készítenekek elő, amelyek tudományos előismereteket kívánnak, de aki e pályákra lép, az még nem tudós. A tudós élethivatása, hogy egy-egy tudományszakot önállóan műveijen, tudományát előbbre vigye.

A középiskolák nem is valamely pályái a nevelnek, csak előkészítenekek a tudományos foglalkozásra, alapot adnak. De ma már nemcsak ezt a feladatot vállalják, hanem igyekeznek általános műveltséget adni, azaz enciklopédikus ismereteket különféle tudományágakból.

Főfeladatuk azonban mégis a tudományos munkára való előkészítés, mellyel az egyetem foglalkozik s így a tudományból nemcsak ismereteket közölnek, hanem igyekeznek a tanulót bevezetni a tudományos gondolkozásba,

a Uli lehetetlen a nélkül, hogy ne ismertesse meg; tanulót a tudományos módszerekkel, ne tudományos fogalmakká! dolgozzék, tudományos definíciókat fogalmazzon, s w igyekezzék az így szerzett ismereteket rendszerbe, foglalni.

Így már nemcsak a főiskolai és egyetemi, hanem bizonyos tekintetben a középiskolai tanítás is tudományos oktatás. Ez ellen gyakran állást foglal a közvélemény, ami onnan származik, mert nem ismerik a középiskolák célját, s a középiskolákba tódulnak azok is, akik gyakorlati életpályákra szándékoznak menni.

Irodalom: dr. Fitos Vilmos: Tudomány és nevelés. Bpest, 1932. – Ramon y Cayal: Tudományos kutatásra vezető kalauz. Ford.: Dr. Salamon Henrik, Bpest, é. n. (Novak R.). – E. Otto: Die wissenschaftliche Forschung und die Ausgestaltung des Gelehrtenunterrichts. Bielefeld, 1918.

2. Az esztétikai nevelés.

163. AZ esztétikai nevelés. A mai kultúra technikai és tudományos jellegével ellenhatáskép jelentkezik a nmlt század második felében a művészi nevelés gondolata. Ellenhatás ez a technika gépiessé válásával, a gyári termeléssel szemben, mely tömegcikkeket, sablonos tárgyakat produkál, híjával az egyéni lelkület nyomának, annak, ami a tárgyat az ember lelkéhez közelebb hozza s érezteti, hogy az egy érző, magát megértetni s éreztetni akaró lény alkotása.

Másrészt az a műveltség, melynek a tudomány a legfőbb tartalma és meghatározója, nem ad enyhet a szomjazó léleknek, nem elégíti ki az ember szívét. Mindkét ok a művészetek felé fordítja az emberek tekintetét, ott keresnek enyhülést, ott keresik az új művelődési eszményt s a művészetek iránti fogékonyság fölébresztésével akarják ellensúlyozni a gazdasági élet és a hideg számítás által köznapivá lett lélek sivárságát.

Az esztétikai nevelés főfeladata az Ízlés fejlesztése. Az ízlés a szépnek megérezése s így az esztétikai képzés voltaképpen az érzelmi világgal van szoros kapcsolatban. Éppen ezért ez nem külön tantárgy s épúgy, mint az erkölcsi nevelés, nem szabályokkal, hanem konkrét példákön megérezéssel és átéléssel fejleszthető.

Az ízlés nevelése két főfeladatot foglal magában. Egyik az, hogy képessé tegyük a tanulót a szép meg-

érzésére, fölfogására, megértésére. Ez a receptív föladat, ahonnan a tanuló receptív hatásokat fog föl, de maga passzív. A másik föladat az, hogy képessé tegyük a tanulót a művészi kifejezésre, elsajátíttassuk a művészet nyelvet, azaz annyi technikai elemet, amennyi képessé teszi az embert lelki tartamának ízléses kifejezésére. Itt a tanuló már aktív.

Az esztétikai nevelés a művészetek tanításával történik. Ezek közül a legtökéletesebb művészet: a költészet már régen a legkiválóbb nevelőeszközök közé tartozik. A költészethez csatlakozott elég korán a költői művek előadásának a művészete: a szavalás, a színjátszás, az ének, a zene s végül a tánc. A görögöknél ezek egymással szoros kapcsolatban voltak s valamennyi az emberi lélek különböző mozgalmainak és állapotainak kifejezése.

De az esztétikai nevelés céljaira nemcsak ezeket a művészeteket, hanem a képzőművészeteket is fölhasználjuk.

A múlt század hetvenes éveiben nagy mozgalom múlt meg a világ különböző részeiben a művészi nevelés érdekében. Legelőször Angliában jelentkezik a művészeteknek ilyen megbecsülése, mely azt az egész nevelés lényeges alkotóelemévé akarja tenni. Ennek a gondolatnak a hirdetője az angoloknál *Ruskin* (1819-1900). Németországban dr. *Lunge Konrád* könyve és a névtelenül megjelent *Rembrandt als Ersieher* c. könyv (1890, szerzője *J. Langbelin* berlini tanár) tette népszerűvé a művészi nevelésre vonatkozó gondolatokat.

