

KORSZERŰ
NEVELÉSI PROBLÉMÁK
TANULMÁNYOK

IRTA
Dr. WESZELY ÖDÖN
EGYETEMI TANÁR

SZENT ISTVÁN-TÁRSULAT
AZ APOSTOLI SZENTSZÉK KÖNYVKIADÓJA
BUDAPEST, 1927.

**Válogatta és a Kísérő írást írta:
Orosz Gábor**

Tartalom

	K. p.	F. p.
Előszó.....	3	1
Világnézet és nevelés.....	9	-
A kommunizmus tévedései.....	20	4
A jóindulat kikapcsolása.....	28	8
A nagy háború és a jövő nemzedék.....	33	11
Elmélet és gyakorlat.....	59	24
Adalékok az egyéniség lélektanához.....	67	-
A tehetségvizsgálatok és a pályaválasztás.....	81	-
A módszertan tudományos feladatai.....	105	28
Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentősége.....	121	36
A vallásos nevelés erkölcsi és szociális jelentősége....	139	45
A javítónevelés módszere.....	147	-
A kultúraterjesztő film.....	194	-
A reformok és az iskola.....	200	49
A magyar pedagógia újabb fejlődése.....	206	52
Kísérő írás.....	-	59

K. p. = a nyomtatott tanulmánykötet oldalszámjai

F. p. = a szerkesztett forrásközlés oldalszámjai

Előszó

EZ A TANULMÁNYKÖTET azokkal a kérdésekkel foglalkozik, melyek ma a pedagógiai közvéleményt az egész világon érdeklik. A nagy háború, ennek előzményei és következményei, mindenütt megzavarták az emberek nyugodt gondolkodását, megingatták a bizalmat a régi igazságokban, habozóvá tették az embereket és arról kezdtek ábrándozni, hogy a neveléssel, egy új és más neveléssel, talán meg lehet változtatni a világot, talán jobbá, nemesebbé lehet tenni az emberiséget, s talán meg lehet teremteni a világ számára már itt a földön, az örök békét, amelyben mindenki boldog lesz, mert mindenki jó lesz.

Vesztett háború után rendesen az ifjú nemzedék felé fordul a figyelem, tőle várja a világ a megújulást, a jobb jövőt. Valami radikális megoldást keresnek, valami nagy gondolatot, mely megváltsa a világot a „má”-nak szörnyű gazdasági válságból és lelki depressziójától.

Ám a megváltó nagy gondolat a háború után nem jelent meg. A lelkek hiába vártak új, nagy eszméket, új szép elméleteket, melyekben bízni akartak, mely túlelme volna őket a lelki válságokon, s helyreállította volna az egyensúlyt és a nyugalmat.

Nem jelentkezett más, mint a szocializmus a maga régi elméletével, melynek igazolását látta a bekövetkezett eseményekben.^[3]

A szocializmus már a háború előtt nagy arányokban terjedt el az egész világon. A szocializmus nem csupán politikai pártprogram, hanem egyúttal világnézet, életfelfogás és szervezet, még pedig világszervezet, egy új társadalmi berendezkedés előkészítése. Háttérben ott az a világnézet, amelyet tudományos alapon állónak hirdetnek, szemben a vallásos alapon álló világnézettel; mint politikai pártszervezkedés a szocializmus aktív harc, mégpedig tudatos osztályharc az általános szavazati joggal az uralom átvételére; s előttünk áll a jövő képe, melyet a képzelet segítségével oly szépre lehet festeni, amilyenre tetszik. Ha a szocializmus uralkodik, akkor minden jó lesz, akkor mindenki boldog lesz. Ez racionális alapon, tudományos elveken alapuló államot fog berendezni, melyben a termelés és a fogyasztás racionálisan van szabályozva, nincs magántulajdon, senkinek sincs semmije, minden mindenkié. Mily szép jövő képét lehet kifesteni, mily ideális viszonyokat lehet teremteni elméletben!

Csoda-e, ha azok, akik átszenvedték a háború keserveit, s küzdöttek ideális célokért, a katasztrófa beálltakor nagyon fogékonyakká lettek az oly elmélet iránt, mely ilyen szép és ideális jövővel kecsegtet? Az emberek nem bíztak többé a maguk igazágaiban, mert szörnyű szomorú bukás következett, s kerestek új felemelő, biztató gondolatokat.

Csoda-e, ha sokan megszedülve a káprázattól elfogadták ezt a szebb jövőre biztató elméletet? A vesztés államokban a szocializmus elterjedt, sőt tovább fejlődött a radikális kommunizmusig. Aki az eseményeket s szellemi áramlatokat figyelemmel kísérte, az előtt egészen törvényszerűnek és természetesnek tűnik fel ez a fejlődés. Naiv idealisták talán még könnyebben fogadják el ezt a radikális tanítást, mint számító és önző realisták.^[4]

De a kommunizmusban éppúgy csalódtak az emberek, mint ahogy más eszményképekben oly gyakran csalódnak szoktak. Az ember tragédiája, amint Madách oly szemléletesen lefesti: csalódnak az eszményképekben! A kiábrándulás hamar bekövetkezett s részben reakció, részben új eszményképek keresése és varázsa váltotta azt fel. Most még nincs megnyugvás, még most is folyik a harc a világnézetért, az eszményképért, a szebb jövőért!

