

A SZAKNEVELÉS ELMÉLETÉNEK ALAKULÁSA

(AZ ÁLTALÁNOS ÉS A HIVATÁSSZERŰ NEVELÉS
GONDOLATÁNAK KÜZDELME)

ÍRTA

BARANKAY LAJOS DR.

C. FELSKERESKEDELMI ISKOLAI IGAZGATÓ

A SZENT ISTVÁN BIZOMÁNYA

ELŐSZÓ.

A következőkben egy eszmének az illetékes gondolkodók elméjében megtett útját akarjuk nyomon követni. Ez az eszme: *a hivatásszerű műveltség nevelő ereje*. Van-e a jövő hivatásnak, amelynek csírája kétségtelenül ott szunnyad minden normális gyermekben, a fiatal lélek fejlődését erkölcsileg befolyásoló, személyiségformáló hatalma? Amilyen elvontnak s az aktualitástól távolállónak látszik ez a kérdés az első pillanatra, ép olyan erőteljes kapcsolatai tárulnak fel előttünk a legalkalmaszerűbb valósággal, ha mélyére tekintünk. Sőt a mai viszonyok közt kevés probléma képzelhető, amely ennyire belevágna az egyén és közösségek életalakításába.

A gondolat fejlődése mögül elvek harca bontakozik elénk. Az a kettős filozófiai gyökérszál, amelynek ellentétéből az elvek küzdelme táplálkozik: a teremtő erőt aktivitásba lendítő *mozgás* az egyik oldalon s az eszményi harmóniát jelentő *nyugalom* a másikon. Az első a hivatásszerű műveltség végső életeleme, a második azé az általános műveltségé, amely legszebben az ókori görögség klasszicizmusában revelálódott a világ számára. Vájjon melyik az igazi a kétféle műveltség közül? Az-e, amelyikben a mozgásokból felépülő cselekvés s a cselekvésekből felépülő hivatásszerű munka szerepel minden eszmény forrásaként? Vagy az, amelyik a folytonos hullámmásban levő élettől elszakadva s föléje emelkedve mint mozdulatlan intelligencia reprezentálja az emberi beteljesedést? Az előbbi mellett foglal állást már *Fröbel*, mikor a Teremtő képét viselő ember lényegéhez legméltóbbnak ítéli a teremtő munkát. Viszont látszólag ellentmond ennek a mai társadalmi és gazdasági helyzet kaotikus zűrzavara, mely a szemléelőbe akarata ellenére is belesugalmazza a kétkezdést a munka hivatásszerű s egyszersmind ethizáló értékében. A másik oldalon *H. Freyer* szerint az igazi műveltség túl van minden hivatásbeli képzettségen s „létezésében minden intelligencia meg van rögzítve”. De erre meg a mai nemzedék lelki művelt-

ségét figyelő meglátás cáfol rá. Alig volt még kor, amelyik az „emberi teljesség és bevégeztség” jelszavát hangoztató általános műveltségnek a mostanihoz hasonló uralma mellett ennyi töredék-embert termelt volna ki s ennyi alkalmat teremtett volna arra, hogy a nagy közösségek egységét az osztály- és csoport-érdekek szétrobbantsák.

Hol van hát az igazság? Melyik oldalon? Vagy talán a két elv szintézisében? De milyen arányú szintézisében?

Jelen munka nem feleletet akar *adni* ezekre a kérdésekre. Egyszerűen kaput tár az érdeklődők előtt s a gondos vezető tervszerűségével elkalauzol azoknak az elgondolásaihoz, akik megkísérelték, hogy *keressék* a feleletet. Közben nem feledkezik el a lelkiismeretes vezető ama kötelességéről, hogy összefoglaló egységes képpé tömörítse mindazt, ami méltó a megtartásra. Ezt a célt kívánják szolgálni a fejezetek élén haladó összegezesek is.

Pécs, 1931. decemberében.

Dr. Barankay Lajos.

TARTALOM:

| | Oldal |
|---|-----------|
| <i>Előszó</i> | 3 |
| <i>Bevezetés: A szaknevelés mint gyakorlati cél s mint elmélet</i> | 7 |
| I. A munka-elv és munka-ethos mint a szaknevelés elméletének alapjai | 18 |
| 1. A munka-elv fejlődésének tényezői..... | 18 |
| 2. A munka-ethos kialakulása | 28 |
| 3. A munka-ethos kapcsolata a pedagógiával..... | 45 |
| a) A hivatás kérdése és az iskola..... | 45 |
| b) A munka-oktatás és az iskola..... | 55 |
| c) A munka-közösség és az iskola..... | 72 |
| II. A szaknevelés elméletének fejlődésirányai | 83 |
| 1. A szaknevelés gondolata mint az egyetemes nevelés függvénye | 83 |
| a) <i>Fichte és Herbart</i> felfogása..... | 86 |
| b) <i>Schleiermacher és a szaknevelés gondolata</i> | 92 |
| c) <i>P. Natorp</i> és a szaknevelés gondolata..... | 94 |
| d) <i>W. Rein</i> negatív jellegű elmélete..... | 96 |
| e) <i>Fr. W. Foerster</i> pozitív jellegű elmélete..... | 104 |
| 2. A szakszerű és az egyetemes nevelés azonosjogú szintézise..... | 111 |
| a) <i>F. Paulsen</i> felfogása az „egyetemes és teljes” nevelésről..... | 113 |
| b) <i>Aug. Stadler</i> célegyenjogság-elmélete..... | 114 |
| c) <i>P. Habermas</i> rendeltetés-elmélete | 119 |
| d) A szaknevelés helye Spranger elméletében..... | 133 |
| 3. A szaknevelés gondolatának középponti jellege..... | 140 |
| a) <i>H. Lietz</i> szaknevelési tervezete..... | 143 |
| b) <i>Kerschensteiner</i> korábbi aktuális elméletei a szaknevelésről | 146 |
| c) A nevelésfogalom részeinek viszonya <i>Kerschensteiner</i> elméletébe | 150 |
| d) <i>Kerschensteiner</i> hivatásközponti elmélete..... | 158 |

| | |
|--|-----|
| 4. Harc a hivatásközponti nevelésmélet körül..... | 175 |
| a) Az elmélet ellenzői: A „szabadidei nevelés” mozgalma; <i>Hessen; Tolsztoj; J. Dewey; H. Gaudig; J. Schult; H.</i> | |
| <i>Nohl; Hans Freyer</i> válság-elmélete..... | 180 |
| b) Az elmélet hívei: <i>G, Giese; Bramhof; E. Barschak;</i> <i>W. Hellpach; W. Hoffmann; Fr. Klatt; E. Otto</i> | 194 |
| <i>Befejezés: A két ellentétes felfogás erőpróbája.....</i> | 210 |

BEVEZETÉS: A SZAKNEVELÉS MINT GYAKORLATI CÉL S MINT ELMÉLET.

(1. A szaknevelésnek szűkebb és tágabb körű jelentése van; az előbbi még általánosabb, de a fejlődés útja az utóbbi felé visz. 2. Fejlett gyakorlati szaknevelésük van az angoloknak és olaszoknak, de a szaknevelés elméletének önálló kifejtésével nem találkozunk náluk. 3. Még jobban ki-domborodik a szaknevelés gondolata az általános neveléssel szemben a franciáknál, de a kérdésről önálló elmélet itt sem alakult ki. 4. A szaknevelés elméletének fejlődési fokait a német szakirodalom tünteti fel; mi is ezt vesszük alapul célkitűzésünkben.)

1. Valamely kérdés kifejtésénél először is ama szó fogalmával és jelentéskörével kell tisztába jönnünk, amelyet az illető kérdés egész komplexumának megjelölésére használunk. Különösen szükség van erre, amikor a kifejtendő tétel alapfogalmait illetőleg még a legközelebről érdekeltek sem jutottak valamely közös és minden kétséget kizáró megállapodásra. Bizonyos, hogy ilyenek a „szaknevelés” és a „szaknevelés elmélete” is. Ma is vannak, akik a szaknevelés fogalmát nem akarják elismerni. Ezeik szerint legfeljebb szakoktatásról lehet beszélni. S ha anynyit akarunk ellenére is be kell vallaniuk, hogy ma már iskolai oktatásról erkölcsi és jellembeli alakítás, lelki tökéletesítés, vagyis nevelés célzata nélkül nem lehet szó, odáig mégsem hajlandók elmenni az engedékenység terén, hogy a szakoktatás fogalmának is megadják mindazt a díszes kíséretet, amely a nevelés fogalmában mint formális és materiális képző erők, erkölcsi hatások, művelődésközvetítők, értékátszarmaztatók, jellemalkakító, személyiségformáló összessége évszázados, sőt évezredek fénytől övezve – mintegy varázsütésre megjelenik előttünk.

Akik így gondolkoznak, szerencsére kevesen vannak! A többség előtt már nem kell bizonyítani, hogy a szakoktatás és szaknevelés éppoly elválaszthatatlanok egymástól, mint az általános oktatás és általános nevelés. Bizonyos azonban, hogy ez

a belátás ama kevesek körében, akik általában a tudományok művelésével foglalkoznak, még nem vert gyökeret, aminek kétségtelen bizonyítéka az, hogy a legtöbb nemzet részéről még csak kísérlet sem történt a szaknevelés elméleti alapjainak kifejtésére. A szakoktatással kapcsolatos gyakorlati jellegű és érdekű kérdések feldolgozásában elég gazdag a mi irodalmunk is. Arra is van példa, hogy magyar pedagógus német hatás alatt a szakműveltséget is beilleszti sematikusán az általa kontemplál/művelődésfilozófiai rendszerbe.¹ De olyan rendszeres munka, amely a szakoktatásban rejlő nevelő erők alappilléreit filozófiai szemszögből vizsgálná és értékelné, magyar nyelven sem jelent meg. Egyebek közt bizonyára ez a legfőbb oka annak, hogy a szaknevelés fogalmára nézve sem uralkodik nálunk egyöntetű vélemény még azok közt sem, akik különben a szaknevelés valóságában nem kételkednek. Ily módon a szaknevelés létezésének tagadása hosszú időn keresztül megakasztotta a vonatkozó elmélet kifejlődését s viszont az elmélet hiány mindmáig megakadályozta a szaknevelés fogalmának egységes kialakulását.

A szaknevelésnek kétféle jelentése van: egy szűkebb és egy tágabb körű. Mindkettőnek közös vonása, hogy az emberi foglalkozásokra való kiképzéssel függ össze. Az emberi foglalkozásokat azonban a végzett munkánál szerepet játszó lelki működések igénybevétele szerint két főcsoportra oszthatjuk. Vannak olyanok – kisebb számban, – amelyeknél a lelki funkciók közül a gondolkodás – esetleg a hozzá fűződő érzelmekkel együtt – játssza a főszerepet s az akarati elhatározás következménye főleg belső, elmélkedő vagy szemlélődő tevékenységben jut kifejezésre. Ilyenek a tudományos és művészi képzettségen alapuló, főleg szellemi munkával járó pályák. Vannak azután olyan foglalkozások – jóval nagyobb számban -, amelyeknél a lelki működések közül az akaraton, illetve az ennek eredményeként jelentkező külső cselekvésen, testi, izombelí tevékenységen van a hangsúly, noha természetszerűleg a gondolkodás kisebb-nagyobb mértékű szerepe sem hiányzik náluk. Ilyenek általában a fizikai munkával kapcsolatos műszaki, gazdasági, kereskedelmi és ipari pályák. Ha nevelő tevékenységünk ez utóbbi foglalkozásokra való kiképzésen keresztül, ezek alapulvételével és segít-

¹ Prohászka Lajos: Pedagógia mint kultúrfilozófia; Magy. Paedag. 1929. évf. (23-42. és 109-124. 1.)

ségével akarja az egyénben az erkölcsi személyiség ideálját megvalósítani, akkor szűkebb értelemben vett szaknevelésről van szó. Ha ellenben nem teszünk ilyen megkülönböztetést a foglalkozások közt s a fizikai munkát épügy, mint a szellemi, egyformán alkalmasnak ítéljük arra, hogy belőlük erkölcsi elveket szűrjünk le nevelő eljárásunk számára, akkor ugyancsak szaknevelésről beszélünk, de a fogalomnak tágabb értelmet tulajdonítunk. Ez az, amit másként hivatásra nevelésnek hívunk.

A különbség e szerint az általános nevelés, a tágabb értelmű, s a szűkebb jelentéssel bíró szaknevelés közt a következő lesz. Az általános nevelés előre felállítja az egyetemes ember ideálját s ezt az ideált kívánja megvalósítani az egyénben, tekintet nélkül a gyakorlati életre s az egyénnek az életben majdan betöltendő hivatására. A tágabb értelmű szaknevelés a szellemi és fizikai munkában rejlő tökéletesedési tendenciákat törekszik az egyén életében és hivatásában valóra váltani tekintettel a gyakorlati élet követelményeire. A szűkebb értelemben vett szaknevelés viszont csupán a fizikai, kézügyességi (manuális) munka erkölcsösítő hatására számít, mikor a növendék lelkét formálni akarja.

A szaknevelés kétféle értelmezése közül elterjedtebb a szűkebb körű. A fejlődés útja azonban, amint később részleteiben is látni fogjuk, a tágabb körű értelmezés felé halad. Ismeretes nálunk is az a mozgalom, amely ma már az egyetemek és főiskolák által nyújtott szakképzésben is a nevelés célzatát óhajtja látni. Itt tehát a szaknevelés már tágabb körű jelentésében kezd tért hódítani. Még népszerűbb ez az értelmezés a németeknél, ahol az egyetemesebb jelentésű *Berufsbildung*, különösen az íelméletben, szinte teljesen kiszorította a *Fachbildung* használatát, jelezvén a fejlődés tempóját, amely a kis területre szoruló, banauzisztikus szakmunkát a hivatásszerű munka fogalmává szélesíti s egyben az erkölcsi értékelés magasságába emeli. A munka értékének a nevelés szempontjából olyan magasfokú megbecsülését mutatja ez, amely ez időszert egyedül álló jelenség. Az amerikai szemében is kiváló becsé van a munkának, de végeredményben mégis csak eszközt lát benne az anyagi és szellemi haladásra. Hogy a munka a legmagasabb erkölcsi tökéletesedés igazi forrása, ennek felfedezését a német géniusznak köszönhetjük. A többi nyugateurópai nagy nemzet – épügy, mint mi – ma még túlnyomóan a szaknevelés szűkebb körű értelmezése

mellett foglal állást. Látszik ez az elnevezésekből, amelyek a technikai, műszaki jelleget emelik ki. Az angol: *technical education*, a francia: *enseignement technique*, az olasz: *istruzione tecnica* elnevezést használ a szaknevelés, illetve szakoktatás körébe tartozó tevékenységek megjelölésére.

2. Ezzel a sajátos jelenséggel párhuzamos és bizonyára többoldalúan összefüggő az a tény, hogy a szaknevelés rendszeres elméleti kifejtését is eddig csupán a németek kísérelték meg. A többi nemzetnél semmi nyomát sem látjuk ilyen átfogó törekvésnek. Pedig a szaknevelés intézményes formái mindegyiknél magas fejlettséget mutatnak. Valahogy azonban ezen a téren a gyakorlat teljesen függetlenítette magát az elmélettől. Az elkülönéssel járó hátrányokat nagyban ellensúlyozza a gyakorlati nevelésügynek az olaszoknál, franciáknál és angoloknál egyaránt tapasztalható ama sajátos fejlődésiránya, melynélfogva viszont a szaknevelés intézményes formái a valóságban sokkal szorosabb kapcsolatba lépnek az általánosan nevelő intézményekkel, mint akár a németeknél, akár nálunk. Külön szakiskolák ezeknél a nemzeteknél a német és a magyar viszonyokkal összehasonlítva aránylag csekély számban s inkább csak a felső fokon vannak, ellenben – különösen az oktatás középső fokán – a szakiskolai nevelés úgyszólván teljesen beleolvad az általánosan nevelő iskolák munkarendjébe s a szakiskolai célkitűzés kielégítő megoldást nyer az általános iskolázás céljainak megvalósításában. Más szóval: ezek az intézetek a németekkel ellentétes utat követnek. Az általános emberen keresztül akarnak eljutni a hivatás emberéhez s mintegy az egyetemes ember eszményéből fejtik ki a szakember eszményét, míg a németek a hivatás emberét veszik alapul nevelő munkájukban az egyetemes ember eszményének megközelítésére. Hogy ez a különbség világosabban álljon előttünk, kissé közelebről kell ismertetnünk az idevonatkozó angol, olasz és francia viszonyokat.

Az angol szaknevelés ügyét illetőleg a helyzet a következő. Míg a nevelés egyéb ágai elméletileg többé-kevésbé meg vannak alapozva, addig a dolgozó társadalom nevelése terén ilyen tekintetben nagy hátramaradás észlelhető. Csak legújában látjuk némi jelét annak, hogy a munkásképzés elméletére is kezdenek gondolni. Az angolokat különben is jellemzi, hogy először gyakorlatilag próbálnak ki minden újítást s csak azután fognak

hozzá a vonatkozó kérdések elméleti kifejtéséhez. Vannak, akik az angol szellemnek az „elmélettől” való emez idegenkedését azzal magyarázzák, hogy az angol ember az ismeretek rendszer teljességében a haladásra nézve általa nagyon is értékesnek tartott intuitív állásfoglalás megnehezítését látja.¹ Hogy egyébként a szaknevelés gondolatát mennyire szerves alkotórészévé tudják tenni az általános nevelés eszméjének, legjobban bizonyítja az a tény, hogy még a nagyon is konzervatív s a hagyományaikhoz erősen ragaszkodó *publik school-ok* között is nem egy akad, amely a munkaoktatás elvét a legharmonikusabb egységbe tudja olvasztani a vallásos neveléssel. Ezek a hagyományokhoz való szívós ragaszkodásuk mellett is számolnak a jelenkor követelményeivel, amennyiben az anyag szolgálatát s a természet felett való uralom hasznosságát úgyszólván az istentisztelet fenséges magasságába emelik. Azt a gondolatot igyekeznek meggyökereztetni növendékeik lelkében, hogy a gyárat és műhelyeket az isteni megnyilatkozás színhelyeinek kell tekinteni. E szerint a növendékeknek, mint a munka jövődő embereinek az a feladatuk, hogy a természettudománynak s a gyakorlati élet anyagi világának egyes tárgyaiban „leleplezzék Isten szellemét.”²

Az olaszoknál ugyancsak a humanisztikus nevelés eszméjébe olvad bele a szaknevelés gondolata. Igazolja ezt két kiváló filozófus-pedagógusnak, *Benedetto Croce-nak* és *Giovanni Gentile-nek* munkássága. Noha Croce a fellépéséig uralmon volt pozitivistá nevelésiránnyal szemben olyan pedagógiának a képviselője, amely határozottan idealisztikus színezetű, az ökonomikus érdekeket és hasznossági szempontokat mégsem mellőzi elmélete felépítésében. Felfogása szerint a valóság élete azonos értelmű a szellem életével. A szellem különböző fokozatokra tagozódik. Ezek a fokozatok, bár különállnak, egymást kölcsönösen feltételezik. S viszont, bár szerves egésszé kapcsolódnak, mindegyikük megőrzi autonóm jellegét. A két főfokozat: az elméleti és gyakorlati irány. Ezek külön-külön ismét két fokozatra oszlanak: esztétikaira és logikaira, *gazdaságira* és etikaira. Mind-

² M. Hoerner: Die Heimschulen in der englischen Arbeiterbildung, Leipzig 1930. (55. és 66. 1.)

³ Bruno Wachsmuth: Vom Charakter der englischen Public Schools; Die Erziehung, 4. Jahrg. 1929. (212.)

⁴ U. a. 210.

ezek benne rejlenek a szellemben s a nevelésre velük szemben az a kötelesség hárul, hogy kifejtésre segítse őket. Ennek a segítségnek a következménye lesz a szellem művészi, filozófiai, *hasznossági* és erkölcsi tevékenysége.⁵

Még inkább hangsúlyozza a szellem egységét Gentile. Szerinte a szellem élete lényegében dialektikus ellentétek egységbe olvadása. A szellemnek egymástól elkülönített fokozatairól nem lehet beszélni. Ebből következik, hogy a nevelést, még ha célszerűségekből fokozatokra osztjuk is, e fokozatok mindegyikében külön-külön egységes totalitás jellemzi. Az az alapelv, amely ebben a felfogásban kifejezésre jut, közel hozza Gentile elgondolását nagy kortársainak, *James-nek*, *Dewey-nek* és *Ferner e-nek* aktív szellemű iskolájához. Ugyancsak ez alapelvnek egyik további következménye többek közt az iskola és élet, a didaktikai és emberi tevékenység sokoldalú és művelődési szempontból értékes eredményekkel járó összekapcsolása.⁶ Az összekapcsolódás gyakorlati megvalósulását látjuk a nemzet egész köztevékenységét szabályozó *Carta del Lavoro-nk* a nevelésügyre vonatkozó intézkedéseiben is.

3. A franciáknál még szorosabb viszonyba lép a szaknevelés célzata az egyetemes embernevelés eszméjével s bizonyos tekintetben már közeledést mutat a német szellemhez, amennyiben – különösen újabban – ők is szívesen hangsúlyozzák nevelésükben a hivatás emberének eszményét az általános emberévei szemben. A nyilvános iskolák nevelési célja is a világius, az élet valóságához minél közelebb álló ember. Ennek a világius érzületnek tudatos létrehozására irányuló törekvés ma már szinte hagyományos náluk. Vannak filozófusaik, akiknek az a nézetük, hogy egyenesen e világius színezetnek kell kitermelnie az erkölcs új elemeit. Pld. *Emile Durkheim* ilyen új elemek gyanánt ismeri fel a fegyelmezettség, az odaadás és a kötelességek világius tudatának eszméit.⁷

A modern gazdaság fejlődése a munkamegosztás útján Durkheim szerint kitermelte a fokozott felelősségérzetet. *Gustav Belot* szerint a társadalmi haszon egyenesen az erkölcsiség is

⁵ Ferdinando Albergiani: Philosophie der Erziehung und Schule im . 20. Jahrhundert in Italien; Die Erziehung 3. Jahrg. 1928. (232.)

⁶U. a. 236-237.

⁷ E. Durkheim: L'Education Morale, Paris 1925. (55. s köv.)

mertető jegye. Az *instruction civique* (állampolgári nevelés) ezeket a gondolatokat kicsiszolt alakban mint önálló tárgy az iskolák útján átviszi a köztudatba. Mások még tovább mennek s a szerintük túlságosan elvont jellegű *citoyen-eszmével* szemben a *producteur* eszményét akarják kifejteni a hivatásszerű életből. Azt tartják, hogy a modern kor társadalmi problémáit csak az alkotó szellemek, a valóban hivatásra termettek kiválogatásával lehet megoldani. Ez az elgondolás hozta létre s juttatja szinte szemünk láttára egyre nagyobb hatalomhoz a különböző hivatások szerint tagozódó közösségeket, a Franciaországra nézve annyira jellemző syndikatus-okat. Ezek révén a nevelés összes tényezői mintegy függő viszonyba kerülnek a folytonosan változó gazdasági helyzettel. Annak megfontolása azonban, hogy a gazdasági tekintetben produktív egyén egyszersmind fogyasztó is, aki éppen ezért az egész gazdaság irányításában érdekelve van, azt eredményezi, hogy a *producteur* eszményével a *citoyen* eszményét összeegyeztetni igyekeznek.⁸

A közjólét figyelembevétele azután a *producteur* eszményétől elvezet a J. *Wilbois* által követelt *coopérateur-höz*, aki az élet célját az összeseknek a társadalom boldogulására irányzott harmonikus összeműködésében látja. Itt a gazdasági politika követelményei kerülő úton, a *producteur* és *coopérateur* fogalmán keresztül vezetnek a *citoyen*-hez s innen tovább haladva az egyetemes ember ideáljához. Ugyanis minden produktív munkának az a feladata, hogy az egyént az anyagtól függetlenítsé s képessé tegye saját belső lényegének kifejtésére.⁹

E társadalomfilozófiai eszméknek megfelelően a szakszerűség gondolata áthatja nemcsak az alsó, de a középfokú oktatást is, itt találkoznak össze mint gyújtópontban a főiskola elméleti tanításai a gazdasági politika eszméivel. A francia gimnáziumok tanárai gyakorlati iskolázottságuk révén maguk is nyílt szemmel nézik a jelen kor problémáit s ez a körülmény lehetővé teszi, hogy hasonló gondolkodású vezető osztályt képezzenek ki. Oktatásukban a határozottan kifejeződő szákrendszer uralkodik, amelyet azonban éppen a modern problémák világos szemlélete mérsékel. Ennek következtében, noha az eszményt két irányban

⁸ Otto Völcker: Das Bildungsideal in Frankreich; Die Erziehung 4. * Jahrg. 1929. (225.)

⁹ U. a. 226. és I. Wilbois: La nouvelle Education française, Paris 1922.

keresik, a valóban szociális gondolattól támogatva mindkettő ki-egyenlítődik bizonyos modern humanizmusban, amelyet úgy fog-
nak fel, mint egyrészt az „irodalmi”, másrészt a „matematika-
természettudományi” műveltség szintézisét. Ebben a humaniz-
musban feltalálható mindaz, ami emberi, s viszont a szaknevelés-
ben is megkívánják az ilyen értelemben vett humanizmus esz-
méjének uralmát. Egyszóval a jelen kor francia nevelése a pro-
duktív tevékenység kifejtésére képes összes egyének közre-
munkálásában látja az eszményi francia típus életcélját. Ez a
szellemi és testi erőinek gyakorlása által egyaránt megedzett
típus – a kultúra irányítóinak elgondolása szerint – a hazá-
jáért folytatott tudatos munkában, noha hagyományos és sajátos
nézetei nagyon is mélyen gyökereznek lelkében, sohasem veszíti
el szemé elől az emberiség nevelésének örökkévaló céljait. Ma-
guk a németek is megállapítják, hogy a franciáknak ez a nevelés-
ideálja sokkal szervezettebb összefüggésben áll a nemzeti szellem-
mel, mint az övék.¹⁰

Mindezek alapján leszögezhetjük, hogy a szakszerűség ten-
denciája a francia nevelésben sokkal erősebben kidomborodik,
mint akár az angol, akár az olasz nemzet pedagógiai tevékeny-
ségében, mégis a nélkül, hogy teljesen fel tudná magát szabadí-
tani az általános nevelés gondolatának gyámsága alól. A leg-
különbözőbb nevelőcélok szintézisében a szakirányzat is csak
egyik – bár talán legerősebb – alkotó tényezőként szerepel,
de független önállóságra éppen a többi tényezők ellensúlyozó
befolyása következtében nem juthat. Bizonyára ez az egyik oka
annak, hogy a franciáknál a szaknevelésnek valamilyen külön-
álló elméleti kifejtésére még csak kísérlet sem történt.

De van egy másik ok is, amely talán még döntőbb jelentő-
ségű. Ez pedig ama bizonytalanság és határozatlan magatartás,
amelyet a francia tudományosság az általános nevelés elméleté-
vel szemben is tanúsít. El lehet mondani, hogy a franciák a peda-
gógiát még ma sem tekintik feltétlenül tudományos discipliná-
nak s így természetesen kétség uralkodik náluk arra nézve is,
vájjon a pedagógiát megilleti-e az az önállóság, amely minden
tudománynak természetes velejárója. „Nyíltan ki kell mondani
– jelenti ki *Ed. Roehrich* századunk elején -, hogy a nevelés
tudománya még nem létezik, legalább is a mi országunkban, sőt

¹⁰ O. Völcker: id. m. 226-227.

egy általános pedagógia lehetőségének az eszméje is ellenzésre talál.”¹¹ Ez a vélemény azóta sem sóikat változott. Durkheim szerint a pedagógia valami 'középfajta a művészet és tudomány között. Annyiban mutat (közeledést a tudományokhoz, amennyiben bizonyos elméletek gyűjteménye. Csakhogy míg a tudományos elméletek egyetlen célért vannak, hogy t. i. kifejezzék a valóságot, addig „a pedagógiai elméletek célja, hogy vezessék a vezetést.”¹² Ilyen felfogás mellett érthető, hogy a franciáknál a szaknevelés önálló elmélete sem alakult ki.

4. Az egyetlen forrásterület, ahol az érdeklődő ilyen irányban eredményes kutatást végezhet, a német szakirodalom. Szinte kizárólag erre vagyunk utalva. Ha olykor egyes részletkérdésekre vonatkozólag találkozunk is más nemzeteknél a rendszerezés szándékát feltüntető fejlődésmozzanatokkal, azok gyökerükben vagy német törekvésekre vezethetők vissza, vagy pedig német törekvések ellensúlyozásának a célzata hívta őket életre. A német különben is elmélkedő nép s bár az erős gyakorlati érzék sem hiányzik belőle, jellemében mégis a két tulajdonság összetevődése elsősorban az elméleti ember kiemelkedésének kedvez. Ennek tudható be náluk a tudományok minden ágának művelése. Ismeretes, hogy ma a differenciálódás folyamata mindenütt egyre több ágra bontja szét az egyes törzstudományokat. Természetes, hogy ez a folyamat a nép lelki struktúrájának megfelelően seholsem olyan élénk, mint a németeknél. Viszont azonban a németben megvan az elemző készség mellett a szintetizáló erő is. A kettőnek szerencsés kapcsolata képessé teszi arra, hogy egyrészt a széthulló részek egységének a tudatát állandóan ébren tartsa s ily módon a törzstudomány és ágai közt a rokonság érzetét megőrizze, másrészt a külön-külön is független tudományágak fejlődését minden téren előbbre vigye.

De nem kevésbé kereshetjük az okot a németség gyakorlati érzékében. A technikai iskolázás kezdetei összefüggnek a reáliskola keletkezésével a 18. század második felében. Mindkettő német kezdeményezés. A gyakorlati lépést – ugyancsak német részről – csakhamar követte az elmélet is. Azt a gondolatot, hogy a nép jólétét gazdasági kiművelés útján kell elősegíteni, legelőször *Wageman* igyekezett teoretikus formába ön-

¹¹ Ed. Roehrich: Philosophie de l'éducation, Paris 1910. (15.)

¹² E. Durkheim: id. m. 2.

teni „Über die Bildung des Volkes zur Industrie” c. munkájában, aminthogy az első német ipariskola alapítása Göttingenben szintén az ő nevéhez fűződik.¹³

Érthető tehát, ha a szaknevelés elméletének vizsgálatánál mi is a német szakirodalomra támaszkodunk elsősorban. És pedig az elmélet alakulásának természetes rendjét követve először kinyomozzuk: mik voltak azok az előkészítő mozzanatok, amelyek a munka nevelő hatásának fokozatos felismerésével kedvező atmoszférát teremtettek a szaknevelés gondolata számára és szilárd formába jegecesítették azt a nézetet, hogy a nevelendő egyén hajlamával kongruens murikában rejlik a legnagyobb erkölcsfejlesztő erő. De a szaknevelés elméletének útját nemcsak ennek az igazságnak: a *munka- és hivatáselmos-nsik* a felismerése készítette elő, hanem a materialista világnézeteknek az anyag jelentőségét az államok háztartásában előtérbe helyező törekvése s ennek eredményeként az *utilitáris* szempontok terjedése is. Úgyhogy tulajdonképp a munkával járó anyagi haszon s ennek rendkívül nagy nemzetgazdasági fontossága, noha egészen ellenkező irányból jön, épügy elvezet a szaknevelés elméletének kiindulópontjához, mint a munka-ethos. Ennélfogva figyelmünket a hasznossági szempontok térhódítására is ki kell terjesztenünk. De ez a térhódítás magában véve még korántsem lett volna elegendő ahhoz, hogy a szaknevelésnek megadja a tudomány igényével való fellépés jogát. A döntő szó az alakulás folyamatában mindenütt a munka-ethos felismerésének különböző formáit illeti. Erre a tényre tehát fejtegetésünk folyamán a vonatkozó gondolatok kiemelésében és elrendezésében is különös tekintettel leszünk. Ez dolgozatunk *első főrésze*.

E szükségszerű és önként kínálkozó induktív megalapozás után ismertetjük a szaknevelés elméletének fejlődésirányait. A logikai felosztás alapelve ebben a *második főrészben* annak az aránynak és jelentőségnek a fokozatos növekedése lesz, amelyet a hivatásra-nevelés gondolata az általános nevelés eszméjével való szintézisében felmutat. Itt a teljesség és befejezettség követelményére alapított természetes sorrendnek megfelelően először szólnunk azokról a részleges elméletekről, illetve sokszor csak alkalmi nézetnyilvánításokról, amelyekben a szaknevelés gon-

¹³ W. Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung, Band II. Die Ausführung II. Aufl. Langensalza 1911. (Das Fachschulwesen 136.)

dolata mint az általános nevelés *járulékos eleme* szerepel. Azután ismertetni fogjuk azokat az elméleteket, amelyek a szak-szerű és általános nevelés *azonos arányú és jogú szintézisét* tárják elénk. Majd részletesen kifejtjük és méltatjuk a vonatkozó tudományosság legérdekesebb munkásának, *G. Kerschensteinernek* hivatás-elméletét, amelyben a szaknevelés gondolata már határozottan *központi jelleget* nyer. Végül áttekinthető képet igyekszünk nyújtani arról az erőteljes szellemi mozgalomról, amelyet Kerschensteiner elmélete a részben helyeslő, részben ellentétes megnyilatkozások formájában kiváltott.

I. A MUNKA-ELV ÉS MUNKA-ETHOS MINT A SZAKNEVELÉS ELMÉLETÉNEK ALAPJAI.

1. A munka-elv fejlődésének tényezői.

(5. Az általános nevelélméletekben gazdag szakirodalom s vele együtt a neveléstudomány terén megindult differenciálódási folyamat teremtette meg az első lehetőséget a szaknevelés rendszeresebb elméleti kifejtésére. – 6. A lényeges okok egyike negatív pszichikai jellegű: a közösségi elvnek és az akarat szerepének az egyetemes embernevelés eszményén belül jelentkező hiányérzete. – 7. A másik ok volt a hagyományos eszményi világnézet visszavonulása a különböző realiztikus filozófiai irányzatok útján terjeszkedő hasznossági (utilitarisztikus) világnézet elől. – 8. Újabb ok volt a gazdasági és társadalmi helyzet előnyös változása következtében a gyakorlatiasság értékének emelkedése a közvélemény szemében épügy, mint a hagyományos neveléstudományában.)

5. Hogy a szaknevelésről, mint a neveléstudomány egyik külön irányáról önálló elmélet keletkezhessek, ahhoz a különböző természetű feltételeknek egy előzetesen megvalósult sorozatára volt szükség, E sorozaton keresztül csak a következetes okozatossági viszony vezethetett el amaz épület megalapozásához, amely ma a szaknevelés elméletének alakjában előttünk áll. Elsősorban is bizonyos, hogy az általános nevelésnek kellett gazdagon kiterbélyesedett elméleti alapvetéseket és szilárdan kiformált rendszereket felmutatnia, mielőtt a szaknevelés gondolatának önállósága s a vele kapcsolatos problémák szisztematikus rendbefoglalása bárkinek eszébe juthatott volna. Itt nem szabad elfelednünk azt a különbséget, amely a gyakorlat és a tudomány között van, Más a nevelés mint gyakorlat és más a nevelés mint tudomány. Ez az igazság áll a szaknevelésre vonatkoztatva is,

A szaknevelés mint gyakorlati értékű gondolat, mint társadalmi szükséglet nagyon régi, Kerschenszteiner szerint a mai politikai berendezkedés, nemzeti és társadalmi viszonyok mel-

lett minden felnőtt egyénnek, akármilyen rendű és rangú legyen is, 3 feladatot kell betöltenie. Először is az állam együttes munkaszervezetének pontos kijelölése alapján valamilyen meghatározott *hivatást* kell teljesítenie. Másodsor: mint a nemzet tagjának, tehát mint *állampolgárnak* elő kell segítenie az állam boldogulását ama szolgálat viszonzásaként, amellyel az állam a közösség munkaerején nyugvó szervezetségével az összeseknek, tehát köztük az ő boldogulását, védelmét és gondozását is - magára vállalta. Harmadsor: minden egyén egyúttal *ember* is, aikiének a két előző feladat teljesítése mellett arról a rendkívül gazdag munkaterületről sem szabad megfeledkeznie, amely saját lelki életének kiművelésében kötelességszerűen áll eléje. Mivel ez a hármas feladat minden nemzedék vállaira újra meg újra ránehezedik, ezért joggal beszélhetünk külön szaknevelésről, állampolgári nevelésről és egyetemes embernevelésről. Ezek gyakorlati szükségességének a felismerése nem egykeletű. Az állampolgári nevelés gondolata alig néhány évtizedre tekinthet vissza. A 19. századvégi szociális alakulások váltották ki. Az egyetemes embernevelés eszméjének felismerését és a gyakorlati alkalmazására irányuló szükségesség belátását Sokrates és Platon koráig lehet nyomozni. Velük szemben a szaknevelés szükséges voltát már ősrégi időkben belátták. Belőle nőtt ki a népiskola s a különböző szakirányú, főleg technikai iskolák egész serege.¹⁴

De bármilyen régi is a szaknevelés, mint a gyakorlati élet követelménye, a tudományok történetében a legifjabbak közt foglal helyet. Az egyetemes ember nevelésére vonatkozó, rendszeres tudománnyá kiépített általános pedagógia Herbart munkássága révén több mint egy évszázaddal előzte meg. Az említett differenciálódási folyamat, amely itt megindult s napjainkban is tart, ha nem is tekinthető döntő befolyású tényezőnek a szaknevelés önálló elméletté alakulásában, mindenesetre megadta a lehetőséget arra, hogy egyéb okok hatása az alakulás folya mán a fejlődés elvének megfelelő kedvező formában érvényesüljön. Részben itt a magyarázata annak a jelenségnek, hogy a különböző nevelélméletekben annyira gazdag német szak-

¹⁴ G. Kerschensteiner: Landwirtschaftlicher Beruf und Staatsbürgerliche Erziehung (1910); Grundfragen der Schulorganisation, V. Aufl. Leipzig 1927. (137-138.)

irodalom mutatja fel a szaknevelés elméletére vonatkozólag is az első kísérleteket csakúgy, mint a befejezettségre törekvő rendszereket.

Ez a lehetőség azonban csak keretjellegű volt, csak az alkalmosságát adta meg a tartalommal való kitöltésre, amely feladat azután bizonyos lélektani, világnézeti, gazdasági, társadalmi és erkölcsi okokra hárult.

6. A lélektani ok eredetét tökéntve – negatív jellegű. Valamilyen lelki szükség, hiányérzet formájában nyilatkozott meg. Az a nevelésemélet, amely az egyetemes ember eszményét tűzte ki célul, már *Herbart-nál* jelentkező – szinte klasszikus – formná fában sem volt olyan, amely minden neveléssel foglalkozó egyén vagy intézmény nevelésidealjának megfelelt volna. Túlságosan absztrakt volt az elgondolása. Az egyénbe helyezte az egyetemes embert s közben megfedkezni látszott arról, hogy az egyén mindig egy meghatározott és sajátos jellegű közösségnek a tagja s éppen ezért alakításába az élet közösségi, intézményes berendezkedései döntőleg szólnak bele. Az iskolát, ha nem is állította szembe az étellel, de határozottan különválasztotta tőle, bár azt hirdette, hogy köztük a különbséget nem szabad elmélyíteni. A kettő között nem egységet, csak átmenetet ismert el. Azt tartotta, hogy az élet voltaképpen az egyénnek a tőle független külső változásokban való aktív vagy passzív részvétele, míg az iskola a szó legnemesebb értelmében vett pihenő hely, az elmélkedésnek, ízlésnek s vallásnak közös tulajdona; mindkettőre szükség van, de külön-külön; a léleknek állandóan a kettő között kell mozognia s a haladás egyiktől a másikhoz az emberi szellem lélekzése, az egészség szükséglete és ismertetőjele.¹⁵

Ez elv hirdetéséből eredő bizonyos hiányokat már maga *Herbart* is észrevett elméletében s ezért az élete vége felé megjelent *Umriss-ben* – amint látni fogjuk – némi tekintetben honorálni igyekezett a gyakorlati élet kívánalmait. A hiányérzet még elevenebbé vált kortársai és követői egy részében, különösen, amint később ki fog tűnni, *W. Rein*-ban s elméletének gyökeres revíziójára vezetett a múlt század végétől kezdve ellenfeleivel. Az egyetemes ember eszménye az egyéni nevelés hívei

¹⁵ Fr. Herbart: Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1902 (146-147.) (Reclam.)

szemében nélkülözte az individuális vonások antropomorf kihangsúlyozását, a közösségi nevelés hívei számára nagyon is szétfolyó és ködszerű volt; azt a konkrétumot pedig, amelyet mind a két irány a valósággal való kapcsolat megszilárdításában szeretett volna látni, egyik sem találta meg benne.

Ehhez járult, hogy nemcsak a nevelés eszményében fedeztek fel kifogásolni valót. A gyakorlat – egyes didaktikai követelmények helytelen értelmezésétől támogatva – arra is rájött, hogy a cél kivitelére ajánlott eszközök feltűnően egyoldalúak, amennyiben leginkább csak az értelem kiművelését mozdítják elő. Legvisszatetszőbb volt az elméletnek ama gyöngéje, hogy kizárólag a gondolkör, tehát az értelem kiképzésén keresztül igyekezett lehetővé tenni nemcsak az egyén erkölcsi jellemének, de – az egyre nagyobb tért hódító praktikizmus megítélése szerint különösen becses – akarat világnak kifejtését is. A következmény az volt, hogy Herbart elvei – ismételten hangsúlyozzuk – főleg több tételének hibás értelmezése miatt a gyakorlatban sem erkölcsi téren nem jártak a kívánt eredménnyel, sem az akarat nevelése terén nem feleltek meg a hozzájuk fűzött sokoldalú várakozásnak. Intellektuális tekintetben kiválóan képzett emberek sokszor nagyon is gyenge jellemeknek bizonyultak az életben s tehetetleneknek olyan kérdésekben, amelyeknek megoldása gyors elhatározó-készséget és minden akadályal szembeálló cselekvő erőt követelt. Ha az akaratképésnek ez a hiánya osák erkölcsi téren éreztette volna hátrányait, a magát cselekvésekben kiélő civilizáció alkotásvágya talán észre se vette volna, de a nyomában járó cselekvő-készségbeli fogyatékoságok révén egyre jobban magára irányította a pragmatizmus ideológiájában gyökerező közvélemény figyelmét. Ennek – eleinte talán öntudatlan – befolyása alá kerül a pedagógia elmélete is, amikor az értelem helyett az akarat nevelését teszi rendszere központi gondolatává. Egyidejűleg belekapcsolódik abba az eszmeáramlatba, amely már elsősorban nem az egyénre, hanem a közösségre van tekintettel. Kezdetben még igyekszik az eszményiség látszatát megőrizni. A szociális és voluntarisztikus pedagógia első termékei, élükön P. Natorp munkájával, kifejezetten idealisztikusnak nevezik magukat.¹⁰ Ez a jelenség azonban

¹⁰ P. Natorp: Sozialpädagogik; Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1899.

csak átmenet a mint erőteljes tiltakozás az egyoldalúan értelmi és egyéni nevelésirányzat ellen előkészíti az utat egy gyakorlatibb s a cselekvés értékét jobban méltányolni tudó felfogás felé.

7. Másik ok volt részint a valláson, részint a Kant-, Fichte-, Herbart-féle filozófián nyugvó idealisztikus világnézet fokozatos térvesztése az egyre jobban előrenyomuló realizztikus filozófiai rendszerekkel szemben, aminők a materializmus, naturalizmus, pozitivizmus, energetizmus és pragmatizmus világnézete. Mindezeket közösen jellemzi, hogy elgondolásuk szerint nem az eszme vagy a szellem a létező dolgok valóságos alapja, hanem az anyag, vagy annak valamilyen működése, amelyet a tapasztalati világ tár elénk s amelynek valóságáról érzékszerveink győzne* meg bennünket. E közös vonás következménye, hogy mindegyik egyformán közreműködik az eddig legmagasabbnak elismert értékek visszaszorításán s viszont újak gyanánt felismert értékek előtérbe helyezésén. Olyan fogalmak, mint az eszme, szellem, lélek elvesztik hagyományos megbecsülésükkel járó tekintélyüket s velük szemben a tapasztalatiság, az anyagszerűség, a valóság fogalmai mindennél nagyobb értékekké emelkednek az új filozófiai irányzatokat követők szemében. Ennek további következménye az észrevevés külső eszközének és folyamatának, tehát különösen a kéz munkájának s a munkát kifejezésre juttató cselekvésnek feltűnően nagyobb mértékű, sokszor szinte túlzott megbecsülése az elvont gondolkodással szemben.

A kultúra különböző fajai közül kiemelkedik a technika és a gazdaság, amelyekben az értékfogalom szinte észrevétlenül a javak fogalmának adja át a helyét. Ennek a folyamatnak a fenti realizztikus világnézetek külön-külön is kedveznek. A materializmus főként az által, hogy kizárólag az anyagot teszi a sokoldalú emberi törekvés középpontjává s a szellemről azt tanítja, hogy az csak az anyag megnyilatkozási módja. *Haeckel* megszünteti ugyan monisztikus elméletében ezt az egyenlőtlenséget, amennyiben azt vallja, hogy az anyag mint végtelen kiterjedésű suibstancia s a szellem mint érző vagy gondolkodó substancia mindketten alapvető határozmányai vagy sajátosságai az egyetemes substanciának.¹⁷ Végeredményben azonban minden jelentéget mégis csak az anyagnak tulajdonít, amikor ezt két részre osztja, súlyyal bíróra és súlytalanra. A súlytalan anyag vagyis

¹⁷ E. Haeckel: Die Welträtsel; Volksausgabe, Stuttgart 1899. (14.)

az aether éppen olyan végtelen és megmérhetetlen, mint az általa elfoglalt tér s örökös mozgásban jelentkezik; ez a sajátos aether-imozgás a tömegmozgásokkal való kölcsön hatásában a végső oka minden jelenségnek.¹⁸ Vagyis a *motus*, amely minden szellemi működésnek is egyedüli biztosítója, mégis csak az anyaghoz van kötve.

A naturalizmus azzal irányítja a közfigyelmet a technikai és gazdasági javakra, hogy a természetet mint minden érték forrását szembeállítja a kultúrával s még olyasmiben is, ami kizárólag ez utóbbinak köszöni létezését, a természetszerűség érdemét keresi. Így a tudományok közül is legelső helyre állítja a természettudományt, amely pedig szülőanyja a technikai és gazdasági fejlődésnek egyaránt.

A pozitívizmus a pusztá gondolkodás útján létrejött tudományokat, amelyeknek eredményeit az érzékelés és tapasztalat nem igazolja, egyszerűen nem is tekinti tudományoknak. A benne rejlő exakt alapvonás csak a pozitív valóságra kíván támaszkodni. Kifejezetten azzal az igénnyel lép fel, hogy a technicizmus rendszerének tekintsük, amennyiben a nevelés végső célját a társadalom legmagasabbnak tartott érdekeire hivatkozva magában a szakképzésben látja s ezért a hivatásra való kiképzést mint öncélt a gyakorlati nevelés befejező fokozataként kívánja megszervezni.

A *W. Ostwald-féle* energetizmus kiküszöböli ugyan az anyagot, mint végső alapelve, s a világot nem tekinti másnak, mint bizonyos anyagtalán természeti erők, vagyis energiák térbelileg elrendezett csoportjának, de gondolatrendszerének konstrukciója mégis az előző irányzatok álláspontját erősíti. Először annyiban, hogy Haeckel-hez hasonlóan a mozgást, tehát a cselekvést tekinti az életműködés leglényegesebb mozzanatának. Másodsor: ebből kifolyólag ő is az akaratot tartja a legfontosabb lelki funkciónak s a nevelésről vallott felfogásában - *Natorp-pal* egyetértőleg – ennék a kiművelését teszi legelső feladattá. Az energiával való takarékoskodás elve, mint elméletének főszabálya elvezeti a könyviskola helyett a munkaiskola követeléséhez, valamint a növendékek hajlamaira épített szakszerűség elvének már a gimnázium szervezetében való érvényesítéséhez.

¹⁸ U. a. 93.

Ha az aktivitás elve az akarat központi jellege folytán az említett filozófiai irányzatokban – a léleknek bizonyos passzív szemlélődés útján is újat alkotó magabamélyedésével szemben – mindenütt előtérbe lépett, viszont az amerikai talajból kisarjadt pragmatizmusban mint öncél élte ki magát. Ez irányzat szerint az életnek nemcsak megnyilvánulási módja, de egyetlen célja is a cselekvés. A cselekvésnek azonban, hogy erkölcsileg se legyen kifogásolható, a köz jólét szolgálatában kell állnia. így lesz népszerűvé a közhasznú cselekvés követelményével együtt az egyes társadalmi osztályok gondolkodásában az utilitarizmus elve, amely mint etnikai irányzat *Hobbes*, *Rousseau*, *Bentham*, majd *J. Stuart Mill*, *H. Spencer* működése nyomán már néhány évszázad óta ismeretes volt, de a köztudat szemében döntő befolyásúvá csak a pragmatizmus révén lett.

Ez az utilitarisztikus elv a cselekvésnek a közhaszonra és a közérdekre való irányításával volt az a legközvetlenebb világnézeti ok, amely segédkezett a szaknevelés elméletének kifejlődésére alkalmas talaj előkészítésében. A gyakorlati nevelés téren a reáliskolák fejlődése és növekvő kedveltsége jelzi állandóan az átmenet természetes útját a szaknevelés elméleti önállósulásra törekvő gondolatának egyetemessé válása felé, mert elsősorban ez az iskolafaj rendelkezett a benne megnyilatkozó élet- és exaktszerűség mellett az általános nevelés gondolatának minden vonatkozó pedagógiai érdeket magában foglaló előnyével. Az egyes szakiskolák, fajaik szerint külön-külön s egymástól elszigetelten csak a maguk szűk körében tudtak volna érvényt szerezni ennek a gondolatnak.

8. A természettudományok óriási arányú fellendülése teremtette meg az említett realizisztikus filozófiai irányzatok közvetítése útján a hasznosság elvének uralmát. Viszont ez az egész folyamat maga után vont a gazdasági és társadalmi helyzet olyan irányú megváltozását, amely újabb okot szolgáltatott a szaknevelés elméletének további alakulására. Azokat az eredményeket, amelyeket a matematika és természettudományok egyes ágai fejlődésük folyamán felmutattak, nem hagyták meg érintetlenül a maguk igazság-jellegében, mint a szellemi tudományok vívmányait, hanem az utilitarisztikus elv parancsszavára igyekeztek őket – amily mértékben csak alkalom kínálkozott rá – a gyakorlatban is értékesíteni. Kiemelték őket a tudósok könyveiből és laboratóriumaiból s bevitték a műhelyekbe és gyá-

rákba, ahol a technikai foglalkozások és iparágak számtalan új s eladdig ismeretlen fajtájának a megszületésére nyújtottak alkalmat. Nálunk, mint agrár-államban ez a változás alig volt észrevehető, de annál szembetűnőbb a nyomában felpezsdülő élet az ipari kultúra gócpontjain, a francia, angol és különösen német földön. Ezeken a helyeken az újonnan keletkezett iparágak külön-külön fejlődésnek indulva a polgárság egyre nagyobb tömegét vonták magukhoz s a társadalmi rétegződés terén is gyökeres átalakulásokat hoztak létre.

Annak az emberi tudásnak a hatalma, amely ily módon szövetségre lépett az azelőtt lenézett vagy legalább is nem sokra becsült manuális tevékenységgel, a maga sokévszázados tekintélyének fényét átvitte a kérdéses tevékenység körébe tartozó technikai, ipari és gazdasági foglalkozások különböző nemeire, valamint e foglalkozásokat űző társadalmi osztályokra is. E társadalmi rétegek szellemi és anyagi irányítói, a különböző vállalatok és gyáraik intellektuális és finanszírozó érdekkörei azután kulturális egyesületek és szakiskolák alapításával igyekeztek az öröklött tekintélyt fenntartani és öregbíteni. Természetes, hogy nálunk a már említett okból ez sem következett be a kívánt mértékben s éppen itt keresendő egyik főoka ama megbecsülés-hiánynak, amelyet a magyar közgazdasági, technikai és ipari élet minden munkásának épúgy meg kell éreznie ma is, mint az ezek kulturális igényeit kielégítő szakoktatás intézményeinek. A nyugati államok közvéleménye azonban főleg a gonddal őrzött tekintély hatalmától befolyásolva ugyanolyan megbecsülésben részesíti a közgazdasági munka különböző ágaiban a gyakorlati-ság elvét, mint a tudományok terén az elmélet absztrakcióját.

A gyakorlati-ság fokozódó tekintélye és megbecsülése az általános neveléstudomány körén belül is kedvezően hatott a szaknevelés elméletének sorsára. Nagyban elősegítette ezt a hatást nem kisebb szellemnek, mint *Goethe-nek* a tapasztalat és gyakorlati-ság értékére vonatkozó ama felfogása, amely egyes műveiben a legnagyobb tekintélyű hagyományként szállott át az utókorra s nemcsak a laikus közvéleményt, de – legalább a németeknél – a hivatott tudósok seregét is befolyásolta. Goethe vonatkozó gondolatait leginkább a *Wilhelm Meisters Wanderjahre-ban* szögezte le.¹¹ Ezek közül fontosabbak a következők;

¹¹ Goethes poetische und prosaische Werke, Band II, Stuttgart und Tübingen (I. G. Cotta) 1837. (311-445.)

Az emberből minden teljesítményének úgy kell kiszakadnia, mint második énjének, ami pedig csak úgy lehetséges, ha ez a teljesítmény tökéletesen áthatja első énjét. Az egyéniség legjobban egyetlen mesterség keretén belül bontakozhat ki. (I. Buch, 4. Kap. 320.) Vilmosnak arra az ellenvetésére, hogy a szakzerű nevelés szűkkörű, bebizonyítja Montan, hogy a tapasztalati megismerés az egyéni képesség igazi iskolája. (U. a. 321.) A nevelés alapjául szolgáló legfőbb követelménynek tekinti, hogy minden életet, minden cselekvést, minden művészetet meg kell előznie a mesterségnek, minden egyetlen munkaterületre való korlátozás útján sajátíthatunk el. Ugyanis egy foglalkozást teljesen ismerni és kifogástalanul üzni magasabb műveltség bizonyítéka, mint a százfélehez való felületes hozzáértés. (Halbheit im Hundertfältigen.) „Ott – mondja Montan Vilmosnak – ahová Önt utasítom, minden tevékenységet elkülönítettek egymástól; megvizsgálják a növendék minden lépését, hogy megismerjék igazi hajlamát, még ha kívánságaival szórakozottan majd ide, majd oda fordul is; bölcs emberek úgy intézik az ügyet, hogy a növendék maga találja meg a természetének leginkább megfelelő irányt; ily módon azokat a kerülő utakat, amelyek az embert oly könnyen eltérítik rendeltetésétől, megrövidítik számára.” (I. Buch, 12. Kap. 355.) Az általános műveltség eszméje és intézménye Goethe szerint bolondság (Narrenpossen). Az a lényeges, hogy az egyén valamit teljes bizonyossággal értsen s a feladata körébe tartozó teljesítményeket olyan kiválóan végezze el, mint környezetéből senki. Az ilyen irányú gyakorlati tevékenység értékesebb az értelemnél. Lelki fájdalmakat, amelyek szerencsétlenség folytán, vagy önhibánkból szakadnak ránk, az értelem egyáltalán nem képes meggyógyítani, az ész is csak némi részben, az idő már sokkal inkább, míg a tevékenység valamilyen határozott formája egyedül képes a lélek orvoslására. (II. Buch, 12. Kap. 397.)

Olyan tudósok is, akik a Herbart-féle idealisztikus és intellektuális nevelő irányzat vállain emelkedtek a pedagógia elmélkedői sorába, kezdik elfogadni Goethe-nek az idézett sorokban vallott álláspontját s nyíltan hirdetik, hogy az iskolának számolnia kell a gyakorlati követelményeivel. Az az iskola, amely növendégeit csak a padban neveli, nagyon keveset tesz. Megvan a jelentősége a dolgozatírásnak és filozofálásnak, de az élet sokkal többet kíván. Kívánja s az iskola feladatává teszi

a gyakorlati érzék helyes ápolását. Hirdetik, hogy különösen fontos ez a mai korban, amikor a gyakorlati érzék kiművelés híján sokszor olyan sivár törtetésben jelentkezik, amely fáradtság nélkül akar vezető és jól jövedelmező állásokba betelepíteni. Ezzel a romlott szellemmel szembe kell szegeznünk az iskola egyesített szellemi erejét. A gyakorlati foglalkoztatások révén meg kell adni a növendéknek a lehetőséget arra, hogy valamely helyes gondolatot a reális állapotokra megfelelően tudjon alkalmazni. Az iskola munkája ne merüljön ki a szellem, írás, beszéd, rögtönzések, képzetek és fogalmak gyakorlásában. Adjon alkalmat a növendéknek arra, hogy cselekvés útján próbálja ki erejét a valóságon. Engedjük, hadd kerüljön azzal összeütközésbe, hadd ismerje meg az akadályokat, a véletlenségeket, bizonyos esetek kombinációinak sokféleségét s ezeknek a legváltozatosabb összeállításra való alkalmasságát!²⁰ Mintha csak Rousseau tanítását vette volna át az az irányzat, amely eredetileg éppen a Rousseau-féle naturalista világszemlélet megdöntését tűzte ki célul!

De Rein tovább is megy. Újabb engedményt tesz a tapasztalatlanság javára, amikor rendszerében – bár óvatosan – elfogadja a kísérleti pedagógiának a gyermeki lélekre vonatkozó egy-két kutatási eredményét. Hangsúlyozza, hogy semmi idegenszerűt nem viszünk be az iskolába a gyakorlati foglalkoztatással. A tevékenységre való hajlam, a munkakedv természetből fogva megvan a gyermekben. Minden újabb nemzedék az alkotó erőnek és kedvnek új meg új kincsét hozza magával. Tehát nem felébreszteni kell az iskolának ezt a hajlandóságot, csak éleszteni és helyesen vezetni. Az annyit hangoztatott harmonikus képzésről sem beszélhetünk, amíg a gyermek természetes tulajdonságaival adódó nevelési lehetőségeket ki nem használjuk. Sőt ezek híján nevelő munkánk eredménye csak diszharmonikus lehet. Rein őszintén kimondja, hogy nyilvános iskolázásunk nagyon gazdag ilyen diszharmonikus jelenségekben. Ő is, mint több kortársa, követendő példáiként állítja az intéző körök elé Goethe Wilhelm Meister-ében az említett *Pädagogische Provinz-ot*. Íme a herbartisia Rein elméletében az a pont, ahol eljut a munkának, mint az általános és szakszerű nevelés közös alapjának a

²⁰ W. Rein: id. m., Band III. Methodologie II. Aufl. Langensalza 1912. (322.)

felismeréséhez s ahol gondolatmenete érintkezik a szaknevelés legcél tudatosabb elméltked]ének, Kerschensteínernek, rendszerével !

2. A munka-ethos kialakulása.

(9. A munka ideális értékét keresi már *Pestalozzi*, *Fichte* s részben *Herbart*. – 10. Az elért eredményeket átörökíti *W. Rein*, kiegészíti *Aug. Stadler*, *P. Natorp* és *Fr. Paulsen*. – 11. *Kerschensteiner* kiemeli a munka fogalmában a *Fröbel*től származó *produktivitás* elvét, majd kimutatja jótékony szellemi és erkölcsi hatásait. – 12. Felismeri, hogy a munka-ethos legtisztábban jelentkezik a hivatásszerű munkában. – 13. A munka-ethos tudata gyökeret ver a neveléstudományban.)

9. Az eddigi okoknál sokkal nagyobb súllyal és döntőbb érvennyel szólt bele a szaknevelés elméletének alakulásába az a körülmény, hogy a munka praktikus haszna mellett fokozatosan felismerik azokat az igazi, s az eszményi világnézetek szemében is nagybecsű értékeiket, amelyek általában a munkában, különösen pedig a hivatásszerű munkában rejlenek s amelyek megfelelő nevelő eljárással az embernek mint erkölcsi lénynek a kiképzésében is a legtermészetesebb alapon s a leggyümölcsözőbb módon felhasználhatók.

Ez az észrevezés voltaképpen régibb keletű. A munka tiszteletének és szentségének elvét német pedagógusok Luthertől származtatják. *Natorp* szerint a reformáció megalapítójának köszönhető, hogy a munkának s vele együtt a „világi” hivatásnak a szentsége megfelelő elismeréshez jutott s így ő volt az, aki ennek a magasztos erénynek a megértését a német nép lelkületébe mélyen belegyökerezett. Csakhamar kitűnt e lépés hatalmas társadalom-ethikai jelentősége, amennyiben alapjául szolgált a teljes szociális kérdés-komplexum később bekövetkező ethizálásának. Ez ethikai szemszögből nem kevesebbet jelentett, mint a munkában és élvezetben megnyilvánuló társadalmi ösztönélet erkölcsivé tételét.²¹ *Hellpach* szükségesnek látja ezt a magyarázatot kiegészíteni. Szerinte a munka Luther óta úgy tekinthető, mint az élet tartalmát alkotó tényezők egyike. Ebből a stádiumból fejlődik ki a munkára nevelés szándéka. S bár a vallásos nevelés már az eredeti lutherizmusban is egyértelmű volt a munka útján történő neveléssel, mégis – amint azt *Max Weber*

²¹ P. Natorp: id. m. 133. (I. kiadása 1898-ból.)

alapvető kutatásai kiderítették, – a protestantizmus másik nagy alakulatából, az angolszász és angol-amerikai puritanizmusból árad elő az a szellem, amely egyenesen vallásos okokból a munkát egyetlen élettartalomnak nyilvánítja. Világos, hogy ez a körülmény a munka-elvnek óriási fejlődését jelenti. E fejlődés további folyamata, amikor a felvilágosodás korától kezdve az egyetlen élettartalomnak tekintett munkából életcél kristályosodik ki. Ettől fogva a munkában a tartalom és cél lényegileg egybeesik s az erkölcsileg egyedül értékes felfogás szerint az ember kizárólag azért él a földön, hogy életét munkával töltsse el.²²

Mindamellettt közelebbről a munka értékét az egyén kiművelése szempontjából először *Pestalozzi* vette észre. A tanuló öntevékenységének jelentőségét évszázadokkal előtte is hangsúlyozták ugyan, de csak mint módszertani elvet, mint az oktatás szemléletességének leglényegesebb eszközét. *Pestalozzi* volt az első, aki a gyermek foglalkoztatásában nem egyszerű metodikai eszközt kívánt látni bizonyos didaktikai célok elérésének megkönnyítésére, hanem már felfedezte a munkában s kihámozni igyekezett belőle nevelő eljárása folyamán azt a képző erőt, amely a gyermek testi, szellemi és erkölcsi fejlesztésére egyaránt értékesíthető. Sajnos azonban, az általános pedagógiai és szorosan vett didaktikai célt – a helyett, hogy egyesíteni törekedett volna, bizonyára öntudatlanul – különválasztotta. A tanítás menete alatt, azzal *egyidejűleg* mindenféle kézügyességi munkát végeztetett növendékeivel. Mivel így a tanítás tárgya a végzett munkától egészen eltérő gondolatkörben mozgott, természetes, hogy egyik sem járulhatott hozzá a másikkal való közös cél munkálásához.

Fichte nyíltan el is ítéli ezt az eljárást. Nem tagadja a kivétel lehetőségét, feltéve, amire *Pestalozzi* hivatkozott, hogy a gyermek már teljesen jártas az illető kézimunkában. Rámutat azonban arra, hogy a figyelemnek a két eltérő tevékenység között való megosztása következtében a tanítás célja feltétlenül hiányt szenved. Már pedig a tanítás – véleménye szerint – olyan „szent és tiszteletreméltó” tevékenységgé formálандott hogy az teljes figyelmünk s minden lelki erőnk kölcsönös összefogását követelje s minden egyéb elfoglaltságot kizárjon.⁻³

²² W. Hellpach: *Prägung*, Leipzig 1928. (60.)*

²³ J. G. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, II. Aufl., Lagensalza 1896. (230.)

Fichte-nek ebben a nézetében az a gondolat fejeződik ki, hogy a munkának a nevelésben való felhasználásánál az idő- és alkalmosságán kívül tekintetbe kell venni a munka természetét, mert csak így jutunk hozzá a benne rejlő pedagógiai értékhez. Ilyen érték szempontjából a nevelésnél szóbjáható munkákat már osztályozza is alacsonyabb és magasabb rendű munkákra. Alacsonyabb rendű munkák pl. a kötés, fonás stb., amelyeket a növendékek olyan időszakokban űzhetnek, mikor zárt helyiségben kénytelenek tartózkodni. Ilyenkor, hogy szellemi tevékenységükben elernyedés ne álljon be, célszerű dolog bizonyos közös szellemi gyakorlatok összekapcsolása az említett kézi munkákkal. Az ilyen órák azonban nem tekinthetők tanítási óráknak, hanem csak pihenési időnek. Az itt szereplő alacsonyabb rendű munkákkal szemben állnak a főmunkák. Ilyenek a föld- és kertművelés, állattenyésztés, valamint olyan mesterségek gyakorlása, amelyekre a növendékeknek az ő államszerű iskolaközösségükben szükségük van. Míg az alacsonyabb rendű munkákat az iskola csak mellékes eszközként használja, addig ezek a főmunkák már fontos szerepet játszanak a nevelés programjában. Persze a munkának összhangban kell állnia a gyermek korával, testi erejével. Meg kell vele értetnünk az általa végzett munka lényegét. Ez azonban csak úgy lehetséges, ha azokat az ismereteket, amelyek ennek a megértésnek feltételei, s amelyek a természetű növények és tenyésztendő állatok tulajdonságaira és szükségleteire, valamint a mechanika törvényeire vonatkoznak, már előzetesen elsajátítottuk vele. Ily módon a növendéknek valamelyik főmunkába való bevezetése céltudatos tanítás lesz. Megtanítjuk arra a gazdasági vagy ipari foglalkozásra, amelyet jövőben űznie kell s így értelme közvetlen szemlélet útján formálódik. De egyúttal neveljük is a növendéket, mert felnőtt korában végzendő munkáját már most meg-nemesítjük és szellemivé tesszük. Ez a munka nemcsak az élet-fentartás szűkkörű és egyoldalú szemszögéből nézve lesz értékes, hanem arra is természetesen rávezeti a növendéket, hogy az általa megértett gondolat felett szabadon elmélkedjék. Azok az egyének, akiket ilyen nevelésben részesítünk, „az állat s a rög társaságában is megmaradnak a szellemi világ körében s nem süllyednek le azok színvonalára”, íme a fizikai munka intellektus-fejlesztő hatásának felismerése!

De a munka értékének keresése közben az erkölcsi hatásra

is ráakad *Fichte*. Meggyőződése szerint csak a munka képesít arra, hogy becsülettel éljünk. Sajnos, a kiváló férfiak közt is sokan vannak, akik nem tanulták meg a munkát, vagy félnek tőle, de ezek rossz gazdák is. Növendékeinket már korán a munkás életre kell nevelni, hogy gonosz kísértésbe ne jussanak, ha esetleg anyagi bajok környékezik őket. „Mélyen s a tisztesség legelső alapelvéként” kell bevésnünk a lelkükbe, hogy nincs szégyenletesebb dolog, mint ha valaki nem a saját keze munkájával tartja fenn magát, hanem mások jóindulatára hagyatkozik.²⁴

A munka értékének és (képző hatásának bizonyos fokú felismeréséig élete vége felé *Herbart* is eljutott. A technológiai ismereteknek csupán materiális értékelését helytelennek tartja. Ugyanis a természet megértése s az emberi célok felfogása eltérő gondolat-folyamat részei, s közöttük a közvetítő szerepet a technológia viszi. Az asztalos-szerszámok kezelését minden serdülőnek meg kellene tanulnia, hogy éppolyan biztossággal bánjon velük, mint vonalzójával és körzőjével. A mechanikai készségek sokszor nagyobb hasznára válnak a gyermeknek, mint a torna-gyakorlatok, mert a szellemet is képezik, míg ezek csak a testet. Minden ember tanulja meg két keze használatát. Ama célért való küzdelemben, mely az embert az állatvilág fölé törekszik emelni, „a kéznek a nyelv mellett van a maga tisztos helye”.²⁵

10. Mindössze ennyi az, amit *Fichte* és *Herbart* a munka szellemi és erkölcsi hatásáról nagy általánosságban mondanak, de éppen elég ahhoz, hogy a gondolat a század végéig fennmaradjon, majd pedig a politikai és szociális téren mutatkozó demokratikus áramlatoktól s a terjeszkedő gyakorlatias érzéktől támogatva újult erővel támadjon fel.