Amerikában a művészi nevelést főképp a műipari ízlés fejlesztése szempontjából tartották fontosnak. *Liberty Tadd* és *L. Prang* művei ezt a célt szolgálják.

164. A költészet, mint nevelőeszköz. A költészet a legrégebb nevelőeszközök egyike. Már akkor fölhasználták, mikor még írott irodalom nem volt. Ekkor a mesék, mondák, bölcsődalok és más versek képviselték a költészetet s ezek gyönyörködtették, de egyúttal nevelték a gyermeket. Elvitték őt egy szép, tündéri világba, melyben érdekesnél-érdekesebb lények éltek, sőt minden élt, mint ahogy a gyermeki fantázia előtt is a környezet minden tárgya él és érez, akar és nem akar, jó és rossz. Ebben a világban naiv igazságszolgáltatás uralkodik a minden jóra fordul, vágyak teljesülnek s a szív kielégül.

De amint a gyermek nő, a költészetből mindegyre inkább a komolyabb alkotások érdeklik s az a világ kezd kibontakozni a költészetben, amelyben mi élünk, ez a köl-

tészet bemutatja az embert életet, föltárja az ember lelki világát s érezteti érzelmeit. Ez a költészet már nincs a ritmikus formához kötve, irodalomná növekedik, a gyermek megtanul könyvet olvasni, s megnyílik előtte az irodalom végtelen nagy és sokfelé elágazó útja, melyen keresővé lesz, keresi a lelkének megfelelőit.

A költészet és irodalom (hiszen az irodalomból is egyelőre csak az szolgál nevelőeszközzül, ami igazi költészet is) azonban nem csupán esztétikum, nemcsak az esztétikai érzék nevelésére szolgál.

A költészet és irodalom több, mint esztétikum. A kifejezés formája mindig művészi, azaz esztétikum, de a műnek tartalma is van, sőt ez a tartalom előbb hat, s még később is és talán mélyebbre hat, mint a művészi forma. A költészet is irodalom, éppen ezért oly kiváló nevelőeszköz, mert egyúttal gyakorlati élet- és emberismeretet s gyakorlati lélektant ad.

Az emberi lélek és az emberi élet érdekli az emberi lelket és foglalkoztatja az emberi elmét.

De azért már elég jókor, szinte öntudatlanul, hat a művészi forma is, s megtanít a művészi kifejezés megértésére s megtanít a szép élvezetére, szóval ízlést nevel.

Kétségtelen, hogy a költészet az, mely legtökéletesebben és legszebben tudja kifejezni az emberi lélek minden legfinomabb rezdülését s a fantázia alkotásait.

De a többi művészet ismét más eszközökkel, más anyagon, más módon tudja kifejezni azt, ami az alkotó művész lelkében él, amit ő átél, legyen az természet, emberi élet, vagy tartalom nélküli művészi alkotás, ahol csak a formák hatnak, s ezek a formák ébresztenek föl új vagy szunnyadó benyomásokat és élményeket s ezek emelnek egy más világba, a köznapi fölé, magasabb régiókba.

A művészet szükséges kiegészítője; i valóság megismerésének. A tudomány fogalmakkal dolgozik, törvényeket kutat és állapít meg s ezeket absztrakt módon fejezi ki.

A művésznek más az élet- és világszemlélete. A művészet konkrét módon, érzéki benyomások alapján élményeket, lelki szenzációkat élet át s így érteti meg az embert és a világot s így érezteti ezek értelmét.

A művészi nevelés tehát ízlésnevelés, de nemcsak az, ennél sokkal több: megértésre való nevelés s megérezésre való nevelés, pszichológiai nevelés.

105. A művészi nevelés módjai. A, művészi nevelésnek két lépése van: egyik a művészet megértése, annak

megtanulása, hogy a növendék a művészetet felfogni tanulja s meg tudja benne találni azt, ami szép. A másik pedig, hogy kifejezni tanuljon művészi módon. Ez utóbbi voltaképp az előbbi célt szolgálja. Nem értheti és élvezheti a művészetet igazán az, aki nem ismeri annak a művészetnek a technikáját. Ez magyarázza azt, hogy a művészetekből az iskolában, vagy akár otthon is csak bizonyos technikát tanítanak. Pl. rajzolni, festeni, zongorázni. Ez érteti meg azt is, hogy a poétika tanítása alkalmával miért tanították magát a verselést is s írtak a tanulókkal verseket.

A képzőművészet először *lát*ni tanít. „A legigénytelenebb része a természetnek tele van szépségekkel. A fák levelei gyönyörű változatosságot mutatnak formákban, színekben, a pillangó a festés műremeke, a bogár bámulatot kelt testének filigrán művészetével. Az ég felhőzetének érdekes alakjaival, színezésének változatosságával mindenütt kínálkozik szemléletünk tárgyául. Midőn a gyermeket mindezeket látni tanítjuk, leghathatósabbin neveljük művészi ízlését.”

Azután rajzolni, festeni tanít, esetleg mintázni. Aki így macra is átéli a technikának a hatását, az fogja igazán érteni a művészi kifejezést.