Ezek a tanulmányok bekapcsolódnak a kor mozgalmába, tükröztetik a kor áramlatait, ezt a forrongó küzdelmet, de egyúttal ráakarnak mutatni azokra az örök eszményképekre, melyek ott élnek kiolthatatlanul az emberiség lelke mélyén. „A modern pedagógia útjain” című kötetben azokkal a pedagógiai kérdésekkel foglalkoztam, melyek a közvéleményt akkor (1909-ben) foglalkoztatták, mikor a kötet első kiadása megjelent. Ott is állást foglaltam a haladás mellett, de állást foglaltam a túlzásokkal és káros elméletekkel szemben. Azóta új problémák is merültek föl. Itt ezekkel foglalkozom. Ezek is, mint A modern pedagógia útjain című tanulmányok, már előzőleg egyenként megjelentek, de jórészt szakfolyóiratokban, pedig itt oly elvi kérdések tisztázásáról van szó, melyek nincsenek időhöz kötve.

Egyetemünk aulájának falán ez a fölírás van: „Semper verum aeternum”. Mindig az örök igazságot akarjuk szolgálni. Sajnos, az emberek egy része nem ezt várja tőlünk, hanem azt, hogy az ő igazságukat hirdessük. Mindenki objektivitást hangoztat, de az igazi objektivitás senkinek sem kell, s aki valóban objektív, az könnyen egyedül marad, mert mindkét fél a másikénak tartja, s cserben hagyja.

De ha így van is, tántoríthatatlanul meg kell maradnunk s fölsimert igazság mellett, s állandóan kutatnunk kell az örök igazságot.^[5]

E tanulmányok egy része a világnézet kérdéseivel foglalkozik. A világnézet és nevelés című cikk 1921-ben jelent meg a *Magyar Pedagógia*-ban. A világnézet megingását a nagy háború segítette. Már akkor rámutattam (1915-ben) arra, hogy eszményeinkhez híveknek kell maradnunk. A világnézet kérdéseire tartozik A kommunizmus tévedései című cikk, mely akkor jelent meg a pozsonyi Magyar Újság-ban, mikor itt a kommunizmus uralkodott, s mi Pozsonyban küzdünk a magyar iskolák fenntartásáért: Azért tartom érdemesnek a közlésre, mert benne objektíve vizsgálom a kommunizmus elvei alapjait, s néhány új érvet hozok fel az elmélettel szemben. Hasonló A jóindulat kikapcsolása című cikkem is, melyről, azt hiszem, még mindig aktuális.

Az újabb pedagógiai irányok részletes ismertetése megjelent a Bevezetés a neveléstudományba (Budapest, Rényi Károly könyvkereskedése) című könyvemben, 1923-ban.

A többi tanulmány azokkal a kérdésekkel foglalkozik, melyek a világnézet kérdésein kívül a mai kor pedagógiájában oly nagy szerepet játszanak: a tehetségvizsgálatok, az egyéniség, a módszer, az erkölcsi nevelés, a javítónevelés kérdései.

Az Adalékokat az egyéniség tanulmányához a genfi nemzetközi kongresszuson (1909-ben) mutattam be; eddig csak francia nyelven jelent meg. Akkoriban a Journal de Genève s a Tribune de Genève ismertették, sőt a Journal des Débats, mely a kongresszuson bemutatott 42 közlemény (communications) közül csak négyet tartott érdemesnek felemlítésre, szintén kiemelte.

A tehetségvizsgálatok és a pályaválasztás című értekezést a Munkanélküliség ellen küzdő Egyesület ülésén olvastam fel 1921-ben. Ez a kérdés még ma is az érdeklődés előterében áll s a képességvizsgáló laboratóriumok felállítása iránt ma is élénk propaganda folyik.^[6]

Az erkölcsi nevelés szociális jelentőség című értekezést azon a szociális tanfolyamon adtam elő, melyet a Magyar Gazdaszövetség rendezett Apponyi Albert gróf védnöksége alatt, s jórészt az ő megbízásából tanítóképezdei tanítók számára 1908-ban. Ismertetem ebben a külföldi ethikai mozgalmakat, de egyúttal rámutattam már akkor arra, minő tevékenységet fejt ki az ifjúság nevelése terén a szocializmus külföldön és nálunk, s túlzó agitációjával minő veszélyt rejt magában ez a tevékenység. Azonban a pedagógus halk szavát a politikai zajban nem igen hallotta meg a magyar világunk; de észrevette az, aki találva érezte a maga tendenciáit: Szende Pál a Huszadik Század-ban bírálatot írt az egész tanfolyamról, hogy abban csak néhány túlzónak a nézete van. A jövő, úgy látom, nekem adott igazat.

A javítónevelésre vonatkozó javaslataimat az igazságügyminiszter megbízásából írtam. Ez a kérdés ma is aktuális, amennyiben most is megoldásra vár, pedig ez is oly égető kérdés, melyről nem volna szabad sajnálni semmiféle összeget.

Épp így aktuális A kultúraterjesztő film kérdése is. A film kultúraterjesztő lehetne, de még mindig nem az.

Végül áttekintést adok a pedagógia legújabb fejlődéséről is és így visszatérek ahhoz, ami az egész kötetben, mint alapgondolat vonul végig: a kultúrfilozófiai irányzathoz, amely ma a pedagógiai elmélet terén mint túlzó egyoldalú s kizárólag természettudományos módszerekkel dolgozó irány ellenhatása mutatkozik.