A gondolat fenntartásának érdeme *W. Reint* illeti, aki - bár aggodalmait minden alkalommal kifejezi a munka értékének túlbecsülésével szemben, - a gyakorlati tevékenység nevelő erejét általában elismeri, sőt nem egyszer hangsúlyozza. Az iskolai műhelyek és laboratóriumok fontosságáról szólva kiemeli, hogy a tanulók itteni működése csakúgy, mint az iskola kertjében végzett praktikus foglalkozások különösen alkalmasak

²⁴ U. a. 230. és 231.

²⁵ Fr. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. (Univ. Bibliothek) (163.)

a szellemi munka felváltására s a szükséges testmozgás ösztöneinek kielégítésére. Fichtehez hasonlóan ő is főként olyan napokra tenné ezeket a munkákat, mikor a szabadban való tartózkodás nem ajánlatos. Legfőbb előnyük, hogy megnyugtató lag hatnak a szervezetre s új irányt adnak a gondolatmenetnek. A sikerült munka felett érzett öröm fokozza a képességet és tudást. Erkölcsi tekintetben az az üdvös hatása van, hogy nagyban hozzájárulhat az önérzet emeléséhez, különösen olyan tanulóknál, akikre az iskolai tanulás szerényebb tehetségük következtében nyomasztó teherként nehezedik. Ha a fizikai munka útján sikerül valami eredményt elérniök, ezzel lelki életük megzavart egyensúlyában némi kiegyenlítődés áll be. Az a tudat, hogy mégis van egy terület, ahol gyarapodni érzik erejüket, visszaadja önbizalmukat. Ezen az úton az iskolában való tartózkodás, amelyet az ifjúság gyakran nyűgnek érez, örömteljessé válhat számára.”²⁶

A fejlődés következő mozzanata a munka értékének felismerése terén, hogy a szó fogalomkörét kibővítik a szellemi tevékenységgel s a munkának ez egyetemes jelentésén belül vizsgálják az érték problémáját. *Fichte*, *Herbart*, *Rein* munkáról szólva csak a kézügyességi, vagy általában fizikai tevékenységre gondoltak. A szellemi és fizikai munka egyenrangúsítása egy közös fogalomban, még pedig úgy, hogy az előbbihez kapcsolódó értékítélet megy át a másodikra s nem megfordítva, a demokratizmus gondolatának legbecsesebb vívmánya. Ilyen szintézis révén a neveléstudományba is bekerül a köztudatban meggyökeresedő amaz elv, hogy a teljesítmény értéke független a munka jellegétől. Az akarás és az erő egyensúlya teremti meg a teljesítmény tökéletességét s csak ennek a következménye lehet a megelégedettség érzése, tekintet nélkül arra, hogy milyen területre szorítkozik a tevékenység. A kiváló teljesítőképesség tudata rendkívül nagy értéke az emberi léleknek; megvan az az előnye, hogy független a munka természetétől s így a szellemi vagy fizikai foglalkozást űző egyaránt részesévé válhat.²⁷

A *Stadler* által ilymódon értelmezett munka erkölcsi értékének becses magyarázatát nyújtották *Natorp* és *Paulsen*. Az előbbi a munkát egyenesen erénynek tekinti, még pedig olyan

²⁶ W. Rein: id. m. 321,

²⁷ Aug. Stadler: Philosophische Pädagogik, Leipzig 1911. (238.)

erénynek, amely az igazság és a cselekvés egymásra vonatkozása útján keletkezik. Nevezetesen az igazság kifejezésre jut valamely tárgyra irányuló tevékenységben is, legyen az pusztán megismerés vagy valóságos cselekvés. Az igazság mindig az öntudatban gyökerezik, amellyel szükségképpen minden akaró tudat is vonatkozásban áll. A megismerés is akarati cselekvés, amelyre éppen ezért érvényes az akarat legfőbb törvénye, az igazság. Vagyis a befelé irányuló munkában magasfokú erkölcsiség jut érvényre. De a kifelé irányított cselekvésben is, vagyis minden becsületes munkában megnyilatkozhat az igazság olyan értelemben, hogy azt a tárgyat, amelyre a munka irányul, saját törvénye szerint alakítjuk, minden személyi eredetű mozzanat kiküszöbölésével. Az igazságnak ezt az alakját *Natorp* a *tárgyszerűség* erényének nevezi s amint mondja, előfordul minden emberi műben, akár kicsiny, akár nagy dologról, akár a tárgyakkal vagy emberekkel kapcsolatos munkáról, technikai vagy kereskedelmi vállalkozásról, hadi tervekről vagy törvénytervezetekről, Ítéletekről vagy költői s egyéb művészi alkotásokról legyen szó, mert még a legnagyobb alkotás sem egyszerűen a lángész folyamánya, hanem a becsületes munkáé s az igazán nagy zsenik mindig egyszermind becsületes munkások is voltak.²⁸

Paulsen főleg a munkának a szociális berendezkedéssel s az akarral való viszonyát igyekszik tisztázni. A német ethika hagyományai szerint a munkát ő is az egészséges élet nélkülözhetetlen tartalmának tekinti s az erőnek valamely külső cél által követelt foglalkoztatását érti rajta. Az élet számára való nevelésnek az a feladata, hogy a növendékbe beleoltsa az akaratot, az erőt és a bátorságot a kitartó munkára, A hasznos munkára való korai szoktatás jótétemény az ember egész életére, mert második természetévé válik, A munkára nevelés két intézménye: az otthon és az iskola. Régebben egyedül amaz végezte ezt a teendőt, ma már ennek a feladatnak jelentékeny részét az iskola vette át tőle. Az itt végzett munka alakítja ki az emberben a koncentrált figyelmet, a pontosságot, a munkaközösségbe való kitartó és megbízható beilleszkedés képességét, vagyis azokat a formális erényeket, amelyek a modern élet komplikált munkagépezetében az embert hasznavehető alkotórészé emelik. Mivel pedig ez komoly dolog, ezért nem helyes

²⁸ P, Natorp: id. m. 114.

a nevelés terén az az irányzat, amely a tanulást könnyűvé, játékos foglalkozássá akarja tenni. Itt találkozik *Paulsen* felfogása *Herbartéval*. Ezért nem hisz az olyan iskola lehetőségében, ahol nincs felülről kiinduló fegyelem, s ahol a tanítás menetét kizárólag a tanulók érdeklődése és hajlama irányítja. Véleménye szerint az ilyen rendszer olyan elpuhulásra vezetne, amely a felnőtteken bosszulná meg magát. Helytelen tehát az a követelés is, amely minden házi feladattól mentesíteni akarja a tanulót. Az ilyesmi egyenesen kárára volna a nevelésnek, mert lehetetlenné tenné az önálló akarat kifejlődését.

Paulsen idézi *Spinoza* jelszavát: *Bene agere et laetari*. Ennek megfelelően ő is a tevékenységet állítja első helyre, amelynek az életöröm természetes következménye lesz. E téren is a nevelés tehet legtöbbet, ha az ifjúság duzzadó erejére és önértéztére támaszkodik. Teszi ezt ama meggondolás alapján, hogy a derék ember számára semmi sem nehéz. Mire való volna bennünk az akarat? Az élet különben sem kérdezi meg tőlünk gyöngéd simogató hangon, hogy mit alkarunk cselekedni, hanem egyenesen ránk parancsol s ha parancsának nem tudunk eleget tenni, félreállít bennünket az útból. A nevelésnek tehát a semmi nehézségtől vissza nem riadó akaratbeli erélyt kell az ifjú rendelkezésére bocsátania, mint legbecsesebb felszerelést az életre. Ennek elérésére pedig egyetlen eszköz: a kezdettől fogva határozott fegyelemre és szigorú munkára való szoktatás. Aki nem *törte magát ifjú korában, aki sohasem birkózott egész erejét igénybe vevő feladatokkal, az nem való az életre.²⁹

11. Bizonyos esetekben *Kerschensteiner* a fizikai munka nevelő erejét a szellemi munkáéval szemben előnyben részesíti azzal a megokolással, hogy a bennerejlő tevékenység mozzanata esetleg sokkal tisztábban fejeződik ki.

A munkát ugyanis egymástól eltérőleg szokta értelmezni a közfelfogás, a közgazdász, a természettudós stb. Abban azonban mindnyájan egyetértenek, hogy van egy olyan jellemző vonás, amely a szellemi és testi munkáiban közös elemként fordul elő s ez a tevékenység fogalma.³⁰ Ebből kiindulva a szellemi és testi munka nemcsak hogy egymás mellé állítható, de lehet -

²⁹ Fr. Paulsen: *Pädagogik*, V. Aufl., Stuttgart und Berlin 1912. (156-159. és 123.)

³⁰ G. Kerschensteiner: *Produktive Arbeit und Erziehungswert* (1906.); *Grundfragen der Schulorganisation*, V, Aufl., Leipzig 1927. (46-47.)

nek esetek, mikor az utóbbi a nevelés célja számára nagyobb értéket jelent, mint az első, mivel egyes eljárások keretén belül, vagy bizonyos körülmények közt előnyben van a felett. Azok a lelki tulajdonságok és jellemvonások, amelyeket a fizikai munka útján szerez a növendék, sokkal biztosabban átvihetők a későbbi hivatás tevékenységi területeire, mint a szellemi munkaterületeken elsajátítható tulajdonságok. Itt ugyanis a kérdéses jellemvonások érvényesülését nem ritkán előítéletek, pártvélemények, vallási megkötöttségek akadályozzák. Különösen az alsóbb fokon, a tömegnevelésben mutatkozik a fizikai munka előnye a szellemi felett, amennyiben itt a nevelés az általános szellemi fejlődést a még szunnyadó értelmi képesség hiányában – csakis a testi munka útján mozdíthatja elő. Persze minél bensőbb vonatkozásba tudjuk hozni a szellemi készségek fejlődését a kézügyességi készségek fejlődésével, annál önkéntelenebbül s annál biztosabban fejlődnek a szellemi képességeik is.³¹

A nevelés érdekében különösen számításba jöhető szintetikus munkafogalomnak újabb vonását eleveníti fel *Kerschensteiner* a *produktivitas-ban*. Azért mondjuk, hogy feleleveníti, mert a produktivitas fogalma, főleg erkölcsi értelemben, *Fröbehe* vezethető vissza. *Fröbel* ugyanis abból a vallási alaptételből indul ki, hogy Isten az embert saját képére alkotta s ezért az embernek is Istenhez hasonlóan működni és alkotnia kell. Az emberi szellemnek ott kell lebegnie a formátlan anyag felett s arra kényszeríteni, hogy belőle olyan forma jöjjön létre, amely életet hordoz magában. Ez a magasztos értelme, jelentősége és célja a munkának vagy helyesebben alkotásnak. Minden munkában ez a szellemi rész a fontos. Az ember azért alkot, hogy ezt a benne rejlő szellemi vagy isteni részt önmagán kívül helyezve kialakítsa, ez által a saját szellemiségét, ezen keresztül pedig Istennek a lényét megismerje. A kenyér, lakás és ruházat, melyet közben megszerez, csak többletnek tekinthető.³²

Kerschensteiner a munka produktivitasát kevésbé vallásos színezettel, mint inkább a valósághoz ragaszkodva magyarázza s főként a nevelő érték szemszögéből veszi vizsgálat alá. Óvatosságra int, mert rájön, hogy nem minden alkotó munkának van

³¹ G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, V. Aufl., Leipzig 1922. (36-37.)

³² Fr. Fröbel: Menschenenerziehung; Erzlehnungs-, Unterrichts- und Lehrkunst (herausg. von Fr. Seidel) Wien und Leipzig 1883. (22-23.)

pedagógiai értéke. Ezért a produktivitás fogalmát sem kívánja fenntartás és kritika nélkül érvényesíteni. Sőt hangsúlyozza, hogy a gépies ügyességek fejlesztését nem lehet teljesen kiküszöbölni az iskolából, mivel ezeknek – feltéve, hogy a biztonság fokát sikerül elérniök, – határozottan jellemképző hatásuk van.³³ A produktív munka hátránya, amely veszedelmes lehet a nevelésre, abban áll, hogy – legalább is eleinte – egoisztikus ösztönökből fakad. Ha tehát azt akarjuk elérni, hogy az egész jellemet alakítsa, a kultúra és az emberiség szolgálatába kell állítani. Ebben a formájában a produktív szellemi munka olyan élettartalmat biztosít az egyén számára, amelyet állandó megelégedés kísér. S ezt az élettartalmat annál nagyobb mértékben feltalálja az egyén, minél inkább képes arra, hogy az emberiség szolgálatában önzetlenül dolgozzék. A becsületes, őszinte produktív szellemi munka állandó tevékenységben tartja a lelket. Sohasem következik be nyomán az az érzés, mintha a lélekre ránehezedett volna az unalom. Ennek következtében az egyén mindig talál valami újszerűséget a munkában. A produktív munkának mindig vannak céljai, amelyek nem rajta kívül, hanem rajta belül találhatók fel. Ezek az immanens célok, mihelyt elértük őket, a lelki működés ökonómiájánál fogva újabb célok szülőanyjává lesznek. Ezért az alkotó munka – természetesen a tehetség határain belül – mindig előmozdítja a szellemi erők céltudatos gyarapodását, amely lelki állapot azután ismét újabb tevékenység forrásává lesz. A produktív munka azért nagy áldás reánk, mert olyan életfeladatok kitűzésére képesít, amelyek a legtermészetesebb módon átsegítenek bennünket a földi élet bajain. A fokozott tevékenység vágya erőink állandó megfeszítésére és gyakorlására készítet, így gazdag forrása a vállalkozó szellemnek, bátorságnak, önállóságnak, lelkesedésnek, munkakedvnek s előmozdítója olyan erények kialakulásának, aminők a szorgalom, kintartás, odaadás és lelkiismeretesség. Ebben rejlik nagy nevelő értéke.

A munka-elv helyes keresztülvitelének e szerint hármas irányú hatása van. Először: célszerűen formálhatja a testet; másodsor: alakítja a szellemet; harmadszor: fejleszti az erkölcsöt. A test ápolásában, higiénikus gondozásában, erősítésében

³³ G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorg., V. Aufl., Leipzig; 1927. (42-44. és 50-53.)

természetesen a korhoz alkalmazott fizikai munka viszi a főszerepet. Ez annyira evidens, hogy felesleges rá bővebben kitérni. Fontosabb a lelki erők képzésének kérdése, amelyet *Kerschensteiner* nemcsak érint, de részletesen ki is fejt, annál is inkább, mert az illető lelki erőket az értékes jellemképzés alapjának tekinti.

Négy ilyen erőt különböztet meg. Ezek: az akaraterő, az ítélezés világossága, az érzelem finomsága és a lelki felszántathatóság (*Auf Wählbarkeit*). Mindegyikük szoros összefüggésben van a másikkal, különösen pedig az utolsó befolyásolja nagy mértékben az előbbieket. Ugyanis ama kedélymozgalmak mélységétől és tartosságától, amelyeket cselekvésünk alapelvei, lelkiismeretünk erkölcsi maximái, világnézetünk egyes eszméi maguk után vonnak, jelentékeny részben függ akarat-elhatározásaink szilárdsága s az az erő, amely ezeket cselekvésekké változtatja. Ezek a tulajdonságok szükséges feltételei a jellem fejlődésének, amennyiben már az alap jellemben adva kell lenniök, de magukban nem elegendők. Hozzájuk kell járulnia ama szerzett tulajdonságnak, hogy képesek legyünk az alapelveket, maximákat, eszméket lelkünkben rendezett formában olyan legfelsőbb eszmeuralma alá rendelni, amely megfelel egész lelki (struktúránknak s ezért lényünket egész terjedelmében és mélységében betölti. Az említett lelki erők fejlesztése mindenképp előtti a tevékenység szabadságát s a viszonyok változathatóságát követeli meg.³⁴

A fizikai munkának, mint a nevelés eszközének abban van meg a kívánt hatása, hogy bizonyos fogalmak és ismeretek a mindennapi tapasztalat tényeiből nőnek ki s a képzet-anyagot csak az érzékeink közvetítésével létrejött megfigyelés szolgáltatja. Az idők folyamán keletkezett összes szellemi munkaterületeknek megvan a maguk különleges munkamódszere. Most már a munka-elveket csak akkor valósíthatjuk meg, ha olyan helyzetet teremtünk, hogy a munka ugyanakkor, mikor a képzetkör s a gondolkodásmód alakításába belenyúl, egyidejűleg alkalmazódik azokhoz a különleges munkamódszerekhez, amelyek a kérdéses szellemi területéken belül pszichológiai szükségességgel kifejlődtek. A gyermek művelődése mindig oly módon megy végbe, hogy az őt körülvevő környezetből ama kultúr-

³⁴ G. Kerschensteiner: *Begriff der Arbeitsschule*, V. Aufl., Leipzig 1922. (61-62.)

javakat ragadja meg s teszi élménye tárgyává, amelyeket a környezettel rokon nagy egész, vagyis a nemzeti közösség ilyen műveltségi javak gyanánt értékel. Ilyenek a nyelv, a szokások és erkölcsök, az alkotmány és jogrendszer, a vallás, a tudományok fogalmi és törvényei, maguk az egyes tudományok, a művészeti és technikai javak. Nem mindenik egyformán szól a gyermeki lélekhez, sőt vannak köztük olyanok, amelyekből a gyermek tevékenysége semmit sem tud kihámozni a saját épülésére. A nevelés ugyanis nem abból áll, hogy valamit elraktározunk emlékezetünkben, hanem mindig a *tevékenység útján való megszerzés* (erarbeiten) mozzanatán van a hangsúly. Csak ezen az úton képezhetők igazán a lelki tevékenységek, csak így fokozódik teljesítőképeségük, izmosodik erejük s válik határozottabbá célratörékvésük. Csak munka révén szerezhetők meg s fejleszthetők ki azok a szellemi és erkölcsi szokások, amelyeket a művelt emberben olyan nagyra becsülünk.

Kérdés: hogyan kell pszichológiailag értelmezni bizonyos kultúr javak megszerzését öntevékeny munka útján? Hogy erre megfelelhessünk, először avval kell tisztában lennünk, általában hogyan keletkeznek a kultúrjavak.

A javak minden újabb egyede, amelyhez az emberiség hozzájut, magán hordja ama szellem bélyegét, amelyből kivált. Ez a szellem lehet nemcsak egyes emberé, hanem egész népek vagy nemzedékek birtoka is. E szerint lehet egyéni vagy egyetemes jellegű, esetleg mindkettőnek a vegyülete. Látjuk ezt a legsajátosabban egyéni eredetű művészeti javaknál. Itt minden egyes műalkotás a kor általános objektív szelleméből eredő vonásokon kívül még ama szellem szubjektív struktúrájának a jegyét is magán viseli, amely létrehozta. Ugyanez áll az összes kultúrjavakra, a nyelvre, a filozófiára stb. Sőt gépeknek, szerszámoknak is épúgy megvan a maguk egyéni jellegzetessége, mint bizonyos erkölcsöknek, szokásoknak, vallási formáknak. Az a számtalan *eszköz*, amelyet naponként használunk, szerkezetében, esztétikai megjelenésében olyan népi eredetű struktúrát mutat fel, amelyben sok egymásra következő generációnak a szellemi és fizikai munkája van felhalmozva. Ha tehát az egyes kultúrjavak külön-külön szellemi struktúrával rendelkeznek, akkor csak az férhet hozzájuk, akinek a szellemi struktúrája teljesen vagy legalább is megközelítőleg azonos. Viszont a kultúrjavak mind-egyikének csak arra nézve lesz nevelő hatása, aki képes hozzá-

juk férni. Ilyen esetben a kultúrjavak akaratlanul is megragadják az egyént s a művelődés további útja attól függ, vajjon elég erős-e az egyén szellemi vagy lelki világa arra, hogy a kérdéses kultúr javakat asszimilálja. Erre az asszimilálásra pedig az egyén csak akkor válik képessé, ha az egyénisége totalitásából fakadó folytonos tevékenységgel arra törekszik, hogy belehelyezkedjék az egyes kultúrjavak lényegébe, vagyis azokat a maga munkájával maga részére megszerezze. Erre a kultúrjavak mintegy kényszerítő szükségességgel fejtik rá nevelő hatásukat, minek következtében a bennük felhalmozott potenciális energia az egyéniségben mozgási energiává alakul. A kultúrjavak struktúrájában felhalmozott eme potenciális szellemi energiát nevezi *Kerschensteiner* a kultúrjavak *immanens nevelő értékének*.³⁵

12. A munkának ama hatalmában rejlő értéke, melynél fogva erkölcsileg tökéletesebbé tesz bennünket, egyszóval a munka-ethos, amint az már az eddigiekből is következik, a maga teljességében csakis a hivatásszerű munkában található fel. Ennek az igazságnak a felismerése is *Kerschensteiner* érdeme. Idevonatkozó elméletének részletesebb kifejtését későbbre hagyjuk. Itt most csak a gondolat hisztorikumát tartjuk szükségesnek közelebről megvilágítani. A kérdés összefügg *Kerschensteiner*-nek azzal a már említett nézetével, hogy a szaknevelés gyakorlati megvalósításának eszméje a legrégebb valamennyi nevelői célkitűzés között. A görögöknél tudvalevőleg a *kalokagathia* volt a helyes nevelést nyert ember ideálja. *Leopold Schmidt Xenophon* egyik művére, az *Okonomikos-ra*, hivatkozva magyarázza meg: hogyan értette ezt a görög ember. Az *Okonomikos-ha.n* felkeres *Sokrates* egy bizonyos *Ischomachos* nevű embert, aki ilyen nevelésben részesült. Jómódú gazdaembert lát maga előtt, aki háztartását a legnagyobb rendben tartja, feleségével és rabszolgáival jóindulattal és szeretettel bánik. Vagyonát a legmegfelelőbbben használja fel vallásos, állami és humánus célokra. Arra törekszik, hogy katonai s politikai kötelességeinek a teljesítésére minél jobban kiképezze magát. E mellett nem feledkezik meg arról sem, hogy lovaglás és egyéb testmozgások által egészsége fennmaradását biztosítsa.³⁶

³⁵ u. a. 67-73.

³⁶ E. Schmidt: *Ethik der alten Griechen*, Berlin 1882. (331.) és G. Kerschensteiner: *Berufs- oder Allgemeinbildung?* (Először megjelent a *Pädagogische Reform-ban* 1904-ben); *Grundfragen der Schulorg.*, V. Aufl. Leipzig, 1927. (24-25.)

Kerschensteiner szerint a nevelésnek ez az eszménye *Xenophon-nál* nem a magában álló tiszta humanizmus, hanem annak a görög embernek a képmása, akinek *egész szellemi, erkölcsi és fizikai léte népének a szolgálatában áll s hivatásának a talajában gyökerezik*. Ez az emberideál nem az egyetemes ember eszménye, tehát nem absztrakció, hanem az élet valóságába szorosan belekapcsolódó lény. Akármilyen egyetemes és nemzetközi jelentőségű tudós vagy művész legyen is valaki, teljes értékét ama nemzet által nyeri, amelynek tagjává született s amelyhez a vonatkozások ezer meg ezer szála fűzi. Vagyis az ember a maga igazi valójában egy bizonyos hivatásra kijelölt nemzeti produktum. Ennek az elvnek a felismerése kétségtelenül eldönti azt a vitát, amely a szakszerű és általános nevelés közül egyiknek vagy másinak a kizárólagos jogát hangoztatja. Eszményi emberré csak a hasznavehető emberen keresztül válhat mindenki. Hasznavehetőnek pedig az olyan egyén nevezhető, aki felismeri nemzetének a feladatát s ezen belül a magáét, e mellett megvan benne az akaraterő, hogy az osztályrésztül jutott munkát végezze, Valamely nemzet csak olyan mértékben értékelheti az egyénben az embert, amily mértékben sikerült annak ez a törekvés. Ezért mondja *Goethe*, hogy a legkisebb ember is befejezett egyéniség lehet, ha képességein és készségein belül tevékenykedik.³⁷

Ennek az elvnek hirdetője volt *Goethe* kisebb műveiben épúgy, mint drámaiban és regényeiben. Legerőteljesebben a már említett *Wilhelm Meisters Wander jähre*-ban szegődik szószólójává annak a gondolatnak, hogy a gyermeket a nevelésnek arra kell rávezetnie, ami az egyéniségének leginkább megfelel. A *Götz von Berlichingen-ben* azt hangoztatja, hogy előbb kell megismerni az ösvényeket, utakat és gázlókat, mint tudni a folyók, falvaik és várak elnevezéseit. Tehát *Goethe* felfogása szerint is a képességnek legjobban megfelelő gyakorlati munkán át vezet az út az igazi műveltséghez, vagyis a hivatásra nevelésen keresztül. Bizonyára azért értékelte az ember nevelésében a gyakorlati élet szerepét oly magasra, mert arra a meggyőződésre jutott, hogy az, ami az igazán művelt emberben a legértékesebb, vagyis az erkölcsi jellem ereje és zártsága, csakis a reális cselekvés útján fejlődik. Legmélyebb belátásaink, leghasználhatóbb, legbecesebb és legmaradandóbb ismereteink mind a

³⁷G. Kerschensteiner: u. a, 26-27.

gyakorlati életből, jelen vagy jövő hivatásunkkal kapcsolatos önálló produktív munkából erednek. Akármilyen szerény és egyszerű legyen is ez a munka, mégis legszilárdabban gyökerezik egész lényünkben, ezért van meg az ereje, hogy egyéniségünket formálja és művésziileg alakítsa. Ennek a munkának a segítségével képezhetünk olyan embereket, amilyenek *W. Humboldt* szeme előtt lebegtek a *Grenzen der Wirksamkeit des Staates* c. munkájában, akik mesterségüket a mesterségért szeretik, akik azt saját erejükkel és leleményükkel tökéletesítik s ezzel saját értelmi erőiket művelik, érzelmeiket és jellemüket nemesítik.³⁸

Egyszóval az igazi műveltség -mindig a hivatásszerű munka talajából virágzik ki, amennyiben tápláló és fenntartó erejét a komoly intenzív, gyakorlati jellegű, hasznot hajtó tevékenységből meríti. A kéz- és földműves, a művész és tudós mindnyájan csak a saját különleges feladatuk elvégzése közben kifejtett öntevékeny alkotás révén jutnak el az igazi nagyság fokára. Ezért igaza van *Carlyle*-nek, mikor a munkát a *The past and the present-ben* így dicsőíti: „Minden igazi munkában, még ha az kézi munka is, rejlik valami isteni. Az egész földet behálózó munka csúcásával az égbe nyúlik. Ennek a világnak végső evangéliuma: ismerd meg és végezd el a neked szánt munkát! Ez tünteti el a vad nádast és a burjánzó gyomot, hogy helyükbe gyönyörű szántóföldeket varázsoljon. Ez veszi elejét annak, hogy az ember maga is gazzal borított földdé, vagy terméketlen és egészségtelen sivataggá váljék. Csak általa lesz az ember «mberré; boldog az, aki megtalálta a maga munkakörét, ennél nagyobb áldást nem kívánhat magának.»³⁹

A hivatásszerű munka ilyen magas értékelésén alapuló felfogásból viszont az következik, hogy a munkát sohasem szabad oly minőségben állítani a nevelés szolgálatába, mintha főcélja a gyermek bizonyos készségeinek kifejlesztése volna. Ellenkezőleg: mindig arra kell elsősorban felhasználnunk, hogy általa a gyermekből embert neveljünk.⁴⁰ További következtetése *Kerschesteiner*-nek, amelyet minden uralkodó előítélettel szemben sem vonakodik kijelenteni, a szakiskolák nevelő jellegének kizárólagosságára vonatkozik. E szerint még a szűkebb körű szak-

³⁸ U. a. 28-30.

³⁹ U. a. 39.

⁴⁰ G. Kerschesteiner: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (1908.); Grundfragen der Schulorg., V. Aufl., Leipzig 1927. (96.)

iskolát is, mihelyt alkalmat ad arra, hogy bármily egyoldalúan megválasztott műveltségi javainak immanens nevelő értékeit kihamozzuk, feltétlenül nevelő iskolának, igazi, noha talán egyoldalú képzőintézetnek kell tekinteni.⁴¹

13. A munka etnikai értékére vonatkozó eme kutatási eredményeknek messzemenő következményeik voltak mind gyakorlati, mind elméleti téren. Gyakorlati tekintetben előkészítették a legváltozatosabb formákban jelentkező munkaoktatás helyes irányának a megtalálását, vagyis lehetővé tették a hivatás- és szakszerűség követelményeinek kibékítését és összeegyeztetését a nevelő iskola eszméjével. Tudományos szempontból pedig abban van a döntő jelentőségük, hog'; megvetették azt az alapot, amelyen a szaknevelés elmélete felépülhetett. Mindamellett egyik oldalon sem lett volna teljes a siker, ha a munka-ethos elvének nem sikerül az általános neveléstudományban is gyökeret vernie s nem áll *Kerschensneider* mellé a kultúrfilozófiai nevelésirány olyan vezéregyénisége, mint *Spranger* és iskolájának néhány jeles tagja.

Spranger szerint minden eleven morál, vagyis olyan, amelynek kapcsolata van az étellel, csak pontosan meghatározott kultúrviszonyokkal való összefüggésben fejleszthető, de ílymódon aztán a siker legbiztosabb kilátásával. Ezért magasabb értelemben teljes joggal beszélhetünk külön kereskedői morálról s általában a technikai munka moráljáról. A munka erkölcsi tartalmának ugyanannyi megjelenési formája van, ahány alakban s ahány feltétel mellett ő maga is előfordulhat. Erre való tekintettel már a középfokú iskolák felsőbb tagozatában is figyelemmel kellene lenni a hivatásszerűség szempontjainak érvényesítésére legalább oly mértékben, amennyire azt az étellel való közvetlen kapcsolat megkívánja, nem azért, hogy növendékünkől szakember legyen, hanem egyenesen azért, hogy valóban művelt emberré válják. *Spranger* szintén úgy vélekedik, hogy a szorosan vett szakiskolákban is ennek az utóbbi elvnek kellene érvényesülnie. Ez a lépés nem jelentené a régi humanitás-eszméről való lemondást, hanem csak annyit, hogy ezt az eszmét megílohtenék időszerű tartalommal. Ezzel a humanitás eszméje mintegy szilárdabb központot nyerne. Az egyéniség mozzanata erőteljesebben

⁴¹ G. Kerschensneider: Grundaxion des Bildungsprozesses, Berlin 1917. I. Aufl. (44.)

lépne előtérbe s így nem kellene attól tartani, hogy valamely megfoghatatlan és elérhetetlen általános műveltség egyetemes-ségébe olvad bele. A szaknevelés magvából nő ki az általános nevelés burka nemcsak a tudományos főiskolai fokon, de a többiekben is. Az általános műveltségű ember ellentéte a tisztán specialista. Aminő hiba a hivatásszerűség elvének hiánya az általános nevelő iskolák célkitűzésében, éppen olyan hiba a szak-szerűség túltengése az egyes hivatásokra előkészítő iskolákban. A tisztán specialista-eszményképtől tehát óvakodnia kell minden szakiskolának. Teljesen egyetért *Kerschesteiner-rel* abban, hogy még a legszűkebb körű szakiskola is csak nevelő iskola lehet. A nevelés sorrendje tehát szerinte így alakulna: az elemi iskola megadná az alapvető nevelést, *ehhez* kapcsolódnék a szaknevelés s csak abból nőne ki azután az általános műveltség-nyújtó nevelés.⁴²

A hivatásszerű munka erkölcsi tartalmának és erkölcsösítő hatásának tudatát igyekszik a pedagógiai közvéleményben otthonossá tenni *J. Schult* a több oldalról szemügyre vett munkafogalomban rejlő ethos elemzésével. A szakember foglalkozásával összefüggően az ethosnak három fokozatát különbözteti meg: a szorosan vett munka-ethost, a hivatás-ethost és a gazdaság-ethost. A munka részéről a munkással szemben támasztott követelmények még ma, az eltechnizálódás rohamos terjedése idején is mutatnak fel olyan tulajdonságokat, amelyek a munkásra bizonyos vonzóerőt gyakorolnak s bizonyos tekintetben a lelki élet egy és más igényét is kielégítik. Természetes, hogy ez a vonás főleg a tanuításhoz és minősítéshez kötött munkánál található fel, de jelentkezhet az egyszerű munkánál is, az esetben, ha az felelősségteljes ténykedéssel jár. Ha a munkás a munkafolyamattal olyan viszonyba lép, hogy az belőle kellemes, derült érzéseket vált ki, ilyenkor munka-ethosról beszélhetünk. Ha viszont a munkafolyamat olyan sivár, érdektelen s az ember lelkeségétől annyira távoleső, hogy az említett viszony kifejlődésére semmi alkalmat nem nyújt, ilyen esetben a munka-ethos sem alakulhat ki.⁴³

Rendszerint a munka-ethos-szal együtt jelentkezik, de nincs

⁴² E. Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung; Kultur und Erziehung, IV. Aufl., Leipzig 1928. (198-199.)

⁴³ J. Schult: Lebens- und Bildungsziele der Ungelernten im Rahmen des Volksganzen; Die Erziehung 4. Jahrg. 1929. (369.)

szükségszerűen hozzákötve a hivatás-ethos. *Schult* szerint itt a tevékenység ökonómiai szükségességének az érzése szerepel tekintet nélkül arra, vajjon szívesen vagy kedvetlenül végzett, örömteljes vagy belső öröm híján levő, sőt esetleg tehernek érzett munkáról van-e szó. A munka- és hivatás-ethos együtt is, meg külön-külön is előfordulhatnak, sőt lehet olyan munka, amelyükből mind a kettő hiányzik. A hivatás-ethos egyrészt a munkateljesítmény közgazdasági szükségességének a belátásán alapszik, ez a szükségesség azonban nem az én-nel van vonatkozásban, hanem magával a társadalommal s a vele megadott gazdasági élettel és szervezettel. Másrészt a hivatás-ethos az éntől szintén független többi dolgozóhoz való kötöttség érzéséből fakad, akik ugyanazt a közgazdaságilag szükségesnek felismert tevékenységet folytatják. Ilyen értelemben tehát a hivatás-ethos az osztálytudat egy faja, a szolidaritás bizonyos érzése. A benne rejlő értékesség felismerése még a tanulatlan munkásra nézve is előnyös, mert jótékonyan ellensúlyozza abban saját társadalmi csekély értékűségének kellemetlen érzését. A hivatás-ethos erkölcsi értéke leginkább az általa kifejlesztett osztályöntudaton keresztül jelentkezik s ennek révén válik a közösségi élet alapjának egyik fontos tényezőjévé.⁴⁴

A szakmunkával kapcsolatos ethos harmadik formája a gazdaság-ethos. A munkás álláspontjáról nézve ezen általában a kiérdemelt munkadíj jelentőségének az érzését érti *Schult*, amelynek következményeként a munkás elnevezés egyenesen megtisztelő címmé válik. Ennek az érzésnek a keletkezéséhez már a gazdasági belátásnak olyan magas foka szükséges, amely minden esetben a legélelénkebben emlékezteti az egyént arra, hogy sorsa szorosan hozzá van kötve az összes fizetett munkások sorsához.⁴⁵

A különbség ezek szerint *Schult* és *Kerschesteiner* között csak annyi, hogy amit az előbbi a munka-ethos egyéni lelket építő hatásában, a hivatás-ethos altruisztikus közösségi érzésében s a gazdaság-ethos munkadíj-fogalmának magas erkölcsi értékelésében külön-külön lát meg, ugyanazt *Kerschesteiner* együtt s elválaszthatatlan egységbe fűzve pillantja meg az egyéni rátermettség alapuló hivatás ethosában.

⁴⁴ U. a. 370.

⁴⁵ U. a. 371.

Az ilyen értelemben vett hivatás-ethosnak találó jellemzését nyújtja *Hellpach*, mikor azt mondja, hogy a hivatás az élet magva a mi nyugati kultúránkban. A létezésnek minden egyéb ereje mintegy belőle áramlik ki vagy feléje mint központ felé irányítja tevékenységét. Benne sűrűsödnek össze: felelősségtudat, kötelességérzet, tárgyiasság (*Sachtreue*), állhatatosság, de a képesség felett érzett büszkeség, önbizalom és munkaméltóság is. Milliók számára innen jön majdnem minden, amit ethosnak nevezünk: erkölcsi magatartás és kipallérozott értékesség (*sittige Geltung*).⁴⁶

3. A munka-ethos kapcsolata a pedagógiával.

a) A hivatás kérdése és az iskola.

(14. A múlt században *Herbart* és *Schleiermacher*, a jelenben *Stadler* révén jut be a hivatás kérdése a neveléstudomány problémái közé. – 15. *Bogen*, *Peters*, *Büchler* és *Geiszler* vizsgálat alá veszik egyrészt az egyén s a hivatás közti viszonyt, másrészt a gyermek kívánságainak értékét a pályaválasztásnál, – 16. *Kerschensteiner* szerint az alsófokú nevelés számára nem a hivatás pontos ismerete a lényeges, hanem az, hogy általában a gyermek gyakorlati érdeklődésének irányát bekapcsolja a maga tevékenységébe.)

14. Hogy a szaknevelés eszméje tudományos kifejtés tárgyává lehessen, a hivatás gondolatának közelebről is be kellett kapcsolódnia a pedagógia problémakörébe. A munka-elven keresztül való bekapcsolódást követnie kellett más oldalról jövő érintkezési pontok keresésének is. Ezek közül kiemelendő ama kérdés tisztázása: milyen viszonyban áll a növendék egyénisége a hivatással, mint kítűzött céllal szemben. Gyakorlatilag a pályaválasztás kérdése volt ez egyrészt objektíve, másrészt a gyermek szubjektív lelkiségének álláspontjáról vizsgálva. A régi pedagógia ezzel a kérdéssel nem igen foglalkozott. A mindent uraló egyetemes nevelés ideológiáján kívül esett maga a hivatás kérdése is, és természetesen még inkább annak a vizsgálata, vajjon milyen állást foglal el a gyermek vagy ifjú ezzel a kérdéssel szemben. A jövőendő pályaválasztás ügye úgyszólván az egész 19. századon keresztül megmaradt a gyakorlati élet problémájának anélkül, hogy be tudott volna férközni az iskolába.

Pedig már *Herbart* is rámutat ennek a kérdésnek fontosságára.

⁴⁶ W. Hellpach: id. m. 152.

gára, sőt az elhanyagolásából származó veszedelmekre is, igaz, hogy csak egy-két gondolattal. Amint mondja, az ifjúkorban (amikor tehát a szaknevelés kérdése különösen előtérbe lép) elmarad az az elnéző magatartás, amelyet eddig a gyermekkel szemben tanúsítottunk, Itt már fontos dolog az ifjú egész rátermettsége, mert a társadalomban elfoglalandó állásának ehhez kell igazodnia; éreztetni kell vele, hogy súlyos feladat a felnőttek közt megállni a helyét. Olyan állások betöltése, amelyekre nincs rátermettsége, az életben vitássá válik számára; vetélytársak veszik körül s olyan igények sarkantyúzzák, amelyeket féken tartani nagyon nehéz, pedig később a legnagyobb mértékben szükséges.⁴⁷ Herbart tehát egy bizonyos koron túl fokozott szigorúsággal s az élet nehézségeinek a feltárásával akarja ráeszméltetni az ifjút a pályaválasztás jelentőségére.

Mélyebbre hatol a hivatás és a nevelés viszonyának feltárásában *Schleiermacher*. Már a célkitűzésnél érinti ezt a kérdést, amennyiben közvetlenül az emberi hivatásból indul ki. Ha az ember nevelése befejeződött, szükségszerűen oda kell állítanunk a társadalomnak valamilyen munkaterületére. Ezzel a ténnyel a nevelésnek is számolnia kell. Ilyenformán a nevelés kettős célja: a) az egyén sajátos tulajdonságainak a kifejtése, b) az egyén kiképzése ama nagy etnikai közösségek számára, aminők: az állam, az egyház, a nyelvközösség és a társas élet.⁴⁸

Magát a hivatás kérdését *Schleiermacher* negatív oldaláról közelíti meg. Amint mondja, minden különleges irány vagy hivatás valami másról vagy másokról való lemondást foglal magában s erre a lemondásra az egyén annál inkább hajlandó, minél szervesebb kapcsolatban állónak tekinti magát a társadalommal. Bár a nevelésnek nem szabad kezdettől fogva az egyénben ezt vagy amazt a hivatásbeli készséget kiképeznie, mégis az előkészítés kötelezettsége, tehát bizonyos készségek kifejlesztése beleesik a nevelés időszakába, A nevelés ez irányú munkája függ ama közösségi élet formájától, amelynek számára az egyént át kell adnia. Befolyása ott a legcsekélyebb, ahol a gyermek az apa foglalkozásánál fogva már mintegy beleszületik valamely hivatás körébe. A nevelésnek arról is gondoskodnia kell, hogy az egyesek a nekik

⁴⁷ F-r. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen (Univ. Bibliothek). (141.)

⁴⁸ F. Schleiermacher: Pädagogische Schriften (herausg. von R. Wickert), Langensalza 1912. (135-137.) és (256-258.).

leginkább megfelelő hivatást válasszák, ami – a hivatások változatos fajait és nagy számát tekintve – súlyos kötelezettséget jelent.

Az a kérdés: együtt jár-e a hivatás választás tényével, hogy mindenki előre ismerje azokat a foglalkozásokat, amelyeket a polgári életben esetleg üznie kell, vagy van-e ettől a megismeréstől független önrendelkezés? Az előbbi eshetőséget nem lehet feltételeznünk, mert a vele kapcsolatos nevelő feladat végeszadatulán s mint ilyen megoldhatlan volna. A másodikra vonatkozólag *Schleiermacher* csak annyit mer megkockáztatni, hogy sok esetben tényleg egy belső hajlamnak, bizonyos vonzalomnak a jelentkezése helyettesíti – bár teljes bizonyossággal sohasem képes pótolni – a különböző hivatásfajok hiányzó ismeretét. Egy bizonyos: a hivatás helyes megválasztása csak az egyén és az egész társadalom közötti megegyezés alapján történhet s ezt a közösségi beleegyezést képviseli az iskola szerepe. Viszont a másik esetet véve, ha valaki a legpontosabban ismerne is minden hivatást, de e mellett egyikhez sem érezne hajlamot, ismeretei nem segítenék hozzá a helyes választáshoz, amennyiben minden hivatással szemben közömbös volna. Valójában tehát mindkettőnek meg kell lennie, a hivatáskörök ismeretének épúgy, mint egy meghatározott hivatáshoz való hajlandóságnak. Magában véve sem az egyik, sem a másik nem elegendő.

A hivatásválasztás tekintetében a túlkorai önrendelkezés (*Selbstbestimmung*) sohasem lehet kívánatos, mert a belső hajlam csak akkor megbízható, ha a lelki fejlődés tudata már magasabb fokra emelkedett. Az egyénnek és a közösségnek a hivatás választására és fokozatos elősegítésére vonatkozó megegyezését reprezentáló intézmény, vagyis a nevelés intézménye csak ama feladat megoldására vállalkozhat, hogy egyrészt a készségeket általánosságban fejlessze, másrészt tekintettel legyen egyes kiváló tehetségekre. Így már ez is rávezet bennünket annak a szükségességére, hogy a nevelést különböző szakaszokra osszuk fel, mikor elérkezünk oda, ahol az egyéni kiképzés iránya közelebbről meghatározódik, s ezt folytassuk addig a pontig, ahol már előttünk áll a célbavett hivatás.

Bár ezek szerint *Schleiermacher* igen szoros vonatkozásokat lát a hivatás kérdése és a nevelés intézményes berendezése közt, mindazáltal a probléma az egész múlt századon keresztül idegen marad az iskola számára. Ennek a hátrányai egyre nagyobb

mértékben mutatkoznak az elhibázott pályaválasztás következményeiben.

Stadler a jelen század elején megállapítja, hogy az emberek közt elterjedt idegesség, lelki depresszió előidézésében nagy része van a hibás pályaválasztásnak. Itt van egyik forrása annak a kedvetlenségnek, amely gyakran az egyén egész életét végig kíséri. A papok és orvosok közt éppolyan gyakori a pályátévesztett ember, mint a művészek közt. Sok kereskedő a tudományról ábrándozik íróasztala mellett, s akárhány tudós van, aki könyvei mellől a gazdasági élet színhelyeire kívánczik. E veszedelmes társadalmi jelenség okául *Stadler* egyenesen az iskolát jelöli meg. Úgy véli ugyanis, hogy a hiba nagyrészt a korai pályaválasztás visszásságaiban keresendő. Ezért pedig a középiskola programjának egyoldalúságát terheli a felelősség. A helytelen középiskolai rendszer arra kényszeríti az egyént, hogy már 12 éves korában döntsön arról a kérdéstről, vájjon mérnök, tudós vagy kereskedő akar-e lenni. Sokszor csak a véletlenül vagy a helyi viszonyokon múlik, hogy a gyermek milyen iskolába lép. Tegyük fel, hogy a gimnáziumba megy s néhány év elvégzése után észreveszi, hogy semmi filológiai érzéke sincs. Erre vagy kilép s pl. ipariskolába megy, vagy szülei kényszerítésére ott marad. Az előbbi esetben az elvégzett osztályok ránézve elvesztett éveket jelentenek s ezenfelül ereje fokozott megfeszítésével kell pótolnia, amiben új tanulótársaitól elmaradt. A másik esetben pedig kénytelen-kelletlen, minden érdeklődés nélkül vesztegeti el legdrágább tanulóéveit, s ami legnagyobb baj, élete végéig olyan irány sodrát követi, amely ellenkezik egyéniségével.⁴⁹ *Stadler* ezek szerint azt kívánja, hogy már az iskola szervezete olyan legyen, amely alkalmat ad a növendéknek arra, hogy előbb vagy utóbb jelentkező egyéni képességeit a megfelelő irányban fejleszthesse ki. Vagyis a lényegében szakirányú nevelésnek egy speciális formája lebeg előtte. Erről azonban később beszélünk.

15. Arra a kérdésre, hogy egyrészt valamely egyén lelkisége s bizonyos hivatás közt általában az alkalmasság nézőpontjából milyen viszony van s hogy másrészt a gyermek kívánságának a pályaválasztásra vonatkozólag lehet-e egyáltalán s ha igen, vájjon minő értéket tulajdonítani, csak a kísérleti, helyesebben pszi-

⁴⁹ Aug. Stadler: id. m. 237-238.

chológiai pedagógia kifejlődésével sikerült – eléggé bizonytalan – feleletet kapni. *H. Bogen* szerint annak megítéléséhez, hogy valamely egyén lelki berendezettsége alkalmas-e egy bizonyos hivatásra, a következő három főszempontból kell a növendék egyéniségét ismernünk: 1. tiszta képet kell kapnunk a munkára való *alkalmasságáról*, vagyis a tevékenység sajátosságainak amaz összességéről, amely az embert arra képesíti, hogy meghatározott jellegű munkafolyamatok felett úrrá tudjon lenni; 2. ismernünk kell az egyénnek gyakorlati értelemben vett *akarati magatartását*, vagyis azt az álláspontot, amelyre a munkafolyamatokkal szemben helyezkedik, hogy a benne szunnyadó ősi alapformáknak (Urgründen) alkalmat nyújtson az élet útján történő örömteljes kibontakozásra; 3. bizonyos mértékig tisztába kell jönnünk *erkölcsi személyiségével*, hogy megítélhessük annak az örökifejtésnek a nagyságát, amellyel akarati magatartásának a társadalmi célokkal való esetleges differenciáit ki tudja egyenlíteni.¹⁰ Itt az a baj, hogy mindhárom feltétel olyan, amelyeknek jelentkezése nincs a gyermek- vagy ifjúkor egy meghatározott évéhez kötve. Egyik előbb, másik később jut a fejlődésnek abba a stádiumába, amely mellett lehetővé válik a jelzett lelki tulajdonságoknak megfigyelés útján történő tanulmányozása. Ilyen módon a kérdés az iskola útján gyakorlatilag akkor is nehezen volna megoldható, ha egyébként a nevelés-szervezet olyan hajlékony volna, hogy változatos intézményei révén teljesen hozzá tudna simulni a különböző hivatásoknak megfelelő egyéniségek sokféle alakjához.

Még bizonytalanabb területre lépünk, ha a gyermek kívánságát akarjuk döntőnek tekinteni a pályaválasztásnál. E tekintetben a vélemények meglehetősen eltérők, *W. Peters* szerint a serdülő kívánságainak ebben a kérdésben nem lehet jelentőséget tulajdonítani, mert sem értelmi, sem érzelmi, sem akarati világa nem állapodott még meg. Teljesen ki van téve az előre nem látható esetlegességek szeszélyeinek. Minden attól függ, minő újabb befolyások hatása alá ikerül. Ha gyermekkorából határozott vágyakat hoz is magával s őriz is a lelkében idevonatkozólag, nem lehetetlen, sőt nagyon valószínű, hogy a serdülő kor éveinek vihara ezeket teljesen elsöpri. S még ha ilyen vá-

¹⁰ Hellmuth Bogen: Die Schülerbeobachtung in der Berufsberatung; Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Jahrg. 1926. (309.)

gyak a serdülő korban merülnek is fel, számolni kell azzal, hogy nem lesznek tartósak.⁵¹

Ezzel a túlzottan pesszimista véleménnyel szemben biztatóbb színben látja a tényeket *Ch. Bühler*, aki mintegy 14,000 tanulón végzett ilyen irányú vizsgálatot. Az összes 12-15 éves tanulók nyilatkozata pályaválasztásukról, annak indító okairól, érdeklődésük irányáról azt igazolta, hogy a hivatással járó felelősséggel, a kielégítő és sikeres hivatásbeli tevékenység feltételeivel és követelményeivel egyáltalán nincsenek tisztában. Még a gyakorlatban működők is nagyon korlátolt és gyermekes szellemi beállítottságról tettek tanúbizonyságot ebben a kérdésben. *Bühler* azt a benyomást nyerte, hogy átértésen és józan megfontoláson alapuló pályaválasztás ezek részéről még kizárt dolog. Egészen más képet kapott a kérdéstről a már gyakorlatilag működő serdülőknél végzett vizsgálatainak nyomán. Itt már rendkívüli haladást tapasztalt. Kénytelen volt megállapítani, hogy a 16-17 évesek amaz érvei, amelyekkel pályaválasztásukat megokolták, az a mód, ahogyan keresztülvihető és keresztülvihetetlen kívánságokat és terveiket kifejtették, nagyfokú lelkiismeretességre s teljesen reális és az élet komolyságához közelálló gondolkodásra mutatnak. Úgy találta, hogy ezek a fiatalabbakkal ellentétben, nem az absztrakt általánosítások körében mozognak, nem a közszólásszerű, sablonos megokolások rabszolgái, hanem konkrét és praktikus erkölcsi problémák felé hajlanak. Ugyancsak kiderítette, hogy ezekkel az ifjakkal szemben az iskolapadokba kényszerített 17-19 éves gimnazisták munkaakarásuk felelőssége és erkölcsi komolysága tekintetében feltűnő hátramaradást árulnak el. Amazok élénk érdeklődése és gyakorlati értékű energiája, amellyel a vonatkozó kérdéseket kezelik, teljesen hiányzik náluk. Ennek okát *Bühler* a gimnazisták pusztán befogadó és felelősségnélküli tevékenységében találja meg. Nyomozásai alapján azt tanácsolja, hogy a serdülőt 16 éves kora előtt ne állítsák kötelező pályaválasztás feladata elé s ne helyezték olyan hivatáskörbe, amely felelősségteljes működéssel jár. Viszont semmiképen sem volna szabad megengedni, hogy a gyermek 16 éves kora után is olyan szellemi vagy testi munkát végezzen,

⁵¹ W. Peters: Einführung in das Seeleben der Jugendlichen; Pubertät und Berufsberatung; Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Jahrg. 1926. (53.)

amely kizárólag felelősségnélküli és tisztán receptív tevékenységre szorítja.⁵²

G. *Geizler* Bühlernek ezt a véleményét boncolva részben más eredményre jut. Ő maga is hangsúlyozza, hogy a pedagógia számára ilyen felismerések nagyon figyelemreméltók, de úgy véli, hogy ezek érvényességének, mint a jelen esetben is, megvan a maguk határa. Itt is megint az a kérdés: vajjon a nevelőnek követnie kell-e feltétlenül a pszichológia tanácsát, vagyis a pedagógiai cél fenntartás nélkül következik-e a lélektani felismerésből. *Geizler* úgy találja, hogy nem.

Legfőbb érve, hogy valamely lélektani megállapítás a pedagógia számára több jelentésű lehet. Ez az eset áll fenn véleménye szerint itt is. Minden attól függ, milyen álláspontot foglalunk el pedagógiailag a hivatással szemben. Olyan nevelői beállítottságot, mint pl. a humanisztikus, amely a hivatásszerű és mesterségszerű fogalmait azonosítja, bajosan fog meggyőzni a fenti pszichológiai megállapítás a maga igazáról, ha csak a hivatásszerű munka pozitív emberi értékei nem válnak annak élményeivé valamilyen egészen más oldalról.

De tegyük fel, hogy minden tekintetben a hivatás álláspontjára helyezkedünk, *Bühler* következtetését akkor sem lehet a kétségtelen igazság erejével felruházni. Minden esetben különleges pedagógiai elhatározásunktól függ, vajjon az lesz-e helyesebb, ha a 17 éves növendéknek a hivatásszerű tevékenységre irányuló energiáját már most valamely konkrét életcél érdekében hasznosítjuk, vagy pedig az, ha inkább gátat emelünk ennek a kiáradó energiának s a serdülőben ílyimódon felhalmozódó feszültséget még néhány éven át a szellemi világban eltöltött élet javára gyümölcsöztetjük, abból a felfogásból indulva ki, hogy éppen ezen az úton biztosítjuk majd számára a későbbi hivatásszerű élet mélyebb megértését.⁵³

Ilyen pedagógiai beállítottság alapján *Geizler* nagyon szűk határok közé szorított érvényességet tulajdonít *Ch. Bühler* ama megállapításának is, mely szerint „a 17-19 éves gimnazistáknál felelősségükben és munkaakarásuk erkölcsi komolyságában” inkább hirtelen visszaesés tapasztalható, mint erőbeli gyarapodás.

⁵² Ch. Bühler: *Jugendpsychologie und Erziehung*; Die Erziehung 4. Jahrg. 1929. (535-536.)

⁵³ G. Geißler: *Jugendpsychologie und Erziehung* (Kritik einer Grenzüberschreitung); Die Erziehung 5. Jahrg. 1929. (53.)

Először is ez a megállapítás legfeljebb egy adott helyzetre vonatkoztatható s másodszer a nevelésnek csak egy meghatározott módszeres eljárására illik rá, amely mellett t, i. túlnyomóan a tanulók receptivitására vagyunk tekintettel, A nevelő tehát a pszichológus *Büchler*től eltérőleg arra a következtetésre is juthat, hogy az eddigivel ellentétben olyan módszeres eljárást kell választania, amely már az iskolában is teljes mértékben szerephez juttatja a serdülő aktivitását és akarátát a felelősség vállalása tekintetében,⁵⁴

16. *Kerschensteiner* véleménye mintegy józan megfontoláson alapuló kiegyenlítését tünteti fel ennek a két ellentétes felfogásnak. Szerinte nem az a lényeges, hogy a választandó pályával az iskola vagy akár maguk az érdekelt gyermekek már eleve tisztában legyenek. Az iskola számára elegendő, ha a maga nevelő munkájában akkor értékesítheti a gyermek végleges pályaválasztásából eredő pedagógiai előnyöket, amikor az ilyen irányú döntő elhatározásra képessé válik. Mindenesetre az volna a népiskolának is legjobb szervezésformája, ha előre és biztosan tudná minden gyermekről, hogy hajlamai milyen pályára vonzák, mert ez esetben a gyermekeket jövőendő hivatásuknak megfelelően külön csoportokba foglalhatná össze. Ha pedig az ilyen iskolában összegyűjtött növendékeik hivatása megegyezne ama foglalkozási ágakkal, amelyek körében a szülők is működnek, a szervezésnek az az eszménye is megvalósítható lenne, amely azt kíváná, hogy az iskola nevelő tevékenysége a családi nevelés közvetlen folytatása legyen,⁵⁵ Ilyesméről azonban a mai viszonyok közt legfeljebb a falusi földműves lakosság körében lehet szó. Jelenleg, még ha kifejezésre juttatja is a gyermek valamilyen pálya iránt érzett vonzalmát, mindig tartani lehet a vélet-

⁵⁴ U. a. 54.

⁵⁵ Ilyen eszmény lebeg Goethe előtt is, aki szerint közismert az ember utánzó képessége, amellyel a látottakat híven ábrázolni igyekszik a célnak megfelelő külső és belső eszközök hiányában is. Ezért mindig természetes, ha a gyermek olyasmint akar tenni, amit másoktól lát s a legtermészetesebb az volna, ha a fiú az apja foglalkozását követné, amennyiben itt minden együtt van: a különleges, eredeti irányú tevékenység s a fokozatosan haladó gyakorlás lehetősége, a fejlett tehetség, amely visszatartja a fiút attól, hogy bizonyos esetleges ösztönök irányát követve olyan foglalkozást válasszon, amelyhez sem képessége, sem kitartása nincs. Ezért általában azok az emberek a legszerencsésebbek, akikben a velük született tehetséget az otthon is táplálja. (Id. m. II. Buch, 12. Kap. 393.)

len vagy a családi környezet később érvényesülő ellentétes hatásától. Ezért a hivatás gondolatától vezetett szorosabb koncentrációról az elemi oktatás fokán már eleve le kell mondani. De irányadó lehet az említett eszmény a továbbképző iskolák megszervezésében, amint erre maga *Kerschensteiner* a müncheni iskolák szervezetének kiépítésével példát is mutatott. A lényeges *Kerschensteiner* szerint az, hogy a gyermek sajátos jövővé hivatása a részéről már kiskorától kezdve tanúsított általános gyakorlati érdeklődések, valamint ezek pedagógiai érvényesítése révén találjon összefüggést az iskola munkájával. Erre pedig már a népiskolában is megvan a lehetőség. Ezért már itt arra kell törekedni, hogy a növendékek lelki életét nagyrészt betöltő gyakorlati érdeklődéseiket lehetőség szerint a nevelő és oktató tevékenység középpontjává tömörítsük. Ezeket kell már itt a jövővé hivatás érdekében elmélyíteni s velük a gyakorlati tevékenységekhez mindig szorosan hozzásimuló szellemi aktivitást fejleszteni. Így fogja megteremteni már a népiskola az átmenetet a gyakorlati érdeklődésektől az elméleti érdeklődésekhez s a majdani hivatáshoz, természetesen csak azoknál, akiknek tehetősége az ilyen irányú fejlődést megengedi.⁵⁶

Nagyrészt *Kerschensteiner*éhez hasonló felfogást vall, de kibővíti azt a hivatásválasztás tényezői és az iskola munkája között fennálló kapcsolat vizsgálásával *Hellpach*. Véleménye szerint a hivatásra való helyes elhatározáshoz 3 tényező szükséges: hajlaim, alkalmasság és kilátások. Az iskola csak akkor szólhat bele eredményesen a hivatásválasztásba, ha mindenek előtt bizonyos *előmunkálatot* hajt végre. Ez az előmunkálat a következő: újra meg újra rá kell mutatnia & fenti 3 tényező alapfogalmának homályos és bonyolult problematikájára.

Közülök a legszubjektívebb természetű a hajlam, amelyet pedig sokan a legkönnyebben megállapíthatónak tartanak, mert a látszat szerint ilyen viagy olyan iránya vagy megvan, vagy hiányzik. De az ifjúkor válságos évei mindent átformálnak s mintegy megcáfolják a zavartalan fejlődés hétköznapi számára megszabott törvényeik érvényességét. A legtöbb serdülőnél csak általában bizonyos hivatásbeli kívánságokról beszélhetünk, sőt akárhányszor alaktalan vágyakozásokról, amelyek sohasem ér-

⁵⁶ G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, V. Aufl., Leipzig 1922. (37-39.)

lelődnek igazi hajlammá. Valamilyen hivatásnak csalogató külsőségei, járulékos elemei azok, amelyek a vágyakozásokat felébresztik és táplálják. A serdülő korban egyenesen jellemző az emberre, hogy nem tud magával tisztába jönni. Sőt lakozhat a lelkében jellegzetes rátermettség, tehetség, amelynek hivatásválasztásra való hajlam nem felel meg. Viszont lehetnek akár szellemi, akár fizikai, akár egyéb, egészen homályos, ösztönyszerű erők, amelyek minden alap nélkül hajlanként lépnek fel s amelyeknek valódiságában és tartósságában éppen ezért ezekben a kritikus éveken egy pillanatra sem bízhatunk. A növendék hajlamai, ha nemcsak ködös vágyakozások, hanem reális életjelenségek, nem annyira szavaiban, mint inkább cselekvéseiben nyilvánulnak. Az iskolának meg kell figyelnie, mi az, amit a növendék őszinte nyíltsággal és legszívesebben tesz, ha teljesen átengedjük önmagának. Csakis e spontán tevékenységre támaszkodva juthat a nevelés félig-meddig helyes eredményre, már amennyire ezt a serdülő kor irracionális, átláthatatlan atmoszférája egyáltalán lehetővé teszi. Egyről biztosak lehetünk: még a legerősebb, legkifejezettebb s éveken át fennálló hajlam is csak nagyon kétséges iránytű az igazi hivatás megtalálásához, mert ez nemcsak meghatározott teljesítmény-sorozatnak egy életen át tartó gyakorlása, amelynek útján anyagi vagy eszményi javakat termelünk, hanem olyan társadalmi állás is, amely a teljesítményre kötelez.⁵⁷

Az alkalmasság megítélésénél szintén sokat tehet az iskola, különösen a gyermek 6-12, évéig. Később pedig már a pszichotechnikai vizsgálatokban is olyan jelentős támogatásra talál itt a nevelés, amely nélkül – már csak az osztályok túlszűfolttsága miatt is – sorsdöntő munkájának befejező mozzanatát, az igazi élethivatáshoz való elvezetést nem teljesítheti.⁵⁸

A harmadik tényezőt, amely nem annyira pedagógiai, mint inkább társadalmi, főként pedig gazdasági vonatkozású, *Hellpach* maga is kevésbé érinti.

⁵⁷ W. Hellpach: id. m.: Die Schule als Berufsberaterin (133-136.)

⁵⁸ U. a. 142, és 147.

b) *A munkaoktatás és az iskola.*

(17. A munkaoktatás gondolatának számos híve volt már a múltban. - 18. A munkaiskolában *W. Rein* az érzékek és az akarat nevelőjét keresi, *Lay* a cselekvésben a pedagógia alapelvét, *A. Stadler* bizonyos szellemi képességek fejlesztőjét találja. - 19. A nevelés egyoldalú intellektuális jellegét a munkaoktatás útján akarja megszüntetni *Natorp*, *Paulsen*, *P. Barth* és *Kerschensteiner*. - 20. Az utóbbi a könyviskolával szemben kiemeli a munkaiskolának, mint a tapasztalat és cselekvés iskolájának előnyeit, amelynek *H. Gaudig* a tudáshoz képest mérsékeltbb jelentőséget tulajdonít. - 21. *Kerschensteiner* A munkaiskola fogalmáról c. művében amely mintegy előfutárja későbbi rendszeres szaknevelés-elméletének, tüzetesen kifejti a munkaiskolai lényegét, kapcsolatát a hivatással, jellem- és erkölcsnevelő hatását, módszeres eljárásait, tárgy- és elvszerű kettős jelentőségét a népiskolai tanítás tervében. - 22. Eredményeit a kísérleti lélektan, amennyire módjában áll, igazolja és kiegészíti.)

17. A hivatás ügyének ilyen előtérbe helyezése s jelentőségének közelebbi vizsgálata természetes következménye volt ama kapcsolat bensőségének, amely a munka-ethos s a pedagógia között egyre erőteljesebben jelentkezett. Ennek a kapcsolatnak bensőségét és erejét, amelyek aztán lehetővé tették a szaknevelés elméletének *Kerschensteinemél* megjelenő zárt rendszeres formáját, támogatta a munkaiskola és a munkaközösség eszméjének egyre szélesebb körű térfoglalása.

A munkaiskolának nem gyakorlati és intézményes formájáról van itt szó, mert ez esetben olyan kiterjedt irodalomra kellene támaszkodnunk, amelynek jelentékeny része egészen más forrásokból veszi eredetét, mint a szaknevelés elméletének legbecsesebb indítékát alkotó munka-ethosból.⁵⁹ Tisztán csak a munka sokoldalú képzőértékének felismerésén alapuló elmékedésekre lehetünk tekintettel s ezek közül is különösen azokra, amelyekben akár a kísérleti pszichológia exakt megállapítása^ akár az egyéb adottsági viszonyokból kiinduló logikus következtetések már magukban foglalják a szaknevelés elméletéhez szükségeszerűen elvezető gondolat csíráját. Előzetesen azonban szükségesnek tartjuk, hogy *Lay* összefoglalása nyomán vázoljuk a munkaoktatás eszméjének múltját.⁶⁰

A munkaoktatás kérdése a renaissance korában vetődött fel.

⁵⁹ Az idevonatkozó régebbi irodalmat l. *W. A. Lay: Die Tatschule (Eine natur- und kulturgemäße Schulreform)*, Osterwieck Harz und Leipzig A911, (225-227.); az újabbat felsorolja *Weszely Ö.: Bevezetés a neveléstudományba*, Budapest, 1923. (392.)

⁶⁰ *W. A. Lay: id. m. 3-15,*

Keletkezésében több körülmény támogatta, A filozófusok megundorodtak a könyvbölcsestől; a tudósok – szakítva a szembe-kötő tekintélyi elvvel – újra a megfigyeléshez és kísérletezéshez folyamodtak; a testet nem tekintették többé a lélek börtönének, ennek következtében divatba jött a test kultusza s a testgyakorlatokat ismét felvették a nevelés programjába. *Rabelais* minden téren gyakorlati rátermettséget követel. *Montaigne* nem annyira leckefelmondást, mint cselekvőkészséget vár tanítványától, *Comenius* a nyelvtudás mellett nyíltan helyet kér a kézi ügyesség számára is.

A pietizmus és felvilágosodás pedagógiájában is szerepel a munka. *A. H. Francke-nál* arra szolgál, hogy elejét vegye a gyermek renyhességének s pajkoskodásának. *Locke* a nemes embernek is azt ajánlja, hogy tanuljon meg valamely mesterséget, *Rousseau* pedig már a szellemi képzés eszközévé teszi a kézi-ügyességet, mikor növendékétől egy füst alatt paraszti munkát és filozófiai gondolkodást kíván. Szinte pedagógiai jelszóvá lesz a „közhazsnú ismeretek” és „készségek” hangoztatása s mindenféle ipari és gazdasági iskolák létesülnek, *Blasche Schnepfenthal*-ban azt hirdeti, hogy a munkát, mint az egyetemes emberképzés eszközét közelebbi vonatkozásba kell hozni az iskolai oktatással,

Pestalozzi 1813-ban *Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik* c. emlékiratában a munka gazdasági és társadalomképző jelentőségét hangsúlyozza és sürgeti, hogy a népnevelés az egyes vidékek lakosságának szükségleteihez szorosan alkalmazkodjék. De tovább is megy. A magasabb osztályok gyermekei részére is kívánatosnak tartja a fizikai tevékenységet. Amint a *Schwanengesang*-ban mondja, a cselekvés szellemi haszna többek közt a gondolkodás és ítélő erő fejlesztésében áll.

Herbart követői közül *Ziller* különösen a *Grundlegung*-ban szentel nagyobb figyelmet a munkaoktatásnak. Szerinte azonban ez nem az általános nevelés célját szolgálja, hanem az életnek egyes különleges érdekeit, amennyiben alapot készít a szakiskolai és hivatásszerű műhelyi kiképzéshez. Ezért a nevelő iskola köréből kiemelve egy mellékosztályba kívánja átutalni, ahova azonban a népiskola növendéke csak 10. életéve után volna bocsátható. Az ilyen mellék- vagy munkaosztályokba csak egészen egyszerű gyakorlatok felvételét engedné meg, mintegy a későbbi hivatásszerű tevékenység elemeit. Szükségesnek tartaná

azonban, hogy ez a munkaoktatás a lehetőség szerint összekötésbe kerüljön a főoktatással s annak gyakorlati alkalmazásaként szerepeljen.

Zillerrel ellentétben egy másik Herbart-követő, *Ernst Barth* a kézi munkát a nevelő oktatás szerves alkotórészének tekinti, mert 1. ez a legbehatóbb szemléltető oktatás; 2. a helyes észrevetés és gondolkodás ellenőrző eszköze; 3. a kéz az ember mindenoldalú fejlődésének fő szerve; 4. a szellemi munka leghatásosabb ellensúlyozója; 5. megkönnyíti a hivatásválasztást. A munkaoktatásnak mindjárt az első iskolai évben meg kell kezdődnie s a rendes oktatással a legszorosabb vonatkozásba kell lépnie. A gyermek 12. évétől kezdve előkészítő oktatást kell bevezetni a mellékosztályokban történő szakoktatás számára. (Die Schulwerkstatt 1882.)