Ugyanez áll a zenére. A zongoratanítás ugyan azt is el akarta érni, hogy a növendék bizonyos darabokat kifejezéssel és ízléssel előadni tudjon, de ez is voltaképp lényedében az illető kompozíció tökéletesebb átélése.

A költészet termékeivel is így áll a dolog. A költemények művészi előadása a költemény teljesebb átélése, mintegy érzéki módon való átélése.

Így lesz ember mindegyre fogékonyabb a művészi iránt s így egészíti ki lelkének egyoldalú bénítását más és új oldalról kapott benyomásokkal és ösztönzésekkel.

A művészet napfényessé teszi az élet zordonságát. A művész hangulatait, nemesebb érzését és gondolatait a művészet eszközeivel könnyebben átviszi a mi lelkünkbe. Tisztultabbá teszi s nemesíti kedélyünket s eltávolítja azt, ami durva, aljas és közönséges. A nap terhes munkája után fölűdit s a diszharmóniát harmóniává változtatja. Élesíti szemünket az emberi élet meglátására s annak fölfedezésére, ami ebben az emberi életben szép és értékes. Az elröppenő szépet állandó örömmé teszi s otthonunkat barátságossá és kellemessé díszíti. Nemzeti eszméket és hangulatokat örökít meg a kőben, szóban,

hangokban és színekben; felemeli a lelket s feleletet ad a lélek legtitkosabb vágyaira s legelrejtettebb kérdéseire.

Irodalom: E. Weber: *Kunsterziehung: und Erziehungskunst.* Leipzig. 1922. — Alexander Bernat: *Művészet. A művészet értékéről. A művészi nevelésről.* Bpest. 1908. — Nádai Pál: *A művészi nevelés céljai.* Magyar Paedogogia. 1917. 382. 1. — H. Wohlgast: *Die Podectima der Kunst für die Erziehung.* 1903. A. Lichtwark: *Die Erziehung des Farbensinnes.* 1905. — Liberty Tudd: *Neue Wesre zur künstlerischen Erziehung d. Jugend.* 1903 — P. Lascaris: *L'Education esthétique de l'enfant.* Paris, 1928. — A. Schmidt: *Kunsterziehung und Gedichtbehandlung.* I-III. Leipzig. Klinkhardt. — Ueding: *Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht der höheren Schule.* Frankfurt 1929. — Körösi Ferenc: *A művészi nevelés.* Bpest. 1929. — Nagy László és Farkas Irén: *A gyermek esztétikai érdeklődéséről* 2. kiad. Bpest. 1911. — O. Wulff: *Die Kunst der Kinder.* Stuttgart. 1927. — L. Prang: *Lehr cans für der künstlerische Erziehung.* Leipzig 5. Aufl. 1925. — Szentpétery Imre: *A művészi és szociológiai oktatás a történet tanítás keretében.* Ppct. 1910.

3. A vallásos nevelés.

166. A vallásos nevelés. Az ember lelki életében a vallás igen fontos tényező. Bármilyen legyen is valakinek a vallásos meggyőződése, annyit el kell ismernie, hogy a vallás pszichológiai jelenség és világtörténeti tény. Nagy hiba volna tehát ezt a fontos lélektani jelenséget s ezt a világtörténetiényt figyelmen kívül hagyni. Egyébként is törvényeink nem engedik meg a gyermeknek valláson kívüli nevelését. A felnőttek lehetnek felekezetenküliek, de a gyermeket vallásosan kell nevelni. S ez helyes is. mert a gyermeki kedélynek vallásra okvetlenül szüksége van. A vallás lelki szükséglet, melynek alapja az emberi lélek sejtelmes hajlandóságában van.

A vallás ad irányt a világnézetnek s az erkölcsnek.

Az erkölcsi élet alapja vagy az értelemben van, t. i. tudjuk, mi a helyes s azért cselekszünk erkölcsösen, vagy az érzelemben. Ez utóbbi azonban az erősebb, s ez utóbbit a vallás irányítja.

Tisztelnünk kell tehát a vallást, s nem kicsinyelnünk jelentőségét. A vallásos nevelést előmozdítani pedig egyenesen kötelessége a nevelőnek.

A vallás jelentősége a nevelésben röviden a következőkben foglalható össze:

1. A vallástaniítás adja meg a vallási és az erkölcsi igazságok ismeretét. A vallás-erkölcsstan fogalmazza az

erkölcsi tanítást. Itt tanulja meg a gyermek: mik a helyes cselekvés törvényei, mi az erény, mi a bűn, mit kell tennie.

2. A vallás tölti el a lelket tisztább és nemesebb érzelmekkel s az Istenben való hit, a remény, a szeretet szabályozóivá lesznek az egész érzelmi életnek.

3. A vallás hat legerősebben az akaratra. Azok az érzelmi motívumok, azok a misztikus hullámzások az emberi lélekben, melyeket a vallás táplál, sokkal erősebbek s meghatározóbbak, mint az értelmi megfontolás. Ezért fejlesztheti ki a vallás legjobban a lelkiismeretet, mely azután biztos irányzója s mértékadója a cselekvésnek.