Íme, így egyesül itt az, amit a pedagógia modern irányai nyújtanak, egy magasabb egységben: *a kultúrfilozófiai gondolatban.*

A ma uralkodó két főirány: a filozófiai és az exakt kísérleti, egyaránt képviselve van e kötetben. Az egyik^[7] keresi a célt, az eszményeket, a másik kutatja a reális alapot, az utat, mely e célokhoz vezet.

Pedagógia nem lehet eszmények nélkül. Siker nem lehet reális alap nélkül. A világnézet alakítja ki az eszményeket, míg az egyéniség tanulmánya, a tehetségek felismerése, a szociális jelenségek vizsgálata, a módszerek s a reformok a módszer terén, mutatják az utat az eszmények felé. Ezek felé emelkedni, pedig mindnyájunk legfőbb célja és leghőbb vágya.

Pécs, 1926. január 29.

Weszely Ödön^[8]

A kommunizmus tévedései.

„Kísértet járja be Európát - a kommunizmus kísértete.” Ezzel a mondattal kezdődik Marx és Engels híres kommunista kiáltványa. Ez a mondat azonban 70 évvel ezelőtt, akkor, midőn a kommunista kiáltvány megjelent, nem volt igazán aktuális. Csak ma lett igazsággá ez a mondat, ma járja be Európát, mint kísértet, mint rém, a kommunizmus. Valóban kísértet akar lenni, rémíteni akarja az embereket.

De itt nem az eszmék mai képviselőinek emberi gyarlóságaira akarunk rámutatni, hanem inkább magát az eszmét vizsgálni s azokat a következményeket, melyek erre az eszmére alapított elmélettel járnak.

Az egész elmélet sarkpontja, alapgondolata az, amit Marx és Engels röviden így fogalmaznak: „a kommunisták elméletüket ebben az egy kifejezésben foglalhatják össze: a magántulajdon megszüntetése”.

A kérdés tehát az, hogy helyes-e ez az alapelv: a magántulajdon megszüntetése s minő következményekkel jár? Nem tévednek-e azok, akik minden baj forrását a magántulajdonban találják s valóban megszűnnek-e a bajok a magántulajdon megszűnésével?

A magántulajdon, mely ellen Marx és Engels küzdenek, néha úgy van föltüntetve, mint a burzsoá, a polgárság kizárólagos és jellemző vonása. A kommunizmus elmélete általában így osztja két részre a világot: az egyik a burzsoá, a polgárság, melynek van magántulajdona, a másik a proletár, akinek nincs magántulajdona. Ezt a kommunista kiáltványt elég nyíltan meg^[20] is mondja: „A kommunizmust nem az jellemzi, hogy a tulajdont általában megszünteti, hanem az, hogy a polgári tulajdont szünteti meg”. S később így szól: „Szóval azt vetitek szemünkre, hogy mi a ti tulajdonotokat akarjuk megszüntetni. Valóban, azt akarjuk”.

Itt tehát nincs helyén arról elmélkedni, vajon a magántulajdon általában helyes-e, hanem arról van szó, hogy legyen-e a polgárságnak magántulajdona? Minthogy a proletárnak szerintük nincsen, ha a polgárságnak se lesz, akkor senkinek sincs semmije.

Valóban olyan ideális állapot-e ez, mely az emberiség többsége előtt, mint elérendő végső cél lebeg?

A hiba, azt hiszem, abban van, hogy a világot nem úgy kell két részre osztani, hogy akinek van magántulajdona, az burzsoá s akinek nincs, az proletár. Olyan ember, akinek éppen semmije sincs, nagyon kevés van. Nem áll az, amit a kommunizmus állít, hogy „a mai társadalomban a tagoknak kilentizedrészére nézve a magántulajdon megszünt” s még kevésbé áll az, hogy „amennyiben van, csakis annak révén van, hogy kilenc-tizedrészre nézve nincsen”.

Hogy a valóságnak teljesen megfelelő képet kapjunk, össze kellene írni pontosan kinek mije van; statisztikai kimutatást készíteni arról, vajon kiknek van magántulajdonuk, kiknek nincsen. Azt hiszem, nagyon kevés olyan ember akadna, akinek éppen semmije sincsen. Nem kilentizedrészt, de egytizedrészt sem.

Erre pedig azt lehet felelni, hogy valamije mindenkinek van, de az annyi, mint a semmi, a nagy vagyonok birtokosaiknak tulajdonához képest. Igen, de hol a határ? a kevésnek a határa? mi a sok? mi a kevés? Hiszen ezek relatív fogalmak!

Marx és Engels sem arra gondol, hogy a magántulajdon általában káros, szerintük is - mint az az egész kommunista kiáltványból kitűnik - *csak az a^[21] magántulajdon káros, mely a mások kizsákmányolására szolgál.* Ezt a fontos megkülönböztetést nem teszik meg azok, akik

általában a magántulajdon ellen foglalnak állást. Ilyen káros magántulajdonnak pedig nem tekinthető az a kis bútor, az a kis ruha, sőt az a néhány megtakarított garaska sem, amit valaki betegsége vagy öregsége idejére félre tesz. Nem ilyen az a száz apróság, az, a kis házacskák sem, vagy az a kis szőlő, melyet keservesen megszerzett, vagy szüleitől örökölt, amelyhez száz meg száz érzelmi szál köti s aminek elvesztése szinte tragikus romlást jelent. Vajon, akinek ilyen magántulajdona van, az mind burzsoá? Hiszen ez lehetetlen. Még nálunk is, de a külföldön általában a proletárnak is van valami kis holmija s akik egészen csupaszon állanak, azok a „gyülelész-proletárság”-hoz tartoznak (Lumpenproletariat) - mint a kommunista kiáltvány mondja, amelyik „egész élethelyzeténél fogva inkább lesz hajlandó arra, hogy reakciós üzelmek zsoldjába álljon”.