Fichte és *Pestalozzi* hatása alatt áll *Fröbel*, aki szerint már közvetlenül a tevékenységi ösztönt kell a nevelés középontjává tenni, mert a gyermek életében a cselekvés megelőzi a gondolkodást és megismerést. Ezért Pestalozzival ellentétben így állítja fel a sorrendet: cselekvés, szemlélet, gondolkodás. Mivel tehát a tett eredetibb, mint a gondolkodás, ezért csak a munkaoktatás lehet az egész tanítás gerince.

A múlt század közepétől kezdve *Michelsen* és *Biedermann* Lipcsében (1852.), *Pösche* Berlinben (1856-58.), *Georgens* és *Deinhardt* Bécsben hirdetik a munkaoktatás elvét, *Biedermann* már megkülönbözteti a munkaiskolát a tanító iskolától s a kettőt össze akarja kötni. *Pösche* szerint a munkának általánosan képző jellege van s e mellett előkészít a hivatásszerű életre, illetőleg a szakiskolára. Ezért szerinte a népiskolának mesterségszerű gyakorlatokat kell felvennie az elméleti képzés mellé, hogy megfeleljen minden egyén szükségletének s megkönnyítse a hivatásválasztást, *Georgens* és *Deinhardt* a természettan, technológia és történelem köréből vett alkalmi oktatást követelnek a különböző kézügyességi produktív munkákkal kapcsolatban. Az alkalmi tanítások összessége mintegy középpontban egyesülne egy ú. n. világismerettan (Weltkunde) keretében, E követeléseiket az 1857.-i, Frankfurtban tartott tanítói közgyűlésen elő is terjesztették, de elutasításban volt részük. Mindamellet a munkaoktatást itt-ott gyakorlatilag is bevezették egyesek, így *Ziller* és *Barth* Lipcsében, *Stoy* Bielitzben, A múlt század utolsó évtizedeiben a munkaoktatás hirdetői: *Clauson-Kaas*, *Schenkendorff* és *Götze*.

18. Ezeknek a munkaoktatás feltétlen uralmát hangoztató felfogásával élesen szembehelezkedik *W. Rein* a nélkül, hogy a kérdés időszerűségét tagadná. A munkaoktatás jelentőségét főleg az érzékek nevelésében látja. Nem osztja fenntartás nélkül azt a feltevést, mintha a gyakorlati munka támogatása nélkülözhetetlen volna a gyermek harmonikus nevelésének elősegítésében. Azt azonban nem vonja kétségbe, hogy a munkaoktatásnak a testi erő és ügyesség fejlesztésében, a kezek ügyes használatára való megtanításban, a látás biztosságának fokozásában, a szemléző képesség tökéletesítésében, a tevékenységi ösztön kielégítésében és helyes irányításában, tehát végeredményként az akarat nevelésében jelentős szerepe van. Ezért kívánatosnak ismeri el a munkaoktatás bevezetését a felnövekvő nemzedék derekas kiképzésének szempontjából csakúgy, mint a társadalom érdekében. Nemcsak egyéni, de szociális érdek is parancsolja tehát a testi munka helyes értékelését s az egyes társadalmi osztályok közös megbecsülését, mert csak ez a helyes értékelés és közös megbecsülés teszi lehetővé a különböző foglalkozást űzők békés együttélését.

Határozottan tiltakozik azonban egyeseknek ama követelése ellen, hogy a munkaoktatás az iskola nevelő tevékenységében első helyre kerüljön. Szerinte az ilyen berendezkedés teljesen pedagógia-ellenes volna, mert a tanítás fő céljának félreismerését s a munkaoktatás képző hatásának túlbecsülését jelentené. A munka oktatás amaz ágai, amelyek a nevelő iskolákra nézve tekintetbe jöhetnek, a következők: 1. kerti munka az iskola területén a növény- és állattani oktatással összefüggésben; 2. műhelyi munka és pedig *a)* agyagmintázás, *b)* lemezpapír- és könyvkötő-munkák, *c)* asztalosmunka, *d)* fém- és lakatosmunkák; 3. laboratóriumi tevékenység a természet- és vegytanul kapcsolatosan. A kivitelnél ügyelni kell arra, hogy kerüljük a mesterségszerű kiképzés módszereit, mert az iskolára nézve csak a nevelő szempont lehet irányadó. A műhelyt vigyük az iskolába, ne pedig az iskolát a műhelybe. Az is nagy hiba volna, ha a munkaoktatást csak külsőleg csatolnánk az iskolához. Ellenkezőleg, olymódon kell a tantervbe beillesztenünk, hogy feladata a többi tárgy szerepétől függjön s abból mintegy természetszerűleg adódjék.⁶¹

⁶¹ *W. Rein*: id. m. Band III. Methodologie, II. Aufl., Langensalza 1912. (203-204.)

A jelen század elején s legújabbán a munkaoktatás elvének harcosai közül *Kerschensteiner* mellett kiemelendők: *Dewey, Schere, Seidel, Pabst, Bemer, Lietz, Kapff, Lay, Stadler, Natorp, Paulsen, P. Barth, Gaudig.* *Lay-tól* származik a *cselekvés pedagógiai alapelveinek megfogalmazása*, amely alkalmasnak látszik a munkaoktatás lényegének megrögzítésére. E szerint: a növendék egy életközösség tagja, amellyel kölcsönösen hatnak egymásra; szükséges tehát, hogy az egész nevelés alapelvét a velünk született és szerzett reakciók alkossák. Amaz észrevéseknek, amelyeket a logika, esztétika, ethika és hittudomány normái szerint felfogunk és feldolgozunk, elvileg s a nevelés minden területén és fokán ki kell egészülniük a formálás révén. Ez tökéletesítőleg hat vissza a megfigyelésre és feldolgozásra, amennyiben a cselekvést alkalmas érzéki vagy szellemi mintával, a célképzettel hasonlítjuk össze s újra végrehajtjuk.⁶²

Aug. Stadler a munkaoktatásnak a testi ügyesség előmozdítása melleit nem annyira az akarat nevelésében tulajdonít jelentőséget, mint inkább bizonyos szellemi képességek fejlesztésében, ami azonban visszahat a jellem alakulására. Amint mondja, a technikai nevelés elsősorban a testnevelés szolgálatában áll. A körébe tartozó teljesítmények révén tanul meg a gyermek egész sereg készséget, amelyeknek később minden elképzelhető helyzetben hasznát veszi: mint katoná, tűzoltó, mérnök, utazó, olyan helyzetekben, mikor arról van szó, hogy ő maga kimeneküljön vagy másokat kimentsen a veszélyből, mint erdész, matróz stb. Kiemeli, hogy alkalmilag milyen hasznos lehet mindenkire nézve, ha arra képes, hogy létrán biztosan fel- és leszálljon, kötéllel leereszkedjék, árkot átugorjon, falat megmásszon, kengyel nélkül lóra vesse magát stb.⁶³

De egyes szellemi képességek gyakorlása tekintetében is jelentős a technikai nevelés, főleg a biológia tanításával összefüggésben. A növénytan nem egy készség fejlesztésére ad alkalmat. Olyan tevékenységeik játszanak itt közre, mint a keresés, megtalálás, észretevés, gyűjtés. Amit összegyűjt az ember, azt el kell szállítania és megőriznie. A növények elrendezése is ügyességet kíván. Mindez nem jön magától, hanem meg kell tanulni. A tapasztalatból tudjuk, hogy vannak emberek, akik egy

⁶² W. A. Lay: id. m. 60-61.

⁶³ Aug. Stadler: id. m. 102.

szegyet sem tudnak a falba verni a nélkül, hogy bajt ne okozzanak. A biológiai kutatás közben használni kell a nagyító különböző fajtáit. Meg kell szárítani a növényeket, hogy formájuk megmaradjon. Mindezekre korán, már a népiskolában meg lehet tanítani a gyermeket annál is inkább, mert a gyermek már természetlől fogva szereti a megfigyelést és gyűjtést. A növények meghatározása révén növekszik ügyessége az összehasonlításban, emlékezésben, felismerésben. A növényi egyedek vagy fajták leírása közben kiváló alkalom nyílik a nyelvi kifejezések gyakorlására, az észrevett jelenségek pontos és szemléletes ábrázolására.⁶⁴

19. A munkaoktatás szükségének érzetét különösen elevené tették azok a hiányok, amelyek az egész 19. századra jellemző intellektuális nevelő irányzat egyoldalúsága nyomán fakadtak. Az értelemfejlesztés egyoldalúságának visszahatásaként keletkezett már az említett Natorp-féle nevelésemélet is a század legvégén, amely a lelki képességek közül az ész helyett az akaratot állította a pedagógiai kiművelés célpontjába. Alapfogalmi közül akár a legalsóbbrendűnek jelzett ösztön-akaratot, akár a legmagasabbra helyezett ész-akaratot vizsgáljuk, mind egyiknek alkotó eleme ugyanaz a cselekvés, amely a nevelés céljaira alkalmasnak ítélt munkában is az alaptényező. *Natorp* hidalja át azt a távolságot, amely a múlt század absztrakt jellegű intellektualisztikus nevelő munkája s a jelen századnak az életvalóság konkrétumába fogózó, cselekedtetve nevelő célzata között van.

Ugyanennek a törekvésnek a szolgálatában áll *Paulsennek* és *P. Barthnak* a munkaiskoláról alkotott felfogása. Paulsen nagyra értékeli a társadalom gazdasági munkáját s ezért a munkára nevelést az iskola egyik fő feladatának tekinti. E tekintetben – *Goethe* meggyőződésére emlékeztetve – legszerencsésebbnek tartja az egyszerű földműves család gyermekét, aki mintegy belenő a munkába. A nagyvárosi élet viszonyai már kevésbé kedveznek az otthoni munkára-nevelés gondolatának, amennyiben a család felnőtt tagjai rendszeren távol vannak hazulról s a kenyérkereset gondja megakadályozza őket a gyermekekkel való foglalkozásban. Itt tehát nagy jelentőségű az iskola munkája, lányok részére a háztartás, fiúk részére a kézügyes-

⁶⁴ U. a. 160.

ségi foglalkoztatás terén. Az utóbbi emelésére mindent el kell követnie az iskolának. Nagyrészt az egyoldalú „papíros-iskolának” tulajdonítja *Paulsen* azt a téves hitet, hogy a munkák közül egyedül a szellemi az, amely nem alacsonyít le. Az amerikaiak példájára hivatkozva követésre ajánlja a német *Lietz* kezdeményezését.⁶⁵

P. Barth azt találja, hogy az u. n. komplikatív emlékezet fejlesztésének, ami a különböző érzékek egyidejű behatásaiban nyilvánul, hathatós támogatója a munkaiskola. Ugyanis a tárgyakkal való foglalkozás több érzéket tart működésben, mint a pusztá szemlélet, így mindenek előtt a legkülönbözőbb benyomásokra képes tapintó szerveket.⁶⁶ A munkaoktatás elve tehát minden téren keresztülviendő. Ez a nézet közvetlen folyománya volt egyrészt *Barth* ama meghatározásának, mely szerint a „nevelés a társadalom továbbplántálása”, másrészt a szaknevelés önállóságával szemben elfoglalt tagadó magatartásának. Ezek szerint: minél magasabb szervezetségű valamely társadalom, annál több oldalú a munkamegosztás, annál nagyobb a hivatások s az ezeknek megfelelő készségek száma. A nevelés azonban, amelynek *minden hivatásra elő kell készítenie*, amely nem az egyes embernek, hanem a társadalomnak szolgál, csak azt veheti fel tervezetébe, amelyre minden hivatásnak előkészület végett szüksége van, vagy amely a társadalom összes tagjaira nézve – jövőbeli közös kötelességeiket tekintve – nélkülözhetetlen.⁶⁷

Mindenek előtt a nevelés kizárólagos intellektuális jellegét akarja megszüntetni *Kerschensteiner* is, abból a meggyőződésből indulva ki, hogy a műveltségnek nem ez a döntő tényezője. Addig, míg a tudás egy bizonyos körre szorítkozott, tehát véges volt, meg lehetett érteni, ha az egyén becsvágyból annak teljes meghódítására törekedett. Móta azonban a tudás köre szinte végtelenné tágult, nincs értelme az intellektuális ismeretek folytonos szaporításának, mert ezek többé nem lényeges értékmerői a műveltségnek. Jelenleg az egyéni műveltség általánosan elismert mértéke: *a)* ama törvényszerűségnek a felismerése, amely a természetben, tudományban és művészetben egyaránt ural-

⁶⁵ F. Paulsen: id. m. 160-163.

⁶⁶ P. Barth: *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, V. Aufl., Leipzig 1912. (222.)

⁶⁷ U. a. 176.

codik s amelyhez a legkisebb anyagmennyiség révén is hozzájuthatunk; *b*) a gyakorlati cselekvés útján szerzett szilárd, erkölcsileg szabad akarat, amellyel az ész az érzelmek felett automatikusan uralmat gyakorol a nélkül, hogy elnyomná s *c*) végül ennek az akaratnak s az említett felismerésnek a népek és nemzetek szolgálatában történő felhasználása.⁶⁸

Az egyoldalú értelemfejlesztést egy-két évvel később újra ostrom alá veszi- Hirdeti, hogy egyáltalán nem a tudás maga az a legnagyobb érték, amelyet a tanulóknak az iskolában adhatunk, hanem a tudás megszerzésének egész folyamata s a cselekvésnek önálló módszere. Ezt azonban nem lehet pusztán közlő tanítás útján elsajátíttatni a növendékekkel, hanem – mint egyáltalán minden produktív (munkát – csak úgy, ha minél korábban gyakoroltatjuk vele a tevékenykedést. Cselekvés és munka képezi a jellemet, a tudás másodsorban befolyásolja. A gyermek produktív munkára való nevelésének egész titka ebből áll: engedjük, hogy a növendék a tanítás folyamán, az elemitől a főiskoláig mintegy önmagát élje át (Selbsterlebenlassen).⁶⁹ Ennek az elvnek gyakorlati megoldása érdekében legfontosabb teendő volna minden iskolafajnál a minél nagyobb erővel megnyilatkozó felelősségérzet felébresztése. Kerschensteiner óva int attól, hogy ezt a felelősségérzetet összetéveszük a lelkiismeretességgel és kötelességérzettel, mert – úgymond - e két utóbbi a rabszolga-munkánál is jelentkezhet, míg a felelősségérzet mindig tudatos belátást tételez fel.⁷⁰

20. *Kerschensteiner* a régi „könyviskolával” szembeállítja az új kor követelményeinek megfelelő „tapasztalat iskoláját”. Ez utóbbinak olyannak kell lennie, amelyben az oktatás nemcsak szavakkal és könyvekkel történik, hanem sokkal inkább a gyakorlati tapasztalat igénybevételével. A könyviskola inkább elsorvasztja a gyermek produktív erőit, mintsem fejleszti s módszeres eljárása a tantervek tanúsága szerint a gyermek társadalmi természetével sem számol. A könyviskolát a hallgatás iskolájának is lehet nevezni, mert – amint *Dewey* találóan mondja – már a külső képe is egyenesen azt mutatja, hogy kizárólag hallgatásra van berendezve. Ez a berendezkedés pedig

⁶⁸ G. Kerschensteiner: Berufs- oder Allgemeinbildung? stb. (31-32.)

⁶⁹ G. Kerschensteiner: Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert stb.

(54-57.)

⁷⁰ U. a. 64.

azért nem felel meg a gyermeki természetnek, mert azt egészen serdülő koráig rendszerint az eleven aktualitás jellemzi. A kisgyermek-kortól kezdve egészen az ifjúkorig az ember állandóan foglalatostkodni, alkotni, mozogni, próbálni, tapasztalni s valamit átélni akar.⁷¹

A könyviskola hátrányos a jellemfejlődésre is, mert éppen ezzel az aktivitásra való hajlandósággal kapcsolatos tulajdonságokat sorvasztja el, amelyeket pedig a legtöbb gyermek magával hoz az iskolába. Ilyenek: az önálló cselekvésre, az egyéniség érvényesítésére való készség, a vállalkozókedv, a kezdeményezés bátorsága, a megfigyelő és vizsgálódó hajlam s az önzetlen tevékenykedés. Ebből következik az iskolának olyan irányú reformja, hogy a maga munkájában főleg a gyermeknek ezeket az alkotásra képesítő erőit használja fel. Az iskola az a munkaterület legyen a gyermek számára, amelyet aktivitása központi műhelyének tekinthet. Vagyis a könyviskolából munkaiskolát kell formálni, amely közvetlenül hozzákapcsolódik a 'kisgyermekkor játék-iskolájához. Elismeri *Kerschensteiner*, hogy a könyviskola foglalkoztatása is munka, de az a baj, hogy ez a munka kizárólag szellemi természetű. E mellett csak az egyéni érdeket tartja szem előtt s nincs tekintettel arra, hogy minden egyénnek embertársai is vannak. Az új munkaiskolának a fizikai munka gazdasági jellegére kell támaszkodnia, amelyet aztán a tanulók képességéhez mérten szellemi munkaterületté alakíthat. Arra is szüksége van az iskolának, hogy a falain belül folyó munka a tanulóknak egymással szemben gyakorolt kölcsönös szolgálatában álljon, mert esiak így válik alapjává az állampolgári nevelésnek. Végeredményben tehát két főokból van szükség a munkaiskolára: *a)* mert nem a könyv a kultúra hordozója, hanem az odaadó, önfeláldozó, s embertársainak vagy valamely nagy igazságnak a szolgálatába állított munka, s *b)* mert a gyermekek különböző tehetségeit csak így fejleszthetjük ki,⁷²

A munkaiskolának mérsékeltbb jelentőséget tulajdonít *H. Gaudig*, bár másrésről szerves vonatkozásiba igyekszik hozni az egyéniség erkölcsi fejlődésével. Előtte olyan munkaiskola képe lebeg, amely szoros rokonságot tud létesíteni a munka és a tudás közt. Az ő szemében a tudás mint „dolgozó” tudás a szel-

⁷¹ G. Kerschensteiner: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule stb. 90-91.

⁷² U. a. 93-96.

lemi munka feltétele s a tudásnak a munka által nyert minőségi állapotát nemcsak formális oldala szerint értékeli, hanem abból a szemszögből is, vajjon a tudásnak ez az alakja tartalmilag értékes-e a személyiség alakítására.⁷³

Általában *Gaudig* azt vizsgálja, milyen hatása van a munkára nevelésnek az egyéni élet különböző területeire s ilyen lalapon azt elsősorban a testi élet ápolása, majd pedig a növények esztétikai és akarati nevelése céljából látja szükségesnek. Egyebekben azon a nézeten van, hogy a technikai gondolkodás elsajátítása az lalkotó tevékenység nélkül is lehetséges. Okszerűen és módjával alkalmazva tehát helyes a közügyességi oktatás, ezért a szerepének kifejtéséhez szükséges óraszámot biztosítani kell ia részére s a munkát nemcsak mint elvet kell beilleszteni a tanítástervbe, hanem elsősorban mint tárgyat s azután mint elvet.⁷⁴

Az így értelmezett munkaiskolát *Gaudig* a személyiség eszméjéből vezeti le. A tanuló *persona ágens* a munkafolyamatban, az ő aktivitása, szabad mozgása az a cél, amelyet a cselekvésre és lényére ki áradó nevelői hatás maga elé tűz. Az iskolában folyó közös munka szervezetét lényegében ama tevékeny ifjú ideálja határozza meg, aki maga teszi fel magának a kérdést, maga veti fel a munkatervet, maga ad ösztönzést önmagának a munkára; önmagát állandó aktivitásban tartja s önmaga ellenőrzi az egész munkai olyamiatot. A közös munka igazi célja az öntevékenység kifejtésében áll. Ez az öntevékenység szabályozza a házi munkát is, amellyel az iskolai tevékenység odahaza folytatódik. Mint a spontán törekvés értékes ténykedése s mint a kulturális munka egyik formája, amelyben az egyéni és személyes lét kifejezésre jut, találja meg a szabad művelődés az iskolán belül a miatga jogát s egyetemes művelődési folyamattá való kiegészítését. A személyiség vezető eszméinek döntő befolyása alatt lesz végül az egész műveltség-szerzés zárt munkafolyamattá, amely nemcsak az értelmet, hanem az egész embert igénybe veszi.⁷⁵

21. Mindazok a gondolatok, amelyeket eddig *Kerschensieinertől* általában a munkaiskolára s annak előnyeire vonatkozó-

⁷³ H. Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1917. (I. 39.)

⁷⁴ U. a. Band I. 75-79.

⁷⁵ U. a. Band II. 232-233.

lag hallottunk, csak részleges kutatási eredmények voltak s mint ilyenek előkészítették és megalapozták az útját. *A munkaiskola fogalmáról* írt tanulmányának, amelyben – nem utolsó sorban Gaudignak s az ezzel egy véleményen lévőknek a meggyőzősére – a munkaoktatás rendszeres elgondolását és gyakorlati kivitelének a tervezetét nyújtja.” Ez a dolgozat nemcsak azért jelentős, mert *Kerschensteiner* szigorú rendbe igyekszik fogni a munkaiskolának mint egységes fogalomnak minden felmerülhető részletkérdését, de kiemelendő azért is, mert világos bizonyítéka annak, hogyan jutott írója a munka-ethos eszméjén keresztül egyre közelebb ahhoz az elvhez, hogy szükségszerűen a szaknevelést tegye mindenféle nevelés tengelyévé. E nélkül nem jöhetett volna létre a szaknevelés elméletének autonom elgondolása. Itt *Kerschensteiner* mindeneik előtt az államcél vizsgálatából indul ki. Megállapítja, hogy az állam célja kettős: a) egoisztikus, amennyiben a tagjait alkotó egyének belső és külső védelméről, testi és szellemi jólétéről gondoskodik; b) altruisztikus, amennyiben erkölcsi közösséggé való fejlődése útján az emberi társadalomban a humanitás birodalmának fokozatos kiépítésére törekszik. Ezt a kettős célt az állam a nevelés segítségével érheti el, de csak úgy, ha a nyilvános iskola 3 feladat megoldására vállalkozik. Első feladat: a hivatásra való kiképzés, vagy legalább is a kiképzés útjának előkészítése. Második feladat: a szakműveltség erkölcsivé tétele. Harmadik: ama közösség erkölcsi megnemesítése, amelyen belül a hivatást gyakorolnunk kell. Ezekre a feladatokra pedig csak a munkaiskola képes.⁷⁷

Munkaiskolának kell lennie már az elemi iskolának, mert hiszen ez éppen a jövőre hivatásra való kiképzés útját egyengeti. Munkán elsősorban természetesen kézi munkát kell értenünk. A kézi munka nagyobb területre terjed ki, mint a szellemi s voltaképpen ez utóbbi is belőle formálódott a művelődés folyamán. E mellett a kézművesség az alapja nemcsak minden igazi művészetnek, de minden igazi tudománynak is. Elhibázott tehát anniak a nyilvános iskolának a szervezete, amelynek szellemi és ipari hivatásokra kell előkészítenie s még sem rendelkezik olyan intézményes eszközökkel, amelyek segítségével a

⁷⁶ G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, V. Aufl., Leipzig-Berlin 1922.

⁷⁷ U. a. 15-16. és 22.

növendék gyakorlati hajlamait és képességeit kifejthetné. Annál is inkább szükség van erre, mert – tannint *Kerschensteiner* már előbb is hangsúlyozta, a testi és kézügyességi munka a gyermek egész fejlődése folyamán megelőzi a szellemi.

Azonban a munkaiskola fogalma nincs elválaszthatatlanul hozzá kötve a testi munkához. *Kerschensteiner* el tud képzelni jól megszervezett munkaiskolát, amelyben egyáltalán nincs szó külön műhelyekben, vagy azokon kívül folytatott fizikai munka tanításáról. Ezért lehet a munkaiskola elveit a középfokú oktatásra is kiterjeszteni, A népiskolában azért is kell a növendéket előkészíteni arra, hogy fejlődése jövődő hivatása irányában mozogjon, mert csak így vethetünk megfelelő alapot a továbbképző iskola feladatkörébe eső szaknevelés részére. Csak így szoktatjuk hozzá a növendékeiket a jól megfontolt, mintaszerű, megbízható, becsületes ipari munkához. Vagyis már a népiskolában úgy kell a munkaoktatásnak fellépnie, mint zárt tanításszaknak,⁷⁸

Kerschensteiner kifejti a munkaoktatásnak jellem- és erkölcsnevelő céljait is, E szerint a kézügyesség! hivatásra előkészítő nevelés főcélja sem abban van, hogy a tanulót jártassá tegyük bizonyos munkafolyamatok végzésében, eszközök, gépek, anyagok használatában, A lényeg az, hogy azokat a szerveket formáljuk, amelyek a hivatás gyakorlásához szükségesek, hozzászoktassuk a növendéket a munka becsületes elvégzéséhez, egyre nagyobb gondossághoz, alapossághoz és körültekintéshez s felébredszük benne az igazi munkaörömet. Aki e tulajdonságokat megszerezte, az képes lesz ezeket későbbi hivatásába is belevinni épúgy, mint az, aki a latinban vagy matematikában kifejlesztette logikus gondolkodó-képességét, lelkiismeretességét és igazságszeretetét, ugyancsak képes lesz ezeket a tulajdonságokat később is kifejezésre juttatni, ha nem filológus, matematikus vagy természettudós lesz is belőle, hanem jogász, történész vagy filozófus.⁷⁹

Részletesebben szól *Kerschensteiner* a munkaiskola módszeres eljárásáról is, A munka-ethos fogalmának tisztázásánál láttuk, hogyan hozza kapcsolatba a kulturjavak struktúráját az egyéni struktúrával s hogyan ismeri fel a kulturjavak struktúrájában felhalmozott potenciális szellemi energiában a kultúr-

⁷⁸ U. a. 28-30.

⁷⁹ U. a. 35.

javak immanens nevelő értékét. Nos, ennek az immanens művelődési értéknek kiváltására a kultúrjavaikból csakis a munkaiskola képes a maga különleges módszerével. Ennek értelmében a helyesen felfogott munkatanításnak lényeges kelléke, hogy a fizikai tevékenység bizonyos kultúrja vaknak munka útján való megszerzésére szolgáljon, mint az akaratnevelésnek s az ítélőképesség erősítésének rendszeres eszköze, s hogy ez az eljárás csak ott nyerjen alkalmazást, ahol a dolog természete szerint szükségesnek s a lélek konstrukciója szerint lehetségesnek látszik, mert csak ez esetben szolgáltat olyan képző elemet, amely eddig a könyviskola előtt ismeretlen volt. Ez a lehetőség pedig esialk akkor áll elő, ha az iskola minden fokon annak szabatos visszaadására készíti a gyermek egész pszichéjének mindenkori kifejezőképességét, amit a gyermek spontán módon, sajátos érdeklődéséből kifolyólag érez, lát és gondol s ha ehhez képest a kifejezés ügyességével és pontosságával szemben fokozatosan magasabb igényekkel lép fel.⁸⁰

A munkaoktatás *mint elv* s a munkaoktatás *mint tárgy* elválaszthatatlanul összetartoznak. Nem logikus tehát, ha valaki azt mint módszertani elvet helyesnek tartja, ellenben mint tárgyat nem akarja elismerni. Úgy vagyunk ezzel is, mint a nyelvtanítással, amelyben *Pestalozzi* óta összeolvad az elv- és a tárgyszerűség. Annak a sokat hangoztatott követelménynek, hogy minden óra nyelvi óra, kevés értelme volna, ha az iskola egyidejűleg külön tanórákon is nem törekednék a nyelvi kifejezés gyakorlására. Csakis kettős feladatának kidomborítása által lehet a munkaiskola a jellemnevelés igazi színhelye.⁸¹

Ezek után Kerschensteiner közelebről is megvizsgálja, mi a tárgyszerű s mi az elvszerű munkaoktatás lényege s mely esetben felel meg mind a kettő annak a gondolatnak, amelyet a munka-ethos fogalma hordoz. Közben a dolog természeténél fogva ki-kitér a régi iskola vagy a helytelenül értelmezett munkaiskola bírálatára is.

Az akaraterő nevelése feltétlenül megkívánja, hogy minden munkán, amely a gyermek kezéből kikerül, rajta legyen a szellemi vagy fizikai erőfeszítés bélyege. Éppen ezen a ponton kell különböznie már a népiskolában folyó tevékenységnek is az óvo-

⁸⁰ U. a. 73-76.

⁸¹ U. a. 76-78.

dától. Semmi sem hátrányosabb az akaratnevelésre, mint a munkaoktatásnak ama divatos elve, amely bizonyos tárgyak „megközelítőleg” pontos elkészítését szorgalmazza s végeredményképpen csak játékos dilettantizmusra vezet. Az ember egész akaratnevelése ugyanis olyan pszichikai folyamat, amelyben a szándékos figyelem rendkívül sok, rendkívül csekély intenzitású, de mindig azonos értelemben kifejtett erőfeszítése folytonosan kiegészíti és erősíti egymást. Az élet erkölcsi harciban később is mindig az fog leghamarabb győzni, akinek legjobban sikerül a figyelmét szándékosan, újra meg újra amiaz erkölcsi motívumokra koncentrálni, amelyek a tette vezető elhatározást kiváltják. Tudvalevő, hogy a gyermek számára semmi sem nehezebb, mint figyelmének akaratos irányítása. S annál kevésbé fogja ezt a képességet elsajátítani, minél inkább megengedjük neki, hogy valamely kézügyességi munkát csak úgy „megközelítő” helyességgel végezzen el s minél inkább megkíméljük az anyaggal megvívandó összeütközésektől és harcoktól, valamint ama fizikai erőfeszítésektől és szellemi fáradósoktól, amelyekkel a szerszámok kezelése jár. Ezen az úton nem fogunk dolgos embereket, csak dilettánsokat nevelni.

Az ezen oldalról fenyegető veszélynek csak a rendszeres tárgyi jellegű munkaoktatás veheti elejét, amely a gyermeket egész iskoláztatásának ideje alatt végigkíséri s ama követelményeivel, amelyeket a gyermek mindenkor teljesítőképességéhez szabott munka lelkiismeretes és pontos elvégzésére vonatkozólag állít fel, szelíd és mégis szigorú fegyelem alatt tudja tartani. Azok a szellemi, erkölcsi és kézügyességi szokások, amelyeket a gyermek sajátjává tesz, a tanítás egyéb területein végzett kézügyességi tevékenységre is átszármaznak s nem engedik erőre kapni a káros dilettantizmust. Az ilyen gyermekek természetesen elhárítanak maguktól minden olyan munkát, amelynek tökéletes elvégzésére képtelenek. Ezzel szemben a tevékenység kifejtésének azt a gondosságát, amely a tárgyszerű munkaoktatás révén természetükké vált, átviszik a képességük és érdeklődésük körébe eső egyéb feladatokra is.⁸²

Az elvszerű követelményeik bizonyos kifejező eszközök segítségével valósíthatók meg. Ilyen kifejező eszközök: a nyelv és testmozgás, a rajz és mintázás. Ezek azonban az akarat neve-

⁸² U. a. 79-81.

lését és az ítékezés tisztulását csak akkor segítik elő, ha a velük kapcsolatos rendszeres gyakorlások révén arra bírjuk a növendéket, hogy kifejező képességét fokozza s hozzászoktatjuk ahhoz, hogy fáradság útján s lehető teljes önállósággal igyekezzék megtalálni minden gondolat számára az egyedül helyes kifejezést s ugyancsak ily módon törekedjék arra, hogy minden elgondolt formának megadja azt a tökéletességet, amelyet az anyag minősége és szerkezete lehetővé tesz. Jellemünk fejlődés-iránya nagy mértékben függ attól, hogyan végezzük mindennapi munkánkat. A gondos munkának épúgy hű tükre akaratumk fokozatos fejlődése, mint a felületes ténykedésnek az 'akaratumk fejlődésében mutatkozó hiányosság. A kisgyermek-korban a foglalkoztatás könnyűsége és felületessége nemcsak megengedett, de szükséges dolog is, mert itt a közügyességi tevékenykedés még nem az akaratinvelés célját szolgálja, hanem csak a játékos képzelet kibontakozásának az eszköze. Az iskolának azonban éppen az a hivatása, hogy iá játékot munkává formálja át. Itt tehát a munkaeredményeknek valóság-értékük van, a tevékenység kimondott célját alkotják. Mivel pedig a jellem kizárólag cselekvés útján pallérozódik, ezért a nevelőnek arra kell legnagyobb gondot fordítania, hogy minden cselekvésen rajta legyen az alapos megfontolás és feltétlen becsületesség jegye is. Tehát egyáltalán nem az a fontos, mit végeztetünk növendékünkkel s milyen technikai foglalkozással fejlesztjük kézi ügyességét és kifejező-készségét. Egy vagy két munkafaj teljesen elegendő. Ellenben azt az egyet szigorúan meg kell követelnünk, hogy a választott technikai foglalkozásokban a növendékek ügyességét tervszerűen olyan pontosságig fejlesszük, amely mechanikai eszközök segítségével önmaguk által is ellenőrizhető.

Az a követelmény, hogy minden tanítás kezdetétől fogva rendszerre emeljük a közügyességi és szellemi erők tevékenységének szabad megnyilatkozását, azért fontos, mert csak az ilyen kiképzésben részesült egyem lesz képes arra, hogy legelvontabb gondolatának is konkrét alakot adjon. Aki nem rendelkezik a kifejező eszközök többé-kevésbé csiszolt formájával, az a legegyszerűbb gondolatokat sem tudja majd kifejezni. Ezért kell a kifejező eszközök rendszeres használatának mechanikus gyakorlását minden értékes szabad tevékenység s minden alkotó munka elengedhetetlen feltételeként megkövetelnünk. A kifejező eszközök használatába való bevezetés eleinte minden

területen az utánzás útján történik. Csak akkor engedhetünk egyre szabadabb teret a növendék saját kezdeményezésének, ha bizonyítékát adja annak, hogy már elegendő ügyességet szerzett az azokkal való bánásmódban,⁸³

Mindezek alapján *Kersehensteiner* a munka-elv pedagógiai keresztülvitele céljából a továbbképző iskolák mintájára a népiskolákban is technikailag képzett tanítókat követel. Csak így tartja elérhetőnek, hogy azoknak a tömegét is erkölcsi jellemkévé neveljük, akiknek értelmi megalapozottsága nem elegendő ahhoz, hogy képesek legyenek tisztán szellemi kultúrájukat is saját munkájuk útján lelkiségük tartalmának alkotórészévé tenni s a jellemük képzéséhez szükséges erőket kizárólag azokból meríteni,⁸⁴

22. *Kerschensteinernek* a munkaalkotás lényegét és megszervezését illető emez elvei a müncheni iskolaszervezet tanúsága szerint a gyakorlati nevelés tükrében is helytállóknak bizonyultak. Sőt helyességüket utólag a kísérleti lélektan empirizmusa is igazolta, már amennyire ezt a kutatási módszer fejlettségének jelen állapota s meglehetősen korlátozott működésükre lehetővé tette. A különböző pszichológiai intézetekben végzett kísérletek egyes eredményei jóformán azonosak ama megállapításokkal, amelyekhez *Kersehensteiner* a saját tapasztalati megfigyeléseire is támaszkodó spekulatív módszere segítségével jutott. Csak itt-ott egy-két részletkérdés kifejtésében mutatnak fel újat s ezzel hangsúlyozottabban kidomborítják egyik-másik, már ismert elv jelentőségét,

E kutatások szerint is az a vezető elv, amelynek a helyesen felfogott munkaoktatást irányítania kell, a következő felismerésen alapszik: csak az válhatik a fejlődő személyiségnek és műveltségének alkotórészévé, amihez nem csupán emlékezete segítségével jut a növendék, hanem amit tapasztalat és élmény útján szerez meg s öntevékenysége és erőfeszítése által tesz a maga birtokává. Ennek megfelelően az elemi oktatásnak az első időkben arra kell törekednie, hogy a gyermek érzékelő képességét gyakoroltassa, mielőtt a tulajdonképpeni oktatást megkezdéné. Általában a tanításnak nemcsak a szemet és fület kell foglalkoztatnia, hanem az összes érzékszerveket. Főként azon-

⁸³ U. a. 82-85.

⁸⁴ U. a. 93.

ban a kéz állandó igénybevételét kell szorgalmaznia. Bizonyos kísérletek, amelyeket az ilyen elvekre épített munkaiskola és a régi típusú könyviskola közt fennálló különbségek megállapítása céljából végeztek, a következő eredményeket mutatták. A nyelvi íanyag bevésése és megtartása tekintetében a munkaiskola növendékei nagyobb mértékben függnék a megtanulandó szöveg tartalmától. Összefüggő szöveg visszaadásában a könyviskola tanulói látszólag ügyesebbek, többet beszélnek, hívebben tudnak ragaszkodni az eredetihez, míg a munkaiskolások inkább a dolgok lényegét jegyzik meg s kevesebb szóval, de értelmesebben fejezik ki magukat, intellektuális szempontból tehát kétségtelen a munkaiskola előnye. Ezt igazolja az a tény is, hogy össze nem függő szövegek gépies reprodukálásában szintén hátrányban vannak a növendékei a könyviskolásokkal szemben, viszont az egyes gondolatok értelmét jobban meg tudják ragadni, különösen ha közben a saját kifejezéseiket használhatják. A szemléleti anyag bevésésében és megtartásában is határozott fölényben vannak az előbbiekkal szemben, épígy a megfigyelt jelenségek olyan irányú feldolgozásában, amelynél saját tevékenységük akadálytalanul megnyilvánulhat.⁸⁵

A fentebbi felismerés értelmében az érzékek közül különösen a tapintás szervének, a kéznek a szerepére terjesztik ki vizsgálódásukat, mint amelynek – a kézügyességi tevékenység sokoldalúságát tekintve – a leggazdagabb munkaterület áll rendelkezésre. Megállapítják, hogy a tapintószerv életeleme a mozgás. Ennek az igazságnak a kiderítése egész sereg pedagógiai értékű következtetésre ad alkalmat. Ilyenek a következők. Természetellenes és káros dolog az iskolaköteles gyermekre, ha arra kényszerítjük, hogy tapintásra teremtett, tehát tapintásra vágyó ujjait a tanítás egész ideje alatt mozdulatlanul tartsa a padon. Ellenkezőleg: módot kell neki adnunk arra, hogy azokat bizonyos tapintó-motorikus tapasztalatok rendszeres szerzésére szabadon használja. Nagy jelentőségű ez az elv a tanítás kezdő fokán. Itt az oktatás folyamatának megindítása és továbbépítése csak akkor lesz hű a gyermek egyéni fejlődését irányító genetikai szempontokhoz, ha a kéz tevékenységét a legteljesebb figyelemre méltatja mindazokon a területeken, amelyek az isko-

⁸⁵ An. Argelander: Arbeitsschule und Lernleistung (Aus dem psychologischen Institut der Universität Jena); Zeitschrift für päd. Psychologie, Jahrg. 1924, (193-208.)

lai kiképzés számára igénybe vehetők. Általában a megismerés pszichológiája tekintetében a tapintás szervének elsőbbsége van az összes többi érzékkel szemben. A kiképzett tapintóérzék haszná nyilvánvaló az életben olyan foglalkozásoknál, amelyeknél már a hivatás természete is megköveteli a tapintószerv minél magasabb teljesítő-képességét, így az orvosi pályán vagy a kereskedői és ipari pályák közül nagyon soknál.⁶⁸

A kézügyesség fokozása némileg egyik-másik szellemi képesség fejlődését is elősegíti. Mindamellettt óvakodni kell attól a hibától, amelybe nem egy túlzó pedagógus beleesett, – hogy a manuális teljesítmények minőségéből messzemenő pszichológiai következtetéseket vonjunk. Nem lehet azt mondani, hogy a gyermek a kézügyesség fejlesztése által minden más munkára is ügyesebb lesz. Vagyis nincs az ügyességnek olyan általános határozománya, amelyhez ilyen úton hozzájuthatnánk. Annyit azonban bátran állíthatunk, hogy a kézügyesség és a figyelem között határozott összefüggés áll fenn s hogy a manuális tevékenységnek a munkaiskola programjába való beillesztése révén a növendék figyelmező képességét is fejlesztjük.⁶⁷

Mindezek a megállapítások, amint látjuk, részint igazolják, részint közelebbről magyarázzák, részint pedig kiegészítik a Kerschensteiner-féle kutatási eredményeknek a kísérleti pszichológia által is megközelíthető részletkérdéseit.

c) A munkaközösség és az iskola.

(23. Pestalozzi és Fichte már felismerik a munkaközösség jelentőségét s az utóbbi már felépíti képzeletében azt az iskola-államot, amelyet körülbelül egy század múlva Natorp, Lietz, Dewey stb. nyomán a modern élet itt-ott megvalósít. – 24. Kerschensteiner előtt fokozatosan világosodik meg a munkaközösség sokoldalú jelentősége. – 25. Ebben müncheni, majd amerikai tapasztalatai támogatják. – 26. Ezekhez csatlakozik ama viszony felismerése, amely a munkaközösség elve és az állampolgári nevelés gondolata között fennáll. – 27. Kerschensteiner szerint a munkaközösség egyik előnye, hogy rajta keresztül valósítható meg az államcél realizálása folytán az iskolára háramló ama feladat, mely szerint: az egyén hivatásbeli

⁶⁶ David Katz: Zur Psychophysik der menschlichen Hand (Aus dem psycholog. Institut der Universität Rostock; Zeitschr. für päd. Psychologie, Jahrg. 1925. (29-30. és 97-404.)

⁶⁷ An, Argelander: Zur Frage der allgemeinen Handgeschicklichkeit; Zeitsch. für päd. Psych. Jahrg. 1925. (550.)

tevékenységét erkölcsi irányú tevékenységgé kell emelnie. – 28. De ugyan-csak ez úton valósítható meg a köznevelés céljából levezetett eme feladat: a növendék olyirányú képzése, hogy a nagy közösség erkölcsössé tételében imajdan a saját hivatása útján tevékeny részt vegyen. – 29. Itt hagyja maga mögött *Kerschesteiner* az „új nevelés” híveit az által, hogy a munkae-
thos elvében foglalt közös alap gondolat végső következményeit is levonja
szaknevelés-elméletében.)

23. Az a gondolatmenet, amellyel *Kerschesteiner* az említett államcél megvalósítására képesítő nyilvános iskola második és harmadik feladatát kifejti, a munkaközösség eszméjén vezet keresztül s mint ilyen, a legrövidebb úton áthidalja azt a távolságot, amely egyrészt az általános műveltséget nyújtó, másrészt a szakszerű nevelés elmélete közt kerül el. Annak <a jelentős szerepnek a felismerésére, amelyet a munkaközösség intézményes formája az iskola életében játszik, maga *Kerschesteiner* is csak lassanként, a vonatkozó gyakorlati szervezés megfigyélésein és tapasztalatain keresztül jutott el.

A gondolat *Pestalozzitol* és *Fichtetől* veszi eredetét. Mikor *Pestalozzi* munkára nevelésről szól, sohasem az elszigetelt egyéni munkát érti, ellenkezőleg: az együttes munkára nevelésben látja mind az értelmi, mind az erkölcsi nevelés gyökerét. Az önkéntes munkaközösség elvét hirdeti *Fichte* is, mikor a testi munka megnemesítő lelki hatásait ecseteli. Valóságos iskola - államokról ábrándozik, amelyek bizonyos gazdasági tevékenység keretén belül fejtenék ki igazi nevelő hatásukat. E kis gazdasági államoknak – elképzelése szerint – az lenne a legfőbb alaptörvényük, hogy minden szükségleti cikkeket, legyen az étel, ital, ruha, szerszám stb., tisztán saját erejükből maguk állítsák elő. S ha esetleg háztartásukban mégis külső támogatásra szorulnának, a szervezésnek olyannak kell lennie, hogy ezt kizárólag természetben nyújtsa nekik s a nyers anyag célszerű feldolgozását teljesen rájuk bízva. Maguk a közösség tagjai sohase tudják meg, hogy külső kéz avatkozott bele tevékenységük irányításába. Az önállóság hitét semmiképen sem szabad bennük megingatni. Inkább arra kell törekedni, hogy ezért az önállóságért és a saját megelégedésére dolgozzék a közösség minden egyes tagja minden erejéből a nélkül, hogy a maga részéről bárminő egyéni tulajdonra is igényt tartana. Minden növendékbe bele kell rögződni annak a tudatnak, hogy ő mint egyén a maga teljes valóságában adósa az egésznek. Együtt kell örülnie, vagy

ha a sors úgy hozza magával – szenvednie az egészszel. Mert csak így ölt lelkében szemléletes formát s csak így gyökerezdik bele kiirthatatlanul amaz állam tiszteletre méltó önállósága s tagjainak egymáshoz való viszonya, amelybe egykor neki is be kell lépnie⁸⁸

Majdnem egy századdal később *Natorp* is a közös munkában keresi az erkölcsi nevelés magvát, mikor azt hirdeti, hogy a közösségi élet erényét, az igazságosságot csak úgy teszi magáévá az egyén, ha közvetlenül részt vesz a közösségi életben. Ebből következik, hogy az iskolákat munkaközösségekké kell átalakítani. Ezt a munkaközösséget valósította meg *Lietz* falusi nevelőintézteiben s ugyancsak ilyen irányban tett sikertel kísérleteiket *Dewey* is Chikagóban, akinek nyomán Amerikában és Angliában az iskola-államok egész sora jött létre. *Foerster* is kiemeli, hogy a munkaközösségek nevelő ereje a lélek beható gondozását s az erkölcsi ítélkezés tervszerű tisztulását segíti elő. Ez azonban nem elég. Ehhez kell járulnia a gyakorlati lelki gondozásnak, amely nélkül az erkölcsi ítélkezés igazi *tisztulásáról* nem lehet beszélni.⁸⁹

24. A munkaközösség elvének pedagógiai jelentőségét maga *Kerschensteiner* is eleinte csak hézagosan látja.⁹⁰ A kérdést csupán egyes részleteiben érinti. Az az átfogó erő, amelyet később ez elvnek a munkaiskola szervezetében tulajdonít, még nem áll előtte tisztán. Ennek oka egyrészt a rendelkezésére álló tapasztalati anyag hiányossága, amelynek megfelelő kitöltésére csak akkor nyílt alkalma, amikor nemcsak saját iskolaszervező tevékenységének tanulásaiból nyert útbaigazításokat, de az amerikai iskola-államok közvetlen tanulmányozása is becses adatok birtokába juttatta. Másrészt az állampolgári nevelésről alkotott elmélete a későbbi kiadások folyamán bővült és tökéletesült. Ez a bővülés és tökéletesedés pedig főleg abban jelentkezett, hogy egyre szorosabb összefüggést fedezett fel a munkaiskola és az állampolgári nevelés eszméje között.

Említett első tanulmányában a munkaiskolát még csak általánosságban a jövő iskolájának tekinti. A könyviskola régi tár-

⁸⁸ J. G. Fichte: id. m. 231-232.

⁸⁹ Fr. W. Foerster: Politische Ethik und politische Pädagogik, IV. Aufl., München 1922. (491.)

⁹⁰ G. Kerschensteiner: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule stb. (99-101.)

gyai közül elsősorban a természettudományokat, különösen a természettant és vegytant jelöli meg olyanok gyanánt, mint amelyeken keresztül a munkaközösség elve megvalósítható. Úgy véli, hogy ezek keretén belül csoportokat lehet alkotni bizonyos munkák közös elvégzésére. Már itt hangsúlyozza a felelősségre nevelés szükségét, amely később úgyszólván tengelyévé válik nemcsak a munkaoktatásról, de a szaknevelésről írt elméletének is. Fontosabb feladatok megoldásánál több csoport kutatási eredményeire kíván támaszkodni, abból a megfontolásból indulva ki, hogy így a végső eredmény mindig jobban és jobban feltűnteti a munka közös jellegét s ez által a személyes felelősség tudatát is egyre élesebben emeli ki. Ilyen eljárás mellett kizártnak tartja, hogy az egyént önző motívumok vezessék munkájában, mert hiszen mindig ahhoz a csoporthoz kénytelen simulni, amelyhez be van osztva,

25. München városának ilyen irányban megreformált iskoláiban tapasztalta *Kerschensteiner* először, hogy az egyes iskoláknak a különböző hivatások szerint való tagozódása – persze, mint említettük, csak a továbbképzés fokán – éppen a munkaközösség elvének keresztülvitelével mennyire megkönnyíti egyrészt az egyetemes emberré való nevelést, másrészt az állampolgári nevelés gondolatának az életbe való átültetését. Amerikai tapasztalatai még inkább megerősítették ebben a hitében. Az Egyesült-Államok különböző városaiban tett megfigyeléseit a népiskolai szervezetbe oltott munkaközösségi elvre vonatkozólag a következőkben foglalja össze.

Az egyes iskola-államok a leghathatósabb eszköz a népnevelés kezében arra, hogy a különböző célokat szolgáló iskolai egyesületek útján az egyes osztályok sajátos kicsiny közösségeinek az erkölcsi kiképzését munkálja. E célból az iskola-állam „alkotmánya” ilyen kötelességeket ír a tanulók elé: Légy udvarias és jószívű mindenki iránt! Kerülj mindent, ami az állam vagy a város törvényeivel ellenkezik, vagy mások jogát sérti! A tanulónak minden közgyűlésen meg kell jelenni! Hozzá kell járulni a törvények tiszteletben-tartásához! Jó példát kell adni másoknak! Mindent meg kell tenni, ami az iskola jólétét előmozdíthatja!

De nem elégszenek meg azzal, hogy ezeket a rendelkezéseket parancsoló formában előírják. A rendelkezések betartásának ellenőrzésére is gondot fordítanak. A törvények sértetlensége

felett két külön törvényszék őrökdi, egyik a fiúk, másik a lányok részéről. A vezetők nyilatkozata szerint az eredmény annyira kielégítő volt, hogy az állam lassanként kiterjeszkedett s ma már az összes felsőbb osztályokat magában foglalja. Az iskolák szomszédsága olyan sűrűn lakott terület, amelyhez foghatót sehol nem találni. Óriási épületekben sereglenek itt egybe az összes nemzetek gyermekei. (Közülök a magyarok sem hiányzanak.) Legfontosabb vezérelvük a nevelésben, hogy az idegenből odaszakadt családok gyermekeibe már idejekorán beoltsák az egymás iránt való önzetlen érdeklődés vágyát; hogy a gyermek lelkében belülről kifelé fejlesszék ki a tekintélytisztéletet a helyett, hogy kívülről rákényszerítenék; s végül hogy eleven példán mutassák meg, mennyivel jobb és hasznosabb a rend, mint az anarchia. Az iskola-államnak minden régi polgára egy-egy újonnan bevándorolt gyermek tanítója lesz. Így terjeszkedik a legegészségesebb alapon az iskola-állam. Az elkövetett vétségekért nem jár testi fenyíték, sőt a feddhetetlen polgárok megvetésüket sem éreztetik a kis bűnösökkel, csupán ennek a negatív formájú erkölcsi büntetésnek a legenyhébb alakját alkalmazzák velük szemben: egyszerűen mellőzik őket a játéknál. A közösségből való ilyen kizárás hathatósabb minden büntetésnél. A tanítók nem avatkoznak az ügyek menetébe, csupán az iskolaalkotmány szervezésének előkészítő munkálatait irányítják. A munkaközösség elvének ilyen megoldásával az iskolák színvonalát is sikerül emelniük.⁹¹

26. A különböző oldalról jövő gyakorlati tapasztalatok megtermékenyítették *Kerschensteinernek* az állampolgári nevelésről alkotott elméletét is. Ez a két tényező azután közösen elősegítette a munkaközösség jelentőségéről leszűrt felfogásának teoretikus kikerekedését. Az állampolgári nevelés elméletének 1901-ben megjelent első kiadásában még csak a legnagyobb általánosságban említi a munkára nevelés gondolatát s alig egy-két összekötő szálát látja annak a viszonyoknak, amely a két gondolat mint kitűzött cél között fennáll. Rámutat a nevelés addig követett céljának egyoldalúságára s kívánja, hogy az iskola ezentúl célkitűzésében a kézi munkával foglalkozó nép érdekeit is figyelembe vegye.

Az 1909.-i 4. kiadásban már lényeges változásokat találunk.

⁹¹ G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule stb. (53-55.)

Itt fejti ki részletesebben az államcél s a vele összefüggő államfeladat problémáját. Itt szól először a szakiskolák olyan célszerű kiépítéséről, amely mellett a szorosan vett szakirányú oktatás alkalmassá tehető az állampolgári nevelés céljainak előmozdítására. Külön fejezetet sző be a gyakorlati munka jelentőségének az iskola rendelkezésére álló nevelő erők szemszögéből történő vizsgálatára, amelyet azután a későbbi kiadásokba is változatlanul felvesz. Hangsúlyozza, hogy elsősorban nem állampolgári ismeretek tanítására van szükség, hanem állampolgári nevelésre, s részletesen kimutatja a kétféle cél közt a különbségeket. Majd kifejti, hogyan használhatjuk fel a gyermek műhelyi oktatását az állampolgári nevelés eszközeként. Egyéb idetartozó eszközökként ismeri fel a kölcsönösség és közösség elvén alapuló iskolai takarékpénztárakat, az önkormányzat elvét a tanulóik részéről megnyilvánuló társas és szellemi adottságok figyelembe vételével, s végül az ifjúsági egyesületeket.⁹²

27. Ilyen alpra támaszkodva bogozza ki részletesebben a munkaközösség lényegének szárait *A munkaiskola fogalmáról írt tanulmányának* a világháború alatt megjelent 3., valamint az utána közreadott többi kiadásában. A munkadktatás és az iskola c. fejezetben (20. pont) említettük, hogy *Kerschensteiner* a kétős államcél kifejtése után kijelöli azokat a feladatokat, amelyek e célok megvalósíthatása érdekében a köznevelésre hárulnak. Az első feladatot: a hivatásra való kiképzést, vagy legalább is a kiképzés útjának előkészítését részletesen ismertettük aiz idézett helyen. Itt a másik két feladat körvonalozására kell rátérnünk, mert éppen ezek azok, amelyeknek megoldásában már nem elég az iskolának a pusztán egyéni jellegű munkaoktatás nevelő erejére hagyatkozni, hanem egyenesen a közösségi elvhez kell folyamodnia, ha azok megvalósítására komolyan törekszik.

Ezek szerint minden nyilvános iskolának a céljából levezetett második feladata, hogy az egyén által majdan betöltendő hivatásbeli tevékenységet erkölcsi tevékenységgé emelje. Az a tudat, hogy valamilyen munka elvégzésével – legyen az bárminő jelentéktelen is – a mai közösség javát mozdíthatjuk elő, amelyhez tartozunk, jelzi tevékenységünk erkölcsivé tételének kezdetét. Ezt a tudatot az iskola csak a munkaközösség elvének az

⁹² G. Kerschensteiner: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, IX. Aufl. Erfurt 1928. (67-77.)

iskolai életre való átültetésével fejlesztheti s teheti akcióképessé. A feltétel természetesen az, hogy maga a munkaközösség is valamilyen erkölcsi eszme hordozója legyen. Ilyen eszmék: a baráti viszony ápolása; a tudomány, művészet, vallás felkarolása; az igazság-kutatás; a szűkölködők támogatása; az igazságosság védelme stb.⁹³

A munkaközösség gondolatával szemben felhozható az az ellenérv – s mikor *Kerschensteiner* először felvetette az eszmét, valóban fel is hozták – hogy a belőle meríthető erkölcsi haszon kétséges, mert úgyis a kiválók és uralomra vágyók ragadnák magukhoz a vezetést s a tömeg csak követni fogja őket, mint a nyáj a pástort. Ezt a vádat *Kerschensteiner* röviden intézi el. A kiválók szereplési vágyát nem tartja szerencsétlenségnek. Sőt, acmint mondja, szükséges is, hogy az ő kezükben legyen a vezetés. Viszont azért van az iskola, hogy ezeket a vezetőket megtanítsa arra, hogyan értékesítsék irányító tehetségüket a gyengék javára. Vájjon az állam nem a vezetőik s a vezetettek tömegére oszlik-e? S mégis kinek jutna eszébe, hogy ezért az állam munkaközösségét szétrombolja.⁹⁴

Egyébként az esetleg fenyegető veszélyeknek is elejét vehetjük azzal a mély belátással, amelyet a munkaközösség eszméje kíván a tanítóktól a különböző egyesületek működési módját illetően. Csak akkor szabad munkaközösséget alkotni, ha a tanulók a kérdéses munkaterületen a szellemi, erkölcsi és kézügyességi teljesítő-képességnek már legalább egy bizonyos minimumával rendelkeznek. Túlságosan eltérő elemeket sem szabad egy munkaközösségbe összerelni. S különösen szemmel kell tartani a nagy egoistákat, amilyenek minden egyesületben akadnak, hogy azonnal megtehessük ellenük az óvó-intézkedéseket, mihelyt egyéni érdekeiket a közösség rovására előtérbe akarják tolni. Arra is gondot kell fordítani, hogy az egyes munkaközösségek vezetőiből külön munkaközösséget is alkossunk. Ha így a vezetők esetről-esetre vezetetteként is szerepelnek, elérjük azt, hogy fölényük tudata nem válik bennük állandóvá s <az ezzel járó veszedelmek lehetősége is csökken. Mindenek előtt azonban magukat a tanítókat kell áthatnia az áldozatos közösségi szellemnek. Ahol banauzisztikus felfogás hatja át a tanítókat,

⁹³ G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule stb. (43.)

⁹⁴ U. a. 47.

ott nem igen fognak a tanulók a tanítás körén kívül munkaközösségekbe tömörülni, ha pedig mégis megteszik, a keletkező munkaközösségének nem igen lesz erkölcsileg képző ereje. Az a környezet, amelyet a tanítók alkotnak a növendék számára, lehet ama leggazdagabb forrás, ahonnan annak erkölcsi áldozatossága erőt meríthet.⁹⁵

Az elvnek ilyen úton-módon történő keresztülvitelével nemcsak a leghathatósabb erőforrásokat nyitjuk meg a jövődő hivatás-erkölcsi formálására, hanem ennek révén egyéb értékes tulajdonságokat is életre keltünk a növendékekben. Az intézmény természetéből adódó gyakori érintkezés kifejleszti bennük a tapintatosságot. Ez ugyan magában nem erkölcsi tulajdonság, de a jellem fejlődésére nézve mégis rendkívül értékes. Azután kifejleszti bennük a felelősség tudatát, amelynek már nagyon is magiais erkölcsi értéke van. A munkacsoportok vezetői épúgy, mint az egyes tagok, állandóan tapasztalni kénytelenek, milyen fontossága van a teljesítményüknek nemcsak az ő személyükre nézve, de az egész csoport teljesítményének a minőségére is.⁹⁶

28. A nyilvános iskola céljából levezetett harmadik feladat: a növendékek olyan irányú vezetése, hogy majdan 'képesek legyenek a nagy közösség erkölcsössé tételében a saját hivatásuk útján tevékenyen részt venni. Az állampolgári nevelésnek ez a legjelentősebb aktuusa.

A népiskola ennek az útját is úgyszólván csak a munkaközösségek segítségével egyengetheti. Amit Franciaország próbál e téren az „instruction civique” bevezetésével, az *Kerschensieiner* felfogása szerint – az eredményt tekintve nem nagyon bíztató. Sokkal ajánlatosabb az amerikai példa követése. De ez is csak a népoktatás magasabb fokán, a továbbképző iskolákban volna kivihető. Itt különösen az utolsó évfolyamok, ahol a szakoktatás már különben is szellemileg érettebb tanuló-anyagra támaszkodik, vannak abban a helyzetben, hogy részben az államközösség feladatát is megértethetik az ifjúsággal. Éppen azért a népiskolai oktatás szervezetének kiépítésében ezekre az iskolákra fokozott gondot kell fordítani, 1. mert látogatásuk kötelező, s 2. mert egyébként is az állampolgári nevelésre vannak hivatva. A kiépítésnek legelső követelménye pedig annak a lehetővé

⁹⁵ U. a. 48-49.

⁹⁶ U. a. 49-50.

tétele, hogy minőségileg és mennyiségileg egyaránt kielégítő tanítási idő álljon rendelkezésre.⁹⁷

Természetes, hogy ennek a három feladatnak a megoldására legbiztosabb kilátási lehetőségek nyílnak a magasabb iskolázottság fokán. Itt már sokkal inkább megvalósíthatók azok a gyakorlati rendszabályok, amelyek az egyes embert a tanulókból rekrutálódó s különböző célokat szolgáló egyesületek önzetlen szolgálatába tömörítik. A tanulók csekély testi, szellemi és erkölcsi fejlettségével együtt járó akadályok teljesen elesnek. Ehhez járul, hogy – főként a felsőbb osztályokban – az irodalmi olvasmányok, valamint a beható történelmi tanítás is elvezetnek az emberi társadalom művelődési problémáihoz s az állami feladatok felismeréséhez. Ilyen módon minden kényszer nélkül objektív értékű okulást nyújthatnak az állam feladatairól s az állampolgárok kötelességeiről.

Hogy középiskoláink eddig ezt a szempontot nem tudták közelebről realizálni, annak oka főleg céljuk félreismerésében keresendő. Nem az erkölcsi államfejlesztés, hanem a tudósképzés eszközeinek tekintették magukat, ama téves hitből indulva ki, hogy a derék tudós magától is hasznavehető állampolgár lesz. Egészen más a helyzet Angliában. Itt ma már minden középiskolai tanuló tisztában van vele, hogy neveltetésének célja: a jövőző állampolgár.⁹⁸

29. A szaknevelés teóriája szempontjából a munkaközösség elve a beléje torkoló összes neveléstani problémákkal együtt kritikus pont és határ is egyszerismind *Kerschensteiner* elméletében. Eddig szinte hajszál-pontosságnyíra együtt halad az „új nevelés” elgondolóival. Ezért estek tévedésbe azok a bírálói, akik működésének erről a pontjáról szemlélve akarták megítélni egész tevékenységének jelentőségét. Így járt *Gurlitt* is, mikor megállapította, hogy *Kerschensteiner Lietz-cel* együtt nem új pedagógiai eszmék megteremtője, hanem egyszerűen az angol-amerikai gyakorlati nevelés elveinek átültetője német földre.⁹⁹ *Lietz*-ről talán még jogosult ez a feltevés, de *Kerschensteiner*-ről annál kevésbbé, mert nála minden eddigi munkásság csak alap, amelyre későbbi, teljesen eredeti elgondolását felépíti. Az

⁹⁷ U. a. 52-57.

⁹⁸ U. a. 56-59.

⁹⁹ L. Gurlitt: *Erziehungslehre*, Berlin 1909. (111.)

említett kritikus ponton túl tehát messze elhagyja nemcsak angol-amerikai társait, de az „új nevelés” európai hirdetőit is. Ez azonban nem azt jelenti, hogy irányt változtat. Ellenkezőleg: az eddigi következetességgel fejt tovább a munka-adottságban rejlő gondolatsort, míg az új nevelés hívei, mint akik a munkaközösség céljának körvonalozásával teljesnek látják a kitűzött feladatkört, ezen a ponton megállapodnak.

Devey, Stanley Hall, Binet, Claparède, Ferrière épúgy a gyermekben szunnyadó érdeklődést és tudásvágyat teszik elméletük tengelyévé, mint *Kerschensteiner*. Valamennyien abból a megfontolásból indulnak ki, hogy az érdeklődés mindig olyan szükségletek jele a gyermeknél, amelyeket vagy a testi vagy a szellemi fejlődés folyamata hív életre. Ezért a munka-élet az oktatásban ezekhez az érdeklődésekhez kívánják kapcsolni. Magának az érdeklődésnek a jelentősége azonban az új nevelés ideológiájában részint szűkebb, részint szélesebb körű, mint aminőt *Kerschensteiner* tulajdonít neki.

Szélesebb körű, amennyiben ezek az érdeklődések olyan nagy mértékben tartják hatalmukban az egész nevelés menetét, hogy a pedagógiai aktus középpontjába nem a nevelő, nem is a nevelő és növendék együttesen, hanem kizárólag a növendék alkalmi léte kerül. Azt lehet mondani, hogy tisztán a növendék egyéniségéből fakadó sajátos vágyak és érdeklődési folyamatok határozzák meg a nevelés kezdetét, irányvonalát és tempóját, tekintet nélkül valamely előzetesen kitűzött nevelői célra. Valóban úgy van, ahogyan hangoztatni szeretik: a növendéktől akarják megtanulni a tanítás módját. *Kerschensteiner* nem ad ekkora szabadságot a növendéknek, amennyiben a nevelés által kitűzött célt nem engedi kimozdítani az aktus középpontjából. Ez a cél pedig nem az egyénre, hanem az államközösségre van elsősorban tekintettel.

De másrészt szűkebb körű is az új iskola érdeklődés-fogalmának a jelentősége, mert kizárólag az egyén pszichológiai sajátosságainak a köréhez van mérve. Azok az etnikai követelmények, amelyek az egyénnek, mint a társadalom tagjának a szükségleteiből és kötelességeiből adódnak, itt egyáltalán nem játszanak szerepet. Ezzel szemben *Kerschensteiner* az egyéni érdeklődés körében feltalálja a jövőbeli hivatás problémáinak alapjait is, amivel lényegesen megnöveli azok jelentőségét. Itt van az említett kritikus pont is. A hivatás gondolatának ilyen

értelmű bekapcsolása előbb-utóbb arra kényszeríti *Kerschens-steinert*, hogy a nevelés aktusában a hivatást tegye centrikus fogalomná s ezzel a lépéssel meginduljon azon az úton, amely a szaknevelés elméletének autonóm elgondolásához vezet.

De a munkaközösségről alkotott felfogásban is van köztük különbség. Ez az elv az új nevelésben inkább csak a módszeres eljárás egyik formája lett, mondhatni: engedmény a pszichológiai szempontoktól meglehetősen háttérbe szorított etnikai nevelés javára. Viszont *Kerschenssteinernél* ez az a megingathatatlan alap, amelyben a munka egész erkölcsi tartalma gyakorlatilag elhelyezést nyer. Ez az erkölcsi tartalom pedig minden egyén számára olyan kincs, hogy csakis ennek birtokában képes hivatását mint tökéletesedő egyén s mint végzett munkájával a közösséget tökéletesítő állampolgár igazán betölteni. El lehet mondani, hogy ott, ahol az új iskola hívei megtorpantak, *Kerschens-steinert* bátor elhatározással tovább ment s a közös alap gondolat végső konzekvenciáit is levonta, mikor elméletében a szaknevelést minden nevelés alapfolyamatává emelte.

II. A SZAKNEVELÉS ELMÉLETÉNEK FEJLŐDÉSIRÁNYAL

1. A szaknevelés gondolata, mint az egyetemes nevelés függvénye.

(30, Hogy a szakoktatás helyett szaknevelésről beszélhessünk, annak «első feltétele volt az általános nevelő oktatás fogalmának kialakulása.)

30, Ha a 19. század elejéig volt is szaknevelés, ez mint ilyen nem vált tudatossá, *Kerschensteiner* szerint ugyan – amint látuk – a nyilvános iskola nevelő feladatai közül legrégibb a hivatásra való kiképzés, az a gyakorlati tevékenység azonban, laanely e cél elérése érdekében folyt, nem nevezhető nevelésnek, legfeljebb egyes ismeretek közlése útján az értelem kiképzésére s bizonyos készségek kifejlesztésére irányzott tanításnak, Vagyis az egész megelőző korszakban a nyilvános iskoláztatásra vonatkozóan kizárólag szakoktatásról beszélhetünk. Hogy ehhez a tevékenységhez fűződő több-kevesebb nevelő hatással is érintkezésbe került a gyermek lelkülete, az tagadhatatlan. Ez azonban nem volt a kitűzött célból természetszerűen következő folyamat, nem volt tervszerű, csak esetleges, amely a tanításterv céljain és keretein kívülálló körülményektől függött.

Mindamellett nem szabad azt gondolnunk, hogy az ókortól a 18. század végéig terjedő hosszú idő alatt az egyes foglalkozási ágak művelői egyáltalán nem részesültek céltudatos nevelésben. S még nagyobb hiba volna egy olyan további következtetés, mintha tervszerű nevelés hiányában a letűnt idők folyamán nem is lehetne a polgári osztály tagjai között igazán nagy jellemeket keresnünk. Az ilyen következtetések téves voltáról hamarosan meggyőzne bennünket lama kimagasló példák tekintélyes száma, amelyeket idevonatkozóan a különböző munkaterületek és foglalkozások története felmutat. Mindig és minden hivatás körén belül folyt céltudatos nevelés is, de ennek színhelye nem az

iskola volt, hanem a család s azok a kisebb-nagyobb érdekközösségek, amelyek körébe a gyermek jövődi hivatásánál fogva tartozott, így az egyes céhek s a különféle testületi szervezetek. Ezekre hárult a mai iskola feladatának az a része, amelyet akaratanvelésnek, erkölcs- és jellemképzésnek nevezünk, s amelyet *Herbart* óta a nevelő oktatás fogalmában a tanítás folyamával egybefoglalva egységes cél gyanánt fogunk fel.