Az Istenben való hit emberfölötti erőt ad, s átsegít a legnagyobb nehézségeken.

A tanár tisztelje tehát a tanuló vallását, s tanításában kerüljön mindent, ami bármely felekezetet sérthet. A tanár kötelessége a hitoktatóknak kezére járni s a vallástanítást előmozdítani.

A tanár és tanító dolga azonban nemcsak az, hogy támogatssa a hitoktatót, hanem maga is vegyen részt legalább is a vallásgyakorlatok felügyeletében. A tanárnak mindenütt ott a helye, almi tanítványai együttesen, tömegben megjelennek.

A vallásgyakorlatok közös elvégzése erősítő hatással van az akaratra; a közösség, együttesség, fejleszti nemcsak a vallásos érzést, hanem a humánus érzelmeket is, az összetartozandóságot, az együttérzést.

A vallásos nevelés módszerére az alábbi irodalom ad útbaigazítást.

Ha-a tanítványnak így megadtuk az erkölcsi jellem alapját, ha akaratának a vallás szárnyakat, kételyeinek a hit megnyugvást ad, kielégítést talál lelke majd minden irányban, s nemcsak derék honpolgárrá, hanem boldog emberré is tettük.

Irodalom: M. Hockennaier: Die religiöse Erziehung nach den staatlichen Gesetzen u. den katholischen Grundsätzen. Freiburg, 1926. – F. Nieberyall: Die religiöse Erziehung in Hause u. Schule. Leipzig, 1900. – H. Mayer: Religionspädagogische Reformbewegung. Paderborn, 1922. – F. W. Focrster: Religion und Charakterbildung. Zürich 1925. – Tóth Tihamér: A vallásos ifjú. I-II. Bpest. A szerző kiadása. – Marczell Mihály: Vallás erkölcsi alap a nevelésben. III. Egyetemes tanügyi kongresszus naplója. 1928. I. 729. 1. – Marczell Mihály: A katolikus nevelés szelleme. Bpest. Szent István könyvek. – Uhl Antal: A szülők vallásos gyermeknevelése. Pécs. 1929. – P. Bovel: Le sentiment religieux. Neuchâtel. 1925. – H. Schreiber: Der Kinderglaube. Langensalza, 1909. – Müller Lajos, S. J.: Aszkétika. Bpest. 1932.

4. A műveltség tartalom hatása.

167. A művelség tartalom értékes elemeinek fölvétele az ifjú lélekbe alapot rak a világkép kialakulására s szempontokat ad a világ- és életszemlélet kifejlődésére számára, melyekkel az ember beállíthatja magát a kulturális közösség folyamatába s az egyetemes világfolyamatba.

Ez a világnézet és életfelfogás, melynek főirányítói a legmagasabb értékek, egyúttal megadja az akarat számára is azokat a támpontokat, melyekbe belekapcsolódva az ember mindenkor szilárdan állást foglalhat a világgal és az emberekkel szemben s minden vonatkozásban megtalálja a helyes, azaz a legcélszerűbb és legmagasabb szempontok által irányított magatartást.

De ennek a művelség tartalomnak a fölvételével egyúttal kiművelődik a lélek s annak minden képessége, kisugárzik minden színpompája, kibontakozik minden ereje s így kibontakozva tevékenyen érvényesül minden jó tulajdonsága, amelyekkel az ember képes lesz a maga életföladatait a lehető legjobban megoldani.

A művelség tartalom e különböző ágai összeszövődnek s az emberi lélekben egy egységgé szerveződnek. De néni egyformán. Ezernyi változata lehet nemcsak a tartalom mennyiségének, hanem az elhelyezkedés médiának, annak a hatásnak, melyet a különböző tartalmak az emberi lélekre gyakorolnak.

Így ugyanazon az alapon, ugyanazon alapirány szerint is egyéni különbségek mutatkoznak, más-más része a művelség tartalomnak kap nagyobb jelentőséget, néha egy, néha több is uralkodóvá válik. Az válik uralkodóvá, amelyik legtöbb támasztékot talál az ember egyéni tulajdonságaiban, vagy lelki szerkezetében.

Erre már megvan a halandóság az egyéni különbségekben, ennek alapján különböztetik meg a különböző kulturális típusokat. Ezen az alapon fejlődnek ki azután a művelődés szerint a különböző típusok: a technikai típus, a gazdasági ember típusa, a társadalmi ember, a jogkereső, a hazafias típus, a moralista, a tudós típus, a művész típus, az esztéta, a vallásos típus. E típusok ki fejlődése attól függ, hogy a művelség melyik ága lesz az ember lelkében uralkodóvá.

Ezt választhatja azután az illető életpályájává, bár nem mindig éri ezt, mert a pályaválasztás alkalmával sok más befolyás is érvényesül. De az ideális állapot az,

hogy mindenki arra a pályára lépjen, amelyre őt hajlamai, képességei s lelki struktúrája alkalmassá, sőt hivatottá teszik.

A különböző nevelési rendszerek is úgy keletkeznek, hogy a műveltségnek hol az egyik, hol a másik ágát helyezik a középpontba s teszik uralkodóvá, mint pl. a technikai nevelést, vagy az állampolgári nevelést, vagy az erkölcsi nevelést, a nemzeti nevelést, vagy a vallásos nevelést.