De nem áll az sem, hogy akinek nincsen semmije, az proletár. Maga a proletárság sem így disztinvál, midőn befogadott pártjába még gyárost is s állást foglalt akárhányszor egészen vagyontalan szellemi munkások ellen. A proletár burzsoának tekinti a szellemi munkások egy részét, bár némelyiknek igazán semmije sincs, hónapos szobában vagy szállóban lakik s napról-napra él, reggel még azt sem tudja, miből fog ebédelni. A gondolkodás, a felfogás, a politikai nézetek azok, melyen alapján az osztályozás történik, nem a magántulajdon. Természetes, hogy ezeket a nézeteket nagy mértékben befolyásolja a vagyoni helyzet, de - s ez az ismét, amit számba nem vesznek - nem csupán a vagyoni helyzet.

A tulajdon magában tehát nem káros s nem áll az sem, hogy csak a mások megrövidítésével szerezhető meg. A világ oly nagy és oly gazdag, hogy juthat mindenkinek a más kára nélkül is. S az ember legbensőbb vágya,^[22] hogy legyen tulajdona, hogy legyen valami, ami az övé, hogy legyen, amiért küzdenie és fáradoznia érdemes. Ez a vágy oly mélyen benne gyökerezik az emberi természetben, hogy azt semmiféle elmélet kiirtani nem képes. Ez hozzá tartozik az ember lelki struktúrájához, sőt talán még mélyebbre nyúlik, hozzá tartozik az ember állati természetéhez. Hiszen a szerzés e vágya közös az állatéval. Nézzük például a kutyát, hogyan őrzi és félti megszerzett prédáját, ráfordul arra, aki el akarja venni s erélyesen védi tulajdonát. Ami ilyen mélyen benne gyökerezik az ember állati szervezetében, azzal nem könnyű leszámolni.

De mondjuk, hogy az ember magasabb rendű lény s képes az önzetlenségnek arra a fokára emelkedni, hogy legyőzi ezt a vágyát, lemond a magántulajdonról, mert testvéri közösségben akar élni társaival.

Ez az önzetlenségnek és erénynek oly magas foka, mely csak a legjobbaknál, legkiválóbbaknál lesz meg, az emberiség többségénél aligha.

Csak oly elmélet valósítható meg jó sikerrel, mely számol az ember lelki és testi tulajdonságaival. Nemcsak rendszer kell, hanem emberek is kellenek az elmélet megvalósításához.

Már Marx és Engels is megemlíti, hogy a kommunizmussal szemben azt az ellenvetést lehet tenni, hogy megszűnik majd a munkára ösztönző rugó, nem lesz, ami az embereket sarkalja s általános restség kap lábra.

Ezt az utóbbi kijelentést mindenesetre túlzásnak kell tartani. Általános restség valóban nem volna, még akkor sem, ha semmi sincs, ami az embert munkára ösztönözné, mert vannak emberek, akik akkor is dolgoznak, mikor igazán nincs semmi külső kényszerítő körülmény, mely őket arra bírja. Örömeik van a munkában, mert testi és lelki struktúrájuk ezt a munkát kívánja. Itt tehát megint az ember testi és lelki szervezetének figyelembe vétele szükséges.^[23]

De nem tagadható, hogy az emberek nagy többsége nem ilyen. A nagy többségnek szüksége van ösztönző erőre s ez nem lehet a kényszer, hanem inkább a jutalom, a munka gyümölcse, a megszerzett magántulajdon.

Amit ezzel szemben Marx és Engels mondanak, hogy „ilyen lustasága révén a polgári társadalomnak régen tönkre kellett volna mennie”, az szellemes élc, de nem cáfolat, mint ahogy a Kiáltvány nem is akarja az érveket cáfolni, hanem egyszerűen azt mondja, hogy erre „ne vitatkozzatok velünk”. De már a jelenlegi kommunisztikus berendezkedés mellett is kitűnt, hogy - ha nincs ösztönző - nem dolgoznak az emberek, éppúgy, mint ahogy nem is katonászkodnak. Ezt a nagy többség csak valamely ösztönző oknál fogva teszi. De ha szorgalom, ügyesség, kiválóság nem érvényesülhet, nem kaphatja meg jutalmát, miért is törné magát s miért is igyekeznék a legjobbat produkálni? Ez az érv nagyon komoly s nem cáfolható meg azzal, hogy a polgári társadalom sok lustája nem megy tönkre. Bizony, tönkremegy az is. De csak az agitáció túlzása mondatja, hogy a polgárság nem dolgozik, mint ahogy túlzás mondatja azt is, hogy a proletár nem szereti a munkát. Az emberi természet különbsége megvan polgárok és proletárok körében egyaránt s az emberiség nem az emberi természetek különbsége szerint van két táborba osztva: a burzsoá és a proletár táborba.

Ambíció és verseny a haladás mozgatói, a kultúra létrehozói és emelői. Ambíció és verseny nélkül a fejlődés megáll, stagnálás, sőt hanyatlás következik be. Az östörténet és pszichológia egyaránt azt mutatja, hogy a kultúra haladása a magántulajdonnal kezdődik.