A megelőző korok szakirányú iskoláiban is – épúgy, mint az egyetemes embernevelés eszményét követő iskolákban – találkozzunk bizonyos erkölcsi szabályok előírásával, amelyeknek betartását sokszor a mainál is nagyobb szigorúsággal ellenőrizték, ez azonban magában véve nem tekinthető erkölcsi nevelésnek, mert az egész eljárás sohasem vált az iskola kitűzött céljait magában foglaló tervszerű teendők szerves alkotórészévé, inkább csak támogató szerepe volt s mint a tanítás zavartalan menetét biztosító óvó intézkedés jött számításba, hogy az egyén értelmi kiképzésére szolgáló anyagból fejtsse ki a kedélynevelés és jellemképzés erőit rendszeres és tudatos tevékenységgel, illetve hogy a nevelés kitűzött céljainak megfelelően válogassa ki: a tanításra szánt ismeretanyagot s hogy egy ilyen hatás-kifejtés, illetve anyag-kiválogatás valami módon is lehetséges, mindezekre a 19. századot megelőző korok iskolájának gyakorlata egyáltalán nem gondolt. Ha elvétve akadtak is egyesek, akiknek működése közeledést mutatott a pedagógiának ehhez az önmagára eszméléséhez, ezek törekvése elszigetelt jelenség maradt, amely a közoktatás jellegét egyelőre nem tudta áttormálni s csak jóval később, a 19. századtól kezdve mint hagyomány – hatásával egyéb hatalmas erejű törekvések sodrához simulva – érvényesült.

Ha ilyen volt a helyzet az általános iskolázás terén, elképzelhető, hogy a nevelés és oktatás feladatának egymástól való eltávolodása még nagyobb méreteket öltött az egyes szakiskolák tevékenységi körén belül, ahol a tanítás tárgyainak természete látszólag még kevesebb alkalmat nyújtott az egyetemes embert érintő nevelési célok bevonására. A látszólagos alkalmhiánynak azután ia közvélemény lassanként kizáró jelleget tulajdonított s idővel általánossá vált a nézet, hogy a szakiskolák nem is nevelő intézmények.

Olyan jótékony változásnak, amely későbbi következményeiben a szaknevelés ügyét is kedvezően befolyásolhatta, először

a gyakorlati élet s vele párhuzamosan az általános nevelés terén kellett bekövetkeznie. A gyakorlati élet terén a szakiskola intézményes kialakulására volt szükség, amely lényegében a 19. század vívmánya. E korban, amint *W. Rein* a neveléstudomány részéről is megállapítja, az ipar és technika fellendülésével mind jobban érezhetővé vált egy különleges szakszerű kiképzés szükségése a megelőző általános alappal kapcsolatban ama körök részére is, amelyek nem rendelkeztek akadémiai műveltséggel. E mellett a szabad iparnak a céhrendszer felbomlásával bekövetkezett uralomra-jutása is egyre sürgetőbben követelte az iskolaszerű kiképzést, amelyet a mester nem adhatott meg. A németek rendszerező hajlama *Rein* szerint a szakiskola-ügy megszervezése terén is aránylag rövid idő alatt széles körű s bizonyos tekintetben befejezett munkát produkált.¹

Az általános nevelés körében ugyancsak az eddigi rendszerrel kellett szakítani. Meg kellett szűnnie annak a régi felfogásnak, hogy a nevelés és oktatás egymástól különálló feladata az iskolának s helyet kellett adnia annak a felismerésnek, hogy nincs iskolai oktatás nevelés nélkül s hogy lehet ugyan nevelni ismeretanyag közvetítése híján is, de a leghathatósabb és legtöbb oldalú nevelő erő mégis csak a tanítási anyagok változatos sorából fejthető ki az iskolai munka segítségével. Erre a felismerésre vezette rá a gyakorlati nevelés embereit *Pestalozzi*, s a tudományos felfogást *Herbart*, *Mintegy* kettejük között áll *Fichte* pedagógiai tevékenysége, akinek eszméi az étlettől nagyon is messzeeső ideálok felé mutatnak ugyan, de e mellett egyenesen a nemzeti létérdekből fakadó gyakorlati szükség kiváltó erejének köszönhetik megszületésüket.

Pestalozzi, *Fichte* és *Herbart* működésén keresztül válik először tudatossá a tanítás és nevelés elválaszthatatlan egysége az iskolában. S a kultúra vagy objektív szellem ama szélesebb körű kibontakozásának, amelyet ez egységnek a tudatossá válása lehetővé tett, egyik további következménye, hogy a szaknevelés jelentőségének elméleti hangsúlyozása is egyre határozottabban lép előtérbe. A szaknevelés jelentőségére *Pestalozzi* gyakorlati tevékenységével s a már idézett emlékiratával világít rá, míg *Fichte* s *Mintegy* 3 évtizeddel később *Herhart* már elméleti össze-

¹ *W. Rein*: id. m. Band II. Die Ausführung, II. Aufl., Langensalza 1911. (Das Fachschulwesen 137.)

foglalásukban is szorítanak némi helyet ennek a gondolatnak.

Ahhoz ta mindenre kiterjedő rendszerezéshez képest, amelylyel a két író a nemzeti, illetve az egyetemes nevelésre vonatkozó nézeteit kifejti, nagyon csekély ez a hely, de ahhoz mégis elegendő, hogy a gondolat fennmaradását a munka-elv teljes kialakulásáig biztosítsa. Új mondanivalója idevonatkozóikig az egész század folyamán *W. Rein* fellépéséig csak *Schleiermacher*-nek van. A többi pedagógiai író vagy egyáltalán nem vesz tudomást a szaknevelésről, mint külön fogalomról, vagy pedig íá legjobb esetben ismétlik az előbbieket nézetét a nélkül, hogy a gondolat lényegének megértéséhez közelebb igyekezzenek férközni. Éppen ezért elegendőnek véljük, ha csak az említett pedagógusok elmékedéseit ismertetjük behatóbban. Ebből az ismertetésből is ki fog tűnni, hogy náluk – épúgy, mint az egész 19. század pedagógiai irodalmában – a szaknevelés eszméje mindvégig az egyetemes nevelés függvényeként szerepel. így van ez még *Fichte*-nél is, aki pedig kortársai, sőt a *Natorp* fellépéséig működött pedagógusok közül a munka-elv és munka-ethos lényegének felismerésében legközelebb jut *Kerschensteiner*hez. A jelen század elejéről elgondolásának magvát tekintve idetartozik még *Foerster* is, aki azonban már íá vonatkozó kérdések erkölcsi oldalát is nagyobb figyelemre méltatja s ezért külön megemlítést érdemel.

a) *Fichte és Herbart felfogása.*

(31. *Fichte* a maga szűkikörű elméletét a szaknevelésről a nemzetnevelés egészébe ágyazza bele. – 32. Alapjáá az erkölcsi akarattól mozgott önálló cselekvést teszi. – 33. *Herbart* nem olvasztja bele rendszerébe a szaknevelés gondolatát, de részletekben többet nyújt. – 34. Szerinte a szakoktatás politikai érdek s így állami feladat, míg a benne részesülők erkölcsi nevelése csakis a család útján, vagy pedig az egyes készségeknek az érdeklődésekkel való kapcsolata révén válik lehetővé.)

31. Az az új nemzetnevelés, amelynek alapelveit *Fichte* a napóleoni megszállástól szorongatott hazája megmentése végett „A német nemzethez intézett beszédei”-ben inkább a személyes hatás célzatával, mint logikus rendszerezéssel összefoglalta, egyik főkövetelmény gyanánt írja elő a tanulás és a munka egyesíté-

sének szükségét.² A nemzetnevelés elve olyan szervezetű iskolát tételez fel, amely a saját maga fenntartásáról önmaga képes gondoskodni, vagy – ha ez teljesen nem is lehetséges – legalább a tanulók előtt olyan színben igyekszik feltűnni, mintha minden szükségletét a saját erejéből fedezné. Csak így rögzítjük meg a gyermekekben azt a tudatot, hogy a közös cél kivitelében erejéhez mérten mindegyiküknek közre kell működnie.

Ennek a tudatnak a gyermeki lélekben való megerősödését nemcsak a kivihetőség s a takarékoság szempontjai ajánlják, de maga a nevelés feladata is megköveteli. Először azért, mert az ország zömét kitevő dolgozó nép nincs abban az anyagi helyzetben, hogy gyermekeinek magasabb nevelést adjon. Ezek részére tehát az új nemzetnevelés nyújtaná az egyedüli kiképzést. Így a szülők foglalkozása következtében a nemzetnevelésnek számolnia kell azzal a követelménnyel, hogy a gyermekeket is derék munkásokká képezze. Főok azonban a személyes, valamint az ettől feltételezett erkölcsi önállóság kialakításának szüksége. Ezek azonban csak úgy alakulhatnak ki az egyénben, ha megvan benne az a rendíthetetlen bizalom, hogy képes a saját erejéből boldogulni s hogy a saját maga fenntartásához nincs szüksége semmiféle idegen beavatkozásra. Az ilyen irányú képzés a nevelésnek olyan ágát alkotná, amelyet eddig vagy a véletlenre bízunk, vagy egyáltalán nem vettünk figyelembe. Ezt a nevelés-ágot gazdasági nevelésnek (*wirtschaftliche Erziehung*) nevezi *Fichte*.

32. Nagy hiba volna ezt a gazdasági nevelést kicsinyes szempontokból tekinteni s esetleg megvetéssel és gúnnyal emlegetni, mint ahogy az ökonómiáról beszélni szoktak. Ellenkezőleg: magasabb erkölcsi álláspontra kell helyezkednünk, ha igazi értelmét fel akarjuk fogni, mert egyedül ez képesít bennünket arra, hogy mások kegyétől függetlenül meg tudjunk élni a magunk emberségéből. Már pedig ez az egyetlen, emberhez méltó élet. Az az alaptényező pedig, amely ezt lehetővé teszi, az önálló cselekvés. Ennek viszont mozgató ereje az akarat, az az erő, amely *Fichte* nevelési rendszerében mindenre képesítő nagyhatalom.

Hogyan fogja fel *Fichte* az akaratot? Erre a kérdésre érde-

² J. G. Fichte: id. in. 229. s köv.

kes feleletet ad egyik méltatója.³ Az akarat a személyiséget megalapozó erő, igazában a személyiség magva. Erkölcsileg értéktelen formája az önkény, amely céljait ötletszerűen, a véletlentől befolyásolva változtatja. Ehhez semmi köze sincs az igazi akaratnak, amely legtisztább alakjában, legbensőbb természete szerint úgy jelenik meg, mint egyetlen tárgy, egyetlen feladat iránt való felfokozott, teljes és végső odaadás. Ez az erkölcsileg teremtő akarat magában hordja saját törvényét. Benne az én és a világ legszorosabb szövetkezése kifelé is, befelé is valósággá lesz. Ezt az akaratot teszi *Fichte* az öntevékeny életre képesítő cselekvés alapjává. Ennek az akaratnak törvénye a szabadság, amely egyszersmind objektív szükségesség benne. Gyökere megtalálható minden emberben. Tőle, jelenlétének a mértékétől függ minden emberi sajátosság és lényeg. Ha ezt az akaratot egyszer sikerült felébreszteni és önmagának a tudatára juttatni, akkor emberi tökéletesedésünk további kérdéseit nyugodtan rábízzhatjuk, mert jellegének immanens kibontakozásával egyidejűleg ezek a kérdések is megoldódnak.

Így fűződik egybe *Fichte* rendszerében az akarat fonalán a cselekvés, a munka és a szaknevelésnek bár egyoldalú, de mégis figyelemre méltó gondolata s velük párhuzamosan a legmagasabb erkölcsi eszmény és a legjózanabb realitás. Ha a gazdasági életre korlátozott terjedelménél fogva szűkkörű is ez az elméleti felfogás a szaknevelésről, viszont előnye, hogy a megragadott gondolatot szorosan beleágyazza a nemzetnevelés egészébe s erkölcsileg is szilárd alapot épít alá, mikor az emberi önértékre való hivatkozással azt az öntevékenységet teszi fundamentumává; 'amelyet csakis az erkölcsi szabadsággal azonos törvényű és értelmű akarat hozhat létre.

33. Már kevésbé mondható el ez *Herbartról*, akinek sem individuális, sem intellektuális álláspontja nem hatott kedvezően a szaknevelés gondolatának az egyetemes nevelés rendszerén belül történő mélyebb szociális és etnikai meggyökereztetésére. A függetlennek gondolt s az önmaga iniciatíváját követő egyénre nézve a jövődöntő hivatás kérdése sohasem tűnhet fel annyira életérdeknek, mint arra, aki elsősorban a közösség tagjának vallja magát s mint ilyen a közösséget támogatja és a közösségre kíván

¹ G. Reichwein: Das Problem der Pädagogik bei J. G. Fichte; Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, I. Jahrg. 1925. (8.)

támaszkodni. *Herbart*, ha nem is zárta ki, de mindenesetre másodrendű kérdésnek tekintette az egyén társadalmi természetét. Sőt talán olyan szükséges rossznak tartotta la, amellyel külső kényszerből megalkudott ugyan, amelyet azonban az egyéni tökéletesedés szemszögéből mindvégig akadálnak látott. Viszont az a körülmény, hogy az erényt is az értelemről származtatja s rendszere erkölcsi alapjának összes pilléreit az intellektus köré csoportosítja, nem engedte meg, hogy a cselekvésben s így az akarásban gyökerező hivatás jelentőségét erkölcsileg közelebből is megérteni igyekezzék.

Kitűnik ez abból, hogy azt a kort, amelyben a serdülőre nézve a hivatás kérdése alkalomszerűvé válik, mintegy az igazi nevelés határának tekinti. Úgy jellemzi ezt a korszakot, mint amelyben az ifjú bizonyos kedvező körülményekre támaszkodva a saját akarát követi. Ezen a ponton a nevelését be kell fejeznünk, még pedig olyan irányú tanítással s olyan képzetek közvetítésével, amelyeket jövőendő életpasztalatai igazolni fognak, amelyekre tehát alkalomadtán esetleg visszaemlékszik. Vagyis bizonyos gyakorlati irányú és értékű utasításokat kíván itt *Herbart* útravalóul adni az ifjúságnak. Ugyanerre céloz a továbbiakban. Ha az ifjúnak az életben való elhelyezkedését illetőleg határozott célja van, 'akkor mindig az általa keresett életforma, valamint a szándékát kielégelő motívumok határozzák meg, mit tehetünk az érdekében,⁴

De ha rendszerének teljességébe nem is olvasztja bele szervesen *Herbart-nál* szaknevelés gondolatát, viszont a részletekben többet nyújt *Fichtenél*. Megjelöli az oktatás menetének ama pontjait is, amelyekbe a szaknevelés bizonyos mértékig belefogózzhat, így felemlíti a technikai kiképzés szerepét a matematika és természettudományok kapcsolatánál. Úgy véli, hogy a matematikai gyakorlatoknál hasonlíthatatlanul fontosabbak a természetre vonatkozó ismeretek, amelyek annál könnyebben összhangba hozhatók a matematikával, minél inkább sikerül őket összekötni egyes technikai ismeretekkel. E célból már korán fel kell hívni a gyermek figyelmét a külső természetre, az állatok, növények megismerésére, az utóbbiak gyűjtésére s a velük való foglalatalkodásra. Ehhez kell azután fűzni az emberi közleke-

⁴ J. Fr. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. (Univ.-Bibliothek) (142.)

désre vonatkozó tudnivalókat. A másik oldalon állnak a szellemi fejlődést is előmozdító technológiák ismeretek, amelyeket a növendékek részint saját tapasztalatuk alapján, részint a természetrajzi órákon sajátíthatnak el. A szakirányú képzés színhelyei a polgári iskolákon kívül a munkaiskolák (Werkschulen), amelyeknek nem kell szükségszerűen ipariskoláknak lenniük. Fontos, hogy minden ember tanulja meg használni a kezét, mert a *kéznek közvetlenül a nyelv mellett van a maga tisztos helye ama cél elérésében, hogy az embert az állatvilág fölé emelje*. Mindezek az ismeretek Herbart szerint a földrajz körébe olvasztandók.⁵

A földrajz egyébként is a legnagyobb mértékben koncentráció vagy asszociáció tudomány nála. Ennek révén válik lehetővé, tehát szükségessé is egyes különálló ismeretkörök összekapcsolása, amelyeknek nem szabad egymás mellett összefüggés nélkül állniuk; ilyen a matematika és a történelem, vagyis a realiztikus és humanisztikus ismeretek két reprezentatív tárgya.⁶ A fizikai, politikai földrajzhoz járulnak mintegy betetőzésül ama tudnivalók, amelyek farról világosítanak fel bennünket, hogy az emberek milyen műgondot (Kunstfleiß) fejtenek ki egy-egy ország ipari termékeinek a feldolgozásában.⁷ Íme a gazdasági földrajz első, a maga kezdetlegességében is tudatos elgondolásai

34. A szakképzés vezetőelve *Herbart* szerint az alaposság, amelyet aztán a főiskolai kiképzés fokán, ahol sókoldalú tudományosság a cél, minden disciplinára nézve egyedüli követelménnyé emel.⁸ Ezt a követelményt úgy állítja be, mint a legfőbb politikai érdeket. Az államnak ugyanis nagyszámú, egyoldalúan kiművelt emberre van szüksége, hogy belőlük egy egészet formáljon. Ezért terjeszti a műveltséget is és ezért létesít tanintézeteket. Az államot – *Herbart* véleménye szerint – nem érdekli, hogy minő egyéniségek jönnek össze ezekben az intézeteikben, csakis jövőbeli alkalmazásukra van tekintettel s csak arra törekszik, hogy azok az ott nyújtott ismereteket minél jobban elsajátítsák. Mindezt *Herbart* megütközés nélkül, mint önként értetődő dolgot említi. Mintegy hallgatólagosan elismeri, hogy az állam-

⁵ U. a. 162-163.

⁶ U. a. 165.

⁷ U. a. 167.

⁸ U. a. 179. s köv.

maik a hivatás célulkitűzése mellett nem is lehet feladata a nevelés.

Világosan kitűnik ez gondolatmenetének további fogalmazásából. Annak a pedagógiai szempontnak, hogy mindenkiből a legjobb legyen, ami csak lehet belőle, nem az állam, hanem az egyes családok kötelessége érvényt szerezni. Ugyanis a család az, amely hozzátartozóinak a sorsát köteles szívében viselni. Ezt a különbséget az állam és család feladata közt minden családnak be kell látnia s ezért nekik nem arra kell törekedniök, hogy a gyermek egy irányban minél kiválóbb teljesítményeket produkáljon, hanem hogy olyan összműveltségre tegyen szert, aminőt csak elérhet. Így választja külön *Herbart* a nevelés és hivatásra képzés célját. Amazt a család, ezt az állam feladatkörébe utalja.

Ezzel függ össze egy másik különbség az érdeklődések és készségek közt. Sok készség kikényszeríthető az emberből, de ezek az összműveltségre csak akkor hasznosak, ha megfelelő érdeklődésekkel társulnak, ellenkező esetben nincs semmi hasznuk rá nézve.

Látszik ebből, hogy *Herbart* a szaknevelés körén belül az állam pedagógiai tevékenységét kizárólag a szakképzésre korlátozza, míg a szükséges erkölcsi nevelést is magában foglaló összműveltségért az egyes családokat kívánja felelőssé tenni. De az is kitűnik, hogy a szakképzettségtől a legnagyobb fokú alaposságnak, mint főkövetelménynek a hangoztatása mellett - bizonyos mértékben elvárja az egyetemes műveltségbe való beolvadást is az érdeklődések különböző fajai útján. A kézi munkának csak civilizáló hatásait ismeri fel s ennek következményeit az oktatás körében igyekszik is levonni, de annak a mély erkölcsi tartalomnak, amely mindenféle, különösen pedig a hivatásszerű munkában elraktározva található s az egyetemes emberré nevelés érdekében is a leggyümölcsözőbben értékesíthető, a megsejtésétől is távol van. Ő, aki az általános nevelésre vonatkoztatva a didaktikai és morális célt a legszorosabb szintézisben egyesítette, nem jutott el odáig, hogy ezt a szintézist a szakképzés terén magára a szakoktatás anyagára támaszkodva végrehajtsa. Töredékes véleménye azonban így is haladást jelent a szaknevelés elméleti felfogásában. Először is a nevelő oktatás kizárólagossá vált egységes fogalmával előkészítette az utat a *nevelő szakoktatás* fogalmi egysége felé. Másodszor az által, hogy a munkának – ha nem is ethizáló, de legalább becses szo-

cializáló erőt tulajdonított, eredményesen támogatta *Fichtének* a munka morális értékéről vallott nézetét.

b) Schleiermacher és a szaknevelés gondolata.

(35. *Schleiermacher* rendszerében befejező fokozattá emeli a szaknevelést s a hivatások szellemi és mechanikai csoportjai alapján szoros összefüggésbe kívánja hozni a közösségi élettel.)

35. A szaknevelés gondolatát *Fichtehez* hasonlóan elméletének szerves alkotórészévé teszi, de egyidejűleg sokkal nagyobb rendszerességgel bele is építi *Schleiermacher*. Másrészt azonban a közösségi élettel is realisabb összefüggésbe hozza. Szinte azt mondhatjuk, hogy az intézményes szaknevelést a tulajdonképeni pedagógia és a közösségi élet összekötő hídjának tekinti.⁹

Három szakaszát különbözteti meg a nevelésnek. Az elsőben a nevelés kizárólag a család körén belül megy végbe, A második periódusban a nagy életközösségek (állam, egyház stb.) befolyásolják az egyént, akinek önállósága mind világnézeti tekintetben, mind pedig a társadalomban való cselekvését illetőleg annyira fejlődik, hogy önmagával szemben gyakorolt ítélőképessége mint egyéniségének határozott alkotóeleme vehető fel. A harmadik periódus kezdete attól a mozzanattól számítódik, amelyben az egyén a közösséget képviselő nevelő-intézménnyel jövődi hivatására nézve megegyezésre jut, amikor tehát a közösség bizonyos mértékig mintegy elismeri az ő önállóságát. A nevelésnek ezt a befejező szakaszát, amelyben a nevelői tevékenység a pedagógiai célzat fokozatos csökkenése folytán már csak részleges, nevezi *Schleiermacher* a technikai vagy szakszerű nevelés időszakának.

A közösségi életnek ia formája, amelybe a növendék hivatása gyakorlása révén be fog kerülni, éppen a hivatások természeténél fogva eltérő lesz. Nevezetesen két főváltozatot fog feltüntetni. Az egyén, ha tagul lép be a társadalomba,, hivatásánál fogva s az életben vagy a vezetők vagy a vezetettek szerepét viszi. E két végletes állapot közt számtalan átmeneti fokozat van, amelyek mindegyikének más-más hivatás felel meg. A hivatás kritériumává tehát *Schleiermacher* a közéleti hatáskör (Po-

⁹F. Schleiermacher: id. m. 298-302.

tenz) különbözőségét teszi. Most már a szakszerű nevelésnek másként kell megszervezve lennie azok számára, akik inkább vezetők lesznek, mint azok részére, akik inkább a vezetettek csoportjába fognak tartozni, mert hiszen mindegyik rétegnek más és más készségekre van szüksége. Az első csoportba tartozók készségei túlnyomóan szellemieknek, a másodikba sorozottakéit túlnyomóan gépieseknek látja *Schleiermacher*. Míg az utóbbiakat a foglalkozások különfélesége szerint kell felosztani, addig a szellemi készségek ilyen különleges felosztást vagy egyáltalán nem engednek meg, vagy csak akkor, ha a politikai tudat megfelelően fejlett. Gyakorlatilag ez annyit jelent, hogy a mechanikus készségek elsajátítása végett az ifjúság speciális intézetekbe való beutalásának korábban be kell következnie, amint ezt a polgári élet alakulása magával hozza. A magasabb szellemi képességekre nevelő intézetekben azonban ilyen elkülönítésnek nem szabad előfordulnia, mert itt a cél az, hogy a képzés közösségi jellegének a tudata a polgári életre vonatkozóan teljesen megmaradjon. Ha hiányzik a képzésben az egyetemesség, akkor minden szétesik, a képzés eszköze a tudomány összefüggéséből kiszakítva megszűnik tudomány lenni s egyszerű hagyománnyá törpül, azok a foglalkozások pedig, amelyeknek alapját szükség-szerűen a tudomány alkotja, elvesztik szellemi jellegüket s mechanikusakká válnak.

Schleiermacher követelése szerint, a szakiskolák és a nyilvános élet között olyan viszonynak kell fennállnia, hogy az iskolából távozó ifjú azonnal a közélet terére léphessen. Ez pedig csak úgy érhető el, lia a 3. periódus vége felé a nevelés célzata fokozatosan megszűnik s egyre nagyobb teret enged az egyéni önállóság kibontakozásának. Itt tehát átmeneti állapottal van dolgunk, amely lényegileg abban áll, hogy minden, ami személyes tekintély volt, fokozatosan háttérbe szorul s a periódus végén mint külön tényező teljesen eltűnik, hogy helyet adjon az egyéni önállóság szabad érvényesülésének. A még fennálló tisztán pedagógiai viszonyban is e periódusban az egyén önálló ítélkezése mind nagyobb teret hódít s mind közelebb jut ahhoz az állapothoz, amelyben a közösségi életre való befolyása érezhetővé válik. A növendék korát illetőleg *Schleiermacher* a szaknevelés periódusát épügy, mint az első kettőt, nem köti határozott időpontokhoz. Természetesnek tekinti, hogy ez az időpont az egyén fejlettsége szerint korábban vagy későbben kez-

dődik, s rövidebb vagy hosszabb ideig tart, sőt már a társadalmi osztályok között fennálló különbségeket is tekintetbe kívánja itt venni.

Schleiermachernek ez az elgondolása a szaknevelésnek első átfogó *elméletét* nyújtja. Csak sajnálni lehet, hogy a kérdés részleteibe való behatolást, amely a gyakorlati kivihetőség problémáját is megvilágítaná, teljesen mellőzi- Legfőbb értéke a felfogásában megnyilvánuló eredetiség. Ez az elmélet, noha nagyon is általános, a *Fichte*ével és *Herbart*éval együtt, bár ezek nagyon is töredékesek, egészséges alapot teremtett a későbbi fejlődés számára.

c) P. Natorp és a szaknevelés gondolata.

(36. *Natorp* a szaknevelést alárendeld a humanisztikus nevelésnek, de a hivatás és a közösségi élet összefüggése alapján az elmélyített történeti érzék kifejtését a szakneveléstől várja.)

36. A múlt század végéig nem találkozunk újabb eszmékkel a szaknevelés elmélete terén. A legtöbb pedagógus *Herbart* *nézetét* vallja s az általános nevelés centrikus jelentősége mellett a szaknevelés gondolatát alig méltatja figyelemre. A század utolsó évtizedeiben azonban, amint láttuk, fokozódó erővel éreztetik hatásukat azok a világnézeti, társadalmi, gazdasági stb. tényezők, amelyeknek eredményeként egyre kristályosabb alakot ölt a munka-elv és munka-ethos eszméje. Az elvek harcának s a gondolatok forrongásának tetőpontján szól bele a vitába *Natorp* azzal a megállapításával, hogy *ia munka* az az *erény*, amelyet az igazság és a cselekvés kölcsönös egymásra vonatkozása szül. Ezt a gondolatot teszi a szaknevelésről alkotott elméletének középpontjává. Egyebekben saját bevallása szerint is *Pestalozzi*, *Fichte*, *Schleiermacher* nyomdokain jár.

Ő is, mint *Fichte*, a nemzeti iskola eszméjéből indul ki. Felveti a kérdést: vájjon milyen szervezet felel meg ennek? Válasza az, hogy az iskolai nevelés I. korszakában, amely a gyermek 6. évétől 12 éves koráig tart, nem volna szabad olyan iskoláknak egymás mellett fennállniuk, amelyek rangban, tanítástervben és jogosultságban eltérést mutatnak. Ellenkezőleg: egyetlen iskola-fajnak kellene magába fogadni az összes gyermekeket s az iskolai nevelés teljes közösségéhez mindaddig ragaszkodni kel-

lene, amíg ezt a szaknevelés különleges követelményeire való tekintet megengedi. A szakszerű nevelést feltétlenül alárendeli a humanisztikus képzésnek, vagyis az emberi alaperők lehető egyenletes, harmonikus kifejtésének. A hivatás kötelezettséget ő is, mint *Schleiermacher*, az egyénnek a közösséghez való erkölcsi viszonyából származtatja. A humanisztikus tudatnak bizonyos magasabb fejlettséget kell elérnie ahhoz, hogy a közösséghez való tartozandóság érzete megszilárduljon. Ez a műveltségi állapot azonban csak úgy érhető el, ha le egészen a társadalom legkisebb tagjáiig – mindenki részesévé válik az emberi alpműveltségnek s ha az egyetemes emberképzés igényét tekintve minden társadalmi és osztály-különbség eltűnik, E szerint már az iskolai nevelés I. fokozatának tekintettel kell lennie a másodikra, vagyis a szakszerű nevelés kívánalmaira.¹⁰

Ebben az ugyancsak hat évet felölelő korszakban a hivatás-szerű kiképzés miatt az iskolák többféle faja már elengedhetetlen. Mintegy *Schleiermacher* szellemében *Natorp* is két főrésze osztja a hivatásokat: olyanokra, amelyeknek mélyen járó szellemi kiképzés az alapjuk s olyanokra, amelyek ezzel szemben bizonyos fokú, minél korábban elsajátítandó gyakorlati készségeket igényelnek. A hivatásra nevelés két főiránya e szerint egyrészt a szaktudományos, másrészt az ipari foglalkozásokra való előkészítés. Ez utóbbi célt szolgálnák olyan ipar- vagy reáliskolák, amelyek a mai típustól lényegesen eltérnek. Alapjukat általánosan művelő, mindenkire nézve közös és kötelező tárgy-komplexum alkotná, s ehhez csatlakoznék a különféle szaktanfolyamok lehető gazdag sorozata, amelyek közül minden növendék szabad elhatározása szerint a hajlamainak és jövődi hivatásának leginkább megfelelő kurzuson folytatná tanulmányait.

A szaknevelés feladatkörébe tartozik *Natorp* szerint időrendben legelőször a történelmi közösség megértetése. Nevezetesen két közösséget különböztet meg. Amint mondja, van egy eszmei közösség, amelyet sohasem lehet megvalósítani, amely felé azonban állandóan törekszünk. Mivel pedig ez a törekvés egyértelmű a tökéletességre való törekvéssel, ennyiben az eszmei közösség rendkívül nagy jelentőséggel bír az érzékelhető, empirikus közösség szempontjából. Viszont ez az empirikus közösség olyan történelmi valóság, amellyel minden körülmények közt számolni

¹⁰ P. Natorp: id. m. 234-237.

kell. Megértése azért háromlik a szaknevelésre, mert ezen a megértésen alapszik bármely hivatás megértése, valamint az egyes hivatások iránt érzett igazi és mély szeretet s egy egész életen át tartó lelkesedés kifejlődése is. A történelem megértését a vázolt értelemben csak a nevelésnek ezen a fokán várhatjuk, annál is inkább, mert eddig minden nevelői munka bizonyos tekintetben játék volt. Az itteni nevelésnek mindjárt a kezdetén elmélyített történelmi érzék mintegy természetes összekötő kapocs volna az általános és szakszerű nevelés közt, amennyiben amaz benne fejeződnék be, ez pedig vele indulna meg teljes erővel. *Naiorp Schleiermachtenel* együtt meggyőződéssel vallia, hoáv egyenesen a hivatás és a reá való kiképzés vezet el az államot alkotó polgárság lényegének teljes értelméhez. A hivatás csak azért választ el, hogy ismét összekössön. Azért osztja meg a munkát, hogy annál jobban egyesítse. Minden hivatás a népközösségből nő ki, de csak azért, hogy mindig visszahasson arra, ha nem tudatosan, akkor tudattalanul s ha nem jó, akkor rossz értelemben. De éppen ezért gondoskodni kell róla a szaknevelés útján, hogy ez a visszahatás tudatosan és jó értelemben menjen végbe.¹¹

d) *W. Rein negatív jellegű elmélete,*

(37, *W. Rein* Rendszeres pedagógia) áriak már alapvetésébe¹¹- különválasztja a nevelő iskola s a szakiskola fogalmát s rámutat a realiztikus irány túlajtásából származó veszélyekre. – 38. A szakiskolákat alsó, középső és felső fokúakra osztja s röviden jellemzi tanításuk módját. – 39. Kimutatja, hogy a közösségi élet szükségessé teszi a szaknevelést, ez azonban csak akkor eredményes és értékes, ha az eszményi nevelésre támaszkodik. – 40. Ezért a sorrendet illetőleg az általános nevelésinek mindig meg kell előznie a szaknevelést. – 41. Ez az elmélet – gondolatirányát és vizsgáldó módját tekintve – negatív jellegű.)

37. Köztudomású, hogy *Rein* a maga Rendszeres pedagógiáját 3 terjedelmes kötetben foglalta Össze. Ezek közül az Alapvetés-ben épúgy, mint a szervezés kérdését tárgyaló Gyakorlati pedagógiájá-ban, valamint Módszertanában helyet juttat a szaknevelés gondolatának. Itt mindjárt meg kell jegyeznünk, hogy mindazzal, ami a Módszertan-ból idevonatkozólag felhozható, már foglalkoztunk a munka-elvről s a munka-ethosról szóló fe-

¹¹ U. a. 295-296.

jezetekben. Amint a beosztás is elárulja, *Rein* a munkát nem úgy fogja fel, mint a hivatás és ezen keresztül a nevelés magvát alkotó központi tényezőt, hanem egyszerűen úgy, mint az általános nevelésben követendő módszeres eljárás egyik eszközét. Az itt megnyilatkozó alapfelfogáshoz az előző kötetekben is hű marad. A szakiskolákat már felosztásában különválasztja a nevelő iskoláktól. A Grundlegung-ban a nevelés formáiról szólva megkülönböztet egyéni és tömegnevelést. Az utóbbit felosztja magánintézeti, nyilvános-iskolái és népfőiskolai nevelésre. A nyilvános iskolák körébe vonja: 1. a nevelő iskolákat (Erziehungsschulen), 2. a szakiskolákat (Fachschulen).¹¹ Ebből a megkülönböztetésből nyilvánvaló, hogy a szakiskoláknak mint ilyeneknek nem tulajdonít külön nevelő erőt.

A szaknevelés gondolatának szülőanyja részben a realiztikus nevelésirányzat s az a törekvés, amely benne megnyilatkozik, nem csekély fokban a realiztikus művelődési eszményben bírja gyökerét. Érthető tehát, ha felfogásának igazolására *Rein* is ennek a nevelési eszménynek a jellemzéséből indul ki s amikor hátrányait kimutatni igyekszik, rajta keresztül a túlzásba vitt szakszerűség ellen hadakozik.¹² A humanisztikus művelődési eszmény klasszikus jellegével szemben a realiztikus nevelés elérendő ideálja: a gyakorlati irányú, a jelenlegi életfolyamathoz legjobban hozzásimuló s a maga előnyös helyzetéről gondoskodni tudó embertípus kialakítása. Célja elérésének főeszközeit a természettudományokban, mint az ifjúság kiművelésének legalkalmasabb elemeiben látja, mert az uralmat amaz eszközök felett, amelyeket az embernek jelen boldogulása érdekében meg kell mozgatnia, a természetnek s a természet erőinek az ismerete adja meg.

A főcélből ered azonban annak a veszélynek a lehetősége, hogy az iskola olyan embereket képez, akik egyoldalúan csak a hasznosra és mindennapira töreksenek s a szellem magasabb szárnyalását nem sokra fogják becsülni. Félő, hogy kinevetik az eszményiséget, mint haszontalan, balga ábrándozást s csak a valóság talaján mozgó törekvésirányzatot tekintik a keresett boldogság egyetlen célravezető útjának. Aggodalmi jogos voltának igazolása céljából hivatkozik *Rein* *Locke* és *Spencer* állás-

¹² W. Rein: id., m. Band I. Grundlegung III. Aufl., Langensalza 1927. (76.)

¹³ U. a. 94. s. köv.

pontjára s úgy véli, hogy ez az irányzat csak kedvez az ember természetes önzésének, de arra nem képes, hogy azt korlátok közé szorítsa. E mellett a nyereségvágy kitenyészítésére is termékeny talajt készít elő s olyan közhangulatot teremt, amely a gyengébbek lelkiismeretlen kizsákmányolását az okosság diadalaként ünnepli.

Egyesek a kulturális haladás nevében követelik ennek a nevelésirányzatnak az uralmát, de kultúrán voltaképpen csak külsőleges civilizációt értenek. A civilizáció gondolatában legtöbbször nagyon homályosan van megfogalmazva a törekvés útja, ahol pedig világos, ott rendszerint bizonytalan formában, minden határozott terv és cél nélkül való haladás fogalmában jelentkezik, amelynek tükrében a nevelés tervszerűsége képtelenségnek tűnik fel. Egyébként is a civilizáció gondolata nem elég biztos érték. Az tagadhatatlan, hogy a kor technikai és ipari haladásában hatalmas erővel jelentkező emberi szellem nagysága az értékalkotás követelményét hangoztató civilizáció eszméjét feltűnően előtérbe tolja. Ezzel szemben azonban le kell szögezni, hogy ez az eszme nagyon is egyenlőtlen értékeket foglal magában s minden azon fordul meg, mennyire vagyunk képesek az igaziakat a hamisaktól különválasztani, mert földolog a lélek épsége.

38. Az *Ausführung*-ban sorbaveszi s kifejti *Rein* a szakiskolák intézményes kiépítésének kérdését, keletkezésük okait különös tekintettel a német viszonyokra, a szaknevelésre törekvés történeti nyomait; szól a szakiskolák csoportosításáról s az egyes csoportok szervezési alapjairól.¹⁴ Mivel ezek a fejtegetések a múlt vagy a jelen adott tényeire vonatkoznak, részletes ismertetésük nem tartozik ide. Bennünket csak annyiban érdekelnek, amennyiben egy-két dologra nézve *Rein* egyéni felfogásának a tükröi.

Megállapítja, hogy a szakiskolák kiépítése felülről lefelé történt. Ennek megfelelően közülök legrégebbek az egyetemek, amelyek – későbbi alakulásuk irányával ellentétben – eleinte tisztán szakszerű (jogi, orvosi) főiskolák voltak. Ahhoz a sajátos helyzethez, amelyet a felsőfokú szakiskolák közt a jelenben elfoglalnak, a történeti fejlődés folyamata juttatta őket, A tiszta szakiskoláktól abban különböznek, hogy alkotórészeik, az egyes

¹⁴ W. Rein: id. m, Band II. Die Ausführung II. Aufl., Langensalza 1911. (135-138.)

fakultások működésüket elvileg nem korlátozzák a szaktárgyakra, hanem a tudomány ama felsőbb rétegeiben találják meg kiegészülésüket, amelyek révén a különböző hivatások egysége tudatossá válik. Ilyenek a filozófia és a történelem. Különösen áll ez a német egyetemekre, amelyek a szorosan vett szakoktatás feladata fölé emelkedve a magasabb értelemben vett hivatásra kívánják az ifjúságot előkészíteni.

Természetesen hosszú idő kellett ahhoz, hogy a szervezés az egyes fokozatok kiépítésével egyik oldalon az általános műveltséget, másikon a különleges szakok szerint megfelelő kiképzést megadja s a két eltérő feladat közt a szükséges kapcsolatokat megteremtse. A gyakorlati életszükséglet követelményeinek engedve a szakiskolák köre egyre gazdagabb és változatosabb lett a nélkül, hogy az egyes ágak között összhang jött volna létre. Innen ered a cél, tanításmód és anyagbeosztás tekintetében mutatkozó eltérés.

A tanítás célja szerint *Rein* alsó, középső és felső szakiskolákat különböztet meg. Kijelenti azonban, hogy az egyes iskola-fajok határai nagyon elmosódnak s ezért pontos csoportosítást nem könnyű adni. Az alsófokú szakiskolákhoz sorozza: a háztartási, kertészeti, kézműves-, földműves-, erdőgazdasági, ipari továbbképző stb. iskolákat. A középfokú szakiskolákhoz tartoznak szerinte: a technikai és iparművészeti, a mezőgazdasági, erdészeti, bányászati, műipar-, építészeti, szövő-, kereskedelmi, hajózási, zene- stb. iskolák. Felsőfokú szakiskolák: a tudományegyetem, a műegyetem, a kereskedelmi főiskola, a különböző fajta akadémiák, aminők a bányászati, erdészeti, mezőgazdasági, művészeti, katonai; végül a tanító- és tanítónő-iképző szemináriumok.

Melyek az általános műveltségnek ama részei, amelyekre az egyes fokozatok építeni kívánnak? Az alsó fokú szakiskola bizonyos gyakorlati tevékenység mellett elemi iskolai ismereteket követel. A középfokú olyan általános műveltséget vesz alapul, aminőt a középiskolák alsó tagozata nyújt. A felsőfokú szakiskolába való lépéshez viszont valamely közép- vagy középfokú iskolában szerzett érettségi vizsgálat szükséges.

A növendékek magukkal hozott alapműveltségének felel meg a tanítás módja. Az alsófokú szakiskola általában elemi módszert alkalmaz s az általánosan művelő tárgyakban még továbbképző oktatást is ad. A technikai kérdéseket inkább le-

író módon, kísérletileg és rajzokkal szemléltetve tárgyalja, nem pedig elvontan. A középfokú szakiskola, az általánosan művelő elemeket rendszerint teljesen elhagyja. Mivel feltevése szerint a szükséges (alapismeretekkel már rendelkezik a növendék, ezért mindjárt elméleti tanítás nyitja meg a munkát. Végül az egyetemeik eljárásában teljesen az absztrakció uralkodik, amennyiben az egyes kérdések elméleti kifejtésébe a legapróbb részletekig belemélyednek.

39. *Rein* vonatkozó elméletének ránk nézve legjelentősebb részét az *Ausführung*-nak abban a fejezetében találjuk, amelyben a nevelő iskola s a szakiskola lényegét egymáshoz viszonyítva világítja meg.¹⁵ Érdemes ezzel a fejezettel kissé behatóbban foglalkozni.

Minden egyes embernek, aki az életet komolyan fogja fel, kettős feladatot kell betöltenie. Az egyik belső lelki életének kiképzésében áll s valamilyen egységes világnézet kialakításával tetőződik be. A másik feladat olyan hivatás választására és gyakorlására vonatkozik, amelynek betöltése egyértelmű a közösségi életbe való kötelességszerű bekapcsolódással. Ez a felosztás a *Schleiermacher-féle* 2. és 3. nevelési periódus célkitűzésére emlékeztet. Az első feladat teljesítése nyújtja az erőforrást a másuknak keresztülvitelére. Amannak az erkölcsi értékét *Rein* mint *Herbart* tanítványa – a belső szabadságban, vagyis az egyéni érzület és cselekvés közt fennálló harmóniában, emezét pedig az egyénnek a közösség kulturális céljaival és szükségleteivel való összehangolódásában találja. Ez utóbbi feladattal úgy kell számolnunk, mint történeti adottsággal, míg az előbbire úgy kell tekintenünk, mint amely az eszmények birodalmába vezet s ezekhez akarja mérni belső életünk tökéletességének egyes mozzanatait. Az első feladat teljesítésére a család s mellette a nevelő iskolák, míg a másodikra a hivatás-iskolák vagy – tekintettel ama, hogy különböző szakokra oszlanak – szakiskolák képesítik az egyént. Ezek a szakiskolák a legbensőbbben összeforrtak a nép művelődésbeli munkájával. De az egyéni életre nézve is nagy jelentőségűek, mert a hivatás betöltése egyszersmind az ember fizikai létfeltételeinek biztosítását is célozza. Éppen a hivatásnak e kettős szerepéből, illetve az egyén fizikai létét biztosító feladatrésztől túlhajtásából következik

¹⁵ U. a. 143-145.

aztán a veszélyeik lehetőségének már említett sorozata. E lehetőségeket tartja távol az egyéntől a nevelő iskolákra háramló eszményi nevelés. Ez gyökereztetni meg benne azt a nemes érzést, hogy munkájával – noha ez látszólag elsősorban a megélhetését teszi lehetővé – egyszersemind a közösség együttes teljesítményének a kiegészítéséhez járul hozzá s így magának a közösségnek a tökéletesedését segíti elő. Ezzel az egyén mintegy kettős életet kezd folytatni egyrészt a maga és családja eltartásáról való gondoskodás, másrészt a közösség iránt tanúsított odaadó szeretet között. Csak úgy nyer élete igazi értéket s tudata mélyebb tartalmat, ha ily módon a maga életét a közösségével elválaszthatatlanul egybe fűzi. A hivatásnak ez a magasabb rendű felfogása azután a kenyérkereső munkát is magába olvasztja s kizárólagos materiális jellegétől megfosztva egyszerűsmind megnevesíti. Azonban az eszményi nevelés eme hatásának értékelésétől vezettetve téves volna az a feltevés, hogy az így nyert magasabb szellemi műveltség esetleg magában is elegendő valamely életpálya elfoglalásához, odaszámítva, hogy ennek különleges tartalmát az ember a gyakorlatban úgyszólván el-sajjátítja. A dolog nem így áll. Az általános nevelés, tehát a nevelő iskola tekintetét az emberi élet csúcspontjára függeszti, annak megértésére és megértetésére csak általánosságban törekszik. Egyébként sem célkitűzése, sem tevékenysége nem tartalmaz pontosan körülírt életfeladatot. Ilyet csak a szakiskola célkitűzése és munkássága tud felmutatni. Ebből következően teszi magáévá *Rein* azt a schleiermaoheri gondolatot, hogy az általános nevelést minden esetben ki kell egészíteni a szakneveléssel. Csak így juthat el az egyén ama kultúrmunka egységének szemléletéhez, amelyet a tudományos műveltség elemeinek a nevelő iskola tanítástervében jelentkező szerves "összekapcsolódása biztosít, s amelyhez viszont valamely különleges hivatás művelődésbeli tartalmának kiemelésével a szakiskola is ragaszkodik, így következhet be az egyéni élet beteljesedése csakúgy, mint a közösségi élet folytonos tökéletesedése.

40, A sorrend kérdését *Rein* a következőképp vitatja meg.¹⁷ Kiemeli, hogy meglehetősen szélesre méretezett és mélyre lerakott általános és tudományos (alapot kell vetnünk, ha a szellemi látókör idő-előtti megszükülésének elejét akarjuk venni.

¹⁶ U. a. 145-148.

Mert egészen bizonyos, hogy ha a gazdasági verseny kényszerítő hatalmának engedve az ifjúságot a kelletténél korábban részesítjük szakképzésben, ezzel az általános művelődés érdekei fognak kárt szenvedni. Az ilyen rendszer talán alkalmas lenne szakvirtuózok kitenyésztésére, ezek azonban a valóságban gépies, önző munkaerőknek bizonyulnának, akik a maguk szűk gondolkörében mozogva, hivatásuk magasabb felfogásáig s a hivatásuk által támasztott követelmények felelősségteljes átértéséig nem tudnának felemelkedni. A nép kulturális munkájának egészséges és észszerű értékbeli gyarapodása azt kívánja, hogy ráneveljük az egyéneket az emberi tevékenység minden fontos mozzanatának szabad és nyílt meglátására, még mielőtt tekintetük valamely meghatározott munkaterületre korlátozódnék. Először vallásos és erkölcsös jellemeket, vagyis a szó legnemesebb értelmében vett embereket kell képeznünk, azután jöhet a hivatás megszükitett, speciális gondolkörébe való beavatás. Ami a nevelő iskola által nyújtott általános műveltségben közvetlenül értékes, az alkotja meg a fundamentumot, amely az egész életet minden terhével együtt hordozza. A szabta, közvetlen érdeklődés minden jó iránt – minden energikus erőfeszítésnek és áldozatnak a gyökere. Ha helyette a közvetett érdeklődést, a haszon és kereset gondolatát tesszük alapnak, ezzel elejét vesszük annak, hogy a szenvedélyeket visszazorító személyiség ereje kibontakozzék. Ezért kell a nevelésnek szilárd általános alapot vetni, mielőtt kezdetét venné ama foglalkozási ágiak munkamegosztása, amelyekre a szakiskola készít elő.

De az eredményes gazdasági munkának is az eszményi nevelés a feltétele. A nép termelő erejét, amelyből a nemzeti vagyon forrásai előbuzognak, az egyesek műveltségi foka határozza meg. Tehát minden, ami az általános műveltséget emeli, egyszersmind a munka jövedelmezőségét s így a közösség megerősödését is fokozza.

Magának a hivatásra való kiképzésnek az érdeke is azt kívánja, hogy minél később kezdődjék a szaknevelés. így alaposan megismerhetjük a növendék képességeinek és hajlamainak irányát s kinyomozhatjuk azt a munkaterületet, amelyen majdan legértékesebb tevékenységet fejthet ki. De az egyénnek is elegendő időt adunk arra, hogy tisztába jöjjön a maga szellemi vagy fizikai erejével. A túlkorai döntésnek gyakori következménye a pályatévesztés, amelyből a kedvetlenül végzett munka

eredményeként egyaránt kár háramlik az illető foglalkozási ágra s magára az egyénre. Egyébként az általános műveltség ereje edzi meg a képességet a pályaválasztásra is, amint ezzel felvértezten bírja leküzdeni az egyén mindazokat az akadályokat, amelyeket a társadalmi előítéletek későbbi hivatása gyakorlásában eléje gördítenek.

Az általános műveltség elsőbbsége a szakműveltség belső és külső értékét is fokozza. Sajnos, a létért való küzdelem a kettőnek a viszonyában bizonyos eltolódást idézett elő az utóbbi javára. Viszont a pedagógiának a feladata, hogy rávilágítson a helyes viszonyra s követelje annak betartását annál is inkább, mert az általános műveltség elsőbbségének hangoztatásában fontos szociálpolitikai gondolat is rejlik. Ez a rendszer bizonyos fókig arról is kezeskedik, hogy a nemzet tagjai közt az állások és foglalkozások különbözősége ellenére is elevenen és hatékonyan működjék az egység tudata, amely az egyéneknél úgy jut kifejezésre, hogy egymást megértik s egymás munkateljesítményét megbecsülik. Erre pedig nagy szükség van, mert a létért való küzdelemben, az érdekek harcában, amelyekre éppen a hivatás gyakorlása ad alkalmat, nagyon könnyen elvész az egységesítő gondolat. A munkaterületeknek folyton kisebb részekre való tagolódásával, úgy látszik, elválaszthatlanul összefügg az érzelmi különválás folyamata is. Ennek megakadályozása végett a fokozatos munkamegosztással lépést kell tartania annak a törekvésnek, amely az egységbe tömörítés erkölcsi erejét s a nemzeti munka közös érdekeit egyedül képes biztosítani. A nemzeti egység fontosságának ilyen hangoztatása *Fichtét* juttatja eszünkbe.

De az emberi és erkölcsi szempontok is az általános nevelés elsőbbsége mellett szólnak. Mindenki elismeri, hogy az erkölcsi fejlődés elvének uralkodnia kell az értelmi és technikai kultúra felett. Ez alapon egy pillanatra sem lehet kétséges, hogy az általános műveltséget, amelyben az erkölcs gyökerezik, az ember kiképzésében is az első hely illeti meg. Csak így lesz képes az egyén arra, hogy egyrészt a maga szakjában elmélyedve derekasat nyújtson, másrészt megőrizve érzékét és fogékonyságát minden jó és megismerésre méltó iránt, megbecsülje azt, amit más szakokban a munka létrehoz. A szakiskolák lényegéhez tartozik a részek szétválasztásának tendenciája. Ha most már ehhez járul az a körülmény, hogy elhomályosodik annak

világos tudata: minő helyzetet foglalnak el az egyes hivatások a kultúrközösségen belül, akkor súlyos veszedelem fenyegeti a nemzeti életet. Ennek a bajnak is csak a nevelő iskolák elsőbbsége veheti elejét, mert csak az általános nevelés útján szerzett műveltségnek van elég ereje ahhoz, hogy a szétágazó kultúrtörékvéseket összetartsa.

41. Ezek szerint *Rein* elméletének lényegét így foglalhatjuk össze, A közösségi élet, amelyet az egyén a saját fizikai léte érdekében is folytatni kénytelen, szükségessé teszi a hivatásra-nevelést. Ennek a munkáját azonban csak az eszményi nevelés nemeshítheti meg. Ezért mindkettő egymásra van utalva. Magában véve egyik sem tudná elérni a nevelés ama célját, amelyre egyrésztől az embernek mint egyénnek s mint a közösség tagjának, másrésztől magamag a közösségnek – tökéletesedésük és boldogulásuk érdekében szükségük van. A sorrendet illetőleg meggyőződése, hogy az elsőbbség a nevelő iskolákat illeti meg. Ezeknek kell elvégezniök nemcsak aiz erkölcsi megalapozás, de az erkölcsi felépítés munkájának oroslánrészét is. Igaz, hogy a szakiskolák egészítik ki és fejezik be ezt a munkát, az is igaz, hogy éppen ezért közreműködésük nélkülözhetetlen a nevelés teljességéhez, jelentőségük azonban éppen ama veszélyek folytán, amelyek részükről fenyegetnek, s melyektől la nevelő iskolák működésében egyáltalán nem kell tartanunk, mégis csak másodrangú.

Érveit *Rein* nem a köré a vezető gondolat köré csoportosítja, hogy mik a szaknevelés előnyei. Nem azt vizsgálja, hogy miaiga a hivatás természete szolgáltat-e valami alapot az erkölcsi nevelésre és az emberi tökéletesedésre. Inkább úgy tekint a sziaiknevelésre, mint valami szükséges rosszra, amellyel kénytelenkelletlen meg kell alkudni. Be is kell fogadnunk a házba, de megbízhatatlan természetével szemben állandó védekezésre van szükségünk. A vizsgálódásnak ez a módja *Rein* szakneveléselméletét határozottan *negatív* jellegűvé teszi.

e) *Fr. W. Foerster pozitív jellegű elmélete.*

(42. *Foerster* elmélete *Reinéval* szemben pozitív jelleget mutat: a hivatásszerű életnek az erkölcsi nevelés céljaira kínálkozó különleges alkalmait is észreveszi. – 43. A jellem és hivatás közt szoros kapcsolat áll fenn, ezt kell a szaknevelésnek a jellemképzés érdekében kihasználnia. – 44. Az egyéni lélek és a hivatás közt létesítendő bensőbb viszony érdekében a szak-

nevelésnek nagyon magasan kell kitűznie a célját; e végből szükség volna a „munkamotívumok pedagógiájának” kialakítására. – 45. De a közösségi élet érdekei is helyet kérnek a szaknevelésben, főleg az ú. n. kooperatív erények ápolása révén.)

42, A szaknevelés gondolatának – az egyetemes nevelés rendszerében elfoglalt helyét tekintve – *Foerster* sem tulajdonít nagyobb jelentőséget, mint *Rein*. Mégis lényeges különbséget állapíthatunk meg kettejük között.

Rein tartózkodó, óvatos és jobbára csak a hiányokat felfedező magatartásával szemben *Foerster* – bár szintén ismételten felhívja figyelmünket a hivatás és szakszerűség előtérbe helyezésével járó veszedelmekre, az egyéni haszonlesésre, a testületi önzésre, – mégis már közelebb férközik a hivatás lényegbeli megismeréséhez. Elgondolása már jórészt a hivatás-ethosban gyökerezik.

Rein – hogy úgy mondjuk – rendszeres hadjáratot vezet a szakszerűség gyakorlati megvalósítása mögött okkal vagy ok nélkül sejtett veszedelmek ellen az általános nevelés jogainak védelmében. Akkor is ez utóbbinak az előnyeit sorakoztatja fel s fölényét vitatja, mikor a szaknevelés hatalmában álló építő erőkre kellene rámutatnia. Ezt az álláspontot érthetővé teszi egyrészt a *Herbart-féle* idealisztikus nevelélmélet nagy tekintélye, amelynek kétségtelenül *Rein* volt leghivatottabb fenntartója és ápolója, másrészt az az itt is, ott is egyre nagyobb erővel jelentkező ellenhatás, amely a közösségi eszmének, a munka-elv és munka-ethos gondolatának a század fordulójára eső rohamosabb terjedésével pedagógiai téren legközvetlenebbül a szaknevelés életakarásában nyilatkozott meg. *Rein* voltaiképpen a herbarti pedagógusok, vagyis a hivatalos elméleti és gyakorlati nevelésügy felfogásának adott hangot.

Viszont *Foerster* éppen az új áramlatnak egyik kiváló *harcosa*. Rendszerében a közösségnek minél több oldalú erkölcsi tökéletesítését teszi vezető eszmévé. A nevelés és tanítás óriási kiterjedésű területén kifürkész minden talpalatnyi helyet, ahol csak alkalom kínálkozik a lelki élet elmélyítésére. A szellemi képzés minden jelenségéhez és eszközához igyekszik hozzákötni az erkölcsi nevelés gondolatát. A hivatás és az iskola összeköttetésében is felkutatja azokat az érintkezési pontokat, amelyek alkalmasak arra, hogy belőlük kiindulva új alapokat teremtsen az egyén s ezen keresztül a közösség erkölcsi életének minél

tökéletesebb kibontakozására. Szaknevelés-elméletét arra a meggyőződésére építi, hogy magában a hivatásban s a hivatásnak, az egyes foglalkozásoknak az életbe való beilleszkedésében már adva vannak egyes különleges alkalmak az erkölcsi nevelésre, csak meg kell azokat ragadni. Éppen ezért elmélete *Reinéval* szemben kifejezetten pozitív jellegű s inkább *Natorp* felé hajlik, akinél azonban sokkal több benne a valóságérzék.

43. A továbbképző iskolák feladatával foglalkozva¹⁷ abból indul ki, hogy azok a módszerek, amelyeket a munka az erkölcsi nevelés tekintetében nyújt, magukban nem elegendők. Az ifjúságnak ezek mellett beható lelki gondozásra, mélyebb jellembeli ihletettségre s az ítéleteiben kifejeződő tervszerű erkölcsi tisztulásra van szüksége. Egyedül az a külső magatartás, amelyre a munkaközösségek alkalmat adnak, még nem véd meg a testi önzés és jövendő kísértései ellen. Pedig ez az államra nézve legalább is olyan veszélyes, mint az egyéni önzés. Mélyebb hatásokra és okszerű felvilágosításokra van tehát szükség. A szaknevelésnek minden erkölcsi oktatásnál az akarati étellel és jellemmel összefüggő ama kérdéseket kell előtérbe állítania, amelyek kiváltképpen alkalmasak arra, hogy a jövendő állampolgár magatartását és cselekvését szabályozzák. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha minden társadalom-etnikai hatást, amely a növendék lelkületét éri, a hivatás konkrét kérdéseiből eredőnek tudunk feltüntetni, aminek következtében az igazi polgári érzület mintegy a hivatásnak társadalmilag és erkölcsileg elmélyített fogalmából nőne ki. A növendékek nagy érdeklődést mutatnak egyes erkölcsi kérdések iránt, ha azokat olyan problémákhoz fűzzük, amelyeket az ő foglalkozási águk sajátos megjelenési formájává vet felszínre. A szaknevelésnek éppen az volna az általános neveléstől eltérő speciális feladata, hogy az erkölcsi erők alapjait abban a jelentőségben keresse és találja meg, amely ezeket az erkölcsi erőket a hivatásszerű életre s az emberiség munkabeli kultúrájának egészére vonatkozólag méltán megilleti. Erre a célra kiválóan alkalmasoknak ítéli *Foerster* az erkölcsi szabályoknak olyan összefoglalásait, amelyek a főnökkel s a munkatársakkal szemben tanúsítandó viselkedésre, a munkához való erkölcsi viszonyra oktatnák ki a növendékeket, amelyeket azóta

¹⁷ Fr. W. Foerster: id. m. (Berufsethik und Fortbildungsschule 490. s. köv.)

„Lebenskunde” és „Bürgerkunde” néven mint a hivatásra nevelés etnikai oldalát tárgyaló ismereteket a legtöbb német iskolába bevezettek.

Foerster szerint még korántsem áll előttünk világosan, hogy milyen döntő jelentősége van a mélyebb értelemben vett jellemnek a hivatásban elért eredményre (Berufserfolg). S még kevésbé gondolunk arra, hogy hány ember fáradozását nem koronázza siker, sőt megfelelő szellemi felkészültségük mellett is hányan elkallódnak az életküzdelemben, vagy mert a rendelkezés, vagy mert az alkalmazkodás művészi képessége hiányzik belőlük, vagy pedig azért, mert nem tudják magukat fegyelmezni és sohasem jutott eszükbe, hogy tisztába jöjjenek vele, milyen elsőrendű gazdasági és technikai becse van az adott szó betartásának (Vertragstreue), az elvszerű pontosságnak és becsületeségnek.

44. A hivatásszerű élet etikájába való bevezetés gyanánt beszélni kellene többek közt azokról a különleges előnyökről és károkról, amelyekkel a különböző hivatások területén szemben találja magát a jellem. Meg kellene állapítani a felelősség ama különféle fáját, amelyek az egyes hivatások körén belül eltérő fokban és formában mint a jellem értékes alaptulajdonságai jelentkeznek. Végül ki kellene emelni azokat a sajátos jellemvonásokat is, amelyeket az egyes munkaterületek természetük szerint megkövetelnek s amelyeknek az illető munkaterületen működő ifjúba való beleplántálása éppen ezért minden más feladatnál sürgősebb. Ezzel egyidejűleg fel kellene hívni az ifjúság figyelmét arra, hogy minden új nemzedékre nemcsak a technikai eljárások, de a hivatásbeli lelkiismeret terén is kötelező a haladás elve.

Szorosabb viszonyt sürget *Foerster* a hivatás és a lélek között. Hogy ezt elérhessük, a szaknevelésnek nagyon magasán kell kitűznie a célját. A hivatásbeli nevelés lényegét nem meríti ki az a tény, hogy az egyén alkalmazkodik a hivatáshoz. Legalább is épílyen mértékben szükséges, hogy a hivatás is alkalmazkodjék a lélek magasabb követelményeihez. Az egyén ama viszonyban, amely közte és hivatása közt fennáll, nem vihet passzív szerepet. Ellenkezőleg: a maga erkölcsi aktivitásával bele kell hatolnia hivatásának lényegébe, mert csak így lesz képes az anyagi és technikai részt is a szellemi élet szolgálatába állítani. Konkrét módon is megvilágítja *Foerster*, hogyan érti a hivatás és

lélek e magasabb rendű összeköttetését. Például hozza fel a kereskedőt. Helytelen dolog, ha ez tehetetlenül aláveti magát hivatásának; ha szaktársai és a vevőközönség minden rossz szokásának, a legképtelenebb divatnak is ellenállás nélkül behódol a helyett, hogy ő maga is hatékonyan közreműködjön a szükségletek megnevelésében s ezzel a gazdasági élet morális színvonalának emelésében. Az eszközt is megjelöli, amellyel a hivatás és lélek közt fennálló eme viszony eredményesen kialakítható: a foglalkozással adódó s a mindennapi eseményekhez fűződő erkölcsi beszélgetésekben. Sóikkal többet vár ezektől, mint az eddig nagyrészt sikertelenül alkalmazott, elvont intelmektől. Ilyen beszélgetések kapcsán kell rámutatni a feltétlen becsületesség személyes jelentőségére, amely éppen az *enyém* és *tied-re* vonatkozó teljes megbízhatóságban, a rendezetlen vágyak felett való uralomban nyilvánul s alapját teremti meg a jellem magvát alkotó ama rendíthetetlen szilárdságnak, amelyben a személyiség igazi ereje és méltósága a környezet és alkalom hatalmával szemben kifejeződik.¹⁸

Nem a külső eredmény ia fontos, hanem a belső tökéletesedés. Csak ha ez elvnek megfelelően sikerül nevelő tevékenységünk mozzanatait csoportosítani, akkor juttathatjuk el növendékünket annak a felismeréséhez, hogy végzett munkánk minősége és jellemünk magasabbrendűsége közt egyenes arány áll fenn s hogy éppen ezért a megbízhatatlan, silány munka a jellem megromlására vezet. Sajnálattal állapítja meg *Foerster*, hogy a munka által létrehozott és működésben tartott hatalmas kultúránk mellett sem tudott még kialakulni a „munkamotívumok pedagógiája”, amelynek az volna ia feladata, hogy az ember legmagasabb erkölcsi energiáit a mindennapi munka oldala mellé állítsa s megteremtve a modern munkánál annyira hiányzó belső felügyeletet, amelynek székhelye a lelkiismeret, beléoltsa a növendék lelkébe a legnagyobb erkölcsi idegenkedést minden látzatmunkától.¹⁹

45. De az egyéni jellem érdekei mellett a közösségi élet szempontjai is követelményekkel lépnek fel a szakneveléssel szemben.

Ugyanis az olyan nagyobb kiterjedésű közösségek életfunk-

¹⁸ U. a. 494. és 506.

¹⁹ U. a. 496.

ciója, aminők az állam vagy a nemzet, csak akkor zavartalan, ha a polgárok olyan tulajdonságokkal is rendelkeznek, amelyek a hivatásszerű viszonyból eredő együttműködést lehetővé teszik. Fontos feladata tehát a szaknevelésnek az ú. n. kooperatív erények ápolása. Különösen hangsúlyozandónak tartja ezt *Foerster* az Amerikából átszivárgott amaz utilitarisztikus szellem leküzdése céljából, amely bizonyos indivi dualisztikus jelszavak alapján az egyéni akarat kíméletlen uralmát hirdeti.

A hivatásszerű élet kooperatív erényei közé tartozik két fő-képesség, egyik a rendelkezés, másik az engedelmesség művésze.

A rendelkezés vagy parancsolás képességét *Platon* úgy jellemzi, mint „a kedélyek egymásba- szövődésének” funkcióját s ebben a minőségében igazi „fejedelmi művészet”-nek tekinti. Megvalósítása lényegileg olyan szellemi és erkölcsi tulajdonságok kialakítását teszi a szaknevelés kötelességévé, amelyek az egyént vezetésre képesítik. Ilyenek: az akarat fegyelmezése, önuralom, tapintat az emberekkel való érintkezésben, szigorú tárgyiaság, felelősségteljes intézkedés. Mindezeknek *Foerster* nagyobb fontosságot tulajdonít minden tudásnál és ismeretnél. A művészi parancsoló képesség nem a saját maga által gyakorlandó rendőri fegyelemre, hanem az alárendelt egyénben már meglévő, vagy éppen a bizalom által felébresztendő felelősség- és tisztességérzetre támaszkodik s tudatossá igyekszik tenni az ifjában az erkölcsi magatartás mindama jegyeit, amelyekkel az mint jövőző vezető saját egyéni méltóságának tartozik. A vezetésre és rendelkezésre hivatott személyiség eszményi alakja *Foerster* beállítása szerint ez: úgy viselkedik a nyilvánosság előtt, hogy a fotográfus gépe bármikor lekapathatja s úgy beszél, hogy kiejtett szavait az újságok bármikor közölhetik. Az ilyen magatartás titka pedig az évekig tartó önfegyelmzés.⁰

A másik kooperatív erény, az engedelmesség ugyancsak nagy jelentőséggel bír a hivatásszerű élet szabályozásában. A titkaiba való beavatás ennél fogva nem lekicsinylendő feladata a szaknevelésnek. Meg kell értetni az ifjakkal, hogy az engedelmesség nemcsak a feljebbvalóikat megillető erkölcsi adó, hanem azoktól elvonatkoztatva önmagában is érték, mert jelentős belső lélekformáló ereje van. Rá kell mutatni, hogy ennek az erénynek a

²⁰ U. a. 497-500.

gyakorlása igazi elemi iskolája annak a habitusnak, amelynek birtokában az ember áldozatosan alá tudja magát rendelni magasabb kívánalmaknak, meg tud szabadulni az életét saját „jobb én”-jétől gyakran eltérítő akaratosságtól s magára tudja öltetni amaz alázatosság egyszerű ruháját, amely nélkül minden erény – bármilyen ragyogó legyen is – nyomasztó teherre válik. Az, amit társadalmi kultúrának nevezünk, legmélyebb gyökerében azonos értelmű a legkülönbözőbb vérmérsékletű embereket együttélésre és közös munkára képesítő erővel. A társadalmi kultúrával rendelkező ember nemcsak távolról és elvileg, de legközvetlenebbül s a napi munka konkrét vonatkozásaiban is össze tud fűni embertársaival.