Néha a műveltség ágainak egyik csoportját teszik uralkodóvá egyik vagy másik csoporttal szemben, pl. az ideális ágakat a materiálisokkal szemben.

Máskor egy-egy művelődésterület egy részét hangsúlyozzák erősebben, pl. a tudományos nevelésben a természettudományokat a szellemi tudományokkal szemben. A tény elfogulatlan vizsgálója ezek alapján könnyen belátja, honnan származnak a pedagógiában oly véleményeltérések, melyek az értékelés különbségében gyökereznek s miért védi mindenki oly megíngathatatlan meggyőződéssel álláspontját. Mindenki azt a művelődésbeli ágat tartja legfontosabbnak, legértékesebbnek, mely az ő lelki struktúrájának leginkább megfelel, ennek alapján értékeli s ennek alapján ítéli. Lehetetlen is a különböző irányokat egy közös nevezőre hozni, a különbségek, melyek így a lelki struktúrában gyökereznek, mindig meglesznek.

Ám a kultúra egésze szempontjából mindegyik művelődésbeli ágnak a fejlődése egyformán jogosult, sőt az egész emberi kultúra szempontjából igen jelentős.

Ám ez nem jelenti egyiknek sem kizárólagos uralmát s egyiknek sem a megszűnését. Az élet folytonos áramlása magával hozza a folytonos változás és folytonos hullámváltozás szükségét. A kultúra is, mint az élet, megállás nélkül halad tovább.

5. A hivatásra való nevelés.

168. A hivatás és életpálya. Hivatás oly foglalkozást jelent, melyet valaki életfeladat gyanánt fog fel. Az életfeladat fogalma magában foglalja egyrészt azt, hogy ezt a foglalkozást életfenntartása szempontjából üzi, mert hiszen az önfenntartás voltaképp első feladata mindenkinek, de másrészt azt is, hogy ezt a foglalkozást azért válasz-

totta, mert erre neki nemcsak különös hajlandósága van, hanem különös képessége, tehetsége, rendeltetése, hivatottsága van. Az ilyen hivatottság érzelme különösen azoknál erős, akik a foglalkozást nem abból a szempontból nézik, minő anyagi eredményekkel jár, minő ellátást, minő társadalmi helyzetet, vagy minő életszínvonalat biztosít, hanem abból a szempontból, hogy mennyire felel meg lelkületének. Aki így fogja fel hivatását, az úgy érzi, hogy neki erre az életpályára nemcsak különös tehetsége van, hanem erre a pályára „elhivatása” van, különös rendeltetése, reá az ő nemzete vagy az egész emberiség szempontjából nagyon fontos szerep vár, melynek betöltése az ő kötelessége s melyet ő még élete feláldozásával is köteles vállalni. Ez az érzelem vallásos felfogásból fakadhat, ilyen a próféták, papok, királyok, hősök, államférfiak érzelme, melynek mint szubjektív élménynek nagy hajtóereje van s bámulatos teljesítményre teszi képessé a hivatottat.

De a hivatás ilyen élménye lelkesíti a művészt, a költőt, a tudóst is. Ezek az életpályák különös tehetséget kívánnak s ideális felfogást, ez adja meg a hivatottság érzetét. Ezeket a magasabbrendű foglalkozásokat nem is tekinthetjük munkának, hanem igazi hivatásnak, rendeltetésnek. A többi csak foglalkozás.

A foglalkozások csak lassan differenciálódtak s mikor már volt is ilyen differenciálódás, az kasztok szerint, társadalmi rétegek, osztályok szerint történt. A primitív társadalomban minden munkát mindenki maga végez, de a munka sokféle természete lassankint arra kényszeríti az embereket, hogy bizonyos munkát csak azok végezzenek, akik azt külön megtanulták. De általában különbségeket találunk a munkák között. A műveltség haladásával, az igények növekedésével a munkanemek mindegyre szaporodnak. A különböző munkát különbözőképp értékelik, némelyiket szégyenleteseknek tartják, rab-szolgákkal végeztetik. A régi társadalomban a vezetőosztály, az úr, a nemes nem dolgozott, csak parancsolt, vagy ha foglalkozott valamivel, csak katonáskodott. Innen ered, hogy bizonyos foglalkozások, pl. mesterségek, kereskedelem, stb. nehezen tudják kivívni, hogy a többivel egyenrangúaknak tekintessenek.

Voltak szolgai munkák s úri foglalkozások, s még ina is él e tekintetben sok előítélet.

Ezek az előítéletek sokszor nagyon befolyásolják ma is a pályaválasztást.

Pedig a pályaválasztásnak voltaképp aszerint kellene történnie, hogy kinek mire van hivatása, ki milyen munkát tudna legtökéletesebben végezni s ki milyen képességekkel rendelkezik, mert ezen a pályán tudna legtökéletesebb munkát végezni, 9 ez megfelelne úgy a saját érdekének, valamint a társadalom' szükségleteinek és igényeinek.