„A kommunisztikus program keresztülvitele kultúránk végét jelenti” - mondja Paulsen Ethikájában. (II. 448. 1.) S látjuk az eddigi eredményekből, hogy ez a mondat mily igazságot fejez ki.^[24]

A kommunizmus tételei tehát tisztázásra szorulnak. Nem lehet állást foglalni a magántulajdon ellen általában, csak a közre nézve káros magántulajdon ellen. Magántulajdon és tőke nem azonos fogalmak. De még a tőke és tőke sem egyenlő s a kommunista kiáltvány tendenciája is csak az ellen a tőke ellen irányul, mely „társadalmi hatalommá lett”.

A kommunizmus közösség. De közösség csak hasonlók között lehetséges. Ha tehát a kommunisztikus társadalom úgy állhatna elő, hogy összeválogathatja azokat, akiket a közösségbe fölvesz, akkor élhet és virulhat. De ha mindenki közösségben van mindenkivel, akkor békés együttműködés, ideális állapot, lehetetlen. Volt kommunizmus az első keresztényeknél s van kommunizmus ma is egyes szerzetesrendeknél. Alapított kommunisztikus közösséget, Owen Róbert s alakultak Amerikában is kis közösségek. Az amerikai kommunisztikus községek éppúgy, mint Owen Róberté, csak addig tudtak fennállani, míg alapítójuk élt s vezette. Az alapítók halála után megszűntek. Miért? Rendesen úgy magyarázzák, hogy az ő személyes hatásuk volt ezek összetartó ereje. Szerintem nem ez az egyedüli ok. Az ok az, hogy az alapítók kiváló emberismerete csak azokat vette föl s tűrte meg ebben a közösségben, ebben a kis kommunisztikus társadalomban, akik odaválók voltak. Akik nem voltak odaillők, azokat kizárták. A keresztény kommunizmus is, a szerzetesek kommunizmusa is ilyen. Nem vehet benne részt mindenki, aki véletlenül azon a helyen, azon a területen található, mint az például egy kommunisztikus ország szervezésénél történik. Csak a jók, csak a rokongondolkodásúak, csak az egy célra egyesülni óhajtók, csak az engedelmeskedni akarók, az eszméért lelkesülők vesznek benne részt. Nincsen senki belekényszerítve az ilyen közösségbe, csak az megy bele önkénynt, aki az ily közös életre vágyódik. De ez sem elég,^[25] még meg is rostálják, kit vesznek be s később is kizárják, akiről kiderül, hogy nem odaváló.

Nagyon helyesen mutat rá már báró Eötvös József is arra a nagy különbségre, mely az első keresztények kommunizmusát a mai kommunizmustól olyan élesen elválasztja. Más az alapgondolat, melyen a keresztény kommunizmus fölépül s más a végcél, melyre törekszik. „A kommunisták - írja báró Eötvös József (Vezércsillagok. 198. 1.) - a birtok közösségének védelmére az első keresztényekre hivatkoznak. A különbség e kettő között csak abban fekszik, hogy az első keresztények vagyonukat azért osztották még, mert magasabb cél után törekedve, azt megvetették; míg a kommunisták a közösséget azért követelik, mert az anyagi

élvezetet mindenk fölébe tévén, az egyenlőségnek csak annyiban tulajdonítanak fontosságot, amennyiben ez a vagyonra és anyagi élvezetre is kiterjed.”

Ez az óriási különbség a kommün, a közösség, szervezetében a fenti kis példák és egész országok közt. Az ország, mely kommunisztikusan rendezkedik be, magában foglal mindenkit, aki azon a területen él, akár akar oda tartozni, akár nem, akármilyen a tudása, műveltségi foka, meggyőződése s akárminők az erkölcsi tulajdonságai. Akarnak-e a becsületesek és jók közösséget vállalni a gazfickókkal és gonoszakkal? S akarnak-e ezek is a jókhoz alkalmazkodni? Nem! - igazi közösség csak hasonló felfogású, hasonló műveltségű, hasonló erkölcsű emberek közt lehet, akiknek közös céljaik, közös feladataik s közös érdekeik vannak. Csak ilyen közösségben szűnhetik meg a magánvagyon.

De az ily közösségeknek még egy fontos tulajdonságuk van, amire a kommunisták nem tekintenek. Ezek a közösségek szűk körre szorítkoznak, kicsinyek. A kicsiny közösségben lehet vagyonközösség, a nagyban ez nehezen vihető keresztül, vagy pedig csakis nagy igazságtalanságokkal. A nagyban való kommunisztikus gazdálkodás óriási adminisztratív apparátust kíván. Az ily óriási apparátus bizony nem nagyon jól szokott funkcionálni s nagy költségekkel jár. De a legfontosabb az, hogy teljesen lehetetlenné teszi a dolgok igazságos elrendezését. Szóval éppoly bajokat okoz, minőknek a megszüntetését célozza. Hogy ez nem föltevés, hanem valóság, arra nézve már mutatóványt kaptunk a háború folyamán a központok működése alkalmából. A kommunizmusnak egyáltalán azért sikerült az adminisztrációt kezébe venni, mert nem kellett egyebet tennie, mint a központokat kezébe venni.

Általában alig lehet oly rendet létrehozni, amely bizonyos hátrányokkal ne járna. Lehet, hogy egy új rend bizonyos hátrányokat s igazságtalanságokat megszüntet, de újakat teremt.