Végül nagyon becses közösségi erénynek tartja *Foerster* a józan és elfogulatlan értékelő képességet. Ezért úgy véli, hogy az ifjút, mihelyt cselekvőkészsége határozott törekvés formájában jelentkezik, beható beszélgetések útján meg kell ismertetnie a szaknevelésnek az életjavak rangsorozásával. Az igazi jellem ismertető-jegyének éppen azt a tulajdonságot kell odaállítania, amellyel felszerelve az ember mindig külön tudja választani a fődolgot a mellékeztől s ennek folytán mindig kész arra, hogy a lélek üdvét a nyereségnek, s a tisztességet a haszonnak elébe helyezze. Csak az ilyen jellembeli képzést nyert ifjú lesz képes egyéni hasznát a közjónak s különleges érdekeit a haza egyetemes érdekeinek adandó alkalommal feláldozni.²¹

Foerster elméletének befoglaló tendenciája az által, hogy a hivatás-ethosba ereszti gyökereit, noha csak alkalmi motívumokat talál a nevelés és hivatás gondolatának egymásba-szövődésében, nagy haladást jelent *Rein* megosztó álláspontjával szemben. Az ő megítélése szerint is az egyetemes nevelés érdekei a döntők, amelyeknek a szaknevelés szempontjai csak kiegészítő-részeit alkothatják, azonban az így létrejövő egységbe ezeket a szempontokat sokkal szervezettebben beolvasztani törekszik, mint *Rein*. Ennyiben elmélete mintegy átmenet ahhoz az irányhoz, amely semmi okot sem lát fennforogni arra, hogy az egységesnek felfogott nevelés körén belül általános és szakszerű nevelés közt értékesség tekintetében a legmagasabb rendű közös cél szemszögéből vizsgálva különbséget tegyen.

²¹ U. a. 501-502. és 504.

2. A szakszerű és az egyetemes nevelés azonosjogú szintézise,

(46. A különböző jelenségek elválasztó tendenciájával szemben az elmélet az általános nevelés *eszménységét* a szaknevelés *életvalóságával* olyan magasabb egységre igyekszik hozni, amelyben a tökéletesedés és hivatás-szerűség joga egymás sérelme nélkül érvényesül.)

46. *Natorp* voluntarisztikus pedagógiája a múlt század utolsó évtizedében az akanatnevelés előjogának hangoztatásával előtérbe helyezte és felszínen tartotta a *mozgásnak, cselekvésnek* mint legfontosabb kulturális életfunkciónak a gondolatát. Ezt a törekvést, amint láttuk, voltaképpen az intellektualizmus túlzásával szemben keletkezett visszahatás hívta életre. Viszont most a cselekvés jelentőségének ilyen kiemelése, *Natorp* idealisztikus tendenciája ellenére is, támogatva a munka politikai és társadalmi, művelődésbeli és erkölcsi szerepének fokozódó súlyától, kedvező talajt teremtett az aktivitás egyoldalú értékelése számára. Az eszme nyugalomával szemben csodálat tárgya lett az anyag mozgékonyága, sőt a csodálat ezt a mozgékonyágot végül is – nevezetesen a materialista monizmusban – önmozgató erővé emelte s teljesen függetleníteni kívánta a szellem hatalmától. Ennek az áramlatnak kedvezett az a körülmény is, hogy a pozitívizmus teljesen a maga részére sajátította ki a valóságos létezés fogalmát s mindentől, ami a metafizikával vagy az absztrakt spekulációval függött össze, egyszóval tisztán szellemi eredetű volt, meg akarta vonni a léthez és a lét alakításához való jogot.

E többoldalú hatás alól a pedagógia gyakorlata sem mentesíthette magát. A modern kultúra helyzetével, amint Spranger megállapítja, könnyen felismerhető összefüggésben áll a realiztikus iskolafajok győzelme. A nélkül, hogy az intéző körök a humanisztikus eszme magvát, nevezetesen a szellemi erőknél etnikai érettséggé való egyetemes kiművelését mellőzni kívánják, a realiztikus szakok felkarolása révén számolnak az óriási arányokban kibontakozó gazdasági és technikai szükségletekkel, az élő nyelvek intenzívebb művelése útján pedig a nemcsak gazdasági, de politikai jelentőségre is emelkedett világforgalommal. Ezek az új vonások természetesen nem érvényesülhettek az általános művelődés vezető eszméjének korlátozása nélkül. A művelődés útjának differenciálódása bevitte az iskolaügybe a hiva-

tás és tehetség mozzanatát, amelyek onnan eddig mint célformáló erők szigorúan ki voltak zárva.²²

Ez még nem lett volna baj. Ennyi engedményre a gyakorlat terén feltétlenül szükség volt. A baj ott kezdődött, amikor ez a folyamat az előbbiekkal együtt a nevelésben az absztrakt eredetű eszménység és a konkrét formában jelentkező életszerűség elválasztó motívumává küzdötte fel magát s amikor az a vesztély fenyegetett, hogy a konkrét életszerűség túlsúlya háttérbe szorítja a nevelés eszmei tartalmát a helyett, hogy egybeolvadna vele. Innen érthető meg az eszmei tartalmat féltő *Rein* védekező álláspontja éppen úgy, mint a hivatás immanens életszerűségéhez ragaszkodó *Foerster törekvése* az ellentétek elsimítására. Az összehangolás azonban csak úgy sikerülhetett az elméletnek, ha egyidejűleg az általános nevelés sarkpontját alkotó eszmény fogalmát a szaknevelés lényegét reprezentáló életvalóság fogalmával egy, a kettő között álló s mindkettőnek a jellegzetes vonásait magában foglaló elgondolásban olyan egységre hozza, amelyben az eszménység és hivatásszerűség joga egyformán érvényesül.

Erre a feladatra vállalkozott *F. Paulsen, Äug. Stadler, P. Häberlin* és *E. Spranger*. Ami a rendszerességet s az eszme következetes végiggondolását illeti, *Paulsen* és *Stadler* aáig jutnak tovább a cél körvonalozásánál. Amit a részletekben adnak, mindaz csak nagyon laza szálakkal fűződik a célkitűzésben hangoztatott egység fogalmához. Viszont *Spranger* nagyon is *Kerschesteiner* korábbi munkaelméleteinek a hatása, alatt áll s csak rövid áttekintést nyújt a kérdéstről. Legrendszeresebb és legkövetkezetesebb *Häberlin* elmélete, akinek legjobban is sikerül a keresett egységet megtalálnia a „rendeltetés” eszméjében. Az a mód, ahogyan a nevelő tevékenység minden szálát erre a főfogalomra vonatkoztatja, érdemessé teszi tanulmányát arra, hogy vele jóval nagyobb terjedelemben foglalkozzunk, mint a másik hárommal. Egyébként közösen megegyeznek amaz elv hirdetésében, hogy az eudaimonisztikus eszmény nem áll ellentétben az etnikaival s amint az előbbi semmiképpen sem szünteti meg az utóbbit, úgy viszont ennek mindenképpen támogatnia kell az előbbit. Gyakorlatilag ez annyit jelent, hogy a nevelés és hivatás

²² E. Spranger Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik; Pädagogische Blätter 44. Jahrg. 1915. (457.)

közt nincs ellentét s ílymódon a szaknevelésnek az általános fívetés mögé helyezése jogosulatlan és helytelen.

a) F. Paulsen felfogása az „egységes és teljes” nevelésről.

(47. *Paulsen* a befejezett és teljes nevelés fogalmában egyesíti az általános és szakszerű nevelést ama főelve alapján, hogy nincs külön általános és külön szakszerű műveltség.)

47. Az az akaratfejlesztő erő, amelyet *Paulsen* a tevékenységnek tulajdonít, érthetővé teszi azt a megbecsülést is, amelyben a szakképzés gondolatát részesíti. Említett művének oktatástani fejezetében tárgyalja ezt a kérdést.²³ A tanítás célja szerinte, hogy az egyéni intelligenciának az alaptermészetben (Anlage) meglévő erőit képességekké fejlessze s egyidejűleg két nagy feladatstort oldjon meg: egyrészt bizonyos gyakorlat-technikai, másrészt meghatározott elméleti feladatokat, amelyek elé az élet állít bennünket. A kettős feladatstort célja szerint így is jelölhetjük: hivatásra-nevelés és általános nevelés.

A hivatásra-nevelés vagy szaknevelés jelenti amaz ismeretekkel és készségekkel való felszerelést, amelyek a gyakorlat-technikai jellegű életfeladatok megoldásához nélkülözhetetlenek. Ugyanis a hivatás áll minden becsületes élet középpontjában, Ez szabja meg az egyén számára a technikai munkateljesítményt s meghatározólag hat vissza a praktikus élettevékenységre is a közösségi élet minden alakjában.

Általános nevelésen érti *Paulsen* az egyénnek amaz ismeretekkel és készségekkel való ellátását, amelyek az elméleti életfeladatok betöltésére képesítenek, továbbá a nép és a kor szellemi életében való részvételre, amint ez a filozófiában és világnézetben, a költészetben és művészetben jelentkezik. A nevelésnek ezt a fajtát *személyesnek* is nevezi, ellentétben a *technikai-val*, amelynek inkább személytelen jellege van. *Paulsen* szerint minden nevelés csak akkor befejezett, ha az általános és szakszerű nevelés feladatait egyformán sikerül megoldania. Ezek szerint az egységes nevelés fogalmában a szaknevelés éppen olyan szerephez jut, mint a humanisztikus képzés. Az egységes és teljes nevelésnek három fokozata van: alsó, középső és felső. E fokozatokon belül az általános és szakszerű nevelés viszonya a

²³ F. Paulsen: id. m. 210-211.

következő: Az alsó fokon mindenki számára azonos elemi oktatás folyik. Ez olyan alapvető készségeket és ismereteket közvetít, amelyek a további oktatásnak elmaradhatatlan feltételei. A középső fokon az általános nevelés áll előtérben. Ez olyan ismeretekkel látja el az egyént, amelyek bizonyos általános tájékozódást tesznek lehetővé a valóság, a történelem s a természet világában egyaránt. Végül a felső fokon a hivatásra-nevelés célzata kerül túlsúlyba, de úgy, hogy az általános nevelés mellette egyáltalában nem tűnik el.

Már ezekből is következik, de *Paulsen* külön is hangsúlyozza, hogy a műveltség fogalma egyáltalán nincs az általános neveléshez kötve. S éppen ezen a ponton van a főkülönbség közte és az előző elmélkedők közt. Ott a humanisztikus nevelés elsőbbségéből természetszerűleg következik, hogy a műveltségnek is az általános nevelés a feltétele, a szaknevelés csak többé vagy kevésbé szükséges járuléka, illetve kiegészítője. Ezzel szemben *Paulsen* szerint művelt az az egyén, aki biztosan rendelkezik azzal a tudással, amelyre szüksége van s amit tud, érti úgy alkalmazni, hogy az élet által eléje szabott kötelezettségeknek derekasán megfeleljen, legyenek azok akár speciális technikai, akár egyetemes emberi jellegűek. Ilyen alapon a nép egyszerű fiát, a földművest vagy mesterembert szintén műveltnek tartja, ha az nyílt szemmel és biztos ítélőképességgel állja meg helyét a maga környezetében s törhetetlen akarattal végzi kötelességét. Éppen ezért teljesen hibásnak tartja azt a vulgáris felfogást, amely az általános műveltség kritériumát pontosan körülírt történelmi és természettudományi, nyelvi és irodalmi ismeretek birtokában találja.

b) Aug. Stadler célegyenjogúság-elmélete.

(48. *Aug. Stadlert* az elhibázott pályaválasztás következményeinek szemlélete vezeti rá a „mindenoldalú” nevelés gondolatára. – 49. Vezető «szmje, hogy az eudaimonisztikus eszmény semmiképen sem szünteti meg az etikait. – 50. Fölve: a pedagógiai célok egyenjogúsítása, amelyek közé tartozik a technikai nevelés célja is. – 51. De az egységesítés keresztülvitele csak részben sikerül neki, mert elgondolásából hiányzik a szigorú következetesség.)

48. A hivatás és az iskola kapcsolatáról szólva említettük azokat a jelenségeket, nevezetesen az elhibázott pályaválasztás

következményeit, amelyek *Studiert* a fennálló iskolaszervezet szigorú bírálatára készítik. De nemcsak ebben látja a bajok okát, hanem a növendékek egyéni rátermettségének hiányában is. Nemcsak az intézményességből folyó objektív, de a személyi kvalitásokból eredő szubjektív okok is nagyban hozzájárulnak szerinte a bajok tetőzéséhez. A közép- és felső iskolák az elégedetlen elemek számát az által is szaporítják, hogy a nem megfelelő tehetségeket eltűrik falaik között a helyett, hogy szigorúan elutasítanák őket. A szellemi proletariátus egy tekintélyes része úgy keletkezik, hogy olyan emberek kerülnek tudományos vagy művészi pályákra, akik nagyon is hiányos szellemi fegyverzet felett rendelkeznek. Sok ember, aki meglehetősen közpszerű könyvet ír, talán kiváló könyvkötő lenne. S nem egy akad, aki ügyesen össze tudná forrasztani valamely vas-szerkezet alkotórészeit, semhogy matematikai úton megállapítsa, mennyire lehet ezt a szerkezetet hűzás vagy nyomás által megterhelni.²⁴

De a való életnek ezek a visszasságai nemcsak arra bírják *Stadlert*, hogy marasztaló ítéletet mondjon az iskolákról, hanem megjelentetik előtte az új iskola képét is. Milyen ez a kép, mely eszmény gyanánt előtte lebeg? Egyetlen kiemelkedő tulajdonságában benne vannak mindazon vonások, amelyek elejét veszik a vázolt bajoknak. Ez a főtulajdonsága abban áll, hogy mindenoldalúan (allseitig) nevel. Mindenki az lehet, mikor elvégzi, ami akar. Az által, hogy a kiképzés minden területén keresztülvezeti a tanulót, megadja neki a módot arra, hogy saját tehetségét felfedezze. Az ilyen egységesítés szerinte sokkal többet használ az egyéni nevelés kívánalmainak is, mint a jelenlegi középiskola sokféle fajtája, amelynek sajátos tantervén alapuló nevelő akaratára egyetlen megszabott irányba kényszeríti a gyermeket, még mielőtt eléggé megismerné képességeit és hajlamait.²⁵

49. Az egységesítés megvalósítására dolgozza ki *Stadler* a maga tervezetét, amint említettük, rendszeresen csak a célokra vonatkozólag s e célok közt helyezi el – a többiekkel egyenlő hatáskörrel felruházva – a hivatásra előkészítő nevelés elvét.²⁵

Kiindulópontja *Rousseaura* emlékeztetően naturalisztikus. Úgy találja, hogy az ember természettől fogva bizonyos relatív

²⁴ Aug. Stadler: id. m. 238.

²⁵ U. a. 238.

²⁶ U. a. 54-64.

értelemben vett boldogságra törekszik. Ezzel a ténnyel a pedagógiai célkitűzésnek is számolnia kell, mert hiba volna a természet útmutatását figyelmen kívül hagynia. Ebből következik, hogy az eudaimonisztikus álláspontnak a pedagógia célkitűzésében is helyet kell juttatni. Mikor azonban boldogságról beszélünk, nem szabad túlnyomóan anyagi dolgokra gondolni, mint a legtöbb ember teszi. *Stadler* boldogság-fogalma felöleli a szellemet is működésének teljességében és minden jelentőségével együtt az érzéki gyönyörtől kezdve fel egészen a legmagasabb esztétikai és intellektuális élvezetekig. Ezen kívül az eudaimonisztikus nevelés elvéhez hozzá kell járulnia annak az elvnek, amely a boldogság követelménye tekintetében az emberi faj összes egyedei számára a boldogság ugyanazon mértékét proklamálja. Nem annyit jelent ez, hogy az egyéni boldogság elvei az emberiség boldogságának elve szükségszerűen korlátozni fogja. Hiszen az emberi faj külön boldogságáról nem lehet szó. Boldogok mindig csak az egyének, nem pedig a családok, államok vagy népek. Valamely közösség boldogságát csak az egyes tagok boldogságának az összege adja, ennek azonban mindig a közösségi élet a feltétele. Ez elv igényei az érvényességre annyira általánosak, a parancs, amelyet tartalmaz, annyira feltétlen, hogy érzelmi motívumokon, az önszereteten semmiképpen sem alapulhat. Gondoljunk csak arra, hogy a követése hányszor jár ránk nézve hátránnyal, s még sem szűnünk meg helyesnek tartani. Ennélfogva elismerése csak az észre vezethető vissza, csak abból a belátásból eredhet, hogy nincs olyan egyén, akinek a boldogságra való törekvésben előjoga volna mások felett. Az eudaimonisztikus eszmény tehát semmiképpen sem szünteti meg az etnikait. Ellenkezőleg: csak az által juthat érvényre, hogy a boldogságot elsősorban természettől kijelölt célnak ismerjük el, korlátozásának a szükségességét pedig úgy fogjuk fel, mint gondolkodásfolyamatunk következményét.

50. E szerint a nevelésnek két alapvető célja: *a)* ama képességek kifejlesztése, amelyek a boldogsághoz szükségesek, s *b)* amaz erkölcsi belátás kialakítása, hogy önszeretetünket, illetve az ezzel járó önzést embertársaink ugyanolyan jogára való tekintettel korlátoznunk kell. A műveltség lényegében ama tulajdonságok foglalatja, amelyek ez alapvető célok megvalósítására képessé teszik az embert. Maga a megvalósításra irányzott törekvés négy feladatot tűz a nevelés elé. Az első feladat az egészség

eszméjének megfelelő fizikai kiképzés. Második a tudományos műveltség célját magában foglaló értelmi nevelés. Harmadik a képességre nevelés, amelyhez csatlakozik negyediknek az érzelmi vagy esztétikai kiművelés. Ezek közül a képességre-nevelés lényegileg azonos a szakneveléssel (Erziehung des Könnens oder technische Erziehung.) Világosan kitűnik ez *Stadler* további gondolatmenetéből.

A tudomány csak amaz eszközök helyes meglátására képe-sítheti az embert, amelyek segítségével kedvező hatásokat idézhet elő, a károsakat pedig elkerülheti. Az eszközöket azonban elő is kell állítani, A rajtunk kívül eső kedvező körülményeket életre is kell hívni. Ez pedig csak cselekvés útján lehetséges, A cselekvés bizonyos mozgások végzése. Tapasztalatból tudjuk, hogy a tudás maga még nem képesít cselekvésre. Ez utóbbit csak úgy segíthetjük elő, ha egyszersmind minél gyakrabban el is végezzük azokat a mozgásokat, amelyek révén a céljaink szolgálatába állítható eredményeket elérhetjük. Valamely meghatározott eredmény elérésére irányuló mozgások ismétlését gyakorlásnak nevezzük, azt a természeti hajlamainktól feltételezett vagy gyakorlás útján szerzett képességet pedig, amely a kitzűzött célok kivitelét lehetővé teszi, ügyességnek hívjuk. A tudásnak az ügyességgel való összekapcsolása abból a célból, hogy tapasztalati értelemben felhasználhatóvá tegyük, adja a képességet. Ugyancsak a tapasztalat vezet rá bennünket annak a felismerésére, hogy a tudás magában véve még korántsem képesség. Sok ember tudja, hogyan kell írni, rajzolni, táncolni, lovagolni a nélkül, hogy képes volna ugyanazt megcselekedni. Több közismert példára is hivatkozik *Stadler*. Vannak matematikusok, akik nem tudnak számolni, filológusok, akik a tanulmányuk tárgyait alkotó nyelveket nem beszélnek, építésszek, akik nem építenek, geográfusok, akik nem tudnak utazni stb. Ennélfogva a pedagógia tervébe fel kell vennünk a technikai nevelést is azzal a céllal, hogy az egyént az ő lényegének megfelelő szándékok kivitelére képessé tegyük. A két alapvető cél körébe foglalt négy cél mindegyikének egyenlő joga van ahhoz, hogy a nevelés útján realizálásra tartson számot. Egyiket sem szabad tehát a másikkal szemben előtérbe helyezni vagy háttérbe szorítani. Ezt az elvet nevezi *Stadler* a pedagógiai célok egyenjogúságának,

51. Ennyi az, ami *Stadler* pedagógiai elméletében a szafeneveléssel vonatkozásban áll. Szól ugyan a technikai nevelés gya-

korlati kivételéről is, azonban ennek a részletnek a vázolt célkitűzéshez való viszonyában ellenmondások állapíthatók meg, amint hogy ellenmondásokat találunk *Stadlernek* egyrészt tapasztalati szemlélődéséből levont következtetése, másrészt elméleti felfogása közt,

A technikai nevelés részleteiről szólva felsorolja azokat a képességeket, amelyeknek rendszeres elsajátítása szükséges ahhoz, hogy a nevelésnek ezt a célját megoldjuk. Ilyen képességeknek tekinti a nyelvismeretet és írtudást, ideértve nemcsak az anyanyelvet, de az idegen nyelveket is: a gyorsírást; a rajzolást és pedig a szabadkézit épügy, mint a technikait; az éneklést és végül a kézügyesség legkülönfélébb formáit.²⁷ Mindez együttvéve is mesze van attól, hogy a szaknevelés tárgykörét kimerítse. Hiszen hiányzik a matematikával és természettudományokkal összefüggő tanulmányok és ügyességek egész sora. Viszont annál, ami az általános nevelés körébe beállítható, jelentékenyen többet kíván az általa fogalmazott technikai nevelés terén megoldani. Ezért kompromisszumot létesít az egyetemes és szakirányú műveltség tárgyai közt olyanformán, hogy innen is, onnan is elhagy egyes tanulmányokat. Ez természetesen nem volna baj, ha a kompromisszum szükségét elméleti célkitűzésében is jelezné. Itt azonban a mindenoldalú egységesítés elvét feltétlenül érvényesítendőnek tünteti fel. E mellett ismételten védekezik a feltevés ellen, mintha technikai nevelés-tervezete a szakszerű nevelés álláspontját képviselné,²⁸ ami ugyancsak nyílt ellenmondásban áll egyrészt újra meg újra a rosszul megválasztott életpálya jelenségeibe fogózó elmélkedésével, másrészt célkitűzésének ama pontjaival, ahol az eudaimonisztikus célt különösen hangsúlyozza²⁹ s ahol a mindenoldalú képzés előnyét többek közt abban találja, hogy minden tanuló azzá lehet, ami akar s neki magának is legkönnyebben alkalmat ad sajátos tehetsége felismerésére.^{11>} Látszik tehát, hogy mindenképp az egyéni hivatás kérdése volt az, amely *Stadlernek* rendszere kiépítésére a döntő impulzust megadta.

A valóságban *Stadler* az általa egyenjogúnak tekintett különböző nevelői célok egységesítésének programját, amelyre

²⁷ U. a. 215-236.

²⁸ U. a. 220.

²⁹ U. a. 55.

³⁰ U. a. 238.

pedig saját beismerése szerint az általános nevelés és a szakszerű kiképzés közt a gyakorlatban tátongó űr kitöltésének szándéka vezette, nem volt képes következetesen keresztülvinni. Annak a nagyvonalú egységesítő tervezetnek, amelyet célkitűzése nyújt, az általa elgondolt részletes kivétel csak töredékesen felel meg, mert hiányzik elméletében – akárcsak *Paulsennél* – egy olyan magasabb rendű fogalom, amelyben az általános és a szakszerű nevelés ellentétei önként feloldódnának. Pedig ilyen fogalom kialakítására rendkívül alkalmasnak kínálkozott volna *Paulsennél* az „egységes műveltség” eszméje, *Stadlernél* pedig az az értékes gondolat, hogy az eudaimonisztikus és etikai elv nem zárják ki egymást, sőt bizonyos körülmények közt egyik a másiknak feltétele. *Paulsen* csak az elv leszögezéséig, *Stadler* pedig csak addig jutott el, hogy a szaknevelés fogalmi körét ketté osztva – az egyik részt az általános neveléssel sikerült egységbe olvasztania.

c) P. Häherlin rendeltetés-elmélete.

(52. Az óhajtott egységet *P. Hüberlinnek* sikerült megalkotnia a *rendeltetés* fogalmában, amely mint az egyén szellemiségének maximuma kizárja az uniformizálást s megvalósulásához méltányosságot és türelmet követel a nevelőtől. – 53. A rendeltetés céljával függ össze egyrészt az egyén, másrészt a közösség boldogságának kérdése. – 54. A rendeltetés csak a növendék gondolkozásmódjának és rátermettségének kialakításával érhető el; a *gondolkozásmód* kialakításának feltételei: az egyén lelkiismeretének felébresztése s a rendeltetésével adequat eszmény megalkotásában való támogatás, mely utóbbi egyértelmű a pályaválasztásra-neveléssel. – 55. A rendeltetéssel adequat eszménynek megfelelő teljesítményekre a *rátermettség* képesíti az egyént; ez alakuló, fejlődő tulajdonság s amennyiben többoldalú tehetségben nyilvánul, a nevelésnek megfelelő kiválogatás és korlátozás útján kell összpontosítania; így formálódik ki az egyéni hivatás *szubjektív* része. – 56. Ehhez csatlakozik a közösség kulturális szükségletének figyelembevétele révén a hivatás *objektív* része; e kettős feltételezettség miatt nem szabad a pályaválasztást elhamarkodni. – 57. A rátermettségre nevelés, amely technikai jellege miatt nemcsak az eszmény-alkotással, de az akaratképzéssel is szoros vonatkozásban áll, jelenti a rendeltetés megvalósítására szolgáló képesség kialakítását, röviden: a hivatásszerű nevelést – 58. Ezek szerint a hivatásra-nevelésnek ki kell terjednie a rátermettség összes tényezőire, amelyeknek két főcsoportja: a) az életerőt és egészséget feltételező cselekvésbeli energia, b) az u. n. energia-kapacitást és hivatásbeli ügyességet feltételező speciális szervei alkalmasság. – 59. A tudatbeli képességeknek a hivatásszerű nevelésnél csak viszonylagos szerepük és értékük van. – 60. A nevelés tehát nem

kultúrártékek átszármatatása, hanem ilyenek létrehozása a növendékben a növendék gondolkodásmódjának bevonásával. – 61. Végeredményben *Haberlin* elmélete eszmei eredetű, mert nem a munkából, hanem az eszményből indul ki.)

52. A teljes egységbefoglalást biztosító magasabb rendű fogalom feltalálása és gazdag tartalmának feltárása *P. Haberlin* munkásságára várt.³¹ Meghatározása szerint a nevelés az az erkölcsi tevékenység, amely a fejlődőben levő ember közvetlen szellemi elősegítésére irányul,³² A nevelésnek s egyúttal minden erkölcsi tevékenységnek végső célja a szellemi irányt nyert s éppen ezért közösségre kész és közösségre képes emberiség. A legközelebbi különleges cél azonban a kultúra hordozójaként megjelenő egyes ember,³³!

Ennek a célnak a lényegét és tartalmát a következőképen fejtí ki,³⁴

Az egyes növendékkel szemben alkalmazandó pedagógiai cél: a szellemiség maximumnak elérése, amennyire ezt az egyéniség lehetővé teszi, A cél munkálásában a méltányosság és türelem elvének kell uralkodnia, A méltányosság elve ezt jelenti: be kell látnunk és tekintetbe kell vennünk, mi az a legnagyobb teljesítmény, amelyet az egyéntől várhatunk. Az egyén kulturális teljesítményének a maximumát, amely egyértelmű fejlődésének legtisztább lehetőségével, az illető egyén *rendeltetésének* nevezük, ³⁵ Az ember objektív megítélésének első feltétele, hogy rendeltetését helyesen íogjuk fel vagy legalább is törekedjünk helyesen felfogni. Ettől kell azután magunkat vezetetni az illető egyén nevelésének egész lefolyásában. A nevelés egyéni célja, hogy a növendéknek segítő kezet nyújtsunk személyes rendeltetése megvalósításában. Ez összhangban áll az emberiség céljával is, mert ha a növendéknek sikerül saját rendeltetését valóra váltania, ezzel egyszersmind megvalósítja maga részéről az adott

³¹ P. Häberlin: Das Ziel der Erziehung II. Augf., Basel 1925. (I. kiadása: 1916.)

³² U. a. 58.

³³ U. a. 60.

³⁴ U. a. 64-69.

³⁵ A „rendeltetés” szót a legeszményibb-hivatás értelmében már *Fröbel* is alkalmazza idézett munkájában, nála azonban a fogalom legmélyebb jelentésiben mindig vallásos, isteni vonatkozású, míg *Haberlin* a közösségi léthez kötött, de egyénileg elérhető legmagasabb tökéletességet érti rajta.

viszonyokhoz képest lehetséges maximális közösséget. Ugyanis helyes értelmezés szerint a rendeltetés sohasem lehet más, mint olyan képesség, amely az egyénben közösségi jellegű, mert éppen szellemi lényegénél fogva mindig valaminő egység irányában történő orientálódást jelent.

Másik vezető elv a türelem. Ennek ez az értelme: segítenünk kell a növendéket abban, amivé rendeltetése szerint lennie kell. E szerint a növendék kettős minőségben lesz tevékenységünk tárgya: először rendeltetésénél fogva, amely mint az egyén beteljesült szellemisége veti vissza fényét a jelenre, s másodsor a jelenben adott, még be nem teljesült léténél fogva, amelynek alapján mint valamire hivatott lény, megoldandó feladatot, erkölcsi matériát, közösségi és kulturális lehetőséget jelent számunkra. Vágyunk tartalmát, bárhogyan nyilatkozzék is meg, tiszteletben szoktuk tartani. Már pedig ilyen vágy jut kifejezésre minden rendeltetésben, sőt már a megvalósítandó rendeltetészerűség állapotában is, mint lehetőségben. Ennélfogva ezek iránt is tisztelettel és szeretettel kell viseltetnünk. Ez annyit jelent, hogy a helyes nevelés érdekében egy növendéktől sem szabad többet követelnünk, de természetesen kevesebbet sem, mint amennyi a rendeltetésében rejlik, tehát minden olyasmiről le kell mondanunk vele szemben, ami a saját szubjektív tökéletesedési vágyunkból fakad. Ezt azért kell kiemelni, mert mint nevelők gyakran jövünk ilyen kísértésbe. Bármennyire erkölcsi eredetűnek látszik is ez az óhajításunk, lényegében ámitás. Az igazi pedagógiai beállítottság nem a növendék „tökéletességét” tűzi ki célul, hanem számot vetve annak egyéniségével és különleges hivatásával azt akarja, hogy azzá legyen, amivé lehet. Minden olyan szándék, amely ezen túlmegy, a nevelő szubjektív eredetű vágyakozásából fakad s igen gyakran türelmetlenség, hiúság, féktelen ambíció a rugója. Az ilyen túlzott kívánsággal méltatlanságot követünk el a gyermekben s az elérhetőnek az elérését is kockáztatjuk.

Irányadó természetesen mindig a szellemiség teljessége, de a valóság a maga maximális lehetősége, tehát a növendék igazi rendeltetése szerint mindig csak egy meghatározott fokozatot képvisel, amelyet éppen ezért ilyen értelemben kell kiképeznünk. Az erkölcsi norma abszolút érvénye abban fog mutatkozni, hogy a valóban elérhető minden körülmények között igyekszünk elérni.

Ama kérdés: hogyan bizonyosodunk meg a növendékek erről a rendeltetéséről, lényegében a módszertanhoz tartozik a tisztázása csak a nevelés egészével összefüggésben és kizárólag a növendék közreműködésével történhet. Nagyon szeretik hangoztatni az egyéni eljárást. Ez helyes is, de baj az, hogy leginkább csak a módszerre értik. Pedig nem volna szabad megfeledezni a cél szerint szükségesnek mutakozó egyénitő eljárásról sem. Meg kellene gondolni, hogy nem mindenki egyformán magas szellemiségre hivatott. Tehát nem léphetünk fel mindenkivel szemben azonos igényekkel sem a rendeltetészerű szellemi magatartásmódját (a hivatást), sem pedig a szellemi nívó magaslátát, a „tökéletességet” illetőleg.

53. A továbbiakban *Haberlin* – állandóan a rendeltetés fogalmával összefüggően – a célnak az egyéni, illetve a közösségi boldogsághoz való viszonyát tárgyalja³⁶ Úgy véli, hogy a növendék akaratát, kívánságát a vele szemben követendő nevelő cél megvalósításánál nem mindig lehet figyelembe venni, mert ha sokszor elő is fordul, hogy ez az akarat és kívánság a rendeltetés irányában mozog, époly gyakori eset, hogy azzal semmi összefüggésben nincs. Csak a rendeltetés az, amelyhez az egyéniségen keresztül kérdést kell intéznünk, mert a rendeltetésben nyilvánul meg a növendék „jobb én”-je. Ettől kell függővé tenni a nevelői célban a boldogság kérdését is. Úgy kell nevelnünk az egyént, hogy se többet, se kevesebbet ne akarjon, mint a rendeltetésének megfelelő, vagyis rá nézve szellemileg lehetséges legtisztább boldogságot. Pedagógiailag helytelen volna, nem is szólva arról, hogy sohasem sikerülne, ha arra törekednénk, hogy benne tisztultabb vágyakat, tehát a boldogságnak szellemileg tisztultabb szükségérzetét teremtsük meg, mint amilyen a rendeltetésében foglalt maximális lehetőséggel adaequat. Természetes, hogy az egyéni érdeklődések és vágyak irányát is respektálni kell a nevelésnek, ha azok a rendeltetésből folynak. Sohasem lehet erkölcsi feladat, hogy az egyéni boldogságot megzavarjuk vagy megakadályozzuk, hanem igen is az a kötelességünk, hogy azt elősegítsük, feltéve, hogy egybeesik azzal a boldogsággal, amelyet az egyén a számára elérhető legjobb én-ből kiindulva keres. Csak a félreértés vagy a helytelenül alkalmazott szigorúság láthat ebben eudaimonizmust. Az elérhető maxi-

³⁶ U. a. 77-91.

mális szellemiség vezető szerepe, amelyet *Haberlin* nem győz eléggé kiemelni, szerinte eléggé biztosítja a nevelés eudaimonizmus-ellenes jellegét.

Milyen álláspontra helyezkedjék a nevelés célja a közösség boldogságával szemben? Itt egy esetben lehet az álláspontja pozitív, ha t. i. boldogságon azt a lehetőséget vagy ténytet értjük, amely az egyén rendeltetészerű érdekeinek a kielégítését jelenti. Az ilyen értelemben vett társadalmi állapot elérését, természetesen, kívánatosnak kell tartanunk. Ha azonban a társadalom kulturális haladása úgy kívánja, a közösségnek ahhoz is joga van, hogy az egyén rendeltetészerű boldogságát figyelmen kívül hagyja, sőt esetleges létrejöttét megakadályozza.

A közösség boldogságának vagy jólétének azonban más értelme is van. Jelenti azt a társadalmi rendet, amelynél már teljesen eltekintünk az egyesek boldogságától vagy boldogságra törekvésétől. Ez a társadalmi rend mindig csak relatív közösséget jelent, holott a növendéket egy – bizonyos tekintetben – eszményi közösség számára kell nevelni. Nem elég tehát csupán arra törekednünk, hogy egy ilyen relatív közösségnek egyszerűen „hasznos” tagja legyen, hanem sokkal inkább úgy kell vezetnünk, hogy maximálisan kifejtett szellemisége szárnyain minden viszonylagos közösség fölé igyekezzék emelkedni. *Häberlinnek* ez az elve emlékeztet *Natorpnak* amaz álláspontjára, melyet az eszmei közösséggel szemben elfoglalt. *Natorpnál* azonban ez a fogalom csak a valóságos közösség tökéletesítését célzó ideál, míg *Haberlin* az által, hogy a lehetőség szerint egyenesen az eszményi közösség számára kívánja nevelni az egyént, ezt a gondolatbeli közösséget közelebb hozza a valósághoz. A követendő elv e szerint: *a)* amennyiben a növendék rendeltetése meghaladja a fennálló társadalom nívóját, nem ennek, hanem egy magasabb társadalomnak a számára kell nevelni; *b)* ha legjobb esetben is csak annyira lehet vele menni, hogy érdeklődése a jelenlegi közösség, tehát a fennálló társadalmi rend érdeklődésének a magaslatát éri el, akkor természetesen egyenesen ennek a közösségnek a számára nevelendő, mint annak tagja, de semmi egyéb; *c)* *ha* pedig rendeltetése alatta marad a társadalom színvonalának, ez esetben a jelenlegi közösség számára sem képezhetjük ki teljes mértékben, s meg kell elégednünk azzal, ha el tudjuk érni, hogy a társadalom fennállását és fejlődését nem zavarja.

54. A cél megvalósítását tekintve kettős feladat hárul ránk: a *gondolkodásmód* és a *rátermettség* kialakítása. Gondolkodásmódnak nevezi *Haberlin* egy bizonyos irányú szándékosság foglatát, rátermettségnek pedig azt a képességet, amely a szándékosságot megfelelő cselekvéssé tudja változtatni.³⁷

A gondolkodásmód kialakítását illetően a következő eredményekre jut.³⁸

Két elvnek az érvényesítése válik itt szükségessé. 1) A nevelendő egyén lelkiismeretének a felébresztésére kell törekedni; 2) segíteni kell a növendéket abban, hogy a maga legfőbb eszményét rendeltetésének megfelelően alkossa meg. Hogy a növendék maga választott eszménye helyes legyen, ehhez mindenek előtt saját eredeti eszménynek kell élnie a lelkében, vagyis olyanak, amelyet maga teremtett és maga elismert. Itt kell őt az iskolának támogatnia, még pedig azzal, hogy az eszmény különböző példáit sorakoztatja fel és tárja elébe. De csakis a helyes, az ő speciális rendeltetésével adequat ideálok képét szabad elvonultatnunk előtte. Helytelenek tehát azok az eszmények, amelyek lehetőségének, műveltség-irányának meg nem felelő magatartást, lelki habitust kívánnak tőle. Hogy ilyen hibába ne essünk, pontosan ismernünk kell a növendék teljesítő képességének minőségét és terjedelmét. Csak így leszünk képesek olyan eszmény érdekében közreműködni, amely a rendeltetéssel együtt a növendékre nézve egyedül helyes élet- és tevékenység-irányt, azaz igazi „hivatását” tartalmazza. A helyes eszmény mindig az, amelyik beteljesedése esetén azt jelentené, hogy a növendék megtalálja a maga igazi helyét a kulturális munka és a kulturális fejlődés egészében. Ez a hely pedig azonos a társadalmi értelemben vett „hivatással.” A helyes eszményre-nevelés ennél fogva egyszersmind az igazi pályaválasztásra (*Berufswahl*), hivatásbeli bizonyosságra (*Berufsgewiheit*) való nevelés. Ebből következik, hogy az u. n. pályaválasztási tanácsadásnak (*Berufsberatung*), ha valóban illetékességre tart számot, elsősorban karakterológiai bizonyosságot kell szereznie azokról az eszményekről, amelyek a tanácsot kérő lelkében élnek s egyszersmind meg kell győződnie ezek egyéni helyességéről.

A pontosan tájékozott lelkiismeret s a tettekre kész bátor

³⁷ P. Häberlin: id. m. *Die Gesinnung* (93.)

³⁸ U. a. 98-102.

akarát együttesen biztosítják a gondolkodásmód helyességét. Ennélfogva az a funkció, amely ennek a kialakítását célozza, teljesen feloldódik egyrészt a lelkiismeret, másrészt az akarát nevelésében.³⁹

55. Érdekesen fejti ki *Haberlin* a rátermettség feltételeit s a rendeltetés fogalmába való harmonikus beilleszkedését is. igazában itt olvasztja szoros egységbe a szakszerű és az egyetemes nevelés gondolatát. A munkának ez a része megérdemli, hogy még behatóbban ismertessük.⁴⁰

Olyan emberek nevelése a célunk, akik nemcsak akarják, de képesek is a helyeset cselekedni. A helyes gondolkodásmód kialakításával még csak félutat tettünk meg. Utunk befejezéséhez szükséges, hogy a növendék cselekvő-képességét, vagyis rátermettségét is előmozdítsuk. A rendeltetés, mint láttuk, az a maximális szellemi habitus, amely minősége és iránya szerint megfelel az egyén képességeinek. Sohasem kívánhatjuk, hogy az egyén e képességektől eltérően cselekedjék, feltéve, hogy cselekvése mindenkor az ő szemében is legmagasztosabb eszmény tisztaságát tükrözi. Ez a tisztaság meglehet minden szándékban és minden teljesítményben, tekintet nélkül arra, hogy a szándék vagy teljesítmény mire irányul, így meglehet nemcsak a szoros értelemben vett erkölcsi vagy esztétikai, de a politikai, tudományos, gazdasági vagy ipari jellegű szándékban és teljesítményben egyaránt. E szerint az egyénileg legmagasabb szellemiséggel összefüggő érdeklődés vagy cselekvés tisztaságát a munka természete semmiképpen sem befolyásolja. Mivel a képesség és tehetség nem valami állandó, hanem folyton alakuló, fejlődő tulajdonság, kérdés, vajjon a nevelés milyen álláspontra helyezkedjék vele szemben. A válasz csak ez lehet: minden esetben alkalmazkodnia kell a változás tényeihez. Ha minden egyén számára megvan a teljesítmény-lehetőség befejezett formája, akkor a nevelésnek gondoskodnia kell arról, hogy abban a pillanatban, amikor az egyén fejlődése véget ér, tehát megszűnik növendék lenni, képes legyen a befejezett teljesítmény-formában a maximális szellemiséget kifejteni. Ebben fog állni *végleges rendeltetése*. A gyermek számára az a rendeltetés, hogy kizárólag gyermek legyen; a felnőttnek viszont a felnőttekhez

⁴⁰ U. a. 120.

⁴¹ P. Häberlin: id. m. Die Tüchtigkeite 121-130.

szabott munka-lehetőségben kell a legjobbat nyújtania. A nevelésnek tehát nyomon kell kísérnie a növendék fejlődése útján s arra kell törekednie, hogy minden esetben biztosítsa a fejlődési fokhoz mért rendeltetés elérését. Ennélfogva pedagógiai hiba volna előzetes teljesítmény-lehetőségeket (tehetség-formákat) a végérvényes pedagógiai célba felvenni.

Azonban minden egyén, eltekintve a fejlődési foktól, többekévébbé változatos és sokoldalú tehetséget mutat. Akárhányan a tudományos képességek mellett művészi, politikai, kézműves stb. tehetséggel rendelkeznek. Mit tegyen ilyenkor a nevelés?

Minden egyes embernek az a rendeltetése, hogy a maga részéről mindent elkövessen a kulturális cél érdekében. Tudjuk, hogy a kulturális közösség a mértékadó s nem az egyén. Hiszen a nevelés is céljával, az egyén rendeltetésével együtt a közösségi kultúra szolgálatában áll. A kultúra mint állandó alakulásban levő jelenség azt követeli minden egyéntől, hogy hajlandó is, képes is legyen maga részéről a legmagasabb teljesítményre. Ezt pedig csak úgy teheti meg, ha nem forgácsolja szét az erejét. Vagyis tehetségét, bármilyen sokoldalú legyen is, egy fajta munkateljesítmény körül összpontosítja. Ebben kell őt a nevelésnek támogatnia, annál is inkább, mert a tehetség, ha többoldalú is, nem minden téren egyenlően izmos. Az egyén elé tehát a rendeltetés azt a kötelességet szabja, hogy kulturális teljesítmény-lehetőségei közül azokra koncentrálja minden erejét, amelyekben a legnagyobb energia-kifejtésre képes. Ennek az elvnek a betartása felett kell a nevelésnek őrködni. Sajnos, az „általános műveltség” jelszavát hangoztató nevelés nagyon gyakran vét ez elv érvényessége s egyben a növendék tehetségének érdekei ellen. Ha valóban a növendék rendeltetését tartjuk szem előtt, akkor mindig *kiválogatásra* és *korlátozásra* van szükség a nevelő eljárás eszközeinek alkalmazásában. Ez a korlátozás és kiválogatás azt célozza, hogy a növendéknek a kiművelésre legalkalmasabb tehetségét részesítse előnyben.

65. De nemcsak a szubjektív adottságokkal, hanem a közösségi alakulat sajátosságaival is szoros vonatkozásban áll az egyéni hivatás kérdése.⁴¹

A nevelésnek arra is kell vigyáznia, hogy a növendékben rejlő munkalehetőségek majdan a munkatársakhoz is alkalmaz-

⁴¹ U. a. 131. s. köv.

kodjanak. A növendéknek ugyanis valamilyen társadalmi rendben bizonyos fejlődési vagy történelmi folyamatban egy számára rendelt helyet kell betöltenie. Ez annyit jelent, hogy jövőző munkateljesítményét be kell illesztenie a folytonos alakulásban levő társadalom munkaszervezetébe. Tehát már választott eszményénél fogva is valamilyen társadalmi hivatásra kell nevelnünk. Ebből viszont az következik, hogy már az eszményalkotásnál, az eszmeinek nevezhető „pályaválasztásnál” figyelembe kell venni annak a társadalomnak a helyzetét és szükségleteit, amelyhez a növendék tartozni fog. Ellenkező esetben a választott eszmény idegen lesz a történelmileg és társadalmilag adott világ számára s így nem is lesz életképes.

Ennek elkerülése végett is szükséges, hogy az eszményben foglalt lehetőségek egymással összhangban legyenek. Lehet a hivatás sokoldalú, de lényegében egy vezető elv befolyása alatt kell állania s többé-kevésbé egy egésznek alkotnia. Ez a szempont is azt tanácsolja, hogy ne keressünk idő előtt a növendékben valamilyen, még hiányzó képességet s ne hamarkodjunk el a hivatás-választás kérdését, hanem várjuk meg türelemmel, míg ezek ideje elérkezik. Addig a tehetség érdekében történő koncentrációnak és kiválogatásnak is szünetelnie kell s ebben az előkészületi időben juthat azután bizonyos szerephez az ú. n. általános nevelés.

57. Ilyen előzmények után jutunk abba a helyzetbe, hogy a rátermettség követelményeinek eleget tehetünk. Ezeket a követelményeket s a belőlük folyó teendőket a rátermettség lényegének jellemzésével együtt *Haberlin* a következőképpen világítja meg.”

Rátermettségen általában véve azt a technikai képességet érti, mely szerint az egyén érdeklődéseit, szándékait, eszményeit adequat módon, tehát maximális teljesítő-képességének megfelelően maximálisan eredményes cselekvés által is kifejezésre tudja juttatni. A nevelés által célba vett, rendeltetészerű rátermettség ennél fogva egyértelmű a helyes gondolkodásmódnak megfelelő technikai képességgel s mindig a helyes egyéni eszmény sajátos karakteréhez van kötve. Hiba volna olyan képességre törekedni, amely nem áll teljesen az eszmény szolgálatában, mert ez semmiképpen sem vinné közelebb az egyént rendeltetése meg-

⁴² U. a. 135-139,

valósításához. Ezért szigorúan elítéli Haberin az üres virtuozitást, amelyet éppen az jellemez, hogy a technikailag kiváló teljesítő képesség nem áll összefüggésben valamely kulturális rendeltetéssel. Azt sem szabad elfeledni, hogy helyes gondolkodásmód csak úgy jön létre, ha a helyes eszményt a pillanat hangulatain uralkodni tudó diadalmas akarat is támogatja. Az ilyen akarat a rendeltetéssel megegyező képességnek elmaradhatatlan feltétele. Ebből következik, hogy a rátermettségre nevelésnek kezdettől fogva nemcsak az eszmény-alkotással, de az akarat-képzéssel is szoros vonatkozásban kell állnia. Úgy kell nevelnünk a növendéket, hogy rendeltetésszerű rátermettségét ő maga is necsak akarja, de – amennyiben tőle függ – képes legyen közreműködni annak megteremtésében is. A növendéknek ilyen hozzájárulása nélkül nem érne célt a fáradozásunk.

A rendeltetés változó formájából következik, hogy ezzel a ténnyel a rátermettségre való nevelésnél is számolnunk kell. A fejlődés azonban befejezett formára törekszik. Tehát a végleges rendeltetés a technikai képesség végleges formáját követeli meg. Erre a végső befejezett formára kell irányulnia a rátermettségre-nevelésnek is, természetesen a közbeeső fokozatok metodikai szemmel tartásával.

A koncentráció kiválogatás, amely már az eszményben is jelentkezik, ugyancsak a technikai képzésben nyer teljes jelentőséget az által, hogy csak a minden kétséget kizáróan legerősebbnek felismert képességeket fejlesztjük ki teljes végérvénységgel s alkalomadtán attól sem riadunk vissza, hogy kevesebbet ígérő lehetőségeket háttérbe szorítsunk. Általában éppen a technikai nevelés jelenti a *rendeltetésszerű szándék megvalósítására szolgáló képesség kialakítását*, röviden a hivatásszerű nevelést (berufliche Ausbildung). Ha maga a hivatás az egyén képességeinek és erőinek megfelelően, de szociális helyzetéhez is alkalmazkodólag egyértelmű a maximális szellemi tevékenységgel, akkor a technikai nevelésnek is hozzá kell igazodnia, tehát tekintettel kell lennie amaz egyéni és társadalmi tényezőkre. Ezen alapszik az imént hangoztatott metodikai követelmény, hogy a nevelés eleinte, amíg a jövőbeli hivatás nem ismerhető fel világosan, a lehető legszélesebb alapra helyezendő s a végérvényes kialakítás, az egyéniségtől feltételezett koncentráció kiválogatás, valamint a közösség szükségleteihez való alkalmazkodás csak fokozatosan viendő keresztül.

58. Majd a rátermettség összetételét s alkotó tényezőit veszi *Haberlin* tüzetes vizsgálat alá s egész gondolatmenetének egységkereső súlypontja, amelyhez eddig mintegy az egyetemes embernevelés eszményiségébe kapcsolódó előkészítő eszméit csoportosította szigorúan deduktív rendbe, itt lendül át a szaknevelés gondolatkörének birodalmába.⁴³

Több tényezéből összetevődő, meglehetősen tágkörű fogalomnak jellemzi a rátermettséget. Első tényezőjét a munkaerőben vagy teljesítő képességben találja meg s azt az energiát érti rajta, amelyet az egyénnek szándéka keresztülvitelére a kérdéses objektum ellenállásával szemben kell kifejtenie. A cselekvés energiájának is nevezi ezt, ellentétben a gondolkodásmód energiájával. Ennek megint két feltétele van: egyik az az életerő, amely általában az egyéni fizikumban elraktározva áll, a másik ama képesség, amely lehetővé teszi, hogy ezzel az erővel az egyén adott esetben szabadon rendelkezék. Ezek révén a rátermettségre-nevelés folyamata már bizonyos speciális célokra bomlik.

Az első ilyen cél az életerő gondozása általában, amelyben a technikai nevelés az ápolással érintkezik. Ahol hiányzik a fizikai erő, ott a technikai nevelés alapjául szolgáló energiáról sem lehet szó. Ettől az általános életerőtől eltérő természetű az a képesség, amely ezt az életerőt a gyakorlati szükséglet szerint a megfelelő helyen és időben tudja felhasználni. Feltétele az ép szervezet, amely viszont összefügg az általános egészségi állapottal. Az egészség fenntartása a technikai nevelésnek jelentős feladata. Ezen az úton válik elsőrendű érdeké a testi és lelki épség ápolása egyaránt. Míg az előbbi feladat a testi nevelés formájában eléggé felkapott, addig a lélek egészségének ápolásával még alig törődnek a nevelők. Rengeteg energia megy veszendőbe a hivatásbeli rátermettség kárára az által, hogy az egyének lelkileg nem szabadok, hiányzik a rendelkező-képességük, különféle gátlások, ellenállások, előítéletek, szubjektív érzelmek hatása nyűgözi le őket. Bizonyos mértékig a nevelés módszerének van meg a hatalma arra, hogy ezeket a nevelés útjából eltávolítsa.

Az általános munkaképesség mellett fontos a munkaszervek specifikus kiképzése. Itt természetesen mindig az egyénhez mért munka rendeltetészerű fajára kell tekintettel lenni. Ennek a szervi rátermettségnek is két oldala van, az egyik inkább ener-

⁴³ U. a. 140-145.

getikai, a másik inkább szervezésbeli. Az előbbi a munkaszervnek energia-kapacitásában áll, vagyis ama képességében, hogy a rábízott cselekvést maximális energia-kifejtéssel hajtsa végre. Ide tartozik a diszpozicionális képességen kívül a karnak, a fejnek, röviden a végrehajtó szerveknek a gyakorlottsága. A szervi gyakorlottság másik oldala az a tulajdonság, amelyet ügyességnek nevezünk. Persze itt rendeltetésszerű, tehát egyéni tulajdonságról van szó, a hivatásbeli ügyességről. Ezen a végrehajtó szervnek a vele érintkezésbe jövő tárgyak sajátosságához való alkalmazkodását értjük, tehát azt a diszpozicionális képességet, amely a végrehajtó szerven, vagy a végrehajtásra szolgáló cselekvés egyes mozzanatain belül jelentkezik. A technikai siker biztosságaról csak akkor beszélhetünk, ha az erőhöz ez az ügyesség is járul.

Az egész szervi alkalmasság előfeltétele a szervi készség, amely az ú. n. tehetség technikai oldala. Ez a tehetség az egyéni rendeltetés mértékadó tényezői közé tartozik, de nem természeti adottságában, hanem maximálisan kiképzett alakjában olvad bele a rendeltetésbe. Mesterségesen nem hozható létre, de - amennyiben megvan - kiképzése a nevelésre hárul.

Mindezek együttvéve: erő, egészség, szervi alkalmasság már bennfoglaltatnak a hivatásszerű teljesítő képességnek, a rátermettségnek a céljában mint annak a helyes gondolkodásmód és a helyes akarat mellett alkotórészei.

59. Érdekes szerepet tulajdonít *Haberlin* a rátermettség kérdésénél a tudatnak. Ennek a problémának a megvilágítására annál nagyobb gondot fordít, mert észrevehetőleg tisztában van azzal, hogy itt kerül legszögesebb ellentétbe a hivatalos pedagógia követőivel.⁴⁴

A tudathoz tartozik szerinte a tudásbeli készség, az értékelő képesség, az emlékezet és a képzelő tehetség. A tudat szerepe elsősorban a technikai alkalmasság keretében jut kifejezésre. De kiterjedése és minősége más és más az egyén, a rendeltetés és az életpálya szerint. Legnagyobb a jelentősége ott, ahol a tudás szerve egyszersmind végrehajtó szerv is, tehát a gondolkodónál, kutatónál, feltalálónál. Az összes többi hivatásnál, vagyis a szorosabb értelemben vett technikai vagy praktikus jellegűeknél, ahol végeredményben nem annyira a tudás, mint

⁴⁹ U. a. 145-148.

inkább a gyakorlat a döntő, nem jelentéktelen ugyan a tudatbeli képesség, de csak előkészítő szerepe van, amelynek fontossága sem egyforma. Becse abban áll, hogy lehetővé teszi a tervalkotást, a megfontolást, a hivatás körébe tartozó tárgyak és célok elképzelését az emlékezetben jelenlevő tapasztalat felhasználásával. *Haberlin* nem becüli kevésre ezt az értéket, bár egészen bizonyosnak tartja, hogy ez sok hivatás számára csekély, sőt lehetnek körülmények, amikor egyenesen negatív. Elismeri a tudomány jelentőségét is az egyes hivatásokra nézve, mégis úgy véli, hogy ezt a jelentőséget a nevelés szempontjából minden egyes rendeltetés keretében külön-külön kell megállapítani és sohasem lehet úgy kezelni, mint öncélt, legkevésbé ott, ahol praktikus életfeladatokról van szó,

A tudatbeli képesség jelentőségének ilyen viszonylagos volta mellett is kiemeli *Haberlin* a rátermettségre-nevelésnél az ítélet, a fantázia és az emlékezet kiművelésének különleges feladatát, vagyis az értelem és a képzelet formális kiképzésének szükségességét. Az ítélő képesség fejlesztésén belül megint fokozott figyelmet kíván fordítani egyrészt az érték-ítélés folyamataira, másrészt a helyes ténymegállapítás és helyes gondolkodás „logikai” képességeire. Különösen arra hívja fel a figyelmet, hogy a logikai és értékelő ítélet helyes értelmezés mellett semmi mást nem jelent, mint az igazságos állásfoglalás (*Gerechtwerden*) tudatos alakját a kulturális munka-teljesítményhez tartozó „objektummal” szemben.

60. Befejezésül kötelességének tartja *Haberlin* annak a – mondhatni, legrégebb és legelterjedtebb – felfogásnak a megcáfolását, mely szerint a nevelés lényegileg tulaj donképen bizonyos kulturális értékek átszármaztatása.⁴⁵ Szerinte minden technikai vagy rátermettségre nevelésnél *bevonásról* van szó, nem pedig külsőleges módon végbemenő átadásról. Nevezetesen a növendéket kell bevonnunk (heranziehen) nevelői munkánkba az által, hogy megnyerjük gondolkodásmódjának a közreműködését. Ugyanis abban, amit mi akarunk, képességekről van szó, nem pedig „kész tulajdonról.” Ezért nem szabad összetéveszteni pl. a tudás- vagy ítélet-képzést kész ítéleteknek, ismereteknek, meggyőződéseknek, értékeléseknek többé-kevésbé kényszerű átadásával.

Végül hangsúlyozza *Haberlin*, hogy a gondolkodásmód és

⁴⁵ U. a. 149. s köv.

rátermettség összetartozik, mint szándék és kivétel, akarat és tett, amelyeket éppen ezért a nevelésben mindig együtt kell tekintetbe venni s együttesen képezni. Sohasem lehet őket egymástól elválasztani, mert együtt alkotják a nevelés egészét, mint ahogy a rendeltetés is mindig osztatlan egészet alkot.

61. Ha most áttekintjük *Häherlin* elméletét, az általa deduktíve felállított, de a szükség szerint hol induktív, hol reduktív módon igazolt egység karakterisztikumát a következőkben foglalhatjuk össze,

A rendeltetést mint az emberiség céljával megegyező legfőbb fogalmat visszavezeti a helyes gondolkodásmódra és rátermettségre. Az előbbi foglalja magában a humanisztikus nevelés-gondolat beolvasható részét, míg az utóbbi a realiztikus vagy közelebről hivatásszerű nevelés eszméjét egész terjedelmében. A szoros egységet főleg az által sikerül biztosítani, hogy a tudatképzés feltétlen túlsúlyát kiküszöbölje, a nevelés idevonatkozó munkáját – egy-két speciális esettől eltekintve – másodrangú feladatnak minősíti s ezzel az általános és szakszerű nevelés összhangjának egyik legsúlyosabb akadályát elhárítja. Viszont más oldalról, ahol ezt a szakszerű nevelés érdeke is megengedi, sőt kívánatosá teszi, az egyetemes embernevelés szempontját a rendeltetés eszményi jellegében a legerőteljesebben kidomborítja. Végeredményben tehát az által, hogy – nem ugyan az abszolút, de – az egyénileg lehető tökéletesség irányító elvét az eszméből vezeti le, még szigorúan örökös a felett, hogy az általa alkotott egységben azt a centrikus helyzetet, amelyben elmélkedésének minden szála összefut, az egyetemes nevelés gondolata foglalja el. Bizonyítja ezt az a körülmény is, hogy a gyakorlatban az előkészítő szerepet az általános nevelésre kívánja ruházni.

Ezen az úton a szakszerű nevelés szempontjából továbbfejlődést már csak *Kerschensteinernél* fogunk találni, mint aki a munkát választja kiindulópontnak is. *Haberlin* a munkát s mindazt, amit ezzel összefüggésben a hivatás- és munka-ethos gondolatának elméleti magyarázataival az újabb pedagógiai irodalom megteremtett, a rátermettségben egyesíti, igaz, hogy ezt a feladatot spekulatív módszerének teljes ragyogtatásával oldja meg, azonban a rátermettség nála mégis csak az eszmét magában hordozó rendeltetésnek, mint elgondolása csúcspontjának egyik kiágazása.

d) *A szaknevelés helye Spanger elméletében.*

(62. *Sprangert Kerschensteiner* régebbi művenek hatása vezeti rá a szaknevelésről való elmélkedésre. – 63. Vonatkozó főtanulmányában a szaknevelés mellőzésének okait a német neohumanizmus álláspontjára vezeti vissza. – 64. Az egyébként egységes nevelés sorrendje – kiemelkedő jellegét tekintve – ez: a) alapvető, b) szakszerű, c) magasabb általános nevelés. – 65. Kimutatja, hogy a szaknevelés minden fokon összeegyeztethető az általános neveléssel. – 66. A szaknevelésen keresztül lehet szerinte az állampolgári érületre is legeredményesebben nevelni.)

62. Amaz egymáshoz legközelebb eső pontok közt, amelyeket *Haberlin* és *Kerschensteiner* elméletének gondolatmenetében minden eltérés mellett is megtalálhatunk, egy ponton *E. Spranger* állítja helyre a fejlődés történeti folytonossága által involvált összeköttetést. Rendszerében ő is, mint *Paulsen* és *Haberlin* egy előkészítő fokozatot vesz fel, amelyet „alapvető” nevelésnek hív ugyan, amely azonban lényegében az általános nevelésnek elemi formája. De e mellett az alapvetésen túl, *Kerschensteinerhez* hasonlóan már a munkát teszi az egész nevelés törzsévé. Viszont még sokban eltér *Kerschensteinertől*, amennyiben nála az általános nevelés mint legmagasabb fokozat a benne rejlő eszménységgel mégis csak – bár a szaknevelésre építve – külön oromzatként szerepel, míg *Kerschensfeinernél* a hivatás-ethos gondolata, mint amely az egyetemes nevelés eszménységét is magában foglalja, mindvégig megtartja irányító hatalmát.

Sprangert Kerschensteinernek a munkaoktatás eszméjéről írt régebbi tanulmányai ösztönözték a kérdés közelebbi vizsgálatára. 1915-ben a német nevelésügyi politika megelőző 25 évének eredményeit latolgatja s a továbbképző iskolák lényegének fejtegetése közben legértékesebb vívmánynak ismeri fel azt a nevelő erőt, amely a *Kerschensteiner*-féle hivatás-ethos gondolatának tartalmi gazdagságából árad elő. Rámutat a hivatás-ethosban gyökerező nevelés sokoldalú jelentőségére, amely az egyén erkölcsi és esztétikai érületének fejlesztésében épügy megnyilvánul, mint a közösség részéről az egyén homlokának szegzett közgazdasági, szociális és államéleti igények zavartalan kielégítésében. Különösen kiemeli a „hivatásbeli önzés” (*Berufsegoismus*) fontosságát. Ő is azt tartja, hogy abban az akarában, amely hivatásunk sikeres gyakorlását eredményezi s amellyel az egyén saját munkája révén önmagát is tőkéltesíteni törekszik, hatalmas ethikai erő rejlik. Neki is az a meggyőződése, hogy

a hivatásbeli önzést, amely a modern erkölcsi tudat számára már magában is nagyon egészséges és jogosult, nem kiirtani kell, ahogyan a valóságtól idegenkedő ethikai felfogás teszi, hanem meg kell nemesíteni, még pedig az által, hogy beleoltjuk a felelősségérzetnek és a közösség egészébe való beilleszkedésnek szociális ösztöneit. Ilymódon végül mind a három beállítottság, a közgazdasági, szociális és államelméleti egyaránt – ugyanazon törzsből nőne ki, mind a hármat ugyanaz az éltető nedv táplálná, amely a természet minden lényében és alkotásában az erőteljes élet csörgedezését jelenti.⁴⁰

63. Ilyen előzmények után írja meg *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung* c. tanulmányát.⁴⁷ Mindenek előtt megállapítja, hogy a szaknevelés a múltban nem fejlődhetett olyan szabadon, ahogyan jelentősége megkíváná. Ennek oka egyrészt az az általános vélemény volt, hogy minden műveltségnek az általános neveléssel kell kezdődnie, másrészt a szaknevelés megbecsülésének ma is tapasztalható hiánya. A szaknevelés 'fejlődésének akadályaként felismert eme felfogás a német idealizmus korából származik. Nagyjában ekkor nyerte az iskolaügy mai tagozódását. Több mint száz év előtt, a nemzeti öntudat felülkerekedésével az volt a cél, hogy a polgárt gazdasági és politikai megköttöttségéből, pusztán utilitarisztikus érdeklődési köréből kiemeljék. Ezért még a világpolgárság hangoztatásától sem riadtak vissza. Az akkori szakiskolák (a katonai, művészi, technikai kiképzést nyújtók) növendékeiket már az egészen fiatal korúak közül szedték s csak a szigorúan vett szakszerű kiképzéssel törődtek. Érthető, hogy az utilitarisztikus szellemnek ez a kizárólagossága *Schiller, Humboldt, Süvern* stb. szemében egyenesen megvetésre méltónak, pedagógia-ellenesnek tűnt fel. Ezért a szaknevelés kérdését teljesen kikapcsolták érdeklődésük köréből.

Kiváltkép az egyetemek voltak ennek a tisztán humanisztikus felfogásnak a melegágyai. Azt tartották, hogy a nemzet vezetői nem lehetnek egyetlen zárt szellemi területen mozgó,

⁴⁶ E. Spranger: Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik; Pädagogische Blätter 44. Jahrg. 1915. (526.)

⁴⁷ Eredetileg a Handbuch für das Berufs- und Feschulwesen, Leipzig 1923. c. gyűjteményes munkának egyik értekezéseként jelent meg, majd a szerzőnek: Kultur u. Erziehung IV. Aufl., Leipzig 1928. c. kötetében. (186-204.); itt ez utóbbit vettük alapul.

szűklátókörű egyének, hanem olyanoknak kell lenniök, akik a tudás egészéből ítélik meg feladatukat. Ezért először bizonyos filozófiai belátáshoz kell eljutni s csak ezen keresztül a hivatáshoz. A szaknevelés gondolatát a legjobb esetben is csak a tudományos elv járulékeként ismerték el. Itt keresendő annak az oka, hogy a szaknevelés főiskolai jellegű intézményei az egész 19. század folyamán az egyetem körén kívül s attól függetlenül keletkeztek. Mindamellett a szaknevelés gondolatának a győzelmét látja *Spranger* a nagyszámban alapított műszaki, kereskedelmi, mezőgazdasági, állatorvosi főiskolák, erdészeti és bányászati akadémiák felvirágzásában. S a változott viszonyokhoz némi tekintetben az egyetem is alkalmazkodott, amennyiben ma már nem a filozófiától vezet az út a szakképzettséghez, hanem a szaktanulmányok centrumából kiindulva kell eljutni a határos filozófiai területekre.⁴⁸

64. Az általános és szakszerű nevelés viszonyát a következőképen fejtí ki.⁴⁹ Először az általános nevelés lényegét igyekszik tisztázni. Ennek a fogalmához a következő okoskodás útján jut el. Hivatkozik az intellektuális nevelésfogalomnak két megjelenési formájára. Az egyik jelenti a tudás anyagának a komplexumát, a másik az összes megismerési funkciók formális gyakorlását. Az előbbi szerint a műveltség eszménye azonos az enciklopédikus tudással, az utóbbi szerint pedig az emberben rejlő intellektuális erők működésképességével. Az általános műveltség fogalmának ezt az utóbbi formáját *Spranger* nem találja ugyan olyan szétfolyónak, mint az előbbit, de magában véve még sem lát benne mást, mint szellemi gimnasztikát s a tudás anyagának eszközzé degradálását. A lelki működések gyakorlása ugyanis mindig hozzá van kötve valamilyen anyaghoz, ezért az értelem tisztán formális képzése lehetetlen. E szerint sem az egyik, sem a másik irány, sem külön-külön, sem együttesen ebben a formában nem vezethet el az általános műveltséghez. Ilyenről csak ott lehet szó, ahol a fejlődésben levő szellemet a maga totalitásában fogjuk fel s nevelő munkánk jóval túlmegy a pusztá megismerési funkciók alakításán. *Pestalozzi*, *Fichte* és *Fröbel* példájára hivatkozva *Spranger* is az élet valóságával törekszik kapcsolatot keresni, mert tudja, hogy így nyílik tér a technikai

⁴⁸ U. a. 192-193.

⁴⁹ U. a. 186-191.

alakításra, az esztétikai élményre, a szociális bekapcsolódásra s a vallási értékek számára egyaránt.