Ám a pályaválasztásnak ez csak egyik szempontja. Egy másik szempont az, hogy melyik pályán van szükség utánpótlásra, melyik pályára zsúfol.

A kultúra fejlődésével a pályák száma nagyon megsokasodott, mert a foglalkozások nagyon differenciálódtak. Általában a viszonyok mindegyre komplikálódtak, az elhelyezkedés és életfenntartás mindjobban megnehezült.

A pályaválasztásnál eszerint nemcsak az ideális szempontok érvényesültek, hanem a megélhetés lehetőségeire való kilátás szempontjai is.

Mindezek a viszonyok létrehozták a pályaválasztási tanácsadás szükségét. Közületek, egyesületek, pedagógiai intézmények, szerveztek ily pályaválasztási tanácsadókat. Ezeknek a következő feladataik vannak: 1. Megállapítani, kinek mire van kedve és hajlandósága; 2. megvizsgálni a pályát választó képességeit: a) orvosi, b) pszichológiai szempontból; 3. nyilvántartani, mely pályán van szükséglet s melyen van zsúfoltság.

Végül feladata e szempontokat összeegyeztetni.

Az életpályákra való nevelés kétféleképp történhetik: 1, gyakorlati úton, az illető foglalkozásba való beállítással; 2. szakiskolákban.

A hivatásra való nevelés pedagógiája külön tanulmány. Ez is oda vezet a műveltség magaslataira, a magasabbrendű lelki élethez.

Az embernek a maga foglalkozását voltaképpen bele kell kapcsolnia az egész kultúra egyetemes folyamatába, ismernie kell a kultúra minden ágát, egész területét, de az egyes ágak közül egy az, melynek szűkebb körébe az ő foglalkozása beletartozik. Ezen a területen neki azután részletesebb tájékozódásra van szüksége, ezt alaposan kell ismernie, hogy hivatását jól betölthesse. De ismernie kell] ennek összefüggését a kultúra többi ágaival s helyét

az egészben. Így azután érteni fogja a maga munkáját, látni fogja annak értékét és célját az egésznek szempontjából.

Nemcsak az életben való boldogulás szempontjából, hanem a lelki nyugalom és belső megelégedés szempontjából is végtelenül fontos, hogy az ember jól válassza meg életpályáját, hogy az a munka, melyet végeznie kell, ne fárasztó teher s nyomasztó kötelesség legyen, hanem siker és örömök forrása. De ez csak úgy lehetséges, ha hajlamai és vágyai képességeivel és hivatottságával harmóniában vannak.

Végtelenül sok bajnak és boldogtalanságnak forrása, ha az ember vágyai nincsenek arányban képességeivel és tehetségeivel.

Az ember beleilleszkedve a kultúra egész folyamatába, látja a maga munkájának az értelmét és összefüggését a nagy nemzeti és a nagy emberi feladatokkal s érzi, hogy ő is fáradozik az emberiség előhaladásán, s hozzájárul az emberi tökélesedés nagy folyamatához.

Aki oly életpályát választ, mely számára nemcsak foglalkozás s nem unalmas, terhes munka, hanem becsvágának és munkaképességének kielégülése; -- aki mindennapi munkáját mindennap örömmel végzi és hivatásának érzi, -- annak gondok és nehéz körülmények között is megvan a kellő lelki kielégülése s érzi, hogy életének van célja és értelme.

Irodalom: G. Kerschensteiner: Gründfragen der Schulorganisation. 1927. — A. Fischer: Problematik der Berufsorganisation der Neuzeit. Zeitschr. für Berufs- und Fachschulwesen. 41. 1926. — F. Kühne: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 1930. — Weszely Ödön: A pályaválasztás és a tehetségvizsgálatok. Korszerű nevelési problémák. Bpest, 1927. 81-104. 1. — „Nagy László: A pálya választás. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. 1924. — Ozorai F. és Bálint A.: Tehettségvédelem és pályaválasztás. Bpest 1927. — A. Knoke: Was soll unsere Tochter werden? Leipzig, 1919. — Életpályák: Sipöcz Jenő. Schütz Antal. Degré Miklós, stb. előadása a budapesti Piarista Diákszövetségben. Bpest 1928. — Lénárt Edith: 33 női életpályá. Bpest. 1929. — Bobula Ida: Az egyetemi nőkérdés Magyarországon, Bpest, 1928. — Kornis Gyula: Nők az egyetemen. Kultúra és Politika. Bpest. 1900. — Amicus Juvenis: Pályamntató. 1913. — Makra Imre: Pályaválasztás. 3 kötet. Bpest. 1915. — Fohn Tibor: A pszichotechnikai alkalmasság vizsgálatok mértszerei. (Közlemények a Pécsi „Erzsébet tud. egyetem pedagógiai intézetéből. I.) Pécs, 1927. — Dr. E. Wesseli: Les bases scientifiques de l'orientation professionnelle. Comptes-rendus de la TV.-me Conféranee internationale de Psychotechnique. Paris, F. Alcan. 1929. — Dr.