Végül teljesen téves az a föltevés, hogy az emberi boldogság s jólét pusztán valamely politikai vagy társadalmi szervezet minőségétől függ. A szervezet csak keret, csak egyik része, egyik tényezője az élet minőségének. A másik, a fontosabb: az ember s az emberek minősége. Minden attól függ, tudjuk-e megjavítani az emberi kvalitást. Mint látjuk, ma még az emberek egy része tudatlan, egy része gyengébb tehetségű s egy része nem jóindulatú. Némelyekben ezek a tulajdonságok egyesülten is előfordulnak. Ezek a tulajdonságok ugyan mutatnak bizonyos összefüggést az élet anyagi föltételeivel, de nem egyszerű függvényei ennek. Az emberiség jövője attól függ, sikerül-e a jók és rosszak, okosak és nem okosak arányát kedvezőbbre változtatni s biztosítani, hogy a hatalom mindig azok kezébe kerüljön, akik jók és okosak.

(Pozsony, Magyar Újság, 1919. május 20.)^[27]

A jóindulat kikapcsolása.

A híres breszt-litovszki béketárgyalások alkalmával történt, hogy amikor a német meghatalmazottak azt mondták, hogy a legnagyobb jóindulattal akarjuk a vitás kérdéseket megoldani, Trockij büszkén kiáltotta oda: „A jóindulatot kapcsoljuk ki!”

A jóindulat kikapcsolásának ez volt a hivatalos deklarációja. Trockij mondása azt jelenti, hogy a politikában nincsen jóindulat, csak érdekek vannak és erőviszonyok. A világ az érdekek és erőviszonyok szerint rendezkedik be.

Mintha egy egész szellemi világ omlott volna össze Trockij e mondásával, egy szellemi világ, mely addig ott élt az emberek nagy többségének lelkében, ha nem is mint megvalósult realitás, hanem mint kívánatos ideál. Egy világ, mely a kölcsönös jóindulaton és szereteten épült föl. Ennek a világnak vége, jelentette ki Trockij, most az érdekek és erők világában élünk. Bizonyos, hogy nem a Trockij dacos szava ölte ki a jóindulatot. Ő csak azt akarja kifejezni: ne legyünk hipokriták, mikor itt tárgyalunk! Ne beszéljünk jóindulatról, mikor nem a jóindulat a tárgyalás alapja és vezérfonala. Frázis, mikor az ilyen tárgyalások alkalmával jóindulatot emlegetnek, mint ahogy üres frázis minden egyéb erkölcsi elv emlegetése ilyenkor. Ez arra való, hogy elleplezze azokat az igazi motívumokat, melyek az embereket vezetik. Ideálokat hirdetnek s az idealizmus emlegetése mellett követik a legridegebb, legönzőbb érdekeket.

Mindez - sajnos - a modern kultúrában egyre^[28] erősebben nyilatkozott. A bölcselő látta is ezeket az áramlatokat, némelyek fájón emlegették, mások korholták, ismét mások nyíltan védelmezték és hirdették az érdekek filozófiáját. A kultúra hálaadásával a jóindulat folyton csökkent s végül a jóindulat teljes kikapcsolása a végeredmény.

Ám azért a világ nem maradt érzelmek nélkül a jóindulat helyébe a gyűlölet lépett, mintha a szeretet vallása helyett a gyűlölet vallását hirdették volna. Pártok gyűlöletre nevelték az embereket. Gyűlöletre nemzeteket az idegen nemzetek iránt - gondoljunk csak a franciák német-gyűlöletére - gyűlöletre egy nemzeten belül az egyes osztályokat egymás iránt s végül gyűlöletre az egyes egyéneket egymás iránt.

Ez a gyűlölet végre meg is termette gyümölcseit. A gyűlölet e kultuszának, a világháború legalább is oly mértékben terméke, mint a kapitalizmus érdekharcának. S ez a gyűlölet az, mely miatt a béke oly nehezen tud megszületni.

Hogy ez a gyűlölet mily erősen terjedt s mennyire éreztette hatását az emberi élet minden vonatkozásában, azt mindenki tapasztalhatta s tapasztalhatja ma is a maga körében. Ezért nevezte Porzso Kálmán egyik Esti levelében évek előtt Magyarországot „Gyűlölet-országnak”. Ez a szó csak kifejezése volt annak, amit az író érzett, mikor a szeme előtt tülekedő embereket látta, akik egymásnak rontottak s igyekeztek egymást tönkretenni, a sikert megátolni, a legnemesebb törekvést leszerelni, egymást agyonbírálni, sőt meggyanúsítani, megrágalmazni, az életet egymásra nézve minél kellemetlenebbé tenni.

Nem tapasztaltuk-e mindannyian ezt a gyűlöletet? Nem kellett-e mindannyiunknak küzdeni oly gyűlölet ellen, melyre semmi okot nem szolgáltatunk? Nem tapasztaltuk, hogy néha a jóindulatú segítő kezét mily^[29] gyűlölettel lökték félre? S nem arattunk-e oly nagyon sokszor a jó cselekedettel hála helyett mérhetetlen, kimeríthetetlen gyűlöletet?