Ez lesz az általános műveltség egyik alakja, amelynek elérésére a modern pedagógia is tudatosan törekszik, E mellett az általános műveltség mellett van azonban még egy másik is, amely már sokkal szélesebb körű, amelyről leginkább csak a nevelés-folyamat legvégén lehet szó, s amely az embert a távolabbi természettel és a tapasztalati életen túlfekvő metafizikai világgal hozza összeköttetésbe. Az általános műveltség első alakjának természetes középpontja a szülőföld. Innen kiindulva kell a növendéket elvezetni a közösség ama szellemi kincseihez, amelyek tudásban és technikában, erkölcsben és államéletben, művészetben és vallásosságban felhalmozódtak. Ez lesz az alapvető nevelés (grundlegende Bildung), A múltban rendszerint erre gondoltak az emberek, mikor azt hirdették, hogy minden művelődésnek az általános neveléssel kell kezdődnie. Azonban az általános műveltség második alakjának is határozott középponttal kell bírnia. Annál inkább szükség van erre, mert ennek a műveltségformának a terjedelme rendkívül széleskörű, sőt szinte kimeríthetetlen. Kell tehát egy fix pontnak lennie, amelybe a nevelő tevékenység belekapaszkodik. Ilyen középpont híján az általános műveltség tartalmi egységében nagy ingadozások és bizonytalanságok volnának tapasztalhatók. E szerep betöltésére pedig csak az egyéni hivatás alkalmas. Ezek szerint a magasabb általános műveltség útja a hivatáson és pedig kizárólag a hivatáson vezet keresztül.

Az alapvető műveltség megadása a népiskola feladata volna. Csak az a baj, hogy ennek a nevelő tevékenysége nagyon hamar abbamarad. Olyan korban bocsátja ki az egyént az életbe, mikor az lelki formálódásában leginkább szükségét érzi a támogatásnak, A középiskola e tekintetben kedvezőbb helyzetben van, viszont itt más bajok merülnek fel. Ez is általános és alapvető műveltséget nyújt, amelynek magva ugyancsak a nemzet közös szellemi birtoka még az esetben is, ha a klasszikus nyelvek helyet foglalnak tanítástervében, A nevelés alapjában nemzeti jellegű marad, mert csak addig a pontig terjed, ahol az önálló pályaválasztással a személyes művelődés útja kezdődik. De itt meg az fordul elő igen gyakran, hogy az általános műveltség vágya nem mindenik serdülőnél terjed ama határig, amelyet a középiskola idevonatkozólag felállít. Ennek a tudatára előbb

vagy utóbb rájön mindegyik tanuló s ilyen lelki állapotban egy szilárd középpontot keres, amelyhez tartozni akar. Mivel pedig ez a középpont egyenes utalást tartalmaz az egyén jövődő hivatására, ezért csak a szaknevelés útján biztosítható.

65. A szaknevelés, amint az egyetemek alakulása is igazolja, nagyon szépen összeköthető az általános és eszményi neveléssel, csak helyesen kell megfogalmazni mind a kettőnek az értelmét.⁵⁰ A nevelés mindig valami egyetemest jelent. Ezt kell a szaknevelésben is szem előtt tartani. Aki hivatása üzésére megfelelő nevelést nyert, az ebben a hivatásban nem különálló teljesítmények összegét látja, hanem bizonyos szabadsággal képes cselekedni, bele tudja illeszteni a maga hivatását a kultúrának egy nagyobb összefüggő egészébe s szellemileg mindig felette áll ennek a hivatásnak a helyett, hogy egyszerű rabszolgájává süllyedne. Ezért nem szabad a szakiskolákat túlságosan tagolni. Inkább arra kell törekedni, hogy a rokon hivatások olyan nagyobb egységekbe tömörüljenek, amelyek egy-egy gazdasági tevékenység egész területének kifejezői. Szakiskoláinknak legnagyobb hibája, hogy arra a téves hitre támaszkodnak, mintha az „általános nevelés” már előzőleg befejeződött volna. Ezért csak a legszűkebb értelemben vett képesség fejlesztésére szorítkoznak, egyébként pedig rábízzák az egyént a mindig kétséges önnevelés szeszélyeire. Ez is mutatja, mennyire helytelen dolog a szakszerű és az általános nevelést egymástól különválasztani. Gyakorlatilag értékes változás csak akkor állhat be, ha ezek a szakiskolák igazi nevelő intézetekké (echte Bildungsstätte) lesznek. Ezt pedig csak úgy érhetik el, ha nemcsak külső célok szerint szervezkednek, hanem a nevelésfolyamat belső lényege szerint is.

Mindéddig megelégedtek azzal, ha a fejlődő egyén az iskolából kilépve munkássága számára olyan középpontot talált, amelyen csüggyve tudását és képességét gyarapodni látta s amely számára a világban elhelyezkedést s az egyéni haszon mellett valamelyes társadalmi értéket is biztosított. Ezzel szemben az újabb pedagógia azt a követelményt hangoztatja, hogy a hivatást a hajlam alapján kell megválasztani. Ezt az erősen belülről kifelé működő nevelő erőt azonban *Spranger* szerint nem mindig lehet elfogadni döntő tényezőnek. A pedagógia ama törekvése, hogy a tehetséget és a hivatást legalább is összehangolja,

⁵⁰ U. a. 194-197.

csak akkor fog sikerrel járni, ha a hivatásra való alkalmasság megvizsgálásánál nemcsak mechanikus módszerekre támaszkodik, hanem a dolog etnikai oldalát is nézi s ez alapon az egyéni választást, az egyéni akarást s a személyes felelősségérzetet is tökéletesíteni törekszik. Természetes, hogy a hivatás iránt való érdeklődésnek némi csíráját kedvezőtlen esetben is fel kell tételeznünk, még ha ez csak azon a megfontoláson alapszik is, hogy a hivatáshoz hozzá van kötve a boldogulás lehetősége. Azonban a serdülőkor előtt semmi körülmények közt sem szabad dönteni az egyén hivatásáról. Az ilyen döntés egyoldalúvá tenné az alapvető nevelést. Egyébként is korábban még egyáltalán nem állapíthatók meg határozott érdeklődések.

Már a népiskolának alkalmat kellene adnia arra, hogy elemi formáikban az összes tehetségitányokat ki lehessen próbálni, ne csak az elméletieket, de a kézügyességi, technikai, szónoki és esztétikai képességeket is. Olyan határozott műveltségi típust kellene kifejlesztenie, amely a kultúra szerves folyamatával is kongruens legyen, ne csak a növendékek egyénileg adott lelki struktúrájával. Végül a szubjektív belső hivatottság mellett figyelembe kellene venni a társadalmi hivatás objektív követelményeit is. Minden iskolafajának a saját különleges teremtő erejével kellene kialakítania azt a módot, miként hassák át, hogyan segítsék és táplálják egymást a szakszerű és általános nevelés, főleg pedig: miként bontakozzanak ki az általános érdeklődések a hivatáskör sajátosságaiból. Ez által a régi koncentrációs gondolat új értelmet nyerne. A tárgyaknak tisztán tudományos rendszerezésre támaszkodó összefüggése sem lehetne döntő. Helyette előtérbe lépne az a kérdés, hogyan lehet őket az élet speciális elágazásaival szerves vonatkozásba hozni.

66. Az államérettel szemben is tisztázza *Spranger* a szaknevelés álláspontját.⁵¹ Természetesnek tartja, hogy politikai pártok szolgálatába a szaknevelés sem állítható. Szükségesnek véli azonban az állampolgári nevelést, még pedig sokkal fokozottabb mértékben, mint más iskolákban, mivel a szakiskola érezhetőbben és közvetlenebbül nyúl bele a jelen viszonyok empirikus valóságába. Igaz, nehéz dolog állampolgári oktatást nyújtani a nélkül, hogy teljesen ki tudnánk térni az államról alkotott véleményünk kinyilvánítása elől, s még nehezebb az állásfoglalásnak

⁵¹ U. a. 202-203.

ilyen egyoldalúságát elkerülni akkor, amikor állampolgári *nevelést* kívánunk adni. Mindamellet a kérdést meg kell oldani s a megoldás a közösségi érzés ápolásán vezet keresztül.

Minden egyénben mint a közösség tagjában önként értető-dőnek kell lennie a közösség egészére való beállítottságnak. Ezért a *nevelő* iskolának is minden egyes növendékét úgy kell formálnia, hogy képes legyen önmagában a közösségi vagy államalkotó részt felfedezni. *Spranger Kerschensteinerrel* együtt úgy gondolja ezt legkönnyebben elérhetőnek, hogy rávezetjük a növendéket, mennyire beleszövődik az ő saját lénye a közösség életkörébe s milyen visszavonhatatlanul egymáshoz, valamint a közösségre épült egyénfeletti és történelmi hatalom- és jogszervezethez van kötve a nemzet minden tagja. Ebből következik, hogy az állameszménnyel szemben megnyilatkozó gazdasági állásfoglalásnak csak annyiban van értelme, amennyiben az egyesek a közösség egészének éppen ezt a formáját ismerik el korábbiak és magasabb rendűnek.

De *Spranger* tovább is megy. Semmi lehetetlenséget sem lát abban, hogy már a kötelező szaktanulmányok során kifejtsük a növendékek előtt az egyes pártok álláspontjának szükségességét és szubjektív, részleges jogosságát, vagyis nemcsak az állampolgári, de a szorosan vett politikai nevelés gondolatától sem riad vissza. Úgy gondolja, hogy ennek keretében megbeszélés tárgyául szolgálhatna az a különleges távlat, amelynek szemszögéből kell megítélnie az államot ennek vagy annak a szakcsoportnak. Beszélni kellene a jogokról és igényekről, de a köteleességekről s az egyének az állammal való szövevényes kapcsolatairól is. Kimondott pártagitációnak természetesen, a szakiskolában sincs helye, mert ezzel csak az állami kötelekek erejét lazítanánk meg. Arra kell a hangsúlyt vetni, ami közös és egymáshoz fűz. Aki valamely szakcsoportba a munka igazi ethosát bele akarja nevelni, az nem harcolhat ama politikai ethos ellen, amely ezzel a hivatással belsőleg összefügg. A nevelésnek tehát inkább arra kell törekednie, hogy ezt a politikai ethost megneemesítse s azt, ami benne az államra nézve pozitív értékű, mintegy kitermelje belőle. Itt megint ismétlődik a szakneveléstől az általános neveléshez való haladás, csak természetesen a politikai nevelésre való különleges alkalmazásában. Azt a pártérzületet, amely bizonyos hivatáshoz és osztályhoz való tartozandóságban adva van, meg kell értetni és ki kell bővíteni

egyetemes államérzülétté. *Spranger*nak meggyőződése, hogy ha a reális életviszonyokból kisarjadó politikai érzületet ki akarják irtani, ezzel a humanizmusnak rendelkezésünkre álló legjelentősebb emelőjét szerelnék le.

Ezek szerint *Spranger* elméletében a szaknevelés gondolata már központi elhelyezést nyer a nélkül azonban, hogy irányító ereje a nevelés alsó fokozatának kezdetétől a legfelső fokozat befejezéséig feltétlenül érvényesülne. A nevelés egységének tendenciája azonban mindvégig kicsendül elmélkedéséből. *Paulsentől* főleg a sorrend tekintetében tér el. Míg annál a nevelés középső fokán az általános, a felső fokon pedig a szakszerű képzés van túlsúlyban, addig nála éppen megfordítva: a középső fok szakszerű nevelésén épül fel a legmagasabb általános műveltség. Korántsem olyan rendszeres, mint *Häberlin*, de van elméletének egy olyan előnye, amely a realitás szemszögéből nézve *Häberlin* fölé emeli. Míg egyrészt a spekulatív elmélyedés gazdag felszerelésével rendelkezik, addig másrészt egy pillanatra sem szakítja meg az életvalóságnak a kérdés természetétől önként felkínált kapcsolatait. Valóban *Spranger* eszméi egytől-egyig olyanok, hogy bármikor, a mai iskolai keretek minden érezhetőbb megbotlygatása nélkül – megvalósíthatók volnának.

3. A szaknevelés gondolatának középponti jellege.

(67. A világháború után új erőre kapott nemzeti nevelés gondolatához sokkal jobban simul a hivatásszerű, mint az általános nevelés eszméje mind pszichológiai, mind közösségi szempontból, -r- 68. Még a humanisztikus nevelés hívei is a gyakorlati hasznot keresik a klasszikus nyelvek tanulásában; viszont a hivatás-ethosban gyökerező pedagógiai felfogás egyetemes érvényre törekszik.)

67. Ma már kétségtelen, hogy a világháború nevelésügyi tanulságai sokban hozzájárultak annak a viszonynak a formálásához, amely az általános és a szakszerű nevelés eszméje között fennállt. Az összes vonatkozó tanulságok hatása talán legerősebben ama tényben jelentkezett, hogy a „mindentől független értelem” megszűnt az emberiség bálványa s ezzel a nevelés legfőbb eszménye lenni.⁵² Az értelem jelentőségének ez a hatásköri szű-

⁵² Az okokat közelebbről és részletesen kifejtettük A nemzeti közszellem pedagógiájában (1926. Budapest, a Szent István Társulat bizom.) (151-160.)

kítése kiváltkép az általános nevelést érintette. A pedagógia története ugyanis azt bizonyítja, hogy amint a szakszerű nevelés célzata a cselekvés közvetítésével a lelki funkciók közül elsősorban mindig az akaratra kívánt támaszkodni, addig az általános nevelés, mint a herbarti hagyományok alapján a gondolkör fejlesztésének pedagógiai megfogalmazása, mindenek előtt az értelem *kiművelésére vetette* a fősúlyt. Igaz, hogy a technikai fejlődés különböző ágazatai révén a hivatásra nevelésben is nagy szerep jutott az értelemnek, csakogy itt mindig az anyaghoz kötöttek, sőt – lehet mondani – az anyag mögé rejtőzve végezte munkáját s így elkerülte a közvélemény vádló tekintetét. Ennélfogva az itten szereplő értelem munkájára s vele együtt a szakszerű nevelésre sem hárult akkora ódium. A közvélemény úgyszólván minden rosszért azt az egyetemes emberi értelmet okolta, amely az absztrakció körén belül maradvá kigondol és tervez, vagyis eszméket termel.

Az ész és értelem egyeduralmának megszűntével a nevelésnek is új középpontot kellett keresnie, amely köré eszméit szilárd egységbe tömöríthesse. Ennek eredményeként a nevelés aktusában egyre nagyobb körben jutott középponti szerephez a lelki élet funkciói közül az akarat s ennek révén a cselekvés a hozzákötött hivatás-ethosszal együtt. De a középpont kijegecsítésére most már nem bizonyul elegendőnek a pusztá pszichológiai elv. Többoldalú megerősítésnek a szüksége merül fel. Így a szociológiai, közösségi érdek is nagyobb figyelemben kezd részesülni. Az általános nevelésnél ezt a követelményt az „emberiség” meglehetősen homályos, alaktalan és a bizonytalanság kódébe vesző eszméje képviselte, amely a világháború és a forradalmak után, amikor az egyén éppen ebben a rejtélyes „emberiségben” csalódott, nem volt többé elég konkrét a közösségi eszme reprezentálására. A közösség szemléletesebb, kisebb egységeit igyekszik mindenütt eszménykép gyanánt kitűzni a nevelés a mágia célfogalmában is. Így jut előtérbe az egyetemes embernevelés gondolatával szemben a közösségi nevelésnek a réginél *tökéletesebb nemzeti* formája – fasiszta, neonacionalista, nemzetethikai stb. elnevezések alatt. Ez a kisebb egység már olyan konkrétum, amelynek központi szerepre való alkalmasságát egyes természeti tények és geopszichikai momentumok mellett a történelmi hagyományok ereje is növelte.

Viszont a nemzeti eszme kihangsúlyozása határozottan ked-

vez a hivatásra nevelés gondolatának. Ez a kedvezés nemcsak abban a negatívumban nyilvánul meg, hogy a nemzeti eszme - ellentétbe kerülve az általános nevelés célképzetében foglalt emberiség eszméjével – az egyetemes ember-eszmény helyett a speciális ember-eszmény felé hajlik. Kifejezésre jut pozitív formában is. A világháború és a forradalmak pusztításai nyomán a nemzeti eszme centrális értékelése magával hozza a nemzeti restauráció törekvését is szellemi, társadalmi és gazdasági téren egyaránt. A cselekvés mozzanata az újjáépítés munkájában új szint, az eddiginél nagyobb értékelést nyer, mert az akaratnak döntő befolyás jut a feladatok végrehajtásában. A dolgozókra s az azok különböző csoportjait magukban egyesítő hivatásokra mindennél fontosabb szerep vár a kitűzött nagy célok elérésében. Így a szaknevelés gondolata olyan aktualitást nyer, amelynek elhatározó befolyása alól a humanisztikus nevelés hívei sem vonhatják ki magukat, annál kevésbé olyanok, akik már előzőleg is a hivatás-ethosban látták az igazi nevelés talapzatát.

68. A befolyás az előbbieknél abban nyilvánul, hogy vizsgálni és bizonyítani kezdik a humanisztikus nevelés gyakorlati hasznát, holott előzőleg éppen e gyakorlati szempont ellen tiltakoztak. A görög és latin nyelvi fordításról megállapítják, hogy egy nagy előnyük van a modern nyelvi fordítással szemben. Annak a nagy idő- és kultúrabeli távolságnak megfelelően, amely bennünket az ókortól elválaszt, a klasszikus nyelvekből való átültetés munkája a lelki funkcióknak hasonlíthatatlanul nagyobb feszültségét követeli meg, mint a modern nyelvekből való fordítás, amelyek a képzet- és kifejezés-kör tekintetében a művelődési alap 'azonossága folytán lényegileg sok közös vonást mutatnak fel az anyanyelvvél. Az átültetés ugyanis tudatos kényszerítés a gondolkodásra, összehasonlításra, gondolatátformálásra. Ez pedig jóval több az egyszerű formális képzésnél, mert a tanuló bizonyos idő múlva öntudatlanul is eljut arra a felismerésre, hogy a nyelvbeli eltérésekben legtöbbször világnézeti különbözőségek tükröződnek, hogy volt egykor egy világ, amely másként ítélt, értékelt és érzett, mint mi s hogy az a világ e különbözőségek ellenére még ma is alakító erővel nyúl bele a mi világunk formálásába.⁵³

⁵³ E. Stemplinger: Der praktische Wert der humanistischen Studien; Neue Jahrbücher, 27. Jahrg. 1924. (24.)

Ebből arra a következtetésre jutnak, hogy a latin és görög a legnagyobb mértékben támogatja az anyanyelvi oktatást. Hivatkoznak *Kerschensteinerre*, mint aki ennek az elvnek az igazságát egy pindarosi versen mutatta ki a meghívott természet-tudósok előtt. S felvetik a kérdést: vajjon nem gyakorlati nyereség-e, ha a növendék megtanul logikusan gondolkodni, élesen megkülönböztetni, szavakat és fogalmakat lelkiismeretesen mérlegelni s ha ez által anyanyelve használatában is folyton tökéletesíti magát?⁵⁴

A másik csoport, amely már előbb is a munka- és hivatás-ethosban kereste minden nevelés alapprincipiumát, most a nemzeti eszméhez kötött és a nemzeti eszme érdekében síkra szálló cselekvés gondolatába fogózva újult erővel tér vissza ahhoz a nevelés-tervezethez, amelyben a szakszerűséget illeti a vezetőhely, Ekkor, 1923-ban írja meg *Spranger* imént ismertett tanulmányát s pár évvel később, 1926-ban jelenteti meg *Kerschensteiner A műveltség elméletét* tárgyaló nagy művét, amelyben összes idevonatkozó tanulmányainak eredményeit egyetlen nagy rendszerbe foglalja össze. Ennek a rendszernek átfogó tengelye az az egyetemes érvényű hivatás-ethos, amely minden *nevelő* érték forrását jelenti s mint ilyen azzal a középponti jelentőséggel bír, hogy nemcsak vele indul meg és vele folytatódik minden nevelés, de – *Sprangertől* eltérőleg – általa tetőződik is be. Ez a centrális érték sugározhatja ki magából az egyetemes nevelés értékeit is. Tudjuk azt, hogy *Kerschensteinerre* nagy hatással voltak a munkanevelésnek amia gyakorlati formái, amelyeket *részint* Amerikában, *részint* saját hazájában *Lietz* működésén keresztül ismert meg. Kiváltképen ez taiz utóbbi hatás jelentős, mert itt a munkanevelés nem egyedül áll, mint *Dewey-ná*, hanem a legszorosabban egybeszővődik a hivatásszerű nevelés gondolatával. Ezért mindenek előtt *Lietz* reformiskoláinak elméleti alapjait kell vázolnunk.

a) *H. Lietz szaknevelési tervezete.*

(69. *Kerschensteiner* elméletének mintegy előfutárjául tekinthetők a *Lietz* gyakorlati működéséből levonható elvek. – 70. *Lietz* a hivatásnevelést azonosítja a nemzeti vagy állampolgári neveléssel.)

⁵⁴ U. a. 25.

69. Ama falusi nevelő-otthonok (Landerziehungsheime) működését, amelyek *Lietz*nek köszönik létüket és felvirágoztatásukat, kezdettől fogva élénk figyelemmel kísérte Kerscheneister, S amint az elméleti megnyilatkozásai sok tekintetben maguk után vonták a reformiskolák szervezésében követett elvek helyesbítését, épügy *Kerscheneister* nem egy nézetének helyes vagy helytelen voltáról az ezen intézetekben elért gyakorlati eredmények győzték meg. *Lietz*nek több munkája látott napvilágot a jelen század első évtizedében, amelyek az ő speciális nevelőintézeteinek a részletes ismertetését nyújtják s nem annyira a teória, mint inkább az empirizmus szémszögéből vizsgálják a vonatkozó kérdéseket. Van azonban egy, amely már sokkal nagyobb igényekkel lép fel s mintegy az (azokból levonható elvi tanulságok összegezésének tekinthető.

A legfőbb következtetés, amelyre jut, hogy a reformiskoláknak általa megalkotott szervezetében a hamisítatlan német nemzeti iskola típusa tükröződik. Innen a munka címe is: *Die deutsche Nationalschule*. A háború előtt jelent meg, 1911-ben, de egész ideológiája, különösen pedig az elmélkedőkre gyakorolt hatása mégis a világháború után közreadott ama művek sorába iktatja, amelyek a restaurációs nemzeti politika nevelésügyi intézkedéseinek propogálóiává lettek. Nincs benne sem a *Haberlin* tanulmányához hasonló filozófiai mélység, sem a *Kerscheneister*re emlékeztető szigorú rendszeresség. A szerző gyakorlati tevékenységének lazokat az alapelveit ismerteti meg a deskriptív eljárás igénytelenségével, amelyek legjobb meggyőződése szerint arra is alkalmasak, hogy egyidejűleg a változott viszonyok által hangosan követelt újszerű nemzeti nevelés kereteit megadják. Azért is kell *Kerscheneister*rel egy csoportba sorolnunk, mert az egész nemzeti nevelés alapjává és gerincévé épügy a hivatás-ethost teszi, akárcsak a müncheni nagy szervező és elmélkedő. A nemzeti és állampolgári nevelés fogalmait, legalább is ami az elnevezések mögött rejlő erkölcsi tartalmat illeti, mindketten többé-kevésbé azonosnak veszik. Azokat a különbségeket, amelyeket az utolsó évtizedek filozófusai az állam és nemzet közt megállapítanak, *Lietz* épügy, mint *Kerscheneister* – észrevehető tartózkodással fogadja.

Hogy *Lietz* a hivatás követelményeinek: a nemzeti nevelés érdekében milyen nagy jelentőséget tulajdonít, már az a mód is igazolja, ahogyan ia szaknevelés helyét a köznevelés rendje-

ben kijelöli. Az egész iskolázást három részre osztja: általános nép- és középiskolákra; magasabb iskolákra; főiskolákra és akadémiákra. 1. Az általános nép- és középiskolák feladata az alsóbb rendű és közepes hivatásokra való előkészítés, ide tartoznak a technikai és mezőgazdasági szakiskolák. 2. A magasabb iskolák az összes magasabb hivatások előkészítő helyei, mint ilyenek humanisztikus és realisztikus tagozatra oszlanak; az előbbi nyújt képesítést az emberi élet terén kutatást végzők és nevelők számára, még pedig a klasszikus nyelvi altozatot készíti elő a történetbúvárt, jogtudóst, nevelőt, a modern nyelvi altozatot a kereskedőt, a modern nyelvek tanítóját s ugyancsak a jogtudóst; a reális tagozaton nyer kiképzést a mezőgazda, technikus, természetbúvár, orvos, valamint a reális szakok tanítója. 3. A főiskolák és akadémiák a szorosan vett tudományos kiképzés színhelyei.⁵

70. A hivatásra-nevelés *Lietz* felfogása szerint közvetlen következménye a nemzeti vagy állampolgári nevelésnek, amelyet az egyéni kiképzés nélkülözhetetlen feltételének tart. Úgy vélekedik, hogy régebben a feudális és abszolutisztikus államban elegendő volt, ha az emberek egy csekély uralkodó csoportja nyert állampolgári nevelést. Ma a közszabadság, az alkotmányos és szociális élet korszakában lehetőleg az állam minden tagját polgári hivatása számára kell nevelni, ha azt akarjuk, hogy az állam léte és fennállása veszélyeztetve ne legyen. Látszik ebből, hogy *Lietz* a szaknevelés politikai, szociális és egyéni szempontjait nagyrészt azonosítja. Az így fogalmazott állampolgári nevelést *Kerschensteinerre* hivatkozva csak az egész iskolaügynek olyan átalakítása útján reméli, amely mellett a tanulásokat kötelesség-gyakorlás és az iskolai teendőkben való buzgó részvétel által felelősségérzetre nevelhetjük, valamint arra, hogy a későbbre várakozó nemzeti feladatok megoldásában képes legyen közreműködni. Mit tanuljon az ifjú, hogy a nevelésnek ezt az ideálját megvalósítsa magában? Erre a kérdésre *Lietz* ezt feleli: mindenki azt tanulja, ami számára lehetővé teszi, hogy sajátos képességeit és erőit megismerje s hogy magának és a közösségnek, amelyhez tartozik, javára váljék, mert csak így lesz képes rendeltetését híven betölteni s az egyéni sajátosságainak megfelelő hivatást helyesen gyakorolni.⁵⁶

⁵⁵ H. Lietz: Die deutsche Nationalschule, Leipzig 1911. (17.)

⁵⁶ U. a. 23-24. és 28.

Az iskola feladata nem ismeretek bevésése, sem egyes készségeknek az egyénre való rákényszerítése, hanem a jellemképzés, a valláserkölcsi vonások, a testi és szellemi erők pallérozása, előkészítés arra az állampolgári hivatásra, amely egyértelmű az igazán értékes nemzeti kultúra továbbfejlesztésén való fáradozással. A növendékeket, amennyire csak lehetséges, be kell vonni az iskola belső ügyeinek intézésébe, az adminisztrációs teendőkbe, vitás esetek megbeszélésébe s a fiatalabb társak lelki formálásában való közreműködésbe. Ilyen és hasonló eszközök teremtik meg lelkében az önállóságot s a társadalmi hivatás tudatát. Már az alsófokú iskolában el kell sajátítania minden fiúnak valamely mesterség elemeit s minden leánynak a háztartáshoz, egészség- és gyermek-ápoláshoz tartozó alapismereteket.⁵⁷

*b) Kerschensteiner korábbi aktuális elmékedései
a szaknevelésről.*

(71. *Kerschensteiner* első elmékedései a szaknevelésről a gyakorlati iskolázás aktuális kérdéseire fűződnek s már ezekben hirdeti, hogy minden nevelés kezdő fokozata a szaknevelés. – 72. Ennélfogva már a népiskolára is kötelező a szaknevelésre való előkészítés, amelyre nézve őt követelményt állít fel. – 73. Már itt leszögezi, hogy a szaknevelésnek mindig tekintettel kell lennie a belső élet-alakításra.)

71. Az a rendszeres elmélet a hivatásra nevelésről, amelyet *Kerschensteinernek* köszönhetünk, nem egy-két évi bűvárkodás terméke, hanem többévtizedes gyakorlati és elméleti munkásság Máltai táplált fejlődés eredménye. Ennélfogva nem térhetünk át a fejtegetésére addig, amíg az eredményhez elvezető fejlődés-folyamatról nem adunk legalább vázlatos képet. Azt a körülményt, hogy *Kerschensteiner életének* nagyobb felét, az ifjú- és férfikorának tapasztalat szerint legtevékenyebb időszakát részint a gyakorlati tanítás kötelezettsége, részint egy város kultúra- és iskola-szervezésének gondjai kötötték le, csak futólagosan említjük. Bár kétségtelen, hogy az az életközelség (*Lebensnähe*), amely elmékedését a gyakorlati nevelés munkás-táborának és intézőinek szemében is annyira értékessé teszi, közvetlenül tevékenységének ebben a sikerekkel bővelkedő fázisában bírja ere-

⁵⁷ U. a. 93-94.

detét. Mégis, amikor különösebben valamely szerves gondolat-építmény rendszerességét akarjuk kiemelni, elsősorban a gondolkodó érdekel bennünket. Arra vagyunk kíváncsiak, vajjon ezek, a rendszer szempontjából mindenesetre végső konklúziók milyen előzetes eszme-hullámzások elsimulása s minő – talán itt-ott még zavaros gondolat-kiáradások leszűrődesei. Ezért most is *Kerschensteiner* vonatkozó működésének csak elméleti részére terjesztjük ki figyelmünket.

Célzásokat a szaknevelés jelentőségére majdnem minden értekezésében találunk, amelyek 1900 és 1910 között a munkaképzés gondolatának népszerűsítése érdekében megjelentek. De van ezek közt egy, amelyik már 1904-ben, inkább csak bizonyos gyakorlati érdekek alkalmosságára kapcsán – a szakszerű és általános nevelés kérdését vitatja s már ekkor kimondottan az előbbinek döntő szerepe mellett foglal állást.⁵⁸

Amint mondja, a nevelőnek első feladata az egyént arra képesíteni, hogy a maga munkáját felismerje s azon a maga belátását, akaratát és erejét gyakorolja és edzze. Már itt kijelenti, hogy az embernevelés kezdő fokozata a szaknevelés. Ennek érdekében nem szabad megállapodnia a hivatásra való kiképzésnél, mert akkor nem emberek, hanem egyoldalú kézművesek kerülnek ki az iskolából. Ezt a kijelentést, valóban az alkalmosság kényszere adta *Kerschensteiner* ajkára. Ebben az időben ugyanis a szaknevelésnek éppen az volt a hibája, hogy a pusztá technikára korlátozódott, mintha elfelejtették volna az emberek, hogy a hivatást nem lehet minden eszményiségtől elvonatoztatni. Ezzel a tapasztalati ténnyel szemben *Kerschensteiner* azt vitatta, hogy azt az ezer meg ezer látható és láthatatlan szálát, amely az összes hivatásokat egybefűzi, nem lehet figyelmen kívül hagyni, mert máskülönben nemcsak az igazi embernevelés ellen vétünk, hanem a szaknevelés ellen is. Akkor járunk el helyesen, ha a szakképzéshez kötjük azt a nevelést is, amely az egyént arra képesíti, hogy foglalkozásához mérten a közösségi, nemzeti munkából is kivegye a maga részét.

Kerschensteiner is hivatkozik arra a tényre, hogy a szaknevelés elsőbbségének elvét már régóta s nagyon sokszor hangoztatták költők, filozófusok, államférfiak és nevelők egyaránt.

⁵⁸ G. Kerschensteiner: Berufs- oder Allgemeinbildung? Stb... (21-39.)

Hogy mégsem értek el eredményt, annak többféle okát találja. Ilyen volt a nevelésről alkotott helytelen felfogás, a gyakorlati nevelés hibás módja, mely szerint a néptömegeket nem nevelték, hanem pusztán dresszúrának vetették alá. Ilyen volt továbbá a nevelés túlhajtott intellektuális iránya, a népoktatás korai befejeződése s végül a szaknevelés hibás értelmezése. Úgyszólván mindenütt a növendék gépies technikai használhatóságát vették tekintetbe s ezzel utat nyitottak annak a lehetőségnek, hogy az ember elveszen a munkában.⁵⁹

72. A szaknevelés útjának egyengetése *Kerschensteiner* szerint már a népiskola feladata. E célból egy előkészítő fokozat szükségességét hangoztatja, amellyel szemben öt követelményt állít fel. Ezek lényegét a következőkben körvonalazza.

Első követelmény a *tervszerűség*. Ennek értelmében meg kell barátkoznunk azzal a gondolattal, hogy egy ismeretkörnek csak kisebb egészét dolgozzuk fel. Egyes törvényszerűségek felismerésére ez is elegendő, sőt többet ér, mint egy tudáskör egész területének részletes átkutatása. Ugyanis az a néhány jelentős törvény, amelyeknek megismerését a nevelés érdekei megkívánják, valamely zárt tudomány-terület minden részletére nézve azonos. Másodszor szükséges, hogy gondoskodjunk a *sokoldalú* és alapos *megfigyelés alkalmainak* megteremtéséről, akár az iskolában az egyes tárgyak keretében illeszkedve, akár az iskolán kívül. Erre az előző feltétel alapján meg is van a mód. A megfigyeltető oktatással kevesebb tudásanyagot közvetítünk ugyan, de legalább elérnénk a népiskola által kitűzhető egyetlen célt: a növendék az iskolából való távozása után képes volna a tanulás megkezdésére. Harmadszor az egész vonalon erőteljesebben kellene hangsúlyozni a *rajzolást*. A megfigyelésnek pompás iskolája s a megfigyelés helyességének kitűnő ellenőre volna ez. A legtöbb gyermeknek kedve is van hozzá. Különösen fontos volna a gyermek alakítóerejének előmozdítására az emlékezet után való rajzolás. Negyedszer még jobban fokozni kellene az egyéniség érvényesülését célzó akaratnak s az *önállóságnak* fejlesztését. A tanítás arra ösztönözze a tanulót, hogy az én-jéből kisarjadó önnevelő tevékenységeket ragadja meg s ezeket gyakorolja. Minél inkább háttérbe lép a nevelő s minél inkább a növendéket engedi előre, annál erőteljesebb hangon

⁵⁹ U. a. 21.-31.

kér szót a gyermek ösztöne, hogy alakot adjon annak, ami a saját lelkében él. Az ötödik követelmény olyan iskolai felügyelet megteremtése, amely nem annyira azt kísérné figyelemmel, hogy mit tárgyalnak az iskolában, hanem inkább azt, hogy *miként* tárgyalják az anyagot. Az ilyen szervezettel bíró népiskola lehet az igazi alapvetője a valódi műveltséghez vezető, fejlődőképes szakszerű nevelésnek.⁶⁰

73. Vitás lehet itt az a kérdés, hogy ez után az előkészítés után mikor kezdődjék a szaknevelés. Mert amily baj, ha nincs meg ehhez a megfelelő alapvetés, éppolyan baj, ha túlsók és felesleges ismeretösseggel terheljük meg a növendéket, mire a szaknevelés befolyása alá kerül. E tekintetben a döntés a kísérletek és az idő kezében van. Mihelyt a fiú s a leány 14 éves kora körül kilép a világba, a hivatás – legalább is a rátermeteknél – a lélek egész erejét igénybe veszi. Lehet, hogy ez az időpont korai az iskola elhagyására, lehet, hogy nem. Azokat az intézkedéseket, amelyekre itt szükség van, *Kerschensteiner Az állampolgári nevelésről* szóló munkájában tárgyalja. A legfontosabb, amire újólág figyelmeztet, hogy a továbbképző iskola ne engedje az erkölcsi szempont háttérbe szorítását a kizárólagos anyagi érdek által. Az igazi szaknevelés mindig tekintettel van a belső életalakításra. Sajnos, hogy a múltban ez nem igen történt meg. Ennek a körülménynek nem csekély része volt abban, hogy az eszményi nevelés hívei lenézték a szaknevelést.⁶⁵

Kerschensteiner azt a meggyőződését, hogy minden nevelésnek a szakneveléssel vagy legalább is a szaknevelésre való előkészítéssel kell kezdődnie s hogy éppen ezért ez az elv már a népiskola szervezetébe beépítendő, minden későbbi dolgozatában hangsúlyozza, leginkább pedig abban a már említett tanulmányában, amely *A munkaiskola fogalma* címen 1908 óta öt kiadást ért.⁶² Nagyrészt azonban mindenütt az imént összefoglalt gondolatok lényegét ismétli különböző aktuális problémákhoz fűzve a nélkül, hogy az egyes részletkérdésekre nézve újabb megállapításokra jutna. Egészen 1926-ig működésének a súlypontja azt a célt látszik szolgálni, hogy nagyjából körvonalozott elvi megállapításainak helyességét mintegy a nevelés gyakor-

⁶⁰U. a. 32-35.

⁶¹ U. a. 36-37.

⁶²G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule stb. (26-27.)

latának intézményein és berendezkedésein igazolja. 1926-ban azután kiadja a művelődésnek már említett részletes elméletét, amelyben eszmemenetének alapjává és központjává a fenti gondolatot teszi. Ahhoz a pedagógiai alapelvhez, amelyet eddig a gyakorlat embereivel iparkodott elfogadtatni, most mély filozófiai tanulmányokra támaszkodó és szigorú logikával felépített eszmesorozat útján jut el, mint el nem kerülhető következtetéshez, hogy így régóta hirdetett alaptételének igazságát az elméleti pedagógia számára is elfogadhatóvá tegye.

c) A nevelésfogalom részeinek viszonya Kerschensteiner elméletében.

(74. „*A művelődés elmélete*” a nevelésfogalom alkotórészei közül a biológiát tekinti olyannak, mint amely a szellemi értékek átélését lehetővé teszi, ezért az értékre irányzott nevelés első feltételül a szaknevelést jelöli meg. – 75. A szellemi értékek átéléséhez ugyancsak szükséges a nevelésfogalom szociológiai oldala, mint az értékre irányzott nevelés másik feltétele. – 76. A kettő együtt adja a teleológiai szempontot vagy gyakorlati célt, amelyben a főszerepet a hivatásszerűség mozzanata viszi. – 77. Ettől függ a szociológiai szempont, amennyiben a hivatás-ethos vezet rá az embert ama szoros erkölcsi vonatkozás felismerésére, amely az egyén munkaterülete és a társadalmi élet között van; ezek szerint a hivatás különlegesre és általánosra tagozódik, – 78. A nevelésfogalom 3 főszempontja: a már említett teleológiai, továbbá a pszichológiai és axiológiai, amelyek a legcélszerűbben és legeredményesebben a teleológiai szempontban, vagyis a gyakorlati célban egyesíthetők. – 79. Ennek az egyesítésnek elhanyagolása különböző veszedelmeket rejt magában, viszont a szükségességét kiváló pedagógusok fogalom-meghatározásai is igazolják.)

74. Nagy művében, amely méltán úgy tekinthető, mint szerzőjének legfőbb alkotása, *Kerschensteiner* az egész nevelés egyetemes területét átfogja.¹¹⁴ Ebbe a rendszerbe azután úgy ágyazza bele a szaknevelésről szóló elméletét, hogy az nemcsak az egésznek természetes alkotó tényezőjeként tűnik fel, hanem olyan centrális jelentőséget nyer, melynél fogva azt mondhatjuk, hogy végső elemzésben *Kerschensteiner* számára minden nevelés szükségszerűen hivatásra való nevelés, sőt: a tényleges élethez kötött megvalósítás folyamatát tekintve a nevelés nem is lehet más, mint valamely szakra vagy hivatásra képző.

⁶³ G. Kerschensteiner: *Theorie der Bildung*, Leipzig 1926. (Teubner.)

A munka két könyvre oszlik, melyek közül az első négy fejezetben a nevelést mint állapotot, a második öt fejezetben a nevelést mint eljárást veszi tüzetes vizsgálat alá. Az I. könyv 1. fejezetében kijelöli *Kerschensteiner* azt a helyet, amelyet a hivatásszerűség a nevelésfogalomban az értékszerűség és a pszichológiai szempont mellett elfoglal, majd a 4. fejezetben részletesen kifejti a hivatásszerűségnek a másik két tényezővel szemben szükségszerűen kiütöző középponti jellegét. A II. könyv 2. fejezetében azt igyekszik tisztázni, hogy a nevelésnek milyen eljárást kell követnie a nevelendő egyén és a hivatásszerűség viszonyának helyes felismerése és megvalósítása érdekében, ha azt akarjuk, hogy a szakszerűség centrális jellege valóban érvényesüljön.

A nevelésfogalom vizsgálata három szempontból történhet: az értékstan (axiológia), lélektan (psychologia) és a gyakorlati cél (teleologia) szempontjából. Annak, hogy az értékstani szempont érvényesíthető legyen, feltétele a pszichológiai és teleológiai szempontok előzetes érvényesülése.

A gyakorlati cél szempontja⁶⁴ azonban kettős jelentésű, úgyhogy itt tulajdonképp két feltételről van szó: egyik az anyagi vagy fizikai, a másik a kollektív-szellemi létezés kérdése. Ugyanis a szellemi létezés minden formája, akár egyéni, akár kollektív legyen, csak az anyagi létezéshez kötötten konkretizálható. Viszont laiz anyagi létezés arra van utalva, hogy saját maga gondoskodjék fennmaradásáról a közösségen belül folytatott tevékenység útján. Ezen kívül a szellemi létezés egyéni formájának szükségége van a szellemi létezés valamilyen közösségi formájára, valamilyen érték-közösségre, meri csak ennek a tagjaként érvényesülhet. Az anyagi létezés formájához a testi és szellemi fejlettség megfelelő fokán szükségszerűen jut el minden egyén, minthogy ez a legsajátosabb létének a kialakítását jelenti. Ehhez azonban szükség van bizonyos jövedelemre, amelyet rendes körülmények közt, a szellemi és testi lét helyes viszonya mellett, saját munkája révén szerez meg. Ebből következik, hogy a legelső követelmény, amelyet az egyénnel szemben fel kell állítanunk: valamilyen, legalább is az anyagi létet biztosító munkára való kiképzés. Ez a munka azonban a magas fejlettségű kulturális közösségek szervezetét tekintve, nem lehet mindenkire nézve

⁶⁴U. a. 36-39.

egyforma. Vagyis az egyes egyénekre vonatkoztatva csak valamilyen speciális munkaképességről lehet szó, amely mindig ott a legnagyobb, ahol a kérdéses munka természete szorosan hozzáműködik az egyén testi és szellemi sajátosságaihoz. Ezért az egyénnek épügy, mint a közösségnek legfőbb érdeke, hogy ez a hozzáműködés minél teljesebb legyen, mert mindkettőnek nemcsak az anyagi, de a szellemi létét is ez biztosítja legjobban. A két-féle létezés közül az anyagi az eredetibb. Ez foglalja magában a vegetatív öfenntartás szubjektív értékével együtt mindama szubjektív értékek csoportját, amelyek az öfenntartásért vannak. Csakis ezek az értékek teszik lehetővé, hogy az egyén önmaga által akart célokat tűzzön maga elé. E szándékolt célok megvalósításának legbecsesebb eszközei a személyi és dologi jellegű kultúrjavarok. Amily mértékben ezek alkalmas eszközöknek bizonyulnak a magunk által akart célra, oly mértékben táruul fel előttünk érték-lényegük, jelentmény-összefüggésük. Erre pedig annál inkább megvan a lehetőség, minél inkább igyekszünk az általunk kitűzött cél kényszerítő hatásának engedve – az illető javak lényegébe behatolni. A legelső kellék, hogy ez az érték-lényeg egyéni képességünk számára érthető nyelven szóljon hozzánk. Csak így leszünk képesek a jelentmény-összefüggésben foglalt szellemi értéket élményünk tárgyává tenni s csak így ébred fel bennünk az érzék egyrészt a szellemi érték, másrészt ennek a javaik útján történő megvalósítása iránt.

Mindebből következik, hogy a szellemi értékek átélésének az útja rendszerint a szubjektív jellegű vegetatív értékek állomásain vezet keresztül. Ennek a ténynek a felismerése minden értékre-irányzott nevelés elé azt a kötelességet szabja, hogy azokhoz az egyéni ösztönökhöz, hajlamokhoz és érdekekhez kapcsolódják, amelyek az anyagi létnek, valamint ez anyagi lét fenntartásának és alakításának szubjektív értékéből erednek. Azt a nevelést, amely felkarolja az egyéni tehetségeket, ösztönöket, hajlamokat és érdekeket, hogy az anyagi lét számára valamely közösség körén belül történő öfenntartása céljából állandó teljesítő-képességet biztosítson, nevezi Kerschenszteiner szűkebb értelemben vett szak- vagy hivatásszerű nevelésnek. Azonban nem akármilyen tetszésszerű munkaterületre gondol, hanem kizárólag olyanra, amelyre az egyén képességénél fogva valóban „bensőleg hivatott”. Ilyen értelemben aztán joggal nevezi a szaknevelést az értékre irányzott nevelés előfeltételének,

amaz alapra való tekintettel pedig, amelyen a fejlődése végbe-
megy, a nevelésfogalom *biológiai* oldalának.

75. Az értékre irányzott nevelésnek másik feltétele a nem-
csak reális, de abszolút értékek által is egybefűzött érték-közös-
ség közvetítő szerepe. Ennek az érték-közösségnek a benne fog-
lalt értékeket kizárólag olyan javakban kell ápolnia, amelyek a
szellemi léthez való felemelkedésre módot adnák, e mellett olyan
struktúrával kell bírnia, amely senkit sem akadályoz abban,
hogy a saját szellemi létéhez vezető különleges utat kövesse.
Végül arra is meg kell adni a lehetőséget minden egyes ember
számára, hogy az élménye tárgyává tett szellemi értékek meg-
valósításán úgy munkálkodjék, amint azt az egyéni lét autonó-
miáját jelentő lelkiismeret előírja. Viszont ilyen érték-közös-
séggé csak akkor lesz minden közösségi alakulat, ha ezt a fel-
fogást a nevelés minden egyénben meggyökerezteti. Sőt a kö-
zösségnek nemcsak ez a kollektív szellemi léte függ laiz egyén
megfelelő tevékenységétől, hanem a közösség anyagi boldogulá-
sán is neki kell munkálkodnia. Ugyanis a közösségi kultúra fejlő-
désének – akárcsak az egyén szellemi létének – elmaradha-
tlan feltétele, hogy bizonyos fokig felszabaduljon a természet
fizikai kényszere alól, amely felszabadító munkából a reá eső
részt – akárcsak a saját erkölcsi értékének emelése érdeké-
ben – magának az egyénnek kell hivatásszerű tevékenysége út-
ján vállalnia.

Ezt a második előkészítő fokozatot, amely ugyancsak elő-
feltétele a nevelésfogalom axiológiai részében adott alapértelem
megvalósításának, nevezi *Kerschensteiner* iá nevelésfogalom *szo-
ciológiai* oldalának, a biológiai és szociológiai szempontot együtt-
véve pedig teleológianak. A teleológiai szempontot, vagy közös-
ségi és hivatásszerű nevelést hosszú időn keresztül figyelmen
kívül hagyták. Pedig ha iaz értékre-irányzott nevelést, tehát az
axiológiai fogalmat közelebbi vizsgálat alá vesszük, önként fel-
tárul előttünk ez a kettős szempont is, amennyiben mind a két
cél olyan értékek következménye, amelyek a helyes axiológiai
értelmezésben már benne vannak.

76. *Kerschensteiner* – egyelőre röviden – megvilágítja azt
az irányító szerepet, amelyet a szakszerűség a nevelésfogalom
teleológiai részében betölt.⁶⁵

⁶⁵ U. a. 39-41.

A növendék belső hivatottságával adequat munkaterület, amelyen később működni kell, természetesen – legalább is szubjektíve – igen nagy értéknek számít a növendék szemében. Itt azt szokták ellenvetésül felhozni, hogy nem minden belső hivatottság gyakorlására nyílik tér az életben. De *Kerschensieiner* nem hiszi, hogy volna olyan belső hivatottság, amelynek érvényesítésére a szociális élet ne nyújtana alkalmat. Egyébként mindenkiben, aki a saját munkaterületére igazán hivatott vagy megvan benne a hivatottság csírája, könnyen kifejlődik a hivatás-ethos. Ez a hivatás-ethos, amint *Heinén* helyesen felismerte, nemcsak az „én” megvalósításának vágyában fejeződik ki, hanem a neveléssel is közvetlen fölérendeltségi viszonyban áll. A jelenkor egyik nagy pedagógiai tévedése, hogy a szakirányú iskolákat az általánosan művelőkkel szemben csekélyebb értékűeknek tekinti a helyett, hogy azoknak belső kiépítését a hivatás-ethos erőteljesebb kifejlesztésével a magasabb szellemi lét nézőpontjáról megkísérelné, ami pedig mindenkor lehető volna.

Természetes, hogy a nevelő eljárás nem lehet minden előkészítés nélkül szakszerű beállítással. Előzetesen tisztába kell jönnünk, vajjon milyen irányban vezethető az egyén, ahogyan azt *Goethe Wilhelm Meister*-ében a *Pädagogische Provinz* bölcsei tették. S csak azután, ha felismertük a növendék belső hivatottságának irányát, foghatunk hozzá Goethe amaz elvének megvalósításához, mely szerint egy dolognak a tudása és gyakorlása magasabb fokú nevelést nyújt, mint százféle dolognak felületes ismerete.

77. A hivatásszerűség gondolatához fűzi *Kerschensieiner* a továbbiakban ama helyzet rövid rajzát, amelyet a szociológiai szempont foglal el a nevelésfogalom teleológiai részében.⁶⁶

Minél alaposabban átérti az egyén a maga hivatását, annál inkább rájön arra, hogy az ő munkaterületének a társadalmi élettel való szoros erkölcsi vonatkozásai következtében a munka-ethos követelményeivel együtt a közösség fizikai és erkölcsi formálásának a követelménye is adva van. Ennek az igazságnak a belátását az a helyesen megszervezett szaknevelés siettetheti, amely nem csupán a gyakorlati célra, de a növendék egyéni érettségének megfelelően az értékre is alapított munkaközösség szempontjá-

⁶⁶ U. a. 41-44.

ból történik. Ezért az eredményes állampolgári nevelés feltételként követeli *Kerschesteiner* a növendékek beállítását olyan érték-közösségekbe, amelyeknek tagjait az azonos szellemi javak legfőbb kölcsönös tiszteletbentartása fűzi egybe. Kétségtelen tehát, hogy az egyes embernek kötelessége az állami közösség szolgálata. De ennek a kötelességnek nem az az indító oka, mintha az államközösségnek akár magasabb szellemi léte, akár anyagi jóléte abszolút érték volna az egyén szemében, hanem kizárólag az egyéni tökéletesedés szükségességének tudata. Ugyanis az erkölcsileg autonóm személyiség, vagyis éppen az egyénileg elérhető legmagasabb szellemi lét mindenki számára a legfőbb lelki jó. Viszont ez csak a kollektív szellemi létben foglalt érték minél teljesebbé formálásával biztosítható. Ennek az értéknek az elhanyagolása minden kultúr- és érték-közösség felbomlását vonná maga után, mely esetben az egyén sem munkálhatná sikerrel saját szellemi értékességét. Ennélfogva mindenkinek egyenesen a hivatásából eredő legszentebb ügye, hogy a közösség tökéletesítésén fáradozzék.

Ezek szerint a magasabb szellemi léthez vezető útnak két feltétele: a *különleges hivatás* és az *általános hivatás*. Az előbbi az a munka-hivatás, amely a szellemi lét számára az anyagi lét biztosítása útján a nélkülözhetetlen fizikai alapot megeremti. Az utóbbi ellenben az az erkölcs-társadalmi hivatás, amely a szellemi létnek a kollektív erkölcsi lét biztosításával a közösségben adott objektív szellemet bocsátja rendelkezésére. Amennyiben az egyén belső hivatottsága megegyezést mutat vagy legalább utólag összeegyeztethető az általa gyakorolt munka-hivatással, ez esetben önként kínálkozik annak a lehetősége, hogy a munka-hivatás teljes egységbe olvadjon az erkölcs-társadalmi hivatással, mivel ilyenkor az utóbbi az előbbiből mint centrumból kiindulva alakítható. Ez a nevelő eljárásra vonatkoztatva annyit tesz, hogy az embernevelésnek nemcsak kiindulópontja, de egész menete is az említett kettős hivatottságnak az egyesítésében rejlik, vagyis láz egész nevelés, beleértve a magasabb erkölcsi és szellemi lét kialakítását, a szakszerű nevelésből, mint középpontból fejthető ki.

Kerschesteiner ehhez a *tételéhez* rendületlenül ragaszkodik. Meggyőződésében az a tapasztalati tény sem ingatja meg, hogy tőlünk független körülmények gyakran kényszerítenek ránk olyan munka-hivatást s a közösség később nem egyszerű követel

tőlünk olyan teljesítményeket, amelyekre nincs belső hivatottságunk. Ilyen esetekben az egyének la közösségi munka nyomán kifejlődő kötelességtudatára apellál. Azt tartja, hogy ha az egyéni tevékenység valóban bekapcsolódik a közösségi munkába, a tevékenység révén – esetleg különösebb belső hivatottság híján is – előbb-utóbb olyan élmények részesévé válik az egyén, aminők csak abszolút értékekhez fűződnek, s amelyeknek eredménye éppen ezért a kötelességtudat kibontakozása.

78. Ezek után rátér *Kerschensteiner* annak a kérdésnek a vizsgálatára, vajjon a nevelésfogalom említett 3 szempontja miként egyesíthető egymással.⁶⁷

Ha a nevelés a növendéket fejlettségi fokának megfelelően, s a belső hivatottsága által kijelölt úton vezeti, akkor egyidejűleg a jelentkező hajlamok, ösztönök és érdeklődések igénybevételével kialakítja benne az értékek átélésének képességét s ezzel megnyitja előtte az objektív értékek birodalmát. Ennek sikere, illetve a siker foka *Kerschensteiner* szerint 3 körülménytől függ: *a)* kérdés, vajjon az egyéni ösztönök és hajlamok mennyiben fejleszthetők igazi érdeklődésekké s vajjon ezek az érdeklődések a lelki tehetség szerint minőség tekintetében és számbelileg mennyiben gazdagíthatók; *b)* kérdés, képes-e a nevelő eljárás kellő alapossggal és megszakítás nélkül iaz érdeklődés-és érték-szaporítás, valamint az érték-szervezés törvényeit a szaknevelés útján érvényre juttatni; *c)* kérdés, mennyiben képes ugyancsak a nevelés a szociológiád szempontot is a lelki tehetségnek megfelelően realizálni. Amily mértékben sikerül e három kérdést megoldania, oly mértékben, lépésről-lépésre ugyan, de szükségszerűen kanyarodik bele a helyesen értelmezett szaknevelés útján az általános nevelésbe. S miközben a belső hivatottság biztos jeleiként mutakozó ösztönökhöz, érzelmekhez, hajlamokhoz és érdeklődésekhez fordulunk, egyúttal a növendék öntevékenységét, érzelm- és értékvilágát is fejlesztjük, tehát a nevelés pszichológiai követelményeinek is a legtermészetesebb módon eleget teszünk. Sőt ezen az úton *Kerschensteiner* szerint elejét vesszük olyan veszedelmeknek, amelyek a nagyon is korán kezdődő, a növendék lelki szükségleteit elhanyagoló s valamely egyetemes eszményből kiinduló általános nevelés kísérői, aminők: a formális képzés folyamatának különválasztása a növen-

⁶⁷ U. a. 44-46.

dék igazi lelki életétől, s bizonyos mechanikus szokások megteremtése tudatosak helyett.

Ezek szerint a nevelésfogalom 3 része a legszorosabb összefüggésben áll egymással, amennyiben egymást kölcsönösen erősítik és fokozzák. A leggazdagabb szempontot természetesen az axiológiái nevelésfogalom képviseli, amennyiben ez adja meg a nevelés célját, az egyénileg lehetséges érték-forma befejezettségét, az erkölcsileg autonóm személyiséget. A teleológiai rész vagyis a tágabb értelmű szaknevelés megteremti e célhoz vezető utat, a lélektan pedig azokat a szükséges alaki feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a kitűzött célt a választott úton elérjük,

79. A következőkben elénk tárja *Kerschensteiner* a nevelésfogalom egyoldalú felfogásával s a szigorú egységesítés elhanyagolásával együtt járó veszedelmeket,⁶⁸

A pusztán technikai értelemben vett szaknevelést nyomon kíséri a röghöztapadás és az érdeklődés egyoldalúsága. A kizárólagos szakember, akár földműves, iparos vagy kereskedő, akár hivatalnok vagy tudós legyen is, teherhordó allait módjára töri be magát a szakjában foglalt s pontosan körülhatárolt értékek igájába. A pusztán közösségi ember könnyen elveszti tiszta látását a legfőbb jó, az erkölcsileg autonóm személyiség értékelésével szemben, vagy abba a hibába esik, hogy csak a saját nemzete javait és értékeit látja, sőt érdeklődési köre annyira megszűkülhet, hogy saját foglalkozási ágának érdekein túl semmi más munkakör nem köti le a figyelmét. A tisztán formális képzés mögött ott rejtőzik a pusztán értelem bálványozásának s a gépies szokások kifejlődésének a veszélye. Végül a nevelésfogalom legmagasabb felfogása mögött ott leselkedik a cselekvésre teljesen képtelen, kizárólag komtemplatív lelki beállítottság.

Felfogásának helyességét *Kerschensteiner* részint régebbi, részint jelenkori pedagógusok olyan fogalom-meghatározásaival bizonyítja, amelyekben a szaknevelés elsőbbségének a gondolata többé vagy kevésbé világos fogalmazásban már feltalálható.⁶⁹

Ezek egy része olyan, amelyről előzőleg, az illető írók elméjének ismertetése kapcsán már részletesebben szóltunk.

⁶⁸ U. a. 46-48.

⁶⁹ U. a. 49-55,

Ilyenek: *Pestalozzi*, *Schleiermacher*, *Paulsen*, *Spranger* meghatározásai. Mindössze ketten vannak, akiket eddig, minthogy idevonatkozólag csak alkalmi nézetüknek adtak kifejezést, nem említettünk: *A. Harnack* és *G. Simmel*. Az előbbi 1902-ben „Das Wesen der Bildung” c. kongresszusi beszédében foglalkozott ezzel a kérdéssel. Ő a nevelésfogalomnak nem is 3, de 4 tényezőjét különbözteti meg s ezek egyike a szakszerűség. Erre nézve így nyilatkozik: „Ha a legszorosabb értelemben vett nevelést az egyén különleges hivatására való tekintettel vizsgáljuk, akkor azt amaz ismeretek és készségek összességének kell neveznünk, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az egyén a maga hivatását valóban betöltsen s képes legyen annak körén belül szabadon mozogni. Az általános műveltség útja szabály szerint a speciális műveltségen visz keresztül s másként alig, vagy egyáltalán nem is juthatunk el hozzá.” A másik, eddig nem említett nyilatkozat, amelyre *Kerschensteiner* hivatkozik, a *G. Simmelé*, aki „Begriff und Tragödie der Kultur” c. tanulmányában azt mondja, hogy nevelésről csak akkor lehet szó, „ha az egyén által a személyfelettiből átvett tartalmak valamilyen titkos harmonizálás révén észrevehetőleg csak azt fejlesztik ki a lélekben, ami abban már előzőleg feltalálható mint legsajátosabb ösztöne és szubjektív teljességének belső eleve-meghatározottsága.”

d) *Kerschensteiner hivatásközponti elmélete.*

(80. A munka-hivatásra és erkölcs-társadalmi hivatásra való kiképzést nevezi *Kerschensteiner* célnevelésnek, amellyel szembenáll az eszményi nevelés, voltaképpen azonban ennek az eszményi nevelésnek az útját csak a cél-nevelésen keresztül lehet egyengetni, – 81. A szakszerű nevelésnek az egyén korához kell alkalmazkodnia, mert minden életkornak külön belső hivatottság felel meg; ezek együttvéve olyan fejlődési vonalat alkotnak, amelynek végső szakasza az egyéniség lehető befejezettségét jelentő értékforma. – 82. Az egyén belső hivatottsága s a történeti kultúrán alapuló ideális közösségi hivatottság közt koránt sincs olyan ellentét, ahogyan azt *Spranger* látja. – 83. A nevelés legfőbb szabályozó elve, hogy mindig a hivatás-típus eszményének lényegével kongruens egyéni belső hivatottsághoz szabja a maga ténykedését, s ne akarja az eszmény periférikus zónáit is alapul venni. – 84. Ez a szabályozó elv irányadó lehet minden olyan belső hivatottságra vonatkozólag, amelynek kapcsolata van az étellel, legyen az dologi, szociális vagy akár egocentrikus; különösen fontos, mert leggyakrabban igénybe vehető, a szociális kapcsolat. – 85. A nevelésnek ez a szabályozó elve juttatja el az egyént legkönnyebben az eszmény síkjában mozgó, autonóm jellegű kötelesség-tudathoz, még pedig a tekintélyi

elvtől sugallt szokás és heteronóm kötelességérzet fokozatain keresztül. – 86. Az egyetemes kötelesség-tudat mindenki-ben belső hivatottságának megfelelő egyéni formát nyer s ennek az érték-formának a méltóság-tudatában tetőződik be a személyiség értéke. – 87. Az értékre irányzott nevelés feltétele a szociális belső hivatottság, amely viszont szorosan az egyéni belső hivatottsághoz van kötve. – 88. A szociális belső hivatottság legértékesebb formája az állam-érzület, ezért az állampolgári nevelésnek a szakneveléssel való összeegyeztetése nélkül értékre-irányzott nevelést nem lehet elképzelni. – 89. A teleológiai nevelhetőséghez szorosan hozzá van kötve az erkölcsi belátásra való nevelhetőség. – 90. *Kerschensteiner* tehát *Spranger*-red ellentétben, de *Häberlin*-hez hasonlóan, csakhogy a végső következtetés levonásáig haladva – mintegy individualizálja az eszményt, hogy ennek egyetemes alakját is a hivatás-ethoson keresztül minél biztosabban megközelíthetővé tegye.)

80. Az első könyv 4. fejezetében fejti ki tüzetesen *Kerschensteiner* a nevelésnek mint állapotnak teleológiai részét s mindazt, amit eddig csak deduktív úton, fogalmilag körvonalozott, most a tények és okozati összefüggések felsorakoztatásával, induktíve igyekszik meggyőző erejűvé tenni. Mindenek előtt újra áttekinti az értékre irányzott nevelés két feltételét.⁷⁰

A munka-hivatásra és erkölcs-társadalmi hivatásra való kiképzést *Kerschenteiner* – amint láttuk – együtt cél-nevelésnek (*Zweckbildung*) is nevezi, szemben az általános neveléssel. Ezzel a gyakorlati értelemben vett nevelési célt megkülönbözteti a nevelési eszménytől. A kettőnek ilyen szembeállítására azonban nem azt jelenti, mintha mindkettő szükségszerűen más-más nevelő eljárást involválna. Ellenkezőleg: a nevelési cél iránya beleesik a nevelési eszmény irányába. Sőt voltaképpen mindegyik fejlődési foknak, a gyermek-, serdülő-, ifjú- stb. kornak megvan a maga külön nevelési célja és nevelési eszménye, amennyiben mindegyik külön szellemi struktúrával rendelkezik. Ezért azt is mondhatjuk, hogy a nevelési cél és nevelési eszmény egymással minden fokon szorosan egybeesnek. Csakis azért kell *Kerschensteiner* szerint a szaknevelést magábanfoglaló cél-nevelésnek az általános nevelést megelőznie, hogy a mindenkori célból a mindenkori eszmény a maga teljességében kifejezhető legyen.

Minden lelki fejlődés azzal kezdődik, hogy az egyén mintegy tájékozódást keres az objektív szellem, vagyis a kultúra birodalmában. így akarja megtalálni azt a munkaterületet,

⁷⁰ U. a. 184-188.

amely egyéniségének, legalább is meggyőződése szerint, megfelel, A tájékozódásnak ebben az időszakában, amikor jelentősebb szellemi differenciálódás még nem mutatkozik, van szükség a nevelés általánosan előkészítő szerepére. Mihelyt azonban a szellemi struktúra fejlődése folyamán egyes aktusok vagy élmény-irányok – mintegy a belső hivatottság világos jeleiként – kiválnak a többiek közül, az észszerű nevelésnek azonnal közvetlenül a belső hivatottságnak ezeket a jeleit kell kiindulópontul választania. Ez az időpont a lelki fejlettség szerint egyik embernél korábban, másiknál későbben kezdődik. Azt a nézetet, amelyet ellenvetésként szoktak felhozni, hogy t. i. a nevelés legelső feladata: az ember kötelességtudatának felébresztése csakis az általános nevelés útján történhet, *Kerschensteiner* nem tartja helytállóknak. Ellenkezőleg: az a meggyőződése, hogy ezt a tudatot kizárólag a szaknevelés hozhatja létre, mert hiszen a kötelesség mindig csak az egyén teljesítő-képességéhez kötötten létezik. Az egyén teljesítő-képessége pedig közvetlenül az egyéni állásfogalást reprezentáló képességekből, vagyis a speciális belső hivatottságból bontakozik ki. Azt a tételét, hogy a szaknevelés feltétele, kiindulópontja és alapja az értékre irányított nevelésnek, *Kerschensteiner* bizonyos megszorításokkal még olyan esetekre is vonatkoztathatja, amikor a serdülő idő előtt lép valamilyen fizikai munkát kívánó pályára. Az egyik megszorítás, hogy a serdülőben fejletlen alkata ellenére is legyen a munkakörhöz szükséges belső hivatottságnak legalább a csirája; a másik, hogy e belső hivatottság későbbi kifejlődésének a munkakör milyensége se állja útját. Ahol akár egyik, akár másik feltétel hiányzik, ott a szaknevelés sem lehet az értékre-irányított nevelés alapja és gerince.

81. A szakszerű nevelés értelmét *Kerschensteiner* a következőképen fejté ki.⁷¹

Az egyén belső hivatottságát kereső nevelő eljárásnak szükségszerűen a fejlődés mindenkori fokán mutakozó ösztönöket, hajlamokat és érdeklődéseket kell megragadnia, mert csak ezek közt fog ráakadni azokra a spontaneitásokra, tendenciákra és aktusokra, amelyekből az egyéniség hivatásszerű teljesítő-képessége kibontakozhat. E spontán tevékenységi folyamatok révén az egyén élményeivé váló értékek eleinte talán sokszor

⁷¹ U. a. 188-190.

csak az érzéki létre vonatkoznak, a tendenciák s aktusok közt sok az egocentrikus irányú s a belőlük kisarjadó egyéni célok legtöbbször hedonisztikus és utilitarisztikus beállítottságú. Bizonyos azonban, hogy e részleges célok megvalósítására eszközök gyanánt kultúrjavak szükségesek. Amily mértékben ezek alkalmazásuk az eszköz szerepére, oly mértékben karoljuk fel, értékeljük és értjük meg őket. Ha aztán csak egyik – esetleg transzcendens – értelmük is világossá lett a növendék előtt, akkor már megnyílik annak a lehetősége, hogy a növendék részint saját tehetsége, részint az eszközök folytatólagos alkalmazása révén mind jobban megragadva s élménye tárgyává téve a kérdéses kultúrértékek immanens értelmét is, bejusson az abszolút értékek birodalmába.

Ilyen értelemben mondja *Kerschensteiner*, hogy a nevelés útja azon a munkán vezet keresztül, amelyre az egyén lelkiileg hivatott vagy hivatottá tehető. Ilyen értelemben van meg ugyanazon egyéniség minden egyes fejlődési fokának is a maga külön szellemi struktúrája és belső hivatottsága. A gyermekkor itt, tekintettel arra, hogy a munkára való beállítottságot egyáltalán nem, vagy csak elvétve ismeri, alig jöhet számításba. A serdülőkor elején a spontán tevékenységek lassankint munkajelleget öltenek fel. igaz, hogy ennek az indító oka még legtöbbször egocentrikus, amelyet azonban fokozatosan felvált az alapos gondolat véghezvitt munkában rejlő ethizáló erő. Az én-re koncentrált beállítottság helyét elfoglalja a közre irányuló. Ezzel a munkahivatás ethizáló hatásának korszaka elvezet bennünket a fejlődés utolsó fokához: ama lelki habitushoz, amely mellett a hivatás-szerű munka nemcsak az egyéni létfenntartást, de a közösség erkölcsössé tételét is tudatosan szolgálja. A fejlődésnek ez az állapota annál hamarabb következik be, minél korábban állítják az egyéniséget saját spontaneitása és a közösség szolgálatába. A gyermek- és serdülőkor társadalmi aktusainak az indítóoka csak egyes személyek iránt való szeretet és annak kölcsönössége. E szeretet azonban a csodálat és tisztelet csatlakozása révén egyre jobban elmélyül és gazdagodik. így jön létre az az állapot, amelyben már a társadalmi aktusok a szellemi értékek alkotta értékközösség szeretetéből fakadnak. Vagyis a fejlődés minden egyes fokának megvan a maga külön kettős belső hivatottsága: a biológiai és szociológiai. Mindezek a hivatottságok olyan fejlődési vonalat alkotnak, amelynek egyenes folytatása és végső

szakasza az egyéniség lehető befejezettségét reprezentáló értékforma. Az egész folyamat mint általános művelődés – az értékformáknak olyan egymásutánját tünteti fel, amelyek mindegyikének, mint meghatározott fejlődési fokozatnak, megvan a maga ideje és joga. Ez azt jelenti, hogy a nevelőnek a maga formáló tevékenysége folyamán minden egyes korszak lelki struktúrájában nemcsak eszközt, de célt is kell látnia.