Schmidt Ferenc: A kísérleti lélektan szerepe a nevelési tanácsadásoknál. Bpest, 1931. – *Focher László*: Pszichológiai pályaválasztási tanácsadás. Bpest 1922. – *Focher László*: A pályaválasztási tanácsadás egészségügyi vonatkozásai. Bpest. 1924. – *Tuszkai Ödön*: Életutak Bpest. 1913. – *Müller Lajos*, 8. T.: Leányhivatások. Bpest, 1931. – *Kareh Kristóf*: Az egyetemi ifjúság és a gazdasági pályák. Budapest, 1927.

TARTALOM

Előszó, a második kiadáshoz	3
-----------------------------------	---

ELSŐ KÉSZ.

ELMÉLETI ALAPVETÉS.

I. A pedagógia mint tudomány.

1. A pedagógia fogalma és feladata	5
2. Gyakorlat és elmélet	5
3. Lehetséges-e a pedagógia mint tudomány?	6
4. A neveléstudomány helye a tudományok Rában.....	7
5.. A pedagógia segédtudományai	9
6. A pedagógia főosztása	10
7. A pedagógia irodalma	11

II. A nevelés fogalma és célja.

1. A nevelés fogalma.

8. A nevelés fogalma.....	16
9. Nevelés és önnevelés	18
10. Nevelés és fejlődés	18
11. Nevelés és átöröklés	19
12. A fajnemesítés.....	21
13. A nevelés lehetősége.....	22
14. A nevelés szükségessége	23

2. A nevelés célja.

15. Különböző célkitűzések.....	24
16. Az ember életfeladatai	25
17. A világnézet és életfelfogás.....	27
18. Értékelmélet és pedagógia.....	28
19. A nevelés célja	31

3. Műveltség és kultúra.

20. Műveltség és kultúra	33
21. A kultúra lényege	34
22. Civilizáció és kultúra	35
23. Kultúrfilozófia és kultúrpolitika	35
24. A kultúra különböző ágai	36
25. Alapműveltség, szakműveltség, általános mű- veltség	37
26. Egyéni műveltség, nemzeti műveltség	38
27. A műveltség erkölcsi természete	39
28. A célok rendszere.....	39
29. Eszmék, és eszmények	41

III. A nevelés tényezői.

30. A nevelés tényezői	42
31. A nevelés intézői	43

1. A növendék.

32. A növendék	44
33. A gyermektanulmány	45
34. A gyermek- és ifjúságtanulmány két nagy problémája	48
35. A gyermekpszichológia	49
36. A gyermek és ifjú fejlődése	49
37. A karakterológia	51
38. A típus fogalrrra	52
39. A típusok osztályozása	53
40. Az egyéni vonások megfigyelése	55
41. Egyéni jellemlapok és szabad irodalmi jel- lemzés	55

2. A nevelők.

42. A nevelő fogalma	56
43. A szülők	56
44. A többi nevelő	57
45. A növendék és a nevelő viszonya	57

3. A környezet.

46. A környezet fogalma	59
47. A környezettanulmány.....	59
48. A környezet alakítása és változtatása.....	61

4. A kultúrjavak.

49. A kultúra, mint a nevelés tényezője és eszköze	61
--	----

MÁSODIK KÉSZ.

NEVELÉSTAN.

(Hodegetika. Vezetéstan.)

I. A nevelő hatás eszközei s módjai.

50. A nevelő hatás	65
51. A nevelő hatás különböző nemei	65
52. A nevelő hatás három alaptörvénye	66
53. A nevelő hatás külső föltételei	67
54. A nevelő hatás belső föltételei	67
55. Direkt és indirekt hatások	67
56. A direkt hatások három csoportja	68

1. A kényszerítő eszközök.

57. A kényszerítő eszközök	68
1. A testi kényszer	69
2. A hipnózis	70
3. A büntetés	71
4. A büntetés nemei	72
58. A természetes reakciók elmélete	73
59. A megengedett büntetések	74
60. Meg nem engedett büntetések	75

2. Érzelmi (szuggesztív) eszközök.

61. A szuggesztív eszközök	76
62. A szuggesztíó fogalma	76
63. A tekintély	77
04. A szeretet és szimpatikus érzelmek ébresztése	78
65. A jutalom	80
66. A jutalom nemei	80
67. A példa	81
68. A felügyelet	88

3. Az értelmi eszközök.

69. Az értelmi eszközök	83
-------------------------------	----

II. A fegyelmezés.

70. A fegyelmezés.....	84
71. A fegyelmezés eszközei.....	85
72. Az iskolai fegyelem.....	85
73. A tanulók önkormányzat.....	87

HARMADIK KÉSZ.

A TESTI NEVELÉS.

I. A testi nevelés feladatai.

75. A testi nevelés jelentősége	89
76. A nevelő és az orvos	90
77. A testi nevelés céljai	91
78. A testi nevelés kétféle teendője	91
79. Az életföltételek kedvező alakítása	91

II. A testgyakorlatok.

80. A testgyakorlatok.....	92
81. A torna.....	93
82. Az atlétika.....	93
83. A játék, mint a testnevelés eszköze.....	94
84. Mozgásművészet.....	95

III. A kirándulások.

85. A kirándulások	90
--------------------------	----

IV. Cserkészzet.

8(5). A cserkészzet	96
---------------------------	----

V. Egészségtani ismeretek.

87. Az egészségtani ismeretek	98
-------------------------------------	----

VI. A testnevelés egyéb intézményei.

88. A testnevelés egyéb intézményei	99
---	----

NEGYEDIK RÉSZ.