A gyűlöletnek ez az elterjedése, mondhatnám kultusza, már közvetlen a háborút megelőző időben szinte elviselhetlenné tette az életet. A közéletben vad vehemenciával támadtak az emberek egymás ellen. A parlamenti harcok teljesen elfajultak s nagyon inparlamentárisokká

lettek. Az újságok mindenkit támadtak s mindennap támadtak valakit. Kivégeztek és lelepleztek. Lelepleztek mindent, azt is, ami nem leleplezni való, s a legártatlanabb, legbecsületesebb szándékot is úgy állították be, mint hallatlan botrányt és panamát. A célzatos beállításnak az emberek jobban hittek, mint a védekezésnek, vagy az utólagosan kikényszerített helyreigazításnak. Valóban senkinek a becsülete és tisztessége nem volt biztonságban.

De a mindennapi érintkezésben is érezhette mindenki a gyűlöletet. Ahová fordult, gyűlölettel találkozott. Mindenütt ingerült embereket látott. A kereskedő a vevővel, a kalauz az utassal, az utas az útítárssal hangos szóváltások közt villámló tekintettel érezte gyűlöletét. Gyűlölte a cseléd a gazdáját, munkás a munkaadóját, termelő a kereskedőt, mind együtt az intelligenciát s valamennyien a hivatalnokot, a gentryt, a főnemességet; az egyenlő foglalkozásúak s állásúak egymást, mint versenytársakat, szóval: mindnyájan mindenkit.

A háború kitörése alkalmával a lelkek kissé fölszabadultak, megkönnyebbültek. Nem áll az, hogy az emberek azért ujjongtak a háború kitörése alkalmával, mert imperialisztikus álmaik voltak, mert militaristák voltak, s hódítani akartak. Inkább úgy érezték, hogy talán most végre vége lesz ennek a lidércnyomásnak, talán megszűnik ez a gyűlölködés, ha szabad utat kap, hogy magát kitombolja.^[30]

De - sajnos - nem az történt, ellenkezőleg, a gyűlölet még féktelenebbül tombolt. Nézzünk a háború utáni Németországra, hol egymásra rohant vadul a jól fegyelmezett idealista német s nézzünk Magyarországra, hol a közoktatásügyi népbiztos fölszólította a tanítóságot: Neveljék gyűlöletre az ifjúságot, gyűlöletre, a királyság iránt! S a hadügyi népbiztos így szólt egy jótékony ünnepségein: Gyűlöljék azt a társadalmat, melynek ilyen jótékonyosságra szüksége van!

Itt, íme, már nem is a jóindulat kikapcsolásáról van szó, hanem a gyűlölet kultuszáról. Tudjuk ugyan, hogy ezt csak arra óhajtják fölhasználni, hogy a jelenlegi társadalmi rendet lerontsák, de az építést nem arra alapítják ők sem.

A gyűlölet nem az az érzés, mély az emberi lelket nemessé teszi. A gyűlölet nem lehet az emberi kultúra és az emberi együttérzés alapja. A gyűlölet nem épít, hanem csak rombol. A gyűlölet antiszociális.

A társadalom nemcsak jól átgondolt szervezeten alapszik, hanem embereken is. Nemcsak jól s következetesen megszerkesztett elmélet kell a társadalmi rendhez, hanem érző és élő emberek is. Emberek, akik jóindulatúak. Emberek, akik egymást nem gyűlölik. Emberek, akik meg akarnak férni egymás mellett s akik egymással akarnak dolgozni. Együtt dolgozni s együtt élni, kölcsönös gyűlölet mellett elviselhetetlen az élet. Nem lehet az az élet célja, hogy egymásra nézve elviselhetetlenné tegyünk. Különösen most, a háború után, a rombolás súlyos munkája után, következzenek végre a helyreállítás munkája, az építés munkája! Igyekezzünk az élet százszorosan megnehezedett terheit egymásra nézve elviselhetőkké tenni. Az életet nem megnehezíteni, hanem megkönnyíteni kell. Az életet nem kellemetlenné, hanem kellemessé kell tenni.

Mi tehát szintén társas lényé akarjuk tenni az egyént, oly szociális pedagógiát akarunk, amely az embert^[31] embertársának megbecsülésére, szeretetére, segítségére nevelje. A mi szocializmusunk tehát a szereteten alapszik.

A jóindulatot újra be kell kapcsolni. Be kell kapcsolni a politikába, be kell kapcsolni a béketárgyalásokba, be kell kapcsolni a közéletbe, nemzeti életünkbe, a magánéletbe, mindennapi életünkbe! Jóindulat nélkül nincs igazi kultúra. Mindehhez nem is kell világmegváltó reformterv. Mindenki megkezdheti önmagán s a saját környezetében. S mindenkit erre kell nevelnünk.

Csakis az mentheti meg a világot a végpusztulástól, ha újra visszatér a műveltségnek arra útjára, melyet jóindulat vezet. Ez pedig nem más, mint a szeretet, melyet a szelíd Jézus hirdetett. Csak a szeretet mentheti meg a világot. Ez fogja megindítani azt a belső átalakulást, melyre a világnak szüksége van, s ez segít fölépíteni az ideálok világát, melyért élni s küzdeni érdemes.

(Pozsony, Magyar Újság, 1919. ápr. 25.)^[32]

A nagy háború és a jövő nemzedék.¹

Felolvastatott 1916 január 2-án.

A székesfőváros tanácsa összegyűjtette mindazokat az adatokat, melyek arról tanúskodnak, milyen hatással volt a háború a tanuló-ifjúság lelkületére s az iskola munkájára. Az egybe-
gyűlt gazdag anyagból kiállítást rendeztünk, s aki végignézi ezt a változatos és érdekes anyag-
ban bővelkedő kiállítást, mindenesetre felveti azt a kérdést: Mi értelme van e kiállításnak, s
mit tanulhatunk belőle?