82. Tanulmányosan vizsgálja *Kerscheutiner* egyrészt a belső hivatottság, másrészt a közösségi munkamegosztásból eredő hivatások összhangjának problémáját, s kimutatja, hogy köztük koránt sincs olyan ellentét, ahogyan azt *E. Spranger* látja.⁷²

Spranger szerint ugyanis a belső hivatottság csak kivételesen egyezik meg a gazdasági vagy társadalmi értelemben vett hivatottsággal, mert a kultúra minden beléjkapcsolódó egyéntől részint több, részint másfajta teljesítményt követel, mint amennyire vagy aminőre az egyén lelki struktúrája spontán működése alapján képes. E mellett az egyes hivatások nem az egyéni tehetségből folyó lelki típusok kifejeződései, hanem a kulturális közösségben végbement történet-társadalmi fejlődés eredményei. Ebből pedig az következik, hogy a nevelés végső szabályozója sohasem lehet az egyéni hivatottság, hanem mindig csak olyan eszmény, amely „egyrészt a lelki struktúra alaptípusaiból s fejlődéstörvényeiből, másrészt a kultúrát hordozó társadalom ama követelményeiből nő ki, amelyek az egyénre pontosan meghatározott jellegű, közelebről kulturális alkotásra képes teljesítményeket rónak.”⁷³

Ezt a véleményt *Kerschensteiner* a következőképpen cáfolja. Először is: ami természettől fogva nincs meg az egyéniségben, az belőle semmi módon ki nem fejthető. Ha pedig egyes hajlamok nem tudatos életirány formájában, hanem csak mintegy csira-állapotban vannak meg benne, akkor nagyon is belső hivatottságban gyökereznek s a történet-társadalmi nevelésideal kívánságára szükséges, hogy megfelelő eljárással segítségükre siessünk s tudatosá tegyük őket. Másodszor: bármilyen követelményeket támaszt is akár a hivatás ideálja, akár a kultúrközösség eszménye a hivatás hordozójával szemben, az eszmény elérése kedvéért mégsem szabad soha a speciális egyéni

⁷² U. a. 190-193.

⁷³ E. Spranger: *Berufsbildung und Allgemeinbildung*, Leipzig 1922. (32.)

befejezettség kilátásait elhanyagolni. Ez esetben ugyanis rendkívül nagy annak a veszélye, hogy a növendéket a sokféle tudás olyan tömegével terheljük meg, amely az elérhető nevelés-eredményt is kockára teszi. Ezt a veszélyt csak úgy kerülhetjük el, ha szem előtt tartjuk ugyan az eszményt, de mindig csak a növendék belső hivatottságához mért alakjában. Ha valamely hivatás-típus eszményének megfelelően az ennek körébe vonható összes ismeretek elsajátítására kötelezzük az iskolát, akkor természetesen olyan követelmények elé állítjuk a nevelő eljárást, amelyek az iskolaköteles korban levő ifjak legtöbbször belső hivatottságát nagyon is túlhaladják. Igaz, hogy az adott kultúra minden körébe tartozó egyéntől több és másfajta teljesítményt is kíván, mint amennyi s aminő a magára hagyott egyéniségtől talán kitelnék. Az is igaz, hogy a társadalmi hivatások nem csupán a sajátos egyéni tehetséget felmutató lelki típusnak, hanem meghatározott történeti fejlődésnek a kifejeződései is egyszerre. De viszont azt sem szabad elfeledni, hogy az az általános nevelés, amely a hivatás-típus eszményének minden elgondolható teljesítményét tekintetbe veszi, szükség szerint sokkal inkább akadályozni fogja a fejlődés-folyamat haladását, mintsem elősegítené, mert a végnélkül szaporodó ismeret-sorozattal az egyén a hivatás-eszménytől követőit mértékben sohasem fog tudni megbirkózni s még kevésbé lesz képes azt életének későbbi szakában hasznosítani.

83. Miután *Kerschensteiner* ilyen módon meggyőzni igyekezett *Sprangert* az egyén belső hivatottsága és a kultúrközösségi nevelés-ideál közt az előbbi javára létesítendő kompromisszum szükségességéről, mintegy önként kínálkozik számára az alkalom, hogy a hivatás-típus eszményének lényegét kiemelje.⁷⁴

Minden hivatás-típus eszményében megkülönböztet középponti és periférikus zónákat s az eszmény lényeges vonásait a középponti zónában keresi. A középponti zónát szellemi aktusok vagy beállítottságok jelentmény-összefüggésének fogja fel. Ez a jelentmény-összefüggés szellemi értékektől van át meg átszöve s éppen ilyen szerkezeténél és minőségénél fogva sokkal jelentősebb, mint a régi és „új” nevelés körébe sorozott ismeretek tömege, amelyeknek számát a tudományok fejlődése és differenciálódása egyre jobban növeli. Éppen ezért mindig csak

⁷⁴ G. Kerschensteiner: id. m. 193-197.

a hivatás-típus eszményének lényegét tekinthetjük kötelezőnek magunkra nézve minden egyénre vonatkozó nevelő eljárásunkban. Ellenkező esetben abba a hibába esünk, mint *H. Itschner*, aki megalkotja a tanító és nevelő hivatástípusok ideálját s a követelményeknek olyan óriási tömegét állítja fel vele szemben, hogy azoknak senki meg nem felelhet, bármilyen magasfokú belső hivatottság él is a lelkében.⁷⁵

A legfőbb szabályozó elv csak az lehet, hogy a nevelés mindig a hivatás-típus eszményének lényegével kongruens egyéni belső hivatottsághoz szabja a maga ténykedését. Ez esetben az egyéniség teljes egészének spontaneitása és befogadó-képessége támogatni fogja törekvésében s kizárólag a nevelői belátástól fog függni, hogy a fejlődő életformát jelentmény- és cselekmény-összefüggésében olyan gazdaggá alakítsa, amennyire azt az egyéni tehetségek összessége megengedi. Ez a nevelői belátás pedig éppen a hajlamok és érdeklődések elágazási és kibontakozási folyamatának, valamint a megfelelő javak immanens nevelő értékének felismerésében fog jelentkezni.

84. *Elismeri Kerschensteiner*, hogy az említett szabályozó elv keresztülvitelénél nehézségekkel áll szemben a nevelés, Idevonatkozólag ez a vélekedése.⁷⁶

A szabályozó elv érvényességének legfőbb feltétele, hogy olyan hivatásról legyen szó, amely adaequat az egyén belső hivatottságával, amely tehát rá nézve nemcsak a létfenntartás és életalakítás funkcionális értékét jelenti, de az önérték fogalmát is magában hordozza. Ez pedig áll mindazon hivatásokra, amelyek az objektív szellem zárt képződményeit alakító munkába mintegy beolvadnak. De a modern társadalomban a technikai, gazdasági és kereskedelmi fejlődés sok olyan speciális munkakört teremtett, amelyeknek nem felelhet meg belső hivatottság. Ilyenek a gépek szolgálatába állított mindama munkák, amelyek pusztán mechanikus jellegüknél fogva a legcsekélyebb mértékben sem járulhatnak hozzá az erkölcsi személység kiformalásához. A technikának éppen az a nagy hátránya, hogy míg egyrészt előkészíti a talajt a szellemi kultúra számára, addig másrészt az egyének egyre nagyobb tömegét fosztja meg a munkában rejlő művelődésbeli tökéletesedés

⁷⁵ H. Itschner: *Unterrichtslehre*, Leipzig 1917. (292.)

⁷⁶ G. Kerschensteiner: *id. m.* 197-200.

lehetőségétől. *Kerschensteiner* szerint ez egyike amaz antinómiáknak, amelyek a művelődés problémájának megoldását mindennél jobban megnehezítik. Sajnos ezekben az esetekben a fenti szabályozó elv sem érvényesülhet, de feltétlenül irányadó lesz olyan belső hivatottságra vonatkozólag, amelynek kapcsolata van az étellel, legyen az dologi, szociális, vagy akár egocentrikus természetű.

Kiváltképen jelentősnek tekinti *Kerschensteiner* a szociális kapcsolatot, amelynek gyökere egyrészt az érvényesülési vágynak és társulásnak minden embernél közös hajlandóságában, másrészt a vonzalomnak és ragaszkodásnak ugyancsak általános alapösztoneiben rejlik. Bármennyire különböző is ennek a szociális hivatottságnak vagy hivatási lehetőségnek a későbbi megnyilvánulása, annyi bizonyos, hogy a serdülő-korban, valamint közvetlen előtte és utána, amikor a szellemi struktúra specializálódása következtében az említett szabályozó elvnek legnagyobb a jelentősége, az általános emberi egyéniség közösségi tendenciái a lehangosabban jelentkeznek. Ha tehát minden egyéb kapcsolati lehetőség hiányzik is, még mindig megmarad a belső hivatottságnak a szociális érdeklődésekkel való kapcsolódása. Az ember szociális természetét már *Aristoteles* és *Seneca* is kiemelték. Ebben a tényben az embernevelés lehetőségének olyan feltételei rejlenek, amelyeket eddig az intéző körök alig méltatták figyelemre. Az elhanyagolás oka abban keresendő, hogy a szociális hivatottságból eredő társadalmi és államéleti jellegű szellemi aktusok legbensőbb lényegük szerint „tanítás-technikailag” korántsem fejthetők úgy ki, mint pl. az eddig különösen favorizált elméleti, esztétikai, technikai és kereskedelem-gazdasági aktusok. Ez azonban csak módszertani kérdés, amelynek megoldásához egyre közelebb segíthet bennünket a metodika fejlődése.

A nevelés-tervezeteknek tehát azon a tényen kell felépülniök, *a)* hogy a közösség minden egyes tagjának szociális hivatása is van, s *b)* hogy az egyéniségben mindig található többkevesebb szociális hivatottság vagy legalább is ennek a csiréja. Ez igazság figyelembe-vételével az eddig megoldhatatlan esetekre nézve is gyümölcsözővé lehet tenni a nevelő eljárást. Viszont azokban az esetekben, amikor a munka-hivatásra való beállítottság – legyen bár egocentrikus motívumokból eredő – a nevelő eljárásnak a legnagyobb mértékben kezére jár, az ered-

meny a szociális hivatottság szempontjának bevonásával még inkább fokozható. A nagy probléma tehát, amelyet még behatóbban szemügyre kell venni, a belső vagy munka-hivatottságnak a külső vagy szociális hivatottsággal való összeolvasztása. Ezt a problémát *Kerschensteiner* a munka-hivatás erkölcsivé-tételének vagy megszentelésének nevezi s meggyőződése, hogy ahol akár egyik, akár a másik fajta hivatottság, illetve az arra való képesség bárminő csekély mértékben is jelen van, ott a szabályozó elv alapján álló nevelés nem maradhat eredmény nélkül. Ahol azonban mindkettő hiányzik, ott nem segít semmiféle nevelő eljárás.

85. A hivatás-ethos közelebbi megvilágítása céljából tüzetes vizsgálat alá veszi *Kerschensteiner* a szabályozó elvnek a kötelességszerű cselekvéshez való viszonyát s kimutatja, hogy a kötelességtudat a helyesen felfogott és vezetett szaknevelésnek természetszerű következése.”

Gondolatmenetét Sprangernek amaz ellenvetéséhez fűzi, mely szerint az említett szabályozó elv azért nem lehet egyetemes érvényű, mert az ember belső hivatottsága ritkán egyezik meg azzal a hivatottsággal, amelyet a történetileg kialakult kulturális és társadalmi szervezet kíván az egyéntől. *Kerschensteiner* elismeri, hogy az erkölcsi személyiségnek éppen az a kötelességszerű cselekvés a főjellemző-vonása, amely sokszor egyenesen szembehelyezkedik az egyéni ösztönökkel, érdekekkel és hajlamokkal, egyszóval a belső hivatottsággal. Azt is vallja, hogy a kötelesség minden ethika legmagasabb princípiuma. Egyidejűleg azonban azt hirdeti, hogy éppen a fenti szabályozó elv útján jut el az egyén legkönnyebben a Kant-féle kötelességtudathoz. Hogyan történik ez?

A felelet megadásánál azt a kétségbe nem vonható tényt veszi alapul, hogy a kötelességtudatot magában foglaló lelki habitus voltaképpen fejlődés eredménye. A gyermek pl. majdnem a serdülő-kar kezdetéig nem ismeri, sőt vannak felnőttek is, akikből hiányzik. Annak, hogy az embert hajlamától eltérő cselekvésre szorítsuk, két módja van: külső vagy belső kényszer. A külső kényszer nem célra vezető, mert az egyénre belső hivatottság híján rákényszerített cselekvés azonnal megszűnik, mihelyt a kényszer elmarad. Sokkal biztosabb eredményt

⁷⁷ U. a. 200-205.

érünk el a belső kényszer alkalmazásával. Ez abban áll, hogy a hajlamtól eltérő cselekvést eszközévé tesszük a belső hivatottságból eredő cél megvalósításának, azaz lényegében magához a belső hivatottsághoz vagy annak valamilyen megnyilatkozásához fordulunk. Ez után figyelemmel kísérjük, vajjon az által, hogy a cél értékét átvittük az eszközre, nem mutatkozik-e az eszköz használatában a hajlamnak, esetleg a tehetségnek valamilyen jele. *Kerschensteiner* szerint a nevelés így a növendéket gyakran arra is rávezetheti, hogy olyan objektív értékek struktúrájába hatoljon be s olyan jelentmény-összefüggések értékét élje át, amelyek látszólag távol állnak hajlamai minőségétől. A belső kényszer eszközei közé számítja a mindennapi példát is, amelynek annál nagyobb utánzásra-készítő hatást tulajdonít, minél előbb jelentkezik s minél távolabb áll tőle az erőszakos fellépés szándéka. Számítalan szokást és cselekvésmódot ilyen úton vesz át az egyén a közösségtől a nélkül, hogy a kötelesség-érzet még felébredne benne. Egyelőre bizonyos akaratú tendenciák vernek gyökeret a lélekben. Az előzetes ösztönakarattal szemben most kifejeződő új akarat-csoportok indító-okai közt már nemcsak szubjektív, de esetleg feltétlenül érvényeseket is találunk, aminek következtében a régi érzéki akarat fölé emelkedő új szellemi akarat ellentétbe is juthat amazzal. Ha ez az ellentét már bekövetkezett, akkor sor kerül egy igazi erkölcsi jellegű akaratú elhatározásra. Ennek erkölcsiségét még sok esetben a tekintély erejével valamilyen – a vallási vagy egyéb közösségtől rendelt – kellőség (ein Sollen) szabályozza, amelynek a parancsszava azonban csak annyiban érvényesülhet bennünk, amennyiben az általános erkölcsi elveket akaratunkba befogadjuk s azoknak magasabb értékét egyidejűleg valóban átéljük.

Most már a növendék egyéniségének mértéke szerint minél nagyobb gonddal és körültekintéssel végezzük a szabályozó elvből folyó nevelő eljárást, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy a növendék a vele közölt tárgyi és személyi javak útján az egyes egyéni tudatok immanens tudat-törvényszerűségeivel adequat abszolút értékeket is átéli. Ezzel az előző kötelesség-érzet fölé, amely végső elemeiben heteronóm természetű, emelkedik egy másik: az autonóm kellőség parancsszava. Ez már nem kívülről jön, hanem a saját bensőnkől sarjad elő s azonos a kötelességtudattal, A kötelességérzet fokozatához a tekintélyi

elv útján sok ember eljut, de ahhoz, hogy az autonóm erkölcsi-ségnek szenvedésekkel kikövezett útjára lépjen, csak kevés emberek van meg a bátorsága. Az emberiség ama ritka példányai ezek, akiket a bennük lakozó nagy lelki erőnél és hatalmas erkölcsi akaratnál fogva méltán az objektív érvényességű értékek megtestesüléseinek tekinthetünk.

86. A kötelességtudatnak emez egyéni fejlődése következtében a kötelességszerű feladatok minden egyén számára mások, amelyeknek konkrét alakját mindenkor az adott pillanat szabja meg. Vagyis a kötelesség eszméjének egyetemes, objektív és ideális lényegével szemben a konkrét kötelességszerű erkölcsi cselekvés rendkívül eltérő. Vele az abszolút értékekben foglalt kötelességtudat egyéni formát nyer. Ahol azonban az egyéni belső hivatottság a maga lehető kibontakozásában a kultúrjavakon keresztül valamely értékforma zárt egységévé lett, ott a „kategorikus imperativus” tisztelete maga válik erkölcsi elvvé vagy szokássá. Itt már az egyén minden olyan kísérletet, amely ösztönös hajlamaiból előlépve a szellemi értékekben gyökerező jelentmény-összefüggések megsértésére irányul, a saját elért értékformájának méltósága ellen intézett támadásként fog fel, mivel amannak a megsértésével ez sem tartható épségben. Ily módon mintegy az egyén által elért értékformának ebben a méltóságában tetőződik be a személyiség érteke.

Ezek szerint *Kerschensteiner* határozottan ellene van annak, hogy a kötelesség fogalmának létrejöttét transcendens alapokon magyarázzuk. Meggyőződése szerint a kötelességtudat mint a szabályozó elvhez mért nevelő eljárás eredménye önként következik be, feltéve, hogy a szellemi értékek a tudat törvényszerűségeivel összhangban állnak s hogy oly szokások kifejlődését, amelyek a tárgyi és személyi javak eszköz-szerepének meg-
hiúsítására törekszenek, sikerül megakadályozni.

Végeredményben tehát annak a ráeszméltetésnek és támogatásnak keresztülviteléhez, amelyre minden – a kötelességtudatra rávezetendő egyénnek szüksége van, nincs más mód, mint a *Kerschensteiner-féle* szabályozó elvnek, a belső hivatottságnak vagy hivatás-lehetőségnek az útja, akár jelöl ki a későbbi élet az egyén számára a közösségen belül ennek a hivatottságnak megfelelő hivatást, akár nem. Ha ezen az úton rátalált a kötelességhez, helyesebben az ő egyéni kötelességeihez vezető útra, akkor ezek szerint fog cselekedni, bárhova is állítsa

a sors. Természetes, hogy az olyan élethivatás, amely belső hivatottságból nőtt ki, vagy amellyel az egyéniség az utólagos hivatás-lehetőség révén egybeolvadt, mindig a legbiztosabb útja az erkölcsi személyiség kialakításának. Ilyen esetben ugyanis a lélek egész örömteljes állapota segítségére siet az egyénnek s ezért a szellem is olyan erőre kap, melynél fogva képes lesz a nevelés eszközeül szolgáló kultúrjavak struktúrájába behatolni s azok abszolút értékét átélni. Az ilyen hivatás a kötelességeink által parancsolt feladatok körét is pontosan előírja számunkra s azok megoldásán keresztül a közösség hasznos tagjaivá avat bennünket.

87. Az egyén hivatásszerű munkájának erkölcsivétételéről szólva kimutatja *Kerschensteiner* a szociális belső hivatottságnak az egyéni belső hivatottsághoz való kötöttségét, ami más szóval annyit jelent, hogy az értékre tendáló nevelés által megkívánt eredményes szociális nevelést szaknevelés nélkül nem lehet elképzelni.⁷⁸

A szociális nevelés két célt tűz maga elé, részint a közösség fizikai létének a fenntartását vagyis a közös jólét elősegítését, részint a kollektív szellemi lét formálását, vagyis a közösségi kultúra folytonos tökéletesítését. Ezt a szociális nevelést *Kerschensteiner* általános gyakorlati célú nevelésnek hívja szemben az egyéni belső hivatottságon alapuló szorosabb értelemben vett szakneveléssel, amelyet speciális gyakorlati célúnak nevez. A szociális nevelés, amint már említettük is, tanítás-technikai kivétel tekintetében sokkal nehezebben oldható meg, mint a szaknevelés, viszont igazán eredményes csak akkor lesz, ha úgy intézzük a menetét, hogy egyidejűleg a hivatásszerű munka tendenciáit is felkarolja. Ezt a tételét *Kerschensteiner* arra a gondolatra alapítja, hogy végeredményben minden szociális hivatás a közösség szolgálatában való tevékenykedést, tehát munkát jelent. Viszont a tartós munkaakarát legerőteljesebb indítékait az egyén egocentrikus hajlamaiban találjuk, amelyek az önfenntartás, a tulajdon és érvényesülés szolgálatában állnak. Az egocentrikus hajlamok, bármennyire eltérők legyenek is egyénileg, a legkülönfélébb vonatkozási viszonyokat teremtik meg a közösség tagjai között, amely vonatkozások viszont a velünk született rokonszenvi tendenciák alapján a

⁷⁸ U. a. 206-210.

munka-beállítottságra olyan újabb indítékokat szolgáltathatnak a tudatnak, aminők a heterocentrikus magatartás, a szociális és altruisztikus szellemi aktusok indítékai. A nevelő eljárás eredményességére tehát a legnagyobb jelentőséggel bír, hogy a hivatásszerű munkának a tisztán egocentrikus magatartás szolgálatába ilyen könnyen beállítható szakirányú aktusait minél korábban egybeolvasszuk a szociális aktusokkal. A kettős irányú aktusok összeolvadása azért szükséges, hogy a munkának megadjuk a végső legmélyebb értelmét s a művelődés forrásaként fellépő közösséget továbbfejlesszük.

Az összeolvadás folyamata a legtöbb hivatásnál minden nehézség nélkül megy végbe, mert a közösség tagjaként szereplő egyén szociális beállítottságának mindig van némi egocentrikus színezete is, tekintettel arra, hogy az a munkarész, amelyet a közösség boldogulása érdekében magára vállal, siker esetén egyúttal az ő saját javát is előmozdítja. Már nehezebben érhető el az altruisztikus beállítottság, mert olyan egyénre vagy közösségre vonatkozik, akihez vagy amelyhez a cselekvő egyént semmiféle tagsági viszony nem fűzi. A szociális beállítottság azért is értékes, mert átmenet lehet az altruisztikushoz. A közösségek életében az egocentrikus és szociális beállítottság váltakozni szokott egymással. Vannak korszakok, amikor a közösség minden s az egyén semmi. Máskor viszont fordítva áll a dolog. A hivatás erkölcsivé-tétele csak akkor válik lehetővé, ha mindkét szempontot egyesítve egyenlő mértékben karoljuk fel a növendék egyéni és szociális hivatottságát s ha az egyes emberre nézve kötelező alapelvvé emeljük, hogy a maga kultúráját önként rendelkezésére bocsássa annak a közösségnek, amelyhez tartozik.

88. Tekintve azt, hogy az állam a közösségnek legnagyobb és legegységesebb s éppen ezért legkonkrétebb formája, a szociális beállítottság szerepe a nevelésben természetsszerűleg előtérbe tolja azt a kérdést: milyen lesz a viszony a munkahivatás és az állampolgári nevelés közt? Erre a kérdésre *Kerschensteiner* a következőképp adja meg a választ.⁷⁹

Az állam olyan szükséges szellemi alakulat a jogrend és igazságosság megteremtésére, amely mögött az összesek akarata és hatalma áll. Megalkotását a szellem fejlődése teszi szüksé-

⁷⁹ U. a. 217-220.

gessé. Amikor a szellem eljut arra a fokra, amelyen elismeri az erkölcsi autonómiát, ennek a megvédéséért egyidejűleg az állam-eszme megvalósításához is hozzá kell kezdenie. *Aristoteles* épúgy, mint *Kant*, az igazságosság eszméjét tartják az állami közösség erkölcsi magvának. A valóságban azonban az állami közösség nagyon messze van ettől az állameszmétől, amennyiben az állam egész léte és tevékenysége csak kisebb-nagyobb mértékben történő megközelítést jelenti az erkölcsi értelemben vett igazságosságnak. Ennélfogva csak az igazság akarásában mutathat az állam tökéletesedést, de nem a keresztülvitelében. Erre az akarásra való képzés lesz tehát az állampolgári nevelés első követelménye. Már az eddigiekből következik, hogy az egyén, miközben részint pusztán szellemi léte, részint hivatás-szerű munkája, részint pedig a közösség államéletében való részvétele által a maga igazságosság-akarásának kifejezést ad, a közösség erkölcsivé-tételén dolgozik.

Az államérzülethez tartozó érték: az állam. Kérdés: lehet-e az állam mint jogrend mindenki számára érték? *Kerschensteiner* szerint az államot mint legfőbb jót, feltétlen érvényű értékesség illeti meg. E tekintetben *Hegel* nézetét fogadja el, aki szerint: az állam az egyedüli eszes létezési forma, mert a társadalmi erkölcs lényege az igazságosság, az erkölcs pedig az észrend feltétlen érvényességű értéke. Ez azonban csak az eszmei államra vonatkozik. A konkrét állam igen gyakran pusztán hatalmi alakulat, amellyel az egyén, mint ellenfél áll szemben. Ami őket ellentétbe állítja, az: a konkrét állam főhatalma az egyik oldalon, s a személyiség erkölcsi autonómiája a másikon. Kérdés: ilyen ellentét mellett lehet-e szó a konkrét államban az állampolgári hivatás betöltéséhez szükséges belső hivatottságról vagy ilyennek a csírájáról? Ennek híján az állampolgári nevelés ellenmondásba kerül mindenféle nevelés értelmével, amely mindig az erkölcsileg autonóm személyiség képzésében áll. A kérdésre *Kerschensteiner* igennel válaszol, feltéve, hogy az illető állam alkotmánya és jogrendje épúgy az erkölcsileg szabad közösség kialakulására van beállítva, mint az állampolgár jelentmény-alkata az erkölcsileg autonóm személyiség kiformalódására. Ebben az esetben fokozatosan eltűnik az állam és egyén ellentétessége. Ezt a lehetőséget az állam úgy közelíti meg, hogy a törvényeiben kifejezésre jutó szabályozó rendszer egyre közelebb jut a tiszta ethika norma-rendszeré-

hez. Csak ennek az elvnek a tekintetbe vételével lehet az állampolgári nevelés problémáját megoldani, nem pedig csupán az egyén útján. Vagyis a konkrét államban épúgy, mint az egyénben egyaránt adva kell lenniök azoknak a feltételeknek, amelyek az állampolgári nevelés eredményességének útját egyengetik.

89. A nevelésről mint eljárásról szóló II. könyv 2. fejezetében a növendék nevelhetőségét fejtegetve – megvizsgálja *Kerschensfeiner a teleológiai nevelhetőség* problémáját is, azaz közelebbről szemügyre veszi, milyen viszony van a gyakorlati cél és a nevelhetőség között.⁸⁰

A nevelő eljárás szemszögéből 4 korszakot különböztet meg a gyermek életében: *a)* a dresszúra korszakát, *b)* a játék korszakát, *c)* az egocentrikus munka-érdeklődés korát és *d)* a tárgyikis munka-érdeklődés idejét. Természetes, hogy a hivatás-szerű nevelés szemszögéből nézve a dolgot – főként a két utóbbi korszak jöhet tekintetbe. A teleológiai nevelhetőség kérdésénél azt kell tisztázni, mennyiben van meg a nevelhetőség egyrészt a választott munka-hivatásra, másrészt a közösségi hivatásra vonatkoztatva.

Az előbbinél mint a gyakorlati nevelő eljárás alapkérdésénél nemcsak arról van szó, hogy olyan foglalkozás számára képezzük ki a növendéket, amelynek jövedelme elegendő lesz fizikai léte fenntartására, hanem arról, hogy képessé tegyük az egyént mindenkor *én-jének egyetlen munkakörben való tömör objektiválására*. Csak ebben az esetben beszélhetünk olyan pedagógiai értelemben vett szakmunkáról, amely nemcsak az egyén belső hivatottságának felel meg, de nevelő hatást is képes reá gyakorolni. Csak ilyen munka szolgáltat arra alkalmat, hogy az egyénben olyan tulajdonságok fejlődjenek ki, amelyek nemcsak a saját célrendszerében gyökerező, de az azon kívül álló s a későbbi kötelességtudatból fakadó tevékenységre is képessé teszik. Viszont hiba volna, ha ama tényből, hogy a felnőtt ember gyakran kénytelen és képes is hivatottságának meg nem felelő munkakörben lelkiismeretesen dolgozni, arra következtetnénk, mintha a fejlődő egyénre olyan tudást és készségeket is helyes volna ráerőszakolni, amelyek belső hivatottságával ellentétben állnak. Az ilyesmi veszélyes, mert megakadályozzuk egy, a belső hiva-

⁸⁰ U. a. 318-321.

tottságból eredő sokkal értékesebb tevékenység kibontakozását. De nincs is erre szükség, mert a nevelhetőség, még ha szorosan alkalmazkodunk is a nevelő egyéniségéhez, aránylag csekély számú, teljesen egyoldalú tehetségtől eltekintve – legtöbbször a hivatások gazdag változatát foglalja magában. Sőt ha a fejlődő személy az egyéniségéhez alkalmazott szaknevelésnél fogva eljutott saját szellemi létének a kibontakozásáig, akkor igyekezni fog eleget tenni^ama hivatásnak is, amelyet a későbbi társadalmi élet rak a vállaira a nélkül, hogy belsőleg hivatott volna rájuk.

A másik kérdés, amelyre a teleológiai szempont feleletet kíván, a közösségi hivatás számára történő nevelhetőség kérdése. A közösségeket az összefűző elem szerint *Kerschensteiner két* csoportra osztja: célközösségekre vagy társadalmiakra és érték-közösségekre. Az előbbieket nem azonos érték köti össze, csak azonos cél. A társadalom nem kérdezi, mi vitte rá az egyént arra, hogy a többi taggal azonos célra egyesüljön. Ha az egyesülés eredménye nem felel meg a közösen kitűzött célnak, akkor a közösségnek ez a fajtája felbomlik. Az érték-közösség ellenben, amelyet az egyén közösségi hivatottsága feltételez, egyesüléseinek balsikere következtében még egyáltalán nem oszlik fel, mert a közös értékben szorosan egymáshoz fűzve érzik magukat a tagok, még pedig szellemi értékükben, helyesebben a szellemi értékek határozott formájú objektivációiban. Ennélfogva az egyén közösségi hivatása., hogy azt a közösséget, amelynek tagja, saját léte és cselekvése által, mint érték-közösséget a saját személyiségéhez hasonlóan s éppen a saját személyiségének kifejlődése érdekében elősegítse. így a közösségi hivatás számára való nevelhetőség lényegében egybeesik az laxiológiai nevelhetőséggel. A gyakorlati célra irányzott nevelő eljárás végső és legmagasabb feladata a munkára nevelés a közösség erkölcsivé tétele útján. A közösségi hivatásra való nevelhetőség pedig áll vagy bukik az erkölcsi belátásra való nevelhetőséggel, valamint a benne foglalt egyéni felelősséggel.

90. Ez volna *Kerschensteiner* hivatás-elméletének lehetőleg átfogó ismertetése. Jellemző s az előbbi főbb elméletektől eltérő vonásait a következőkben emeljük ki.

Egész gondolatvezetésében legfeltűnőbb az a törekvés, hogy a nevelés eszménye és gyakorlati célja között fennálló viszony-
nak az eddigiéknél elfogadhatóbb magyarázatát adja. Törekvé-
sében részint a hivatás-ethosra, részint a közösségi eszmére tá-

maszkodik s így jut el a szaknevelés centrikus gondolatához. Eddig az eszmény és a gyakorlati cél külön és távol álltak egymástól. Az eszménynek az objektív, vagy egyén-, esetleg társadalom-feletti értékek világában volt a színhelye, míg a gyakorlati cél megvalósításának lehetőségei tisztán az individuális képességek határain belül mozogtak, amelyek felett az elérhetően magasságban lebegő eszmény csak a haladás irányát mutatta.

Spranger már közelebb hozza a kettőt egymáshoz, de korántsem annyira, hogy az eszmény akárminő formában is átléphetné nála az egyén szellemiségének tényekhez kötött határait. A végső eszményt még mindig olyan magasan tűzi ki s annyira egész totalitásában fogja f-el, hogy ahhoz semmiféle egyéni belső hivatottság – bármennyire is magában hordja a legmagasabb erkölcsiség feltételeit – teljesen sohasem tud felemelkedni. Ezért is nem elégedhetett meg azzal, hogy a nevelés céljának megvalósítására kizárólag az egyén belső hivatottságát fogadja el közép-pontnak, így a nevelés befejező fázisának szinterét rajta kívül helyezte el.

Häberlin az egyéni erőnek megfelelő legmagasabb rendeltetésben már beleolvasztja az eszményt az individuális létezési formába, de azt a pontot, amelyben eszmény és realitás összeolvad, nem köti határozott helyhez. Csak annyit láttat velünk, hogy ez a pont ott lebeg valahol a kettő között, néha az egyénben s az egyén teljesítmény-összefüggéseiben, máskor azonban – és pedig legtöbbször – az eszmény metafizikai irányvonalaiban.

Velük szemben *Kerschensteiner* határozottan az egyénben, illetve az egyén szellemiségét reprezentáló belső vagy munkahivatottságban találja meg az egység középpontját. Ezt pedig az által éri el, hogy eleinte az eszményt nem egyetemes és éppen ezért határozatlan alakjában veszi irányadóul, hanem abban a formájában, amelyhez az egyén a maga különleges belső hivatottsága és a reá háramló szociális hivatás révén. ia nevelés megfelelő irányítása mellett legkönnyebben hozzáférhet. Hiszi, hogy az eszménynek is, meg az egyén belső hivatottságának is éppen az egyén közösségi jellegében van meg az a megjelenési formája, amelyben a kettő egymást teljesen fedi. Sőt tovább megy. Meggyőződéssel hirdeti, hogy – ha egyáltalán szó lehet eszményi nevelésről – az csakis ilyen egyesülés révén lehetséges, amelynek kiindulópontja, gerince és az egyesülés befejező mozzanata

állandó fundamentuma az egyén belső hivatottsága. Vallja, hogy ebből fejthető ki a kötelességtudat is, amelyet erkölcs-társadalmi szempontból abszolút értéknek tart, sőt az egységnek ilyen formája adja meg szerinte a lehetőséget arra is, hogy az egyén az elért kötelességtudat révén, amelyet pontosan megkülönböztet a csekélyebb értékű kötelességérettől, később a belső hivatottságától talán nagyon is eltérő munkakörben is becsülettel megállja a helyét. Így jut el később szerinte az egyén abba a magasabb rendű erkölcsi állapotba, amelyben már éppen úgy megközelítheti az eszmény egyetemes fogalmát, akár csak Spranger növendéke.

Azt lehet mondani, hogy *Kerschensteiner* a maga nevelő eljárásában mintegy *individualizálja az eszményt*, de csak azért, hogy azután annak egyetemes és teljes formája felé annál könnyebben, sőt szerinte az egyetlen lehetséges módon – szárnyalasson az ember. Így lesz nála az egyéni belső és a társadalmi hivatottságot egyesítő gyakorlati cél az egyetemes és eszményi nevelés céljának is legbiztosabb hordozójává, s ezzel a szak- vagy hivatásszerű nevelés az általános nevelés magasabb rendű céljainak is egyedüli megvalósítójává.

4. Harc a hivatásközponti nevelélmélet körül.

(91. A hivatásközponti nevelélmélet két táborra osztotta a pedagógusokat s mindegyiket a tények bizonyos sorozata támogatta. – 92. Egyes társadalom-gazdasági jelenségek az elmélet általános érvénye ellen szólnak. – 93. Viszont bizonyos kulturális tények, ahogyan azokat a közép- és főiskolai nevelésben *E. Barscheck*, *Th. Litt*, *H. Freyer* és *M. Scheler* leszögeztek}, *Kerschensteiner* elméletének helyességét igazolják. – 94. E szerint némelyek az elmélet ellen, mások mellette foglalnak állást.)

91. *Kerschensteiner* elméletében tetőződik be a hivatás-ethos jelentősége minden elképzelhető vonatkozásban. Azt a meglátást, amellyel bele tudott hatolni a munka eszményi oldalának lényegébe, nem lehetett tovább mélyíteni. Nem lehetett pedig azért, mert mindazokat a következményeket, amelyeket a hivatásszerű munka mint eszmény involvált, a végsőkig sikerült levonnia. A neveléstudománynak, ha *Kerschensteiner* elméletével szemben állást akart foglalni, amire pedig a felvetett eszme jelentőségénél és aktualitásánál fogva kényszerítve volt,

nem maradt más teendője, mint vagy az elmélet teljes elfogadása s legfeljebb egyes részletkérdésekben való kibővítése, vagy alapelvei helytelenségének kimutatásával a rendszer megdöntése. Sem tudomásul nem venni, sem lényegében tökéletesíteni nem lehetett. Az ilyen alkotás belső értékénél és külső hatásánál fogva kihívja a helyeslő vagy elítélő magatartást, de nem tűri meg sem a mellőzést, sem a lényegbeli változtatást. S valóban azt látjuk, hogy azok a gondolat-hullámok, amelyeket a nevelésnek ez a hivatáscentrikus elmélete a kérdés iránt érdeklődők elméjének mélyéről felszínre vert, részint annak a nézetnek a hordozói, hogy a hivatás-eszme különböző okokból végérvényesen semmiképen sem lehet a nevelés alapja és középpontja, részint annak a meggyőződésnek a hirdetői, hogy *Kerschsteinernernek* sikerült eljutnia a probléma egyetlen helyes megoldásához, amely konstrukciójában megingathatatlan s legfeljebb arról lehet szó, hogy egy-két nem lényeges újabb szempont bevonásával még meggyőzőbbé váljék a rendszer alapeszméje.

Mind az ellentétes felfogást, mind pedig az azonos meggyőződést kifejeződésre segítették olyan tények, amelyek a társadalom-gazdasági és kulturális élet változásaiban gyökereztek. Természetes, hogy a tények közül mindegyik fél azt a csoportot látja meg s használja érvül a maga igazának bizonyítására, amelyikben álláspontja szilárd támasztéokra találhat, a többi előtt pedig szemet huny. Sőt megtörténik, hogy ugyanabból a tény- vagy jelenség-sorozatból – persze azok eltérő értelmezése útján – a legellentétebb álláspontot képviselők is érveket merítenek a maguk igazolására.

92. Valamely életpályára való kiképzésnek lényeges ismeret-jele, hogy az ifjak egy bizonyos munkakörbe való fokozatos beolvadás által tervszerű oktatás mellett pontosan körülhatárolt tanító cél elérésére törekszenek s ez a törekvésük általában sikerrel is jár. Mindenütt, ahol megvan annak a lehetősége, hogy az ifjak jövőendő munkateljesítményükre hosszabb ideig tartó rendszeres kiképzést nyerjenek, a hivatás gondolatának formáló ereje akadálytalanul érvényesülhet. Egészen más azonban a helyzetük a nagyipar mechanikus munkaterületein dolgozó ifjaknak. Itt majdnem mindig hiányzik a teljesítendő feladattal való fokozatos összeforrás lehetősége s hiányzik főleg a szakszerű kiképzéssel együtt járó tanító cél. Kiváltképen jellemzők ide-

vonatkozólag az amerikai és német viszonyok, amelyek azonban épügy vonatkozathatók más államok nagyipari városaira is. A mechanikus munkaterületek alkalmazottai kétfélék, részint betanított (angelernt), részint tanulatlan (ungerernt) munkások. Ezeket a német ipari törvény a következőleg határozza meg: 1. Betanított munkásnak tekintendő az, aki valamely kézi vagy gépi munkafaj kisebb-nagyobb csoportját némi tervszerű betanulás alapján el tudja végezni; a betanulás időtartama változó, amennyiben a munkákkal járó nehézségektől s a betanítandó egyén korától függ. 2. Tanulatlan munkásnak azt kell tekinteni, aki csak egyes munkákat – esetleg azoknak kisebb csoportját – rövid útmutatások alapján képes elvégezni.⁸¹ E két munkástípus meghatározásából kitűnik, hogy itt sem a szakszerű tanítás célkitűzéséről, sem a hivatás eszméjének formáló erejéről nem beszélhetünk. Világosan látjuk itt a szaknevelés ama határát, amely már egyidejűleg a munka-elv csődjének kezdetét jelenti. Mert teljesen igazat kell adnunk *Pudornak*, mikor a munkai képző *értékét attól* teszi függővé, mennyire biztosítja az erők minél több oldalú foglalkoztatását, s amikor az egyoldalú s minden változatosságot nélkülöző munkát úgy állítja elének, mint a szellemi és fizikai képességek kifejlésének főakadályát.⁸² Hasonló körülményekre vonatkoztatva jogosan veti fel *Barschaft* a kérdést: vajjon itt milyen művelődési javakat lehetne felhasználni a munkás ifjúság nevelésére s mintegy magyarázatát találja bennük annak a buzgalomnak, amellyel egyesek a szabadidei nevelés” eszméjét propagálják.

93. Viszont ugyanakkor a tények más, különösen pedagógiai természetű csoportjai Kerschensteiner hivatás-elméletét látszanak igazolni.

Ilyenek mindenek előtt egyes gyakorlati eredmények. Sokak szerint a szakiskolák, legalább is teljesen kiépített magasabb szervezetükben már ma is eredménnyel kísérik meg, hogy a szaknevelés művelődési eszméje révén zárt iskolatípust alakítsanak ki s valószínű, hogy rövidesen a szaknevelés eszméjének hatása a fiatalabb életkorokra, tehát az alsóbb iskolatípusokra is tapasztalható lesz. Az ismeretek önálló kifejtésére alapított

⁸¹ Mindkét meghatározást a Technische Erziehung 1926. aug. száma alapján közli: E: Rarschak: Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe, Leipzig 1929. (114.)

⁸² H. Pudor: Die neue Erziehung, Leipzig 1902. (61.)

munkaiskolák eszméje ma már összekötő kapocsként szerepel a szakirányú és általánosan nevelő iskolák didaktikai tevékenysége közt.⁸³

De egyidejűleg a főiskolák szellemének formálásába is erős kézzel nyúl bele a szakszerűség gondolata. A filozófiai pedagógiának olyan képviselői állapítják ezt meg, mint *Theodor Litt*, *Hans Freyer* és *Max Scheler*. *Litt* előzetesen ismerteti a szaknevelés védőinek álláspontját s azután rátér ennek bírálatára. Amint mondja, a szakiskola védői arra hivatkoznak, hogy az a határozott megkülönböztető jegy, amely azelőtt a szakiskolától az általánosan nevelőt elválasztotta, t. i. az elméleti jellegű általános műveltség átadásának célzata, már korántsem áll fenn a maga eredetiségében. Valójában ezek a magasabb iskolák is, a kulturális és társadalmi viszonyok parancsának engedelmeskedve, már régóta felvették a szakiskola jellegét. Semmi okuk sincs tehát arra, hogy lenézzék a szaknevelés régebbi intézményeit, amiért azok munkájukban a jövőre hivatás gondolatához igazodnak. Ezért ezek az intézmények méltán jogot formálhatnak az „egyenértékűség” szemszögéből történő megítélésre.

Litt szerint ebben a véleményben sok igazság van. Azt mindenkinek el kell ismernie, hogy a magasabb iskolák egyre szélesebb körre terjedő differenciálódása a tevékenységüket irányító művelődési javak különbözőségén alapszik. Bizonyos azonban az is, hogy egyre nagyobb közeledést vehetünk észre ama hivatásbéli követelmények sokféleségéhez, amelyek számára az emberek magukat az említett kulturális javak, mint eszközök segítségével folyton tökéletesebbé akarják képezni. Valójában úgy áll tehát a helyzet, hogy a szakszerűség gondolatának uralma az egyetemes emberképzés legfőbb intézményeinek körében is szemmel láthatólag növekedőben van.⁸⁴

H. Freyer alig palástolható megdöbbenéssel, már sötétebb színekkel ecseteli s közelebről konkretizálja ezt a jelenséget. Úgy látja: a főiskolákat a rájuk háramló gyakorlati feladatok kényszerítették arra, hogy nevelési céljaikat átalakítsák. Az egyetemi végzettséghez kötött régebbi hivatásokhoz, aminők a papi, orvosi, bírói, évtizedek során át újabb meg újabb hivatá-

⁸³ E. Barschak: id. m. 168.

⁸⁴ Th. Litt: Von der Gleichwertigkeit der nichtwissenschaftlichen Oberschulen; Die Erziehung 4. Jahrg. 1928. (33.)

sokra való kiművelés kötelezettsége járult s jelenleg ezek a főiskolák képezik ki valamennyi magasabb iskolafaj tanítóit, a közgazdákat, a mérnököket és hivatalnokokat. Ennek következtében a főiskolák többé nem a tiszta tudományok művelésének s az autonóm nevelésnek színhelyei, hanem – minden esetre nagyobb mértékben, mint az eredeti elgondolás akarta – a praktikus élet szakiskoláivá lettek.⁸⁵

M. Scheler ennek a jelenségnek már a következményeit is igyekszik levonni a gyakorlatban. *Universität und Volkshochschule* c. tanulmányában, amelyet némi módosítással *Die Wissensform und die Gesellschaft*-ba is beolvasztott, rámutat a mai egyetem „belső ellenmondásaira”. A legföltűnőbb ellenmondás szerinte az, hogy az egyetem, bár lényegében egyes szakiskolának az összetétele, mégis a leghevesebben tiltakozik az ellen, hogy ilyen irányú intézménynek tekintés, s továbbá is meg akarja őrizni a tudós iskola látszatát, ahol kutatók kutatókat nevelnek. A visszás helyzet megszüntetése céljából M. Scheler határozott javaslattal is előáll, nevezetesen azzal, hogy az egyetem eddigi feladatait különítsék el és az egész intézményt egymással – sajátos irányuk ellenére is – eleven kölcsönhatásban álló képzőintézetekre osszák. Ezek szerint az eddigi egyetem átalakulna kizárólagosan a szaknevelés céljait szolgáló legmagasabb fokú intézetté. Külön csoportot alkotnának a tisztán tudományos kutatással foglalkozó intézetek, mint újszerű egyetemek. Ezek mellett olyan intézményeket is kellene létesíteni, amelyek a legújabb kutatási eredmények alapján álló korszerű tudást a legkülönbözőbb szakok hallgatóinak közvetítenék, vagyis a College de France mintájára szellemi szintézist nyújtanának.⁸⁶

94. Egyik oldalon tehát és pedig az alsóbb néposztályok igen nagy tömegére vonatkoztatva a hivatásközponti elmélet, éppen a kultúra tragédiáját magában rejtő technikai haladás következtében, (amely az emberiség számottevő rétegét egyhangú és lélek nélküli munkára kárhoztatja, nem bizonyul alkalmasnak az egyéni belső hivatottságban szunnyadó magasabb rendű értékek kifejtésére. A másik oldalon viszont mintegy a hivatásközponti elmélet életrealitásának igazolásaként azt látjuk, hogy a szak-

⁸⁵ H. Freyer: Die geistige Gestalt der Gegenwart und die Volkshochschule; Die Erziehung 4. Jahrg. 1929. (298.)

⁸⁶ E. Otto: Zur Frage der Hochschulreform; Die Erziehung, 6. Jahrg. 1930. (74.)

szerűség eszméje nemcsak a középfokú, de ama legmagasabb iskolatípusok területén is tért hódít, amelyeket eddig egyenesen a régi értelemben vett humanisztikus nevelés legfőbb örhelyeinek tekintettek. Természetes, hogy a tények ilyen ellentétes csoportjainak a hatása is nagyban hozzájárul a hivatásközponti elmélettel szemben állást foglalóknak két táborra való osztásához. Az egyik csoport részint elvi okokból, részint a gyakorlati kivihetőség szemszögéből nézve ellene van *Kerschesteiner* elméletének s annak érvényét részben vagy egészben kétségbe vonja. A másik csoport viszont a leghatározottabban állást foglal mellette, mint az egyetemes nevelés kérdésének is legtermészetesebb és legeszszerűbb megoldása mellett s érvényességét újabb argumentumokkal is igyekszik igazolni.

A logikai rendet véve alapul először az elmélet eme híveinek az álláspontját kellene ismertetnünk s csak azután az ellentétes nézetet vallók véleményét. Tényleg azonban az ellentétes nézetek hangoztatása régibb keletű, időpontja egybeesik *Kerschesteiner* első vonatkozó tanulmányainak a megjelenésével. Másrészt a hivatásközponti elmélet híveinek állásfoglalása már nemcsak pozitív jellegű bizonyítékokra, támaszkodik, hanem az ellentétes nézetet vallók véleményének a megcáfolásával is iparkodik a maga álláspontját körülbástyázni, ezért gondolatmenetéhez közvetlenül az elmélet ellenzőinek egyes érveit veszi alapul. Sőt – azt lehet mondani – sok esetben egyenesen a támadás idézi fel ta védelem szükségét. Ezért mindenképen célszerűbbnek mutatkozik, ha előbb az elmélet ellenzőinek a felfogását ismertetjük s csak azután vesszük szemügyre a legemléltéreméltőbb hívek és követők véleménynyilvánítását.

a) Az elmélet ellenzői.

(95. Az ellentétes vélemények egy része gazdaság-technikai okokban gyökerezik s főleg az amerikaiaknál és részben a németeknél mint a munka-elv tagadásából folyó „szabadidei nevelés” mozgalma ismeretes. – 96. Ezt az irányzatot filozófiailag igyekszik megokolni S. *Hessen* a totalitás amaz elvével, amelyben a mozgás és pihenés ellentétes pólusai egységbe olvadnak. – 97. Az ellentétes vélemények más része kulturális motívumokból eredj itt a régibbek közül *Tolsztoj* a munka mechanizáló hatása miatt tagadja a hivatás-ethost. – 98. *J. Dewey* a hivatás változtatásához kívánja alkalmazni a nevelést. – 99. *H. Gaudig* az állampolgári neveléshez kötött hivatás-eszmében az egyetemes nevelés gondolatának csorbitását látja, – 100. Az újabb pedagógusok közül *J. Schult* azt tartja, hogy a hivatás alap-

jául szolgáló gazdasági életből általános nevelő cél nem fejthető ki, ilyen célhoz egyedül a közösség érdekeit is szem előtt tartó általános műveltség útja vezet. – 101. *H. Nohl* szerint a nevelés igazi feladata a *teljes* emberi lét szellemivé formálása, már pedig a hivatás és munka csak *egyk* formája az életnyilvánulásnak. – 102. A gazdaság-technikai és kulturális nézőpontok egyformán vezetnek vizsgálódásában *Hans Freyert*, akinek eszménye: az ember nevelése terén is egyetlen nagy egység kialakítására törekvő neohumanisztikus nevelés-ideál. – 103. Ennek az uralmát azonban új gazdasági problémák és társadalmi kérdések közbejötté szükségszerűen megdőntötte. – 104. A jelen kor társadalmának industriális jellege szocializálja az egyént, ennek következménye egy olyan nevelés-eszmény, amely megtartja ugyan a régi kereteket, de újszerű tartalommal iparkodik azokat kitölteni. – 105. Így jön létre a pedagógia „válsága”, amelynek főjellemzővonása: a túlzó realitás. – 106. E válságot reprezentáló hivatásbeli nevelés útján az emberi szellem teljessége nem fejthető ki, mert az igazi műveltség túl van minden hivatásszerű képzettségen.)

95. A *Kerschensteiner-féle* hivatásközponti nevelés-elmélettel szemben felhangzott ellenvetéseket s az ezek nyomán létrejött állásfoglalásokat a szerint, hogy keletkezésük milyen motívumokban találja magyarázatát, két kategóriába sorozhatjuk. Vannak olyanok, amelyek a gazdaság-technikai viszonyok alakulása folytán előállott helyzetből s az ezzel összefüggő társadalom-politikai világnézetből nőnek ki. Ezek alkotják az első kategóriát. Mások viszont a szorosan vett pedagógiai szemlélet körében maradvák a nevelés egyetemes céljának természetében találják meg az indítóokot önmaguk igazolására. Ezek tartoznak a második kategóriába. Abban a szintézisben, amelyet *Kerschensteiner* a hivatás és a nevelés eszménye közt létesített, az első csoportbeliek inkább a hivatást veszik szemügyre s annak a szerepét kifogásolják, a második csoportbeliek pedig inkább az eszményre vannak tekintettel, annak a sorsáért és vezető helyéért aggódnak.

Az a gazdaság-technikai ok, amely a hivatásban való hitet az első kategóriabelieknél megrendítette, a betanított és tanulatlan munkás-tömegek művelhetőségének említett problémájában, közelebből a munka-elvnek itt mutatkozó csődjében keresendő. Mert világos, hogy ha vannak olyan munkaterületeik, amelyek az egyén belső hivatottságának kifejlésére nem nyújtanak alkalmat, akkor ennek a belső hivatottságnak az eszménynyel való szintéziséről sem lehet szó, s ez esetben mindenféle nevelő cél megvalósítása illuzórius. Éppen ezért egyesek új utakat, igyekeznek keresni a munkás-iffúság nevelésére. Így az

amerikai *Ford, Taylor, Gilbert* vizsgálódásai eredményeképpen arra a következtetésre jutnak, hogy az *éleire*, tehát a kultúrára való helyes nevelés formája is csak az lehet, amelyik a munkást szabad idejének a felhasználására készíti elő. Ezt lehetővé s egyszersmind szükségessé teszi az a körülmény, hogy a gyári munka csak a munkás erőinek egy csekély részét veszi igénybe s nem biztosít teret arra, hogy a benne rejlő erők és képességek a végzett gépies munka folyamán kibontakozhassanak s nevelő hatásuk érvényesüljön. Ennek a szabadidei nevelésnek (Freizeitbildung) laz a célja, hogy a legprimitívebb munkakörben foglalkoztatott munkás számára is hozzáférhetővé tegye a kultúrákat s az érdeklődés olyan területeit nyissa meg előtte, amelyek útján a rendelkezésére álló pihenő időt egyszersmind a saját maga kiképzésére használhatja fel. Miután ugyanis itt nincs olyan hivatás, amely a nevelés központja lehetne s így nincs olyan hivatási cél sem, amely szakszerű nevelés útján volna elérendő, ennek helyét a szabadidei nevelésnek kell elfoglalnia.⁸⁷

Az elv gyakorlati keresztülvitelére tervezetet is dolgoznak ki. Első feladat volna szerintük a népiskola kibővítése a szellem- és természet-tudományi műveltségi javak hatásának kíméltetésére céljából. Egyesek legalább 10 évi tanulási időt kívánnak kiszabni minden gyermek részére. Ez lehet az a minimum, amelyre szükség van, mielőtt a gyermekeket az automatikus gépek lélekölő befolyásának átengedjük. Csak így lehet a fiatal embereket testileg és szellemileg ellenállóbbá tenni a munkásélet erőfeszítéseivel szemben s csak az általános műveltség elmélyítése hatályalaníthatja a mechanizáló részletmunka veszedelmeit.⁸⁸

Ennek a tipikus amerikai felfogásnak Németországban is akadnak pártfogói. Itt is hallatszanak olyan hangok, amelyek a gépies részletmunkák végzésére kárhozottat ifjúság fokozottabb és tökéletesebb védelmét sürgetik. Ezzel párhuzamosan azt kívánják, hogy „részükre az üdülésnek, örömnak, művelődésnek minél hosszabb időre terjedő s minél sokoldalúbban kihasználható alkalmait kell megteremteni.”⁸⁹ A munka-elv ethizáló hatásá-

⁸⁷ A. Pound: *Der eiserne Mann in der Industrie*, München 1925. (127.)

⁸⁸ U. a. 130.

⁸⁹ Baumgarten: *Verhandlungen des 33. ev. soz. Kongresses*; Göttingen 1926. (23.)

nak ilyen részleges tagadását egyeseknél az egész elv teljes tagadása váltja fel. így különösen a szocialista világnézet híveinél. Ezek egyike érthető elkeseredéssel, de nem minden elfogultság nélkül jegyzi meg: „Furcsa iróniának tűnik fel, hogy egyesek a hivatást a művelődés középpontjának ismerik el s általa akarják a nevelést meghatározni, mikor azt látjuk, hogy ez a hivatás általában pusztá kenyérkeresetté zsugorodik s a nép nagy tömege számára még az életfenntartás kezdetleges eszközeit sem képes megadni, annál kevésbbé lehet szó arról, hogy az életnek tartalmat adjon s a fejlődés alapját alkossa.”⁹⁰

96. A szabadidei nevelés elvének már filozófiailag s így pedagógiailag is megokoltabb alakot igyekszik adni *Sergius Hessen*, amikor a munka-elv tagadásában rejlő negatívum helyébe a mozgás és pihenés elvi egyesítésének pozitívumát kívánja állítani s ezzel mintegy megmutatja a lehetőséget a két ellentétes felfogás áthidalására.⁹¹ *Hessen* meggyőződése szerint is a hivatásközponti elmélet hívei ott követik el a hibát, hogy a legújabb ipari evolúció tragikumát nem ismerik fel. Abból a feltevésből indulnak ki, hogy az ember hivatása és élete közt a legteljesebb harmónia áll fenn s hogy az iskola fundamentumát alkotó közösség olyan szervezet, amelyben minden hivatás szellemivé tehető. Ezek szerint tehát a nevelés sikerének legfőbb feltétele az, hogy minden egyes ember számára lehetővé váljék a helyes pályaválasztás. Ez a felfogás *Hessen* szerint azért téves, mert nem számol azzal a ténnyel, hogy a legújabb ipari fejlődés az emberek nagy számának kenyérkereső munkájára lefokozólag hat, úgyhogy azt semmiképen sem lehet már szellemivé tenni. Éppen úgy, mint sok olyan embernél, aki magasabb képzettséget kívánó pályán működik, itt is kettészakadás jön létre a személyiség napi munkája és belső élete közt. Ezt a tényt semmiféle szociális pedagógiának nem volna szabad figyelmen kívül hagyni. Az ilyenek számára mindenek előtt hivatásukon kívül eső olyan új életközpontot kell kialakítani, amely napi munkájuk művelődésellenes természetét képes ellensúlyozni. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha a pedagógia kiképzésük előmozdítására pihenő idejüket használja fel, amelynek a jelentősége a munkaidő foly-

⁹⁰ A. Siemsen: *Beruf und Erziehung*, Berlin 1926. (163.)

⁹¹ S. Hessen: *John Deweys Erziehungslehre; Die Erziehung* 5. Jahrg. 1930. (682-683.)

tonos korlátozása következtében egyre nagyobb lesz. „A pihenésre való nevelés” (Erziehung zur Muße) tehát mindjobban alapvető feladatává lesz a demokratikus népiskolának.

Hessen úgy látja, hogy az antik *schola* fogalmától a modern munkaiskola fogalmán keresztül újra eljutunk a nevelés és pihenés eszméjének egyesítéséhez s még hozzá a nép sokkal szélesebb rétegeinek érdekeltségével, mint az ó- és középkorban. A feladat tehát, amellyel a nevelés szemben találja magát, hogy az embernek ne csak a munkára, de a pihenésre fordított idejét is szellemivé tegye. Nem jelenti ez sem a naturalista, irányzat passzivitásához való visszatérést, sem az aktív és dinamikus nevelés elvének megszükitését. Csak annyit jelent, hogy teljesen megszabadítjuk az aktivitás eszméjét attól az egyoldalú megkötöttségtől, amelybe a gyakorlatihoz és hasznoshoz való viszonyánál fogva került. Ilymódon a tevékenység elve alkalmassá válnék arra, hogy a szemlélődést, mint dialektikai ellentétjét magába olvassza. Ezt az elmélyített és kibővített jelentésű aktivitást azonban a puszta mozgás princípiumával nem lehet megalapozni, csakis a teljességnek vagy totalitásnak azzal az elvével, amelyben a mozgás és pihenés ellentétes pólusai egységbe olvadnak/⁹²

97. Hessen felfogása a mozgás és pihenés szintetikus elvének pozitív és idealisztikus jellegével már mintegy átmenet a hivatásközponti elméletet ellenző nézetek második kategóriájához, ahol a vizsgálódás alapjául elsősorban kulturális motívumok szolgálnak s így az általános nevelés eszményisége válik az okfejtés irányítójává. *Kerschensteiner* hivatásközponti elméletének első ellenzői még abból az időből valók, amikor azt csak a már tárgyalt s mintegy előtanulmányul szolgáló dolgozataiból – tehát csak töredékesen – ismerhették. Ilyennek látja *Hessen* a pedagógus *Tolsztojt*, s ilyennek kell tekintenünk *Deweyt* és *H. Gaudig*-ot.

Tolsztoj szerint a szakszerűség gondolata ellenkezik az emberi erkölccsel. Általában *Tolsztoj* a hivatás rendszerére alapított társadalmi berendezkedés kárhoztatásából indul ki, mert úgy véli, hogy az nem járul hozzá az ember erkölcsi megbecsü-

⁹² Ezt az elvet fejtegeti *Hessen* oroszul is megjelent *Grundlagen der Pädagogik*, Berlin 1923. c. munkájában s már az elv keresztülvitelét kísérli meg: *Schule und Demokratie; Die Erziehung* 4. Jahrg. 1929. (457-469. és 540-553.)

lésének emeléséhez. A munkamegosztásból s az ennek folyamánaként fellépő szakrendszerből vezeti le nemcsak, a kultúra kinövéseit, az emberi egyenlőtlenséget és rabszolgaságot, de a kulturális ember szellemi és lelki bajait is. A szakrendszer ugyanis egyes technikai szokásokat és módszereket alakít ki a munka terén. Ezek eleinte talán segítségére vannak az embernek, lassankint azonban gépies rutinná fajulnak s az ember teremtő erejét csírájában elfojtják. Ilyen módon a technika megfosztja a lelket szabadságától és szolgai állapotba süllyeszti az érzelmet, így lesz a forma a szellem megölőjévé. Ezt a folyamatot *Tolsztoj* egyaránt igazolva látja ta művész és tudós, a politikus, lelkész és újságíró hivatásában, valamint az összes fizikai munkások foglalkozásában. Elismeri, hogy iá munkamegosztásban gyökerező szakember teremti meg a kultúrát, de ugyanakkor szeméreteti, amiért egyidejűleg a külső ügyességnek, a hagyománynak, a tekintélynek vagyis olyan tényezőknek a rabszolgájává lesz, amelyek a teremtő erő szabadságának legnagyobb ellenségei."

98. *John Dewey* sem barátja a szakszerűség gondolatának, ezért nem is nézi jó szemmel a terjeszkedését. Szerinte végzetes hiba volna, ha az iskola általánosan nevelő jellegének feladásával szakiskolává formálódnék. A nevelés általános jellegét nem egy meghatározott tartalom adja meg, hanem az a mód, ahogyan a tartalmat a növendék részére közvetítjük. Ez a mód pedig ebben áll: valamely gyakorlati tevékenységet nem külső cél kedvéért és elkülönítve, hanem mindig az emberi tapasztalat teljességével összefüggően kell a nevelés érdekében felhasználnunk s közben a növendék egész személyiségéhez kell fordulnunk.

A tudás kedvéért történő tisztán elméleti érdeklődést is csak a teremtő aktivitás segíti elő, tehát ennek is a gyakorlati cselekvésből kell fokozatosan kinőnie. *Dewey* éles különbséget tesz a pragmatizmus és utilitárizmus közt. A helyesen értelmezett aktív iskola szerinte pragmatikus, de nem utilitáris irányú, vagyis a tapasztalati tevékenység különböző formáiból indul ki, de igazi feladatát mégis abban látja, hogy ezeket a formákat szellemivé tegye s a tanuló érdeklődését az eredetileg külső célhoz való kötöttségtől megszabadítva befelé irányítsa.

Emez elvi *meggyőződése alapján Dewey egyenesen szembe*

⁹⁸ S. Hessen: *Tolsztoj als Pädagoge; Die Erziehung* 4. Jahrg. 1928. (3.)

fordul Kerschensteiner müncheni továbbképző iskolatípusával, mert szervezetét túlságosan szakszerűnek ítéli. Csak mint átmeneti intézményt hajlandó elismerni. *Kerschensteiner* elgondolásával ellentétben azt tartja, hogy ez az iskolatípus általánosan nevelő feladatát éppen azért oldhatja meg csak rendkívül hiányosan, mert nagyon is hozzá van kötve egy meghatározott hivatáshoz. Legfőbb gyengéjét mégis abban látja, hogy a meglevő társadalmi viszonyokat állandó adottságoknak, a serdülők pályaválasztását pedig végleg befejezettnek veszi. Ezzel szemben a társadalmi viszonyok változásához s a hivatás esetleges változtatásához kívánja alkalmazni a nevelést. Valamely meghatározott hivatáshoz való szoros hozzákötöttség a mai iparfejlődés mellett az egyénre nézve napról-napra végzetesebb lesz. Ezért az iskolának az egyént nemcsak meghatározott hivatás számára kell előkészíteni, hanem a pályaváltoztatás és gyors átképzés eshetőségeire is. Már pedig ezt a munkaiskolának csak olyan fajtája tudja biztosítani, amely a közösség hivatásszerű életét nem statikus, hanem dinamikus állapotban levőnek tekinti s mint ilyent iparkodik magába olvasztani.

Dewey végső konklúziója szerint az eszmény nem abban az egyoldalú kötelezettségben rejlik, hogy az iskolákat a fennálló gazdasági rendszer eszközeivé gyúrjuk át, hanem abban, hogy egyrészt a gazdasági életet tegyük az iskolák újjászervezésének alaptényezőjévé, másrészt ugyanakkor ezeket is az ipari demokrácia fejlődési vonalában haladó gazdasági rendszer átforgalmazásának eszközéül használjuk fel.⁹⁴

99. *H. Gaudig*, akinek vezető eszméje a személyiség kialakítása, szintén sokkal csekélyebb jelentőséget tulajdonít a szaknevelésnek, mint *Kerschensteiner*. Helytelennek tartja a kézügyesség fontosságának az iskola legmagasabb céljából való levezetését. Az alapgondolat, amelyre *Kerschensteiner* épít, az, hogy az iskola célja hasznavehető állampolgárok nevelése. *Gaudig* szerint a személyiség-nevelés álláspontjáról ezt a célmeghatározást már eleve el kell utasítani, mint veszedelmes és a kultúrára ártalmas egyoldalúságot. Nála ugyanis az állampolgárrá-nevelés csak a részlet-célok egyike, melyet az iskola az igazi nevelői célnak, vagyis a személyiséget kialakító tevé-

⁹⁴ I. Dewey: *The Schools of Tomorrow*, London 1915., Kap. XI. és *Democracy and Education*, 1916., Kap. XXI.

kenységnek szabályozó befolyása alatt köteles megvalósítani. Meggyőződése, hogy az iskola, mint a művelődés ellensége ellen a legerélyesebb harcot kellene folytatni, ha eszméjével a nevelő célnak ilyen csorbítása összeegyeztethető volna. Az állameszme felfogásában sem ért egyet *Kerschensteinerrel*, mert úgy látja, hogy a hivatásszerű élet nem áll feltétlenül az állami közösség befolyása alatt, már pedig *Kerschensteiner* a maga célkitűzésének éppen ezt a befolyást kívánja megingathatatlan alapjává tenni. Főleg azonban ama gondolatot támadja *Gaudig*, mintha a népiskola növendékeinek élethivatásukhoz tervszerű kézügyességi kiképzésre volna szükségük. Szerinte a legtöbb hivatás, amelyekre az elemi iskolából kikerülő tanulók lépnek, nem követeli ennek a képességnek rendszeres kifejlesztését. Viszont azok a hivatások, amelyek a technikai ügyesség ápolásából igazán hasznot meríthetnének, abban a helyzetben vannak, hogy az iskolának ilyen messzemenő gondoskodása nélkül is tudnak magukon segíteni.⁹⁵

100. Amaz újabb pedagógusok közül, akik már *Kerschensteiner* rendszeres hivatásközponti elméletének ismeretére támaszkodva szólalnak fel a szerintük veszélyben forgó általános nevelés javára, említésre méltó *J. Schult* és *H. Nohl*.

J. Schult a tanulatlan munkások nevelés-problémájának fonalán kapcsolódik bele a vitába. Szerinte még koránt sincs eldöntve a kérdés: vajjon a szaknevelésnek *Kerschensteiner* elmélete értelmében történő tökéletesítése révén nyerhet-e az általános műveltség új tartalmat. A maga részéről a gazdasági életet nem tartja sem alkalmasnak, sem képesnek teljesen kielégítő életcél felállítására. Ez a célkitűzés legfeljebb az emberek ama csoportjának az igényeit elégítheti ki, amely a *Spranger*-féle egyéni ideáltípusok közül az ökonomikushoz tartozik. Nem hiszi (azonban, hogy ez a típus tisztán előfordulna. Ennélfogva az ide tartozó emberek lelkiségében szerinte mindig kell maradnia kisebb-nagyobb kielégítetlen területnek. Maga *Spranger* is az emberiségnek csak egy töredékét tartja e típushoz sorozhatónak. Ennélfogva meg kell barátkoznunk a gondolattal, hogy a gazdasági életből általános nevelő cél nem fejthető ki. Ilyenformán *Kerschensteinernek* azt a tételét, hogy a szaknevelésen keresztül visz az út az emberhez, megtámadhatónak ítéli.