SZELLEMI NEVELÉS.

89. A szellemi nevelés célja.....	101
-----------------------------------	-----

I. A szellemi képességek fejlesztése.

90. A formális képzés	101
91. A fejlesztés módjai	102
92. A begyakorlás szabályai	103

1. Az akarat nevelése.

93. A szellemi működések összefüggése	104
94. Az akarat jelenségek	104

A) Az ösztönök.

95. Az ösztönök	105
96. Az ember ösztönei	105
97. Az ösztönök a nevelés szempontjából	105
98. Freud ösztönelmélete	106
99. Az ösztönök fölötti uralom	108
100. A táplálkozás ösztönének szabályozása	108
101. A nemi Ösztön szabályozása és megnevelése.....	109
102. A koedukáció	111
103. A nemi felvilágosítás	111

B) A szokások.

104. A szokások	113
105. A szoktatás	113

C) A szorosabb értelemben vett akarat.

106. A szűkebb értelemben vett akarat	114
107. Az akarat nevelésének különböző elméletei	115
108. Álláspontunk az akarat nevelésének kérdésében.....	117
109. A helyes értékelés kifejlesztése	118
110. Az akaratgyakorlatok	119
111. Az akarat irányítása eszmék által	120
112. Az állandó akarat.....	120
113. A jellem	121
114. A személyiség	122

2. Az érzelmek nemesítése.

115. Az érzelmek értéke	123
116. Az érzelmek nemesítése	123
117. Az érzelmek két módja	123
118. A nemes érzelmek uralma	124
119. Az érzelmek fölötti uralom	125
120. Az érzület	125

3. Az értelem fejlesztése.

121. Az értelem fontossága	126
122. Az érzékek fejlesztése	126
123. A szemlélet	127
124. Az élmény.....	128

A) A figyelem.

125. A figyelem	129
126. Az érdeklődés	130

B) Az emlékezet fejlesztése.

127. Az emlékezet és annak jelentősége	131
128. Az emlékezet tipikus különbségei	132

C) A képzelet.

129. A gyermek képzelete	134
130. A játék	135
131. A játékok nemei	136
132. A teremtő fantázia	137

D) A gondolkodás.

133. A gondolkodás műveletei.....	138
134. A gondolkodás fejlesztése	139

E) A beszéd.

135. A nyelv jelentősége a szellemi fejlődés szempontjából	142
136. A nyelv fejlődése	142
137. Az idegen nyelvek	143

F) A formális képzés eredménye.

138. A formális képzés eredménye.....	145
---------------------------------------	-----

II. A kultúrártékek továbbszármaztatása.

139. A kultúrártékek	146
----------------------------	-----

A) A reálisztikus-értékek.

1. A technikai nevelés.	
140. A munka	147
141. A munka, mint módszertani elv	149
142. A technikai ismeretek	150

2. A gazdasági nevelés.

143. A gazdasági nevelés jelentősége	151
144. A gazdasági nevelés módja	153

*B) A szociális értékek.***1. A társadalmi műveltség.**

145. A társadalmi műveltség jelentősége	154
14G. A társadalmi nevelés	156

2. Az állampolgári nevelés.

147. Az állampolgári nevelés céljai	157
148. A jogállamba való beillesztés	158
149. A politikai nevelés	158
150. A hazafias nevelés.....	159
151. A nemzetnevelés	160

3. Az erkölcsi nevelés.*a) Az erkölcsi nevelés tényezői.*

152. Az erkölcsi nevelés fogalma és célja	161
153. Az erkölcsi törvények (normák)	162
154. Az erkölcs és a vallás	162
155. Az erkölcsi nevelés tényezőt	163

b) Az erkölcsi tanítás.

156. Az alkalmi erkölcsitanítás	163
157. Az iskolai tanítás, mint a jellemképzés eszköze.....	163
158. A rendszeres erkölcsi oktatás.....	164

c) Erkölcsi érzelmek.

159. Erkölcsi érzelmek	164
------------------------------	-----

d) Erkölcsi cselekvés.

160. Az iskolai élet, mint a jellemfejlesztés eszköze.....	165
--	-----

C) Ideális értékek.

1. A tudományos műveltség.

161. A tudomány és műveltség viszonya	166
162. A tudományos nevelés	168

2. Az esztétikai nevelés.

163. Az esztétikai nevelés	170
164. A költészet, mint nevelőeszköz	171
165. A művészi nevelés módjai	172

3. A vallásos nevelés.

166. A vallásos nevelés	174
-------------------------------	-----

4. A műveltségtartalom hatása.

167. A műveltségtartalom	176
--------------------------------	-----

5. A hivatásra való nevelés.

168. A hivatás és életpálya	177
-----------------------------------	-----