Midőn a kiállítással kapcsolatos előadások sorozatát megkezdem, én is ezt a kérdést vetem föl
s erre a kérdésre igyekszem felelni.

Mi értelme van tehát ennek a kiállításnak? Mi értelmük van általában a pedagógiai kiállít-
ásoknak? Mi értelme van egyáltalán valamely kiállításnak?

Minden kiállítás elsősorban látnivalóknak bemutatása. Az anyag, amely föl van halmozva,
bizonyos szempontok szerint rendezve jelenik meg, s képet akar adni valamiről: valamely
iparág fejlettségéről, valamely évad terméseiről, vagy valamely ország kultúrájáról. A fölhal-
mozott anyag^[33] bemutatásának van tehát mindenkor valamely fölvilágosító, oktató célja.
Néha ehhez a fölvilágosító célhoz még valamiféle tendencia is csatlakozik. A bemutatás
nemcsak bemutatás, hanem propaganda is. Néha egy-egy üdvös, humánus eszme propagálása,
máskor még ennél is több: tette serkentés, vásárlásra való buzdítás.

Ámde ez a tendencia nem is mindig van meg s nem a földolog. Ahol földolog, ott némi fönn-
tartással nézi a szemlélő az anyagot. A kiállítástól mindenki azt várja elsősorban, hogy fel-
világosító legyen, valamit mintegy összefoglalóan s szemlélhetőleg bemutasson. A kiállítás
ily módon voltaképp szemléltető oktatás. Valójában csak az oly kiállításnak van jogosultsága,
mely ennek a követelménynek megfelel. Minden kiállításnak csak akkor van értelme, ha ily
szemléltető oktatást nyújt. Az iparkiállítás szemléletesen bemutatja az ország iparát, a gaz-
dasági kiállítás az ország vagy vidék gazdaságát, a művészi kiállítás egy-egy ország, egy-egy
korszak művészetét.

A gyermektanulmányi és pedagógiai kiállítás szemléltető módon akar gyermektanulmányi és
pedagógiai tanulságokat bemutatni. Első pillanatra is feltűnő, hogy ez sokkal nehezebb, mint
az ipart vagy gazdaságot, vagy művészetet bemutatni. Mi nem tárgyakat akarunk bemutatni,
hanem szellemi folyamatokat. Betekintést adni a gyermek lelki világába, a lélek titkos műhe-
lyébe, az iskola munkájába, a tanítás és nevelés lefolyásába, azokba a szellemi folyamatokba,
melyek végbemennek, midőn az iskola a maga munkáját végzi.

Lehetséges-e ez? Lehet-e az emberi lélekbe úgy betekinteni, mint egy akváriumba, van-e
valamely rés, melyen át a szemsugár behatolhat az emberi lélek legbelsőbb rejtekébe? Van-e
fényképezőgép, mely megrögzíti a lelki élet kinematográf módjára folyton változó, folyton
hullámzó s gyorsan tovatűnő képeit?

¹ A fővárosi tanács 1915-ben kezdeményezésemre a Magyar Gyermektanulmányi Társasággal karöltve
pedagógiai és gyermektanulmányi kiállítást rendezett a Cukor-utcai elemi iskola helységeiben, mert
a Pedagógiai Szeminárium akkor hadikórház céljára le volt foglalva.

E kiállítás rendezőbizottságának elnöke voltam, s az ott rendezett előadások sorát az itt közölt
előadással nyitottam meg.

Egyelőre le kell mondanunk arról, hogy a szellemi^[34] folyamatokat ilyen szemlélhető módon bemutassuk. A lelki életről se fényképet, se filmeket nem mutathatunk be. A pedagógiai munka is, mint szellemi munka, olyan természetű, mely nagyon kevés alkalmat nyújt a kiállításon való bemutatásra.

Ámde mindamellet nem mondunk le arról, hogy új meg új utakat ne keressünk, melyek mind közelebb visznek a belső folyamatok megismeréséhez. A szellemi folyamatokat csakis azok megnyilvánulásaiból ismerjük meg s ezek a megnyilvánulások azok, melyeket mindenki a maga módja szerint próbál értelmezni, hogy az emberi szellem megértéséhez közelebb jusson.

Mi is tehát a szellem megnyilvánulásait gyűjtöttük és állítottuk ki: a gyermek alkotásait, rajzait, maga-készítette játékeit, írásbeli munkáit, és iskolán kívüli dolgozatait, mindazokat a dokumentumokat, melyekben erősebben nyilvánul az emberi szellemi tevékenysége. De nemcsak gyűjtöttük ezeket, hanem igyekeztünk megállapítani keletkezésük körülményeit, hogy így még bizonyosabban vissza tudjunk menni e külső végpontokból a belső végpontokhoz. Sőt, azzal sem elégedtünk meg, hogy összegyűjtsük a szellem megnyilvánulásait, melyek önkényt keletkeztek, hanem igyekeztünk e megnyilatkozásra rábírnunk azokat, akiknek szellemi élete a pedagógusokat legjobban érdekli, a mi tanulóinkat. A tervszerű kérdések sorozata alkalom és ösztönzés a megnyilatkozásra. Természetes, hogy ezt nagymértékben használtuk föl.

Ámde mindezek a rajzok és írások, játékok és kézimunkák, melyeket így összegyűjtve kiállítunk csak úgy fognak a kellő tanulsággal szolgálni, ha azokat úgy csoportosítjuk