⁹⁵ H. Gaudig: id. m. 74-75.

Hivatkozik ama tapasztalatára, mely szerint a szaknevelés nem ritkán a műveltség körének megszűküléséhez, a szellemi célrendszer egyetlen csoportjához vezet. A gazdasági ténykedés tartalmi lényegében sem találkozunk azzal a kényszerítő hatalommal, amely megéreztetné és beláttatná velünk, hogy az egyénnek az egész nemzet-testtel való összekötöttsége kizárólag a hivatás útján megy végbe. Azt a nézetet, hogy a gazdaság és állam, vagy a gazdaság és társadalom közt fennálló szoros kapcsolat meglátása kiváltja az egyénből a nemzet egészébe való beilleszkedés érzését és akarását, a tapasztalat nem igazolja, A hivatása körén túltekinthető emberből is válhat értékes állampolgár.

Schult úgy látja, hogy évtizedek folyamán olyan fejlődési processzus ment végbe körülöttünk, amelynek következeként a tanulatlan munkás közzgazdasági jelentősége növekedett, míg a tanulté csökkent. Ilyen körülményeik közt jogosnak tartja a kérdést: vajjon lehetséges-e a tanulatlan munkást a szaknevelés segítségével értékes állampolgárrá formálni. Már pedig ennek a célnak a megoldása mulaszthatatlan kötelességünk s mivel itt a szaknevelésre nem támaszkodhatunk, a cél elérésére egyetlen út kínálkozik: a *közösség érdekeit* szem előtt tartó általános művelődés útja.⁹⁸

101. Még tovább megy *H. Nohl*. Már nemcsak a hivatás központiségát kifogásolja, de az azonos jogú szintézis elvének sem barátja s ezért *Spranger* ilyen irányú felfogásának is ellene van. Egyébként is érdekes gondolatmenetének a kiindulópontja. A középiskolát tekinti annak a törzsnak, amelyből a különböző szakiskolai típusok kiágaztak, A középiskola tragikumát abban látja, hogy idők folyamán a szakok egész tömegére oszlott s végül is a természettudományos jellegű reáliskola lett a végzete. Ennek az lett volna a feladata, hogy a cselekvő élet általánosan művelő iskolája legyen s ezzel a középiskola igazi értelmét megvalósítsa. Mivel azonban erre képtelennek bizonyult, ezért az egész középiskolai eszmét lej aratta. Ebben a körülményben látja annak az okát, hogy a jelenben sokan s köztük olyan vezető személyiségek is, mint *Kerschensteiner* és *Spranger*, az általánosan nevelő középiskolával szemben a szakiskolát tekintik annak az intézménynek, amelyben a nevelés újra megtalálja igazi kapcsolatát az ifjúság konkrét érdekeivel, hogy az bizonyos, pontosan körül-

⁹⁹ *J. Schult: Lebens- und Bildungsziele der Ungelernten im Rahmen des Volksganzen; Die Erziehung* 4. Jahrg. 1929. (378-379.)

határolt feladatkörből kiindulva fejtsse ki a maga képességét és erkölcsiségét.

Ez az elmélet azonban, amely a nevelési teendőket a hivatás-érdekek körül akarja koncentrálni, *Nohl* szerint mégis csak a múlt század által kitermelt hivatás-eszme túlbecsülésén alapszik. A 19. század ebben az eszmében olyan misztikus erőt vélt fedezni, amelyet alkalmasnak ítélt arra, hogy az egyre hevesebben támadott vallás szurrogátuma legyen. Ennek az elgondolásnak azonban, mondja *Nohl*, a valósággal s ennek egészen más természetű feladataival szemben csődöt kell mondania. A hivatás és munka ugyanis csak egyik formája az életnyilvánulásnak. Az embernek még sok egyéb vonatkozásban is kell élnie. Ennélfogva az iskola működésének, hogy teljes érvényű legyen, nem lehet kizárólag a hivatás köré koncentrálnia, hanem fel kell ölelnie mindazokat a tevékenységi mozzanatokot, amelyeket a teljes emberi lét szellemivé formálása előír.⁹⁷

102. Legérdekesebb azonban, mert legmélyebbre hatol az okok vizsgálatában, *Hans Frey er* hozzászólása a kérdéshez. Különben is egyesíti kutató módszerében az első és második kategóriába tartozók szempontjait, amennyiben a gazdaság-technikai és társadalom-politikai okok vizsgálatának ugyanolyan teret biztosít, mint a szorosan vett pedagógiai szemléletnek. A hivatással szemben épolyan méltányos akar lenni, mint amennyire a nevelés eszmei lényegének ismeri el a totalitás fogalmát. Nem annyira támadni törekszik a hivatásközponti elméletet, mint inkább létrejöttének s általában a szaknevelési gondolat előretörésének akarja magyarázatát adni. Magának a gondolatnak terjeszkedését azonban ő sem tekinti egészséges fejlődési jelenségnek. Főokát bizonyos gazdaság-politikai válságban keresi, amelyet szoros összefüggésbe hoz az ipari társadalom belső életével. Előtte is olyan nevelési eszme lebeg, amely aiz emberi lelket a maga teljességében igyekszik megragadni és formálni. Ez a gondolat vezette a neohumanista nevelőket s ezt szeretné *H. Freyer* is korszerű formában új életre kelteni. Ennek a törekvésnek a sikere azonban – saját belátása szerint – egyértelmű az említett gazdaság-politikai válságból való kivezető út megtalálásával, s a hivatásközpontiságnak mint egyetemes pedagógiai elvnek az elejtésével.⁹⁸

⁹⁷ H. Nohl: Schule und Alltag; Die Erziehung 4. Jahrg. 1929. (598-599.)

⁹⁸ H. Freyer: Zur Bildungskrise der Gegenwart; Die Erziehung 6. Jahrg. 1931. (597-626.)

De nézzük közelebről a dolgozat vezető gondolatait!

Freyer a 18. század végén s a 19. század elején uralkodott humanisztikus műveltség korát olyan pozitív karakterűnek tekintti, amelyben a különböző ható erők az ember nevelése terén is egyetlen nagy egység kialakítására, egy „totalitás” kiforrására törekedtek. Bizonyítja ezt kiváltképpen *Humboldt* pedagógiai felfogásával. A neohumanisztikus kor művelődés-fogalmának egysége abban a hitben gyökerezett, hogy a szellemnek saját törvényekkel bíró világa van, amely az ember egyéniségében épűgy felépíthető, mint ahogy az emberen kívül álló mindenségben már eleve felépítettnek mutatkozik a tapasztalat számára. Az embernek ily módon kiépített belső világa egyúttal a természetes egyéni képességek 4eljes kifejtését jelenti. Amaz előfeltevés pedig, amely e gondolat megvalósítását lehetővé teszi, ez: határozottan tagolt rendben létezik a szellemi értékeknek egy világa, amely az átformált emberben mint személyiség jelentkezik,

103. Ezzel szemben a 19. század nagy része s a mai kor a művelődés kritikus korszaka, amelyet az összeműködő erők hiánya, szétesése jellemez. Az ember már nem érzi magát szembeállítva a szellem amaz autonóm világával. Olyan hatalmak furakodtak az egyén s az autonóm szellemvilág közé, melyeket a neohumanisztikus művelődés embere nem ismert. Ilyenek: a technika lélek nélküli birodalma, az óriási arányokban kibontakozó gazdaság, a politikai és szociális problémák serege, az európai civilizáció. Ezek eredménye, hogy a humanisztikus művelődés már nem jelenti számunkra a kizárólagos műveltség eszméjét, hanem csak a művelődés egyik alakját a sok közül.

A klasszikus műveltség szellemi alapjának rombadőlése legjobban mutatkozik szociális téren. A régi művelődési gondolat eszményi individualizmusának hívei a rendi társadalomból kerültek ki. E rendi társadalom eszményisége a múlt század közepétől kezdődőleg helyet ad a kibontakozó ipari társadalom realizmusának. A régi kor egységre törekvésével szemben ez az újabb kor az akut problémák időszaka s a kapitalizmus tetőfokán láthatók a vele járó rombolás tünetei is. Az emberek kiszakadtak mindazokból a megkötöttségekből, amelyek eddig fogva tartották őket. A régi születési rendek szabályossága helyébe a küzdő osztályok kaotikus rendetlensége lépett. A birtok és birtoknélküliség ellentéte a társadalmi élet uralkodó problémájává lett. Az állam – összetartó erejétől megfosztva – a társadalmi erők

prédájaként vergődik. S a kultúra egyéb területein is, a filozófiában épúgy, mint a vallásban szemmel láthatóan felbomlóban van amaz egység, mely a neohumanisztikus kort jellemezte. A kapitalizmus industrializált társadalmára mintegy átöröklődik a klasszikus kor nevelés-eszménye. De ez a társadalom maga is két részre szakad: a nemzeti eszmét valló s birtokkal és műveltséggel rendelkező polgári osztályra s a birtoktalan és műveletlen proletariátusra, amely éppen ezért nem érzi magát a nemzethez tartozónak. Ez utóbbi osztály állandóan úgy szerepel, mint forradalmi elem. Mindezek következeként a nevelés eszméje egész valójában megváltozik s a polgárság ideológiájának hű tükrévé lesz.

104. A modern ipari társadalom felépítése olyan, hogy az egyént majdnem teljesen osztály-összefüggésekbe, érdek-csoportokba állítja bele. Az autonóm egyéniség szabad tere szűkebbre szorult. A társadalmi helyzetnek ez a változása a művelődés ügyében is új helyzetet teremt, amennyiben azt az élet mellé kényszeríti. Ennek pedig előbb-utóbb az a következménye, hogy a művelődés kérdése mellékes dologgá válik, valahogy ott lapang elrejtőzve az élet komolysága mögött. Ez annyit jelent, hogy a nevelés fogalmát és tartalmát ama reális életvonatkozások határozzák meg, amelyekben a jelen kor emberei egymással állnak. Valóban képző ereje közmegítélés szerint csak azoknak a tartalmaknak és feladatoknak van, amelyek az emberi társadalom különféle csoportjainak, rétegeinek és osztályainak az életéből sarjadnak elő. Az ember egyéniségében kialakítandó szellemi világ csak amaz élményszerű tényekből építhető fel, amelyeknek az egyén a maga speciális társadalmi csoportja révén válik részesévé. A nevelés feladata tehát nem általános, hanem teljesen ama réteg vagy osztály karakteréhez igazodik, amelyre az érvényessége irányul.

A jelenlegi népnevelés nagyrésztben megtartotta a neohumanizmustól örökölt totalitás-fogalmat mint vezető eszmét, csak hogy azt nem magából az egyéniségből, hanem a konkrét élet adott középpontjából kiindulva akarja felépíteni, a tárgyi ismerethez, a hivatásbeli tapasztalathoz s amaz egyszerű élménysorozatokhoz kívánja fűzni, melyeket a dolgozó ember magával hoz. Ezért az embert mindenek előtt munkás életének ritmusában, hivatásában és társadalmi helyzetében ragadja meg. Nyilván *Kerschesteinerre* gondolva tanulságosnak tartja *Freyer*

hangsúlyozni, hogy a hivatás-elmélet elgondolói mennyire igyekeztek átmenteni a klasszikus művelődési fogalmat, miközben annak egész tartalmát kénytelenek voltak megváltoztatni. A fiatal *Humboldt* által kifejtett kultúr-eszmény is abból a feltevésből indul ki, hogy mindazok a külső tevékenységek, amelyeket a szükség az emberre rákényszerít, belső érzésekkel állnak vonatkozásban. Ezért minden élet-helyzetben adva van annak a lehetősége, hogy az ember „belső lénye a legelső helyet is megállja”, vagyis egyéniségét a legmagasabb fokban kiművelje, A különbség és a baj azonban ott van, hogy azok az élet-helyzetek, melyeket a modern industrializált társadalom megteremtett, nem alkalmasak erre a szerepre. Sajnos, a mai szociális adottságok nem olyanok, hogy valamilyen emberi egyetemesség számára alapul szolgálhatnának.

A másik feltevés, amelyre *Humboldt* a maga kultúr-eszményének kifejtésénél a korabeli társadalmi berendezkedés alapján joggal támaszkodhatott, abban áll, hogy a földműves- és iparos-osztály, a katonai rend, a tudományos pályák egzisztenciájában és működésében adott élet-helyzetek kiegészítőleg egymásra, illetve a belőlük adódó egészre utalnak s mindegyikük külön-külön is mintegy ebből az egészből folyik. Más szóval: az egyes osztályok – legalább is eszmei értelemben – egy ugyanazon társadalmi szervezet szükségszerű függvényei. Mert csakis ebben az esetben jogosult az egyénnek az a reménye, hogy részleges helyzetéből kilépve felemelkedhetik az egészhez. Sajnos, a jelenkori társadalom részeinek a viszonya egymáshoz és az egészhez nem ilyen képet mutat. Még azt sem lehet mondani, hogy ebben az industrializálódott társadalmi szervezetben legalább ott lapangana valamilyen statikai állapot lehetősége. Ellenkezőleg: minden részében a válság jeleivel találkozunk. A kor, amelyben élünk, a legnagyobb mértékben kritikus. Az ilyen korszakoknak pedig sajátos művelődési etikájuk van, amelyet a pedagógiának respektálnia kell. A pedagógia nem ugorhat át egy korszakot sem, mint a forradalomra támaszkodó politika, hanem úgy kell vennie az embert, ahogyan azt a kor kezébe adja.

105. A maihoz hasonló kritikus kor gondolkodásának legjellemzőbb vonása a realitás, már csak azért is, mert az érvényes értékek világa, amely a tapasztalati lét felett áll, ilyenkor problematikussá válik. A gondolkodásnak ezt a reális fordulatát a 19. század minden szociológusa a kor követelményének érezte.

Ezért helyezkedtek szembe ők maguk is a letűnt filozófia eszményi rendszereivel, s különösen *Hegelé*. Az ilyen kritikuskorszak lényegében átmenet, történés, fejlődés, amellyel a szellemnek s vele együtt a nevelésnek, mint valóságos új helyzettel, számolnia kell. Ezért kénytelen a szellem s a nevelés mintegy szövetségre lépni a korszak bomlási jelenségeivel, ama meg gondolás alapján, hogy aki a jelent ismeri, képes lesz azt alakítani is. Tehát a realiztikus odafordulás a jelenhez első tudatos kísérlet a maihoz hasonló válságos művelődési korok „nevelés-ethikájára.”

Köztudomású, hogy ez a realiztikus ideológia a mai ifjúság szellemisségében is kedvező talajra talál. Ebben az ifjúságban megvan az akarat és a képesség, hogy a jelent ott ragadja meg, ahol legkorszerűbbnek látja: a nagy városok technikai berendezkedéseiben, a modern élet racionális intézményeiben. Ma már nem riadnak vissza az emberek az elmechanizálódástól, a külsőségesé válástól sem, ami pedig együtt jár a jelenlegi életviszonyokkal. Itt tehát – úgy látszik – a realiztikus nevelés talaja elő van készítve. De baj az, hogy sokan túlzásba mennek. Mindenesetre jogosult a kérdés: vajjon ez ia modern gazdasági világ, amely minden embert közvetlen közelről érint, ez a hivatásbeli tagozódás, amely az utóbbi évtizedek alatt sok hagyományos megkötöttség alól felszabadulva, szinte döntő hatalommá vált, nem tartalmaz-e valóban mindenféle nevelő értéket egy realiztikus pedagógia számára?

De ha igennel felelünk is erre a kérdésre s azt valljuk, hogy nevelni annyi, mint megismertetni a bennünket környező valóságot, hogy létünket a meglevő tényekhez alkalmazzuk, – a jelenkor művelődésbeli válságát akkor sem oldottuk meg. Mert nem elegendő a humanisztikus nevelés-fogalmat más tartalommal megtölteni s klasszikus helyett a jelent, költészet és filozófia helyett a társadalmi valóságot beleilleszteni. Mindez csak külsőleges elgondolás lesz, tehát szükségszerűen hamis. Hanem igen is: azt a működést, amellyel a műveltség az élet egészét irányítja, a műveltségnek a formáját s azt a formát, amelyet ez az életnek kölcsönöz, kell újból meghatározni. Csak ez után tehetjük a jelenlegi adottságokat a műveltség igazi tartalmává.

106. A humanisztikus művelődési eszmény, bárminő fogalmazásban és bárminő tartalommal megtöltve lépjen is fel, azon alapszik, hogy a kor szellemi tartalmával kiművelt egyéniség

képmása a maga korának, tehát benne a rész az egésznek képviseli. Ellenben a válságos korszakokat, amelyek nem statikusak, csak átmenetiek, nem lehet reprezentálni. Itt van az igazi oka annak, hogy a jelen kor nevelésének irányításában a humanisztikus művelődési eszmény elvesztette normatív erejét. Ez annyit jelent, hogy teljes jóhiszeműséggel s nyugodt lelkiismerettel, a legmagasabb eszmény elérésének reményében karolják fel ma mindenfelé a szaknevelés ügyét, pedig a helyzet így áll: azzal az akarattal, hogy a saját egyéniségünkben egy világot építsünk fel, a legrosszabb történet, ami az emberi akarattal történhetik. Magánügygé lett, mi előbb közügy volt. Aki ma önelhatározásból minden hivatástól függetleníti magát s helyette autonóm műveltséget keres, az a szaknevelés ideológiája szerint kiközösíti magát az emberek sorából.

Mindebből *Freyer* azt a végső következtetést vonja le, hogy az igazi műveltség túlvan minden hivatásbeli képzettségen. Valóban művelt ember a maihoz hasonló válságos korszakban az, aki a mozgásban levő kor bizonytalansága közepette is képes megállni. A műveltség tehát ma olyan szellemi szuverenitást jelent, amelynek birtokában az egyén helyzetének teljes történelmi tudatával lép fel s szilárdan áll a kort jellemző megállapodottsághiánnyal szemben. *Freyer*, amint mondja, nem hisz valamely szabadon lebegő intelligenciában vagy legalább is abban, hogy ez történelmileg fontos lenne. De nem hisz abban sem, hogy ebben a szabadon lebegő intelligenciában megvolna a mai kor számára érvényes nevelés-fogalom. Létezésében minden intelligencia megvan rögzítve, csakis nyugvó, de nem mozgó állapotban képzelhető. Utolsó kifogása a hivatásközpontí nevelésfogalom ellen, hogy az a kultúra egységét a társadalmi érdek-csoportok és érdek-harcok vonalán felhasítja s a műveltséget megfosztja attól a képességétől, hogy összetartó középpont legyen.

b) Az elmélet hívei.

(107. A hivatásközpontiság eszméjének híveit a felfogás eredetiségének és hatásának foka szerint szintén két kategóriába oszthatjuk. – 108. A kevésbé eredetiek közül *G. Giese-nek* az a véleménye, hogy az eszménység csakis a közösség érdekeibe kapcsolódó egyéni hivatás útján közelíthető meg, csak meg kell tudni találni a legegyszerűbb munkában is az igazi értéket. – 109. *Bramhof* szerint az emberi szellem teljessége, az ellenzők által hangoztatott „totalitás” elve is egyedül a hivatáson keresztül valósítható meg. –

110. *E. Earschak* működése kettős irányú: a) kimutatja a szabadidei nevelés elvének a munka-ethos tagadásából eredő tarthatatlanságát. – 111. b) Bebizonyítja, hogy „a mindenkire kötelező általános műveltség fogalmának félretételével olyan *kiválogatást elvet* kell elfogadnunk, amely a munka-hivatásra támaszkodik. – 112. E szerint a szaknevelés művelődési eszménye a szocializált élet parancsaként jelentkező együttes felelősség ethosa lesz. –

113. Az önállóbb felfogású és számottevőbb hatású pedagógusok közül *W. Hellpach* meggyőződéssel hirdeti, hogy csak a munkában s a munka által építhető ki az egyén erkölcsisége még a legsivárabbnak tetsző foglalkozások területén is; idevonatkozólag tárgyi és módszertani tervezettel is szolgál. –

114. Egy másik tanulmánya szerint a hivatásnak az amerikai felfogással szemben nem eszköz-, hanem olyan célként kell szerepelnie a nevelésben, amely azonos az egész emberi létezés erkölcsi céljával. – 115. *W. Hoffmann* pszichológiai szemlélődés útján iparkodik igazolni, hogy a jellemfejlődés egyedül helyes lehetőségét is a szaknevelés adja meg. – 116. Az eszmei igazságnak és a hivatás realitásának szintézisét – még pedig az utóbbinak hegemoniája alatt – sürgeti *Fr. Klatt*, amit a nevelés szerinte az egyéni elhatározó képesség és felelősségérzet kifejlesztése által ér el. – 117. A hivatásnak a főiskolai nevelésben való szerepét fejtegetve *E. Otto* arra az eredményre jut, hogy a tudományos érdekei alá kell rendelni a hivatás eszméjének, mert az igazságnak társadalmon kívüli keresése mesterséges elkülönítés.)

107. Azokat, akik szükségét látták annak, hogy a hivatás-központi elmélet védelmére keljenek s hivatottnak érezték magukat arra, hogy annak pozícióját – legjobb meggyőződésüknek megfelelően – erősítsék, szintén két csoportra különíthetjük el. Céljuk egy: az elmélet feltétlen helyességének igazolása s ezzel annak az elvnek propagálása, hogy az egyéni belső hivatottság is képes, sőt legeredményesebben csakis ez képes a pedagógiában az abszolút értékesség követelményeinek realizálására.

A cél azonossága mellett azonban különbséget mutat a feladat megoldása. Ez a különbség főleg a tartalom minőségében jelentkezik. Vannak, akik nagyrészt *Kerschsteiner* érveire támaszkodnak s miközben rámutatnak azoknak eddig kevésbé vagy alig érintett, de általuk fontosnak ítélt empirikus vagy spekulatív vonatkozásaira, úgy hiszik, eleget tettek feladatuknak. Új szempontokat ezeknél hiába keresünk. Gyakran csak alkalmilag nyúlunk a kérdéshez s így vonatkozó fejtegetésük rövid is ahhoz, hogy valamely új gondolatot érdemlegesen kiemeljenek.

Mások nem elégszenek »meg a már ismert argumentumok felsorakoztatásával, hanem új érvek és eredeti szempontok csatarendbe-állításával igyekeznek súlyt adni fellépésüknek. Ezeknél

is előfordul, hogy alkalmoszerű kitérés formájában kapcsolódnak bele a kérdésbe, amennyiben valamely gyakorlati probléma megvilágítása közben mint megoldásra váró részletkérdés kerül elébük a hivatás-központiség elve. De vannak olyanok is, akiknél már öncél a kérdés vizsgálata. Ezek egyik-másik ponton engedékenyebbek, mint *Kerschensteiner*, viszont egyéb vonatkozásokban meg fokozottabb szigorúsággal akarnak érvényt szerezni az elméletnek.

Mind a két csoportra vonatkozik, hogy hangjuk majd szelíd és inkább védekező, majd erélyesebb és támadó, majd pedig anynyira megőrzí a független tárgyilagosság látszatát, hogy kifejezeten a *Kerschensteinerrel* való rokonságra is csak bizonyos gondolat-tartalmi azonosságokból következtethetünk.

108. Az első csoportbeliek közül említésre méltók: *G. Giese*, *Bramhof* és *E. Barschak*.

G. Giese mint az állampolgári nevelés híve, tehát ebben is *Kerschensteiner* követője, foglalkozik ismételten a kérdéssel s megnyilatkozása a hivatásközpontí nevelés-elmélet javára észrevehetően a személyiség pedagógiáját hirdetők, kiváltképen pedig *Gaudig* ellen irányul. Szerinte minden nevelésnek szükségszerűen állampolgárnak kell lennie. Másirányú nevelést nem hajlandó elismerni. Az állampolgári nevelés feladata pedig: a szolgálatra és ia kötelesség-teljesítésre való nevelés. S éppen e feladat megoldásában látja a szaknevelésnek *Kerschensteiner* által hangoztatott jelentőségét az állampolgári nevelésre nézve. Főérve, hogy az egyén nemcsak a szorosabb értelemben vett állampolgári kötelességek teljesítésével szolgálja az államot, hanem különösen a maga mindennapi munkájának lelkiismeretes elvégzésével. Ennél-fogva a szaknevelésnek az a legfontosabb feladata, hogy a legkezdetlegesebb hivatásszerű munkában is felfedezze a nemes karaktert, mint a leglényegesebb lehetőségét annak, hogy saját személyiségünk erkölcsi értékét s az állam szolgálatát – egységre hozva megvalósítsuk. A személyiség ugyanis csak akkor befejezett, ha az egyén szűkkörű én-je a közösség egészébe való beolvadás és odaadás által mintegy kibővül. Ennek a tagsági viszonyon alapuló összekötöttségnek a realizálása pedig békés időkben csak ama helyen teljesített józan és becsületes munka által lehetséges, ahova a sors bennünket mintegy elhívott. Ezért semmiféle nevelés, amelynek eszménye a személyiség vagy állampolgár kialakítása, nem gondolható valamely határozott híva-

lásra való nevelés nélkül.⁹⁹ *Giese* tehát főleg azt az ellenvetést cáfolja, mintha a hivatás nem vezetne el az eszménységhez. Igen is elvezet, amennyiben ez az eszménység az állampolgár és a személyiség elvének egyesülésében tükröződik.

109. Egy lépéssel tovább megy *Bramhof*. Azt vallja, hogy a hivatás nemcsak az eszménység magvát hordozza magában, mint a lélek eljövendő virágbarborulásának legbiztosabb zálogát, hanem az ellenzők részéről oly nagy előszeretettel hangoztatott „teljesség” (megvalósításának a lehetőségét) is.

Élénken tiltakozik ama vád ellen, mintha a szaknevelés tisztán hasznossági célt tűzne maga elé. Legkevesebbé lehet ezt elmondani szerinte a jelen kor szakneveléséről, amelynek munkásai nemcsak az utilitárizmusna, de a többi egyoldalú célra való törekvéstől is messze állnak. A szakiskolák nemcsak a gazdasági haladást kívánják szolgálni, de ép olyan, vagy még nagyobb mértékben a műveltség fejlődését is. És *Bramhof* meggyőződése szerint ezt a feladatot legalább is az általánosan művelő iskolákéhoz hasonló becsületességgel be is töltik. Hiányos megítélés eredményének tekinti a tudományos közvéleményben kialakult ama nézetet, mintha a szaknevelés az ifjúságot csak a gazdasági élet számára készítené elő. Kétségtelen, hogy – amennyire csak tőle telik – a gazdasági élet szolgálatára is törekszik, de semmi esetre sem úgy, mint annak kisajátított eszköze. A tanítás és nevelés középpontjába mindig a serdülőt állítja és pedig elsősorban a serdülőt mint embert, azután a serdülőt mint állampolgárt s végül a serdülőt mint a gazdasági élet alanyát és tárgyát. A szaknevelés intézményei tehát nem a szó rabszolgai értelmében vett „szakiskolák”. Sokkal többet jelentenek ennél. Életiskolák ezek, amelyek az ifjában az egész embert akarják megragadni.¹⁰⁰

110. Szélesebb körű vizsgálódások alapján igyekszik a probléma lényegét megközelíteni *E. Barschak*, miközben a tapasztalati étellel való állandó kontaktusról sem feledkezik meg. A hivatásközponti elmélet népszerűsítése érdekében folytatott munkássága kettős irányú. Egyrészt megvédeni törekszik az elmélet

⁹⁹ G. Giese: Staat, Staatsgedanke und Staatserziehung; Die Erziehung 5. Jahrg. 1929. (151.) és Berufs- und Staatserziehung; Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen, Bd. 4L., Langensalza 1926. (97.)

¹⁰⁰ Bramhof: Das Bildungsziel der Berufsschule; Die Berufsschule Jahrg. 1928. Nr. 9. (130.)

érvényességét a támadók érvei ellen, másrészt némi rendszerességgel pozitív formában is összefoglalja a szaknevelésre vonatkozó nézeteit. Bár ezek nagyrészen a Kerschensteiner-féle gondolatoknak esetleg konkrétebb külsőbe öltöztetett ismétlései, mindazáltal itt-ott már egyéni észrevételeket is találunk köztük.

Védő szerepe abban nyilvánul, hogy a szabadidei nevelés híveinek argumentumain igyekszik rést ütni. Úgy látja, hogy a szabadidei nevelés eszméjének a kötelező iskolai idő kiterjesztése s a szellem- és természettudományi tárgyak elmélyítése útján történendő keresztülvitele pedagógiai, nevelésszervezeti és pszichológiai okokba ütközik. Ez a képzés mint kultúrára való nevelés a munka-élet birodalmából a külső gazdasági kultúrjivarvak világába vezetne. Az embert önmagában véve kellene e szerint az életre, t. i. a kultúrára nevelni. Ez a célkitűzés *Barschak-ot* a humanizmus célkitűzésére emlékezteti, amennyiben a jelenkori szaknevelést megint nem tekintik szoros értelemben vett emberképzésnek s megint elvitatják az emberi erő részleges működéseitől azt ia képpeséget, hogy a legnagyobb teljesítményekre is alkalmassá válhat a gazdaság szolgálatában.¹⁰¹

Bármilyen lehetetlennek látszik előtte a felnőtt tanulatlan munkás kibékítése foglalkozása által ráért sorsával, mégis megnyugtatja a tapasztalt gyermekpszichológusok által észlelt ama tény, hogy a tanulatlan munkásifjú, mihelyt a munka forgatagába kerül, az élmény-komplexum iránt fokozott érdeklődést tanúsít. Ennek alapján állítja, hogy csak a hivatásbeli tevékenységgel szövetkezve bontakozhatik ki az ifjúságban szunynyadó jelentmény-összefüggések (Sinnzusammenhänge) egész teljessége. Meg van róla győződve, hogy a szabadidei nevelés sohasem lenne képes a személyiség magvához férközni, mert nem tudja megtalálni amaz út kiindulópontját, amely egyedül volna alkalmas arra, hogy valamely művelődési eszmének a serdülőben leendő megelevenítéséhez elvezessen. A szabadidei nevelés belső lehetetlensége e szerint a munka-ethos tagadásában rejlik. Annak a művelődési eszmének, amelynek segítségével az ifjúságot nevelni akarjuk, s amelynek az a feladata, hogy az ifjúságot élete tudatos formálására képessé tegye, semmiesetre sem szabad kételkednie annak igazságában, hogy a munkás élet a ser-

¹⁰¹ E. Barschak: Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe, Leipzig 1929. (119.)

dülő számára mégis csak a legnagyobb fokú érdeklődés területét nyitja meg. Ezt a pszichopedagógiai felismerést tartja *Barschak* a legerősebb érvek ama gondolat mellett, hogy minden körülmények közt csak a hivatásszerű munkát lehet a munkás-osztály összes rétegeire vonatkoztatva az ifjúság tervszerű nevelésének fundamentumául választani

111. Még becsesebb *Barschaknak* a szaknevelés-ügyre mint a kultúrpolitika eszközére vonatkozó, bizonyos tekintetben önálló véleménye.³⁷³

Az itteni vizsgálódásnál figyelembe veendő szempontok szerte: a kérdés kultúrpolitikai, szociálpolitikai és iparpolitikai oldala. Ebből a felosztásból kitűnik, hogy általában a szaknevelés szűkebb értelme lebeg előtte. Az általános nevelés eszméjétől éppen az különbözteti meg szerinte a szaknevelés eszméjét, hogy szorosan vett kultúrpolitikai vonatkozásain kívül még egyes szociálpolitikai feltételeket és iparpolitikai adottságokat is tekintetbe kell vennünk, ha a benne foglalt kérdés-komplexumot ki akarjuk fejteni. Erre azért van szükség, mert úgy látja, hogy a szaknevelés kérdése nemcsak a kultúra gondolatával függ össze, hanem épúgy hozzá van kötve a termelés és a közjólét előmozdításának eszméjéhez. A benne szunnyadó nevelő erők kisugároztatására csak akkor tesszük képessé, ha ezt a „hároms gyökerét” figyelembe vesszük.

Barschak főként azt a kérdést akarja tisztázni: minő szerep jut a szaknevelésnek a művelődés együttes szervezetében?

Alapul *Spranger* ama meghatározását választja, mely szerint „a műveltség bizonyos objektív értékek összefüggő jelenléte az egyéni lélekben.” Ennek megfelelően a nevelő eljárás feladata csak abban állhat, hogy ez objektív értékek tudatossá válására alkalmas talajt készítsen elő a gyermeki lélekben. Ezt a feladatot azonban csak amikor teljesítheti, ha szigorúan szem előtt tartja a nevelés-folyamat amaz alaptételét, amelyet *Kerschensteiner* így fejez ki: „Az egyén nevelése csak ama kultúr javak által válik lehetővé, amelyeknek szellemi struktúrája részben vagy egészben megegyezik az egyéni lélek struktúrájával.”¹⁰⁴

Ha elismerjük ez alaptétel helyességét, akkor el kell vet-

¹⁰² U. a. 122-123.

¹⁰³ U. a. 123-127.

¹⁰⁴ Gr. Kerschensteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, Berlin 1917. (27.)

nünk egy olyan értelmű általános műveltség fogalmát, mintha az egyetemes és mindenki számára közvetíthető volna. Ha pedig ezt elvetjük, akkor a közvetítendő műveltségre nézve valamely meghatározott kiválogatási elvet kell elfogadnunk, A szaknevelés különleges művelődési eszméjének megfelelő kiválogatási elvet az ifjúság munka-hivatása szolgáltatja. Ennek a munka-hivatásnak kell tehát kiindulópontnak lennie abban a nevelő tevékenységben, amellyel az ifjakat alakítani akarjuk. Ez a hivatás a munkás élet követelményeivel együtt jelenti azt az irányító tényezőt, amelyre a szaknevelés tényének rá kell magát bíznia.

A „kiindulópont” kifejezésnek itt kettős jelentése van: egy összefoglaló és egy elkülönítő. Jelenti azt, hogy a tervszerű pedagógiai befolyásolásnak mindenekelőtt az egyes ember hivatás-szerű helyzetét kell alapul vennie. De jelenti azt is, hogy az egyéni hivatásra való kiképzés magában nem elegendő a szakműveltségben foglalt értékek teljes kimerítésére. Ugyanis a serdülőnek a munka világában elfoglalt esetleges helyzete mértékadó lehet a szakszerű műveltségi javak kiválasztására, de nem magára a nevelés céljára nézve. Ha olyan objektív értékek bizonyos együttesét nevezzük műveltségnek, amelyeket a serdülő lelkében elevenné kell tenni, akkor a művelődés vagy nevelés nem állhat csupán ama legderekből teljesítményre való kiképzésben, amelyet az esetlegesen választott kenyérkereseti pálya megkíván az ifjútól. Bármennyire nélkülözhetetlennek látja *Barschak* e kiképzést hivatás-, gazdaság- és szociálpolitikai érdekekből, mégsem képes kizárólag ebben találni a pedagógia végső céljának tekintett művelődési eszményt.

Mi lesz tehát a szaknevelésnek pedagógiai értelemben vett művelődési eszménye?

Erre a kérdésre *Barschak* ismét *Sprangerre* támaszkodva adja meg a feleletet. Az én beteljesedésének eszménye, amely a neohumanisztikus eredetű gimnázium irányítóje volt, ma már nem időszerű. „Az élet szocializálva s a társadalmi munka szervezve van; a szabad haladás szellemét legyőzte egy nagy és új erkölcsi erő: az együttes felelősség ethosa. Ez annyit jelent, hogy nem élünk többé a korlátlan individualizmus korában; minden egyéni erő be van osztva kisebb-nagyobb működés-összefüggésekbe, amelyek épügy számítanak az egyénre, mint az egyén öröjuk. Mindenkit a maga helyén használnak s az egyén legmagasabb teljesítményétől függ körülötte a virágzás, rend, haladás-

Ma az adás és elfogadás ténye bensőbb szövetségben élnek egymással, mint azelőtt. Az egyének nem állnak már széttagoltan egymás mellett, hanem szorosan összefogóva.”¹⁰⁵

Az együttes felelősség emez ethosának kell eszményként világitania ama nevelés eszméje előtt, amely az egyének felelős összekötöttségének a tudatát a munka köteléke útján akarja az if jakban életre kelteni. A dolgozó emberek együttes felelősségének ez a tudatosítása tehát ama, kiképzés mellett, amely az öszszesség érdekeit szem előtt tartó lehető legjobb teljesítményre irányul, még szociál-ethikai nevelésre is kötelez bennünket. Olyan erényeket kell az if jakban saját munka-élményeiken keresztül alakító erőkké emelni, mint a beilleszkedés, önuralom és segítő-készség.

Kerschesteinerhez hasonlóan az együttes felelősség ethosát tekinti *Barschak* legfőbb irányító tényezőnek az állampolgári nevelés számára is, mert az állam mint „a sokfélekép tagozott nemzeti kultúra végső és legfőbb szintézise” elé nem tűzhetünk ki ennél magasabb etnikai célt. A pedagógiai feladat, amely itt előttünk áll: a hivatások egymásra-utaltságának felismertetése és e felismerés tudatosítása. Az együttes felelősség ethosától irányított szociál-ethikai nevelést a munkával s a munka útján készíthetjük elő. *Barschak* ismételten hangsúlyozza, hogy a műveltség nemcsak felszabadít, de meg is köt. A munkás-ifjúság a maga életében naponként öntudatlanul érzi, hogy az egyes hivatások egymásba szövődnek s hogy egyik munkateljesítmény a másiktól függ. Ezt az öntudatlan érzést kell a szaknevelésnek tudatos felismeréssé változtatni.

Barschak szerint az által, hogy a munkás-ifjúság kiművelésének kérdését a nevelés problémakörébe ily módon beillesztjük, egyúttal azt a régi ellentétet is feloldjuk, amely „a munkásban levő ember nevelése” és a „munka-hivatásra való nevelés” értelmezése közt fennáll. Egyidejűleg beigazoljuk, hogy az egyetemes embernevelés és a szaknevelés végső céljában nincs különbség.

113. Ha nem is ia probléma egészébe, de annak részleteibe még több egyéni meglátást és önálló megítélést igyekeznek bevinni: *Willy Hellpach*, *Walter Hoffmann*, *Fritz Klat* és *Ernst Otto*.

¹⁰⁵ E. Spranger: Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland, Berlin 1916. (19.)

A hivatásközponti nevelés eszméjének az utóbbi években egyik legjelentékenyebb harcosa *Hellpach*. Nem is annyira eredeti gondolkodó, mint inkább ötletes és szellemes író, aki -nem. logikai szükséggel egybeilleszkedő érvelések sorozatával hat az olvasóra, hanem szuggesztív erejét visszatükröztető sajátos előadásmódjával. Leginkább gyakorlati célzattal szól a kérdéshez. Nem is arra törekszik, hogy teljesen átfogó elméletet nyújtson a szaknevelésről, hanem inkább olyan szempontokat emel ki, amelyek az iskola útján leghamarabb és legkönnyebben megvalósíthatók. E mellett előszeretettel fejteget olyan részletkérdéseket, amelyeket *Kerschesteiner* szigorúan rendszerező eljárásához híven, a vezető gondolattal való laza kapcsolatuk révén éppen csak érint. Kivált két tanulmánya érdemel itt figyelmet. Az egyikben a munkára, a másikban a hivatásra való nyilvános nevelésről szól.

Az előbbiben a szaknevelés egész feladatkörét 3 részre osztja: a gyakorlat, az elmélet és az erkölcsi irányítás területére. Azokkal szemben, akik megelégszenek az első kettővel, azt tartja, hogy erkölcsiség nélkül a legalaposabb gyakorlati és elméleti képzés mellett is üres marad az emberi élet. Az erkölcsiség forrásául pedig mint a legfőbb értékek hordozóját, a munka-ethost jelöli meg. A taylorizmus ideológiájával rokon szabadidei neveléssel szemben legfontosabb feladatnak tartja a munka-ethos újra feltalálását a gyári és egyéb üzemek gépies munkaköre részére is. Hirdeti, hogy kizárólag a munkában és a munka által építhető ki az egyén erkölcsisége a legsivárabb foglalkozások területén is. Csak az eljárás nyitjára kell ráakadnunk. Ez az a rendkívül jelentős, de egyben óriási feladat, amely a legközelebbi évtizedek nemzedékétől megoldást követel. Egyesek azt mondják, hogy erkölcsiség, morál nem tanítható. *Hellpach-nak* erre ez a válasza: egyedül bizonyára nem, viszont tanítás nélkül senkivel sem közölhető, ha azt akarjuk, hogy több legyen, mint ösztönszerű és felszínes egyéni tulajdon. Ehhez pedig csak annak a tudata segít, hogy az életnek meghatározott értelme van, hogy kitűzött életcél felé haladunk s hogy minden erőnket ennek az életcélnek a szolgálatába kell állítanunk.

Hogy lehet erre a tudatra az iskola útján ránevelni s melyek azok a tárgyak, amelyek révén a tudat ápolható és erősíthető?

Erre a kérdésre adott válaszával *Hellpach* a tanítástan egyik fontos fejezetét elintí. Idetartozó tárgynak itéli először általában

a nyelvet, főként pedig a minél tisztább formájában elsajátított anyanyelvet. Ilyen továbbá a történelmi és államismereti tanulmányok köre (Staatskunde), amely összeköttetést létesít az egyén és az állam mint a rend legnagyobb közössége közt. És végül ide tartozik a vallás vagy világnézet, amely kapcsolatot teremt az ember és az örökkévalóság között.

Némi módszertani utasítást is nyújt *Hellpach*. Ezeket a tárgyakat nem adatszerűen, nem dogmatikusan memorizálva kell tanítani, hanem – amint mondja – azokat az eddig alig ismert s éppen csak csírájukban létező lehetőségeket kell kihasználnia a nevelésnek, amelyek egyenesen a serdülő korban levő ember lelki állapotával adódnak. Ugyanis a 14-18 éves kor az, amelyben a legegyszerűbb fiú is tudatosan vagy félig tudatlanul a legnagyobb fogékonyságot mutatja bizonyos etikai kérdések iránt, jelenjenek meg azok előtte finomabb vagy kevésbé finom külsőben. S ez az a kor, amelyben az ifjú legjobban áhítozza a saját különleges erkölcsi problémáiban való útmutatás bölcsességét. Az itt felmerülő gondolatokat munka-tényekhez, munkaléthez és munkás-léthez kell kötni minden órán s ehhez a szükséglethez kell a tankönyveknek is igazodniuk.

Hellpach legfőbb gondolata, amely egész elmékedésének irányt szab, hogy a munka-ethosból kiáradó szellemnek kell az ember üdülésére szánt szabadidőt is áthatnia, ezért az amerikai tayloristák s a német *Baumgarten* amaz álláspontját, mely szerint a gépies munka nevelő erejének hiánya miatt a szabad idő alatt kell a munkásifjú részére a művelődésnek minél tovább tartó alkalmait megteremteni, kereken visszautasítja. „Legyen hát bátorságunk – mondja – Aristoteles ama kijelentését, hogy a munka a pihenés céljából van, a rideg tényekkel bátran szembenézve megfordítani s szögezzük le a következőt: ránk nézve az a legfontosabb, hogy az élet összes erőit valóban arra az egyetlen nagy élet-tartalomra vonatkoztassuk, amely közülünk mindenkiben, akinek csak dolgoznia kell, a legnagyobbban épúgy, mint a legkisebben, teljesen kialakult; és szögezzük le azt is, hogy minden szabad időnek a munka kedvéért kell léteznie.”¹⁰⁶

114. Nagyrészt ugyanezekkel a gondolatokkal találkozunk a hivatásra való nevelést tárgyaló értekezésében, azzal a különböző W. Hellpach: *Prägung*, Leipzig 1928; *Erziehung der Arbeit*, 1924. (78-82.)

séggel, hogy a problémakör egyik-másik mozzanatát a többiek rovására jobban előtérbe állítja. Abból a már említett *Max Weber-féle* gondolatból indul ki, hogy a hivatáshoz eredetileg bizonyos vallási képzetek fűződtek, ezek azonban jórészt már a 18. században elhalványultak, míg a 19. században a vallási közömbösség, sőt hitetlenség teljesen elnyomta őket. A vallási képzetek szerepét egyetemes erkölcsi vonatkozások vették át. Ebből a felfogásból sarjadt ki az a tipikusan amerikai nevezhető meggyőződés, hogy a hivatás és az élet erkölcsi feladatainak betöltése azonos fogalmak s hogy közömbös, minő hivatás jutott osztályrészünkül, ha azt úgy gyakoroljuk, hogy eredményeitől jó, igaz és lehetőleg tökéletesebb emberek leszünk. Attól a helyzettől tehát, amikor a hivatás a legmagasabb szentség volt, eljutottunk itt a tulajdonképeni hivatás-tartalom szétrombolásának a határáig, amennyiben a hivatás eszköz lett a célhoz. Ez a felfogás azonban az európai népeknél a hivatás szentségének gondolata javára erőteljes eszmei megmozdulást váltott ki. Ennek az eredménye az a ma már sokak által képviselt álláspont, hogy a hivatás-tartalom, magában véve is érték s hogy ezt a tartalmat nem szabad más célok eszközévé tenni. Ellenkezőleg: a hivatás-szerű foglalkozást újra meg kell tölteni a humanitás egészével, magát a hivatást pedig teljes jelentőségében újra az egész emberi létezés erkölcsi fundamentumává kell kiépíteni.

Az ember hivatás-szerű vonatkozásaiban is vannak irracionális erők, amelyek racionális úton sohasem helyettesíthetők maradék nélkül. Ilyen, teljességükben soha fel nem fogható vonatkozások: az ember személyes viszonya valamely munkateljesítményhez, a kedélybeli erők aránya, érdeklődés, öröm, szenvedélyes odaadás valamely tevékenység iránt. Ez a meggyőződés a szülőanyja annak a pedagógiai elvnek, hogy minden hivatás-szerű képességet a növendék lelki életéből kiindulva munka útján kell megteremteni. Itt találkozik a szaknevelés a munkaiskola programjával. A közös törekvés: új „formális képzés. Ez azonban nagyban különbözik a múlt századbeli formális képzésétől, amely a nevelés egész szisztémáját a nyelvbéli oktatásra alapította. Ott a nyelv volt a lelki működések kiképzésének eszköze, míg ennek nevelő rendszere a tárgyon, a munkán alapszik, amennyiben az egyes tárgyakhoz kötött munka nyomán kell a lelki funkcióknak kifejlenniük. A régi formális képzés tehát a nyelvbéli értékeket használta fel a neveléshez, míg az új a jelen

kornak tárgyi feladataiban rejlő munka-ethoshoz folya-
modik.¹⁰⁷

115. *Kerschensteiner* elméletét főként a probléma pszichológiai oldaláról nézve kívánja igazolni *Walter Hoffmann*. Minde-
nek előtt helyteleníti azt a tapasztalati tényet, hogy a főiskolák
tanárai a lélektani jelenségek tisztázása céljából folytatott kut-
tató tevékenységükben szinte kizárólag a közvetlen közelükben
élő ifjúságot részesítik előnyben mint kísérleti személyeket, míg
a kenyérkereső foglalkozást űző ifjak seregét alig méltatják fi-
gyelemre. Pedig a kétféle ifjúság közt mélyreható különbségek
vannak, A serdülők pszichológiájának ez a kétségtelen egyol-
dalúsága azt a feltevést látszik valószerűsíteni, mintha az ifjú-
ság műveltebb rétege képviselné a fejlődés normális típusát, míg
a többi csak kisebb-nagyobb mértékben rendellenes fejlődési
forma volna. Az ilyen hiedelem azonban először is pszichológiai
tekintetben esik kifogás alá, mert alapjában minden életforma
egyoldalú s ezért minden társadalmi réteg kifejleszti a maga esz-
ményi típusát. De pedagógiailag is veszélyes, mert könnyen arra
a helytelen eljárásra bír bennünket, hogy a dolgozó ifjúságot szá-
mára teljesen alkalmatlan nevelési eszmény felé tereljük. Az ilyen
eljárásnak pedig csak hibás élet-stílus lenne a következménye.

Az említett pszichológusok magatartása mögött rendszerint
az ú. n. általános műveltség téves felfogása húzódik meg. Pedig
valójában a mai főiskolák sem nyújtanak mást, mint meghatáro-
zott hivatásokra való előkészítést s ugyancsak megsínylik, ha
olyan nevelő feladatokat tulajdonítunk nekik, amelyek működési
körükhöz kívül esnek. A jelenlegi kultúrviszonyok mellett éppen
a hivatás és a hivatás-ethos adják meg minden embernek a maga
sajátos jellegét, úgyhogy a nevelés minden formája, amint *Ker-
schensteiner* kimutatta, szükségszerűen a szaknevelés felé vezet.
Nagy baj volna, ha az ifjúság egyik legszámottevőbb rétegében
csak azért, mert gyakorlati pályára léptek s nem a gimnáziumot
vagy egyetemet végezték, azt a téves hitet gyökereztetnénk meg,
hogy a műveltség teljessége egyszersmindenkorra el van zárva
előlük.¹⁰⁸

¹⁰⁷ W. Hellpach: id. m., Die öffentliche Bildung für den Beruf 1927.
(158-163.)

¹⁰⁸ W. Hoffmann: Die Psychologie der erwerbstätigen Jugend und ihre
Bedeutung für die Arbeit an Berufsschulen; Die Erziehung, 4. Jahrg. 1929.
(475-476.)

Hoffmann a jellemfejlesztés igazi iskoláinak is a szaknevelés intézményeit tekinti. Ezt a tételt a következőképpen bizonyítja.

A serdülő életében a jellemfejlődés folyamata akkor veszi kezdetét, mikor a fiatal lélek mintegy önmagára eszmél, amennyiben belső konfliktusainak okát nem a környezetben, hanem saját magatartásában keresi. Szigorú bírálat alá veszi önmagát: vajjon becsületes-e, jó-e, szorgalmas-e? Ezek a kérdések nagyon gyakran foglalkoztatják annak bizonyosságául, hogy saját én-jének az alakításán önmaga is fáradozni kezd. Ilyenkor a serdülő tekintetének nemcsak befelé, de kifelé is kell irányulnia. Sőt első-sorban ez válik fontossá, mert az én-nek a formálása éppen az által történik, hogy az egyén komolyan számol az élet feladataival és a felmerülhető akadályokkal. Csak valamely ügy iránt való teljes odaadás hozza létre ama belső átalakulási folyamatot, nem pedig az ember filozófiai magabamélyedése. Ez a serdülőket legfeljebb ábrándozásra bírja, de az életet nem ismerteti meg velük. Ezért állítja *Hoffmann*, hogy a jellemképzésnek is legbiztosabb útja a szaknevelés. Ezen azonban nem az ismeretek és képességek tömegének közvetítését érti. Mindezeknek a jelentősége csak mérsékelt. A serdülő részéről legfontosabb annak a megtanulása, hogy *magát teljes komolysággal egy dolognak szentelje*. Nem adhat a nevelés az ifjoknak mindent készen, amire az életben szükségük van. Sőt jó is, ha tudják, hogy állandóan tovább kell magukat képezniök, ha a haladó korról lépést akarnak tartani. Ez a komolyság fogja őket képesíteni a nehézségek leküzdésére is. Ezért nem ajánlatos az oktatás terén minden körülmények közt előnyöseknek látszó könnyítéseket tenni. *Hoffmann* attól tart, hogy amit e tekintetben nyerünk, sok esetben a jellemnevelés rovására megy,¹⁰⁹

116, A hivatás realitásainak és az eszmei igazságnak pedagógiai összeegyeztetését – a hivatás vezető szerepének megőrzése mellett – sürgeti *Fritz Klatt*. Felfogása szerint a szaknevelésnek a tanuló megismerési vágyát és cselekvő ösztönét egyaránt ki kell elégítenie. Ez olyan formán történhetik, hogy a kettőt meghatározott arányban egybeolvasztja.

Az egyre súlyosbodó gazdasági viszonyok arra kényszerítik az ifjúságot, hogy minél előbb biztos egzisztenciát nyújtó elhelyezkedést keressen. Ezért a hivatásszerű célt – kivált a főiskolák-

¹⁰⁹U. a. 480-481.

nak – egy pillanatra sem szabad szem elől téveszteniök. A gondolat időszerűségét annyira érzi manapság az ifjak serege is, hogy legtöbbször már eleve elhárít magától minden olyan tanulmányt, amely nem jövődöntő tevékenysége irányában készíti elő. Ennek a kívülről jövő hatásnak engedve vett fel az egyetem is lassanként szakiskola-jelleget. Mintegy az élet útmutatása ez arra, hogy a nevelésnek a valóság-érzéklet és az igazság-érzéklet egyaránt erősítenie kell a növendékben. A szintézisnek azonban olyannak kell lennie, amely csupán a szakmunkának mechanikus elsajátítására irányuló kiképzést építgél kizárja, mint a világtól és munkától idegen nevelési eszmét. A modern nevelés célja csak ez lehet: időszerű szellemi vezetés és továbbképzés, amely mindenki számára lehetővé teszi, hogy a hivatás és élet lehetetlennek látszó feladatait egymás mellett teljesítse. Ezek szerint annak a szaknevelésnek, amelyre a jövőben szükség van, magában az emberben kell alkalmat nyújtania a szellemi erők gyakorlására s viszont a legközelebbi idők általános nevelésének a maga végső céljait a valóságos élet realitásával kell átíratnia.

A szaknevelés legfőbb célja *Klatt* szerint az egyén elhatározó képességének és felelősségérzetének kifejlesztése. Nem szabad abba a hibába esnie, hogy az ifjúban elnyomja a szellemi szabad elhatározásra való törekvést. Nem elegendő, ha csak olyan tulajdonságokat gyökereztet meg benne, aminők az alázatlanság, a szolgálatkészség, vagy a tevékenykedés kellemes érzése. Arról is gondoskodnia kell, hogy az ifjúnak alkalmat adjon egyes kérdésekben való önálló döntésre. Ma már annyira vagyunk, hogy a gyakorlati fogásokat s a gondolkodás-folyamatokat minden hivatás körén belül a legapróbb részletekre szedték szét a nevelés céljaira s pedagógiai gondossággal és ésszerűséggel elosztva közvetítik az utódok részére. Módszertanilag a kísérleti pszichológia szabályait követik sok helyen s olyan szakemberré képezik az ifjút, aki látszólag kifogástalanul működik, mindenben pontosan és szakszerűen jár el, de azonnal csütörtököt mond, mihelyt önálló elhatározást kívánnak tőle. Ez a hiány a technikai jellegű foglalkozásoknál még kevésbé észlelhető. Annál feltűnőbb azonban a magasabb képzettséget feltételező hivatásoknál. Ilyenek a pedagógiai, orvosi, bírői és tisztviselői pályák, amelyekben az egyén korlátlan, személyes felelősség nélkül sohasem töltheti be igazán hivatását s amelyek viszont nem írhatják elő minden egyes esetre nézve a helyes cselekvési módot, hanem kritikus

pillanatokban koncentráció tetterőt és felelősségteljes szellemi elhatározást kell követelniök az egyéntől. Ennek (a lelki habitusnak a megszerzésére csak szellemi gyakorlás képesít, amelyet az egyének kora ifjúságától kezdve egész életén át folytatni kell.¹¹⁰

117. *Hoffmann* és *Klatt* is érintik, de még inkább kiemeli *Ernst Otto* a *Kerschensteiner* szellemében felfogott szaknevelés problémájának speciálisan a főiskolai neveléssel való összefüggését. Az egyetemi oktatás szakszerű jellegének fokozatos térhódítását – amint előzetesen láttuk – deskriptív módon, tények formájában már többen megállapították, *Otto* azonban túlmegegy az egyszerű ténymegállapításon. *Kerschensteiner* elméletének a tanulságai alapján rámutat az abszolút tudásnak s a munkának a hivatás-ethosban szükségessé váló legmagasabb egyesítésére, de azt az aggodalmát sem hallgatja el: vajjon ez a követelményszerű szintézis végső fokon sikerül-e mindig?

Otto nem hiszi, hogy azt a feszültséget, amely egyrészt a tudományos kutatás, másrészt az emberek kölcsönhatásából eredő hivatás-teljesítmény közt mindig fennállott, a jövő bármikor is eloszlatná. Ugyanis amaz a főiskolai tevékenységnek elsődleges, társadalmon-kívüli, emez másodlagos, társadalmi megnyilatkozása. Az első feladatkör az igazság elvét szolgálja, a második az erkölcsiséget. Az élet azonban a realitás teljes tagadása nélkül – mégsem lehet más, mint bizonyos érvényességi követelményeknek legmegfelelőbb kielégítése és összhangba hozása. Ilyen megfontolás alapján az igazságnak társadalmon-kívüli keresése mégis csak mesterséges elkülönítés. A végső életvalóság nem a dolgozó szoba objektív tudósa, noha magában véve ez is magasztos eszmény, hanem a tudományosan képzett, de egyszersmind az erkölcsiség erejétől áthatott állampolgár és ember, aki egyformán tudatában van annak a felelősségnek, amellyel a tudományak, s amellyel embertársainak tartozik.

Az állam mint a főiskolai nevelésügy irányítója joggal megkövetelheti, hogy tisztviselőinek mindenestre szigorúan tudományos képzettségét hivatás tekintetében életközelség jellemezze. A főiskolának mint a helyesen értelmezett „intellektualizmus” legfőbb színhelyének kötelezettségei közé tartozik az is, hogy magára vállalja a szellemi vágyódás felébresztését, mint

¹¹⁰ Fr. Klatt: Geistige Übung statt Lernbetrieb; Die Erziehung, 5. Jahrg. 1930. (257-260.)

minden tudományosan megalapozott hivatás létfeltételét, valamint a szellemi állásfoglalás tisztulási folyamatának elősegítését. A baj eddig éppen ott volt, hogy ezt a két feladatot a nevelés a középső fokon épűgy, mint a legfelsőn, az elméleti jelleg és kutató célzat mellett elhanyagolta. Annak a szintézisnek, amelyet egyrészt az egyetemes tudás, másrészt a hivatás gerincét alkotó különleges tudás közt kell létesítenünk, nem szabad az utóbbinak a hátrányára történnie, hanem ellenkezőleg: a belátás elmélyítése útján éppen annak a tisztulását kell eredményeznie. Csak az eszme termékeny, nem pedig a tény. Csak az eszmékben való részesedés teszi szellemivé, világosítja meg és kötelezi az emberi értelmet. A tudat megvilágosodása készít bennünket elsősorban arra, hogy megtisztulva beletekintsünk saját én-ünkbe, képességeink és erkölcsi kötelességeink világába. Ennek elérése minden hivatásranevelés legmagasabb célja, s az út, amely ide elvezet: az ön-szelekció, A tudat megtisztulása révén jut az ember helyes viszonyba más emberekkel, a nemzettel és emberiséggel, sőt Istennel is. Ennek a ténynek a felismerése folytán újabb időben egyre többen hirdetik, hogy a tudomány – tekintete mélységének és nagyvonalúságának csökkentése nélkül – az életet tartozik szolgálni.¹¹¹

A főiskolára a szaknevelés tekintetében kettős felelősség súlya nehezedik. Az empirikus célt követő hallgatók hivatásai megegyeznek abban, hogy a körükbe tartozó tanulmányok gyarapítása szakszerű objektumon (jog, orvostudomány, technika, gazdaság stb.) történik ugyan, azonban ezt az elsődleges tárgyi tevékenységet a hallgatóknak később társadalmi viszonylatokiba kell beleállítaniok. E szerint a hivatás-ethosznak kettős gyökere: öröm a hivatás tudományos alapjainak megismerésén és öröm a hivatás gyakorlásán. De éppen e kettős vonatkozású feladattal járó felelősségben rejlenek a szaknevelés végső nehézségei. Mert vájjon kinek volna bátorsága ahhoz, hogy valakinek a hivatásra való alkalmasságáról idő előtt az utolsó szót kimondja, amikor ez csak az egyén érdeklődési körének a korlátozásával történhetik.¹¹²

¹¹¹ E. Otto: Zur Frage der Hochschulreform; Die Erziehung, 6. Jahrg. 1930. (79-81-)

¹¹² U. a. 87-88.

Befejezés: A két ellentétes felfogás erőpróbája.

(118. Az 1929. évi cambridgei (kongresszuson a németiség képviselői nyíltan is szót emeltek a hivatás-központi nevelés-elmélet érdekében. – 119. A csupán negatívumokat tartalmazó angol és lengyel felszólalással szemben az amerikai *Millers* viszont kifejezetten *Dewey* és a szabadidei nevelés híveinek álláspontját képviselte; de *közte* és a németek közt *S. Hessen* szerint csak látszólag van ellentét.)

118. Nem tartozik szorosan feladatunkhoz, de mintegy a hivatás-központi nevelés-teória terjeszkedő erejének és életképességének bemutatásáért befejezésül mégis szükségesnek tartjuk felidézni azt a nyilvános vitát, amely 1929. augusztusában a cambridgei kongresszuson folyt a nevelés-probléma centrumát alkotó értekezés körül. A tulajdonképeni kérdés, amely a világ minden részéből egybesereglett tudósokat foglalkoztatta, a felnőttek továbbképzésének ügye volt.¹¹³ Azonban az egész tanácskozás menete ennek a tisztán empirikus és az egyetemes pedagógia szemszögéből mégis csak részleges érdekű probléma szintjéről olyan elvi magasságba emelkedett, ahol a vezetést a hivatás-elmélet sorsának megvitatása vette át. A tanulságos eszmecsereben főleg az angolok, németek, lengyelek és amerikaiak vettek részt. A gyűlés lefolyása lényegét tekintve nem volt egyéb, mint annak az erőmérkőzésnek a tükrözése, amelyben egyik oldalon a *Dewey-féle hivatás-változtatás* valamint a szabadidei nevelés gondolatának hívei, másik oldalon a *Kerschenszteiner-féle hivatás-központi elmélet* képviselői villogtatták meg szellemi fegyvereiket. Súlyos érvekkel támogatott értékes vélemények hangzottak el pro és contra egyaránt.

Az angol álláspontot *B. B. Thomas* szögezte le. A munkás-ság egyöntetű magatartására hivatkozva kijelentette, hogy Angliában senki sem talál a hivatásban képző erőt. Az angol ember a nevelést teljesen elkülöníti a hivatástól s nem hajlandó benne a hivatás szellemivé tételét látni. Inkább a hivatástól való mentesítésnek s a munkáért való kárpótlásnak egyik formáját szereti és értékeli benne. Elméletben talán megállja a helyét a hivatás szellemivé formálásának, valamint az életcél és a nevelési eszmény egyesítésének elve, a gyakorlatban azonban a munkásosztály részéről alig leküzdhető bizalmatlansággal találkozunk.

¹¹³ S. Hessen: Die Probleme der Erwachsenenbildung auf der Internationalen Konferenz zu Cambridge; Die Erziehung, 6. Jahrg. 1931. (389-396.)

A németek csoportjából *W. Pfleiderer* és *W. Flitner* egyenesen a hivatás eszméjét tették a felnőttek képzéséről szóló előadásaik tengelyévé. Újra meg újra hangsúlyozták az élet és a nevelés egységének szükségességét olyan formában, hogy az egyes ember élete legyen a kiindulópont a vele szemben alkalmazott nevelő eljárás számára. Feltéve, hogy a társadalmi és gazdasági körülmények változása folytán valóban szakadást tapasztalunk az egyén napi munkája és belső életcélja közt, ezt sohasem szabad normális esetnek tekinteni, hanem olyan rendellenességnek, amelynek orvoslására a hivatás-ethos érvényének épségben tartása mellett mindent el kell követni, *W. Pfleiderer* szerint a népnevelésnek az a feladata, hogy megteremtse a közösségi szellemet, mert csak ez a közösségi szellem képes biztosítani az egyes ember részére azt az elismerést, amely a legalacsonyabb mechanikus munkát is anyagilag és erkölcsileg egyaránt gyümölcsözővé és értékesé teszi. Ezt a gondolatot még jobban elmélyítette *W. Flitner*. Az extenzív munka-módszerről az intenzívre való áttérés szerinte nagy változást jelent a nevelés eszményének a felfogásában is. Az intellektuális felvilágosodottság a tudás kizárólagos hatalmába vetett hitével s egy általános, megállapodott művelődés-tartalom eszményével eltűnt s helyet adott annak a felfogásnak, hogy a nevelés nem más, mint a személyiség élet-alakítása a közösségben. A személyiség totalitását kell képezni.

R. Dyboski lengyel professzor nem ért egyet a német állásponttal. Szerinte a hivatás-eszme centrikus helyzete a nevelésben a középkornak új köntösben való visszatérését jelentené, mert olyan statikusnak tételezi fel a társadalmat és gazdaságot, mintha ezeken belül az egyes ember hivatása vagy működése szigorúan körülhatárolt s egyszersmindenkorra megállapított folyamat volna. A közösségnek ilyen elképzelése egybeesik a középkori kereskedő-egyesületek szervezetével, A német elgondolást olyan „romantikus bájos remények” megnyilatkozásának nevezi, amelyeket szerinte Európa gazdasági berendezkedésének győzelmesen előrehaladó amerikanizálása kétségtelenül meg fog hiúsítani. Megállapítja, hogy *Pfleiderer* és *Flitner* előadásának lényege megegyezik *Kerschesteiner* álláspontjával. *Kerschesteiner* felfogása azonban a hivatás-eszméről valójában a középkori kézművesség hagyományainak a felújítását jelenti, egyszerűen pedig olyan irányú kísérletet, hogy ezt a hagyományt az

új ipari gazdálkodásnak hasonlíthatatlanul szélesebb keretei között átalakítsa és továbbképezze.

119, Az amerikai S. *Millers* előadása mintegy pozitív kiegészítése volt a csupa negatívumokat tartalmazó lengyel és angol álláspontnak. Kifejtette, hogy a jelenlegi hivatások természetében mutatkozó bizonytalanság fokozódása arra fogja kényszeríteni a munkást, hogy hivatását életében többször változtassa. Tehát a főcél a jövőben nem az lesz, hogy egy meghatározott hivatásban minél tökéletesebb kiképzést nyerjen, hanem inkább az, hogy a hirtelen változással járó eshetőségekre készítse elő a nevelés. Ezzel együtt jár a nagyobb iskolázottsághoz kötött munka-fajok belső értékének hanyatlása. Az ipar racionalizálása megfosztja a munkát minősítő erejétől s a munkás képzettségében ilymódon mutatkozó hézagot az újra-minősítés egyidejű célzata csak részben tölti ki. Végül a munkaidő fokozatos megrövidítése, különösen pedig az 5 napos munka-hét intézményének térfoglalása egyre jobban a pihenésre való kiképzés feladata elé állítja a nevelést. *Millers* meggyőződése szerint a pihenés idejének szellemivé tétele manapság legalább is olyan fontos, mint a munka szellemivé tétele, S még hozzá a lehetőség is jobban kedvez neki, mint amannak, így a jelen kor ismét visszatér a klaszszikusokii nevelés amaz eljárásához, amely szerint a művelődés és pihenés idejét egységbe foglalta,

S. *Hessen* a *Fliitner*- és *Millers-féle* fejtegetések lényegét ismertetve azt találja, hogy csak látszólag van köztük ellentét, valójában megerősítik egymást. Csak, amint mondja, a német álláspontot nem statikus, hanem dinamikus értelemben kell vennünk. Hiszen a valóságban már a *Kerschesteiner-féle* hivatás-fogalom is mint a „specifikus általános műveltség” kiindulópontja lényegében dinamikus, amennyiben a hivatást *Kerschesteiner* sem úgy tekinti, mint magában lezárt és kész tevékenységet, hanem mint különféle technikai, természet- és szellem-tudományi ismeretek keresztező-pontját, mint ia képesség és tudás organikus egységét, tehát egy fejlődésben levő totalitás középpontját. Éppen ebben van *Kerschesteiner* szerint a különbözőségi egyrészt a munka-iskolából kinőtt új szaknevelés, másrészt a régi típusú szakiskola munkássága közt.¹¹⁴

Íme a legújabb törekvés a látszóig nagyon is kiütköző ellentétek elsimítására a hivatás-központi elmélet főgondolatának egyidejű elismerése mellett!

¹¹⁴ U. a. 391-394.

A SZERZŐ EGYÉB ÖNÁLLÓAN MEGJELENT
TANULMÁNYAI:

A nevelőhatás elmélete, 1924.

A nemzeti közszellem pedagógiája, 1926. A Magyar Tudományos
Akadémiától jutalmazott pályamű.

A magyar integritás művelődéspolitikája, 1928.

A gyakorlati tanárképzés megszervezése, 1928.

A nemzetetikai nevelés didaktikai súlypontja, 1931.

(Valamennyi Budapesten, a Szent István Társulat bizományában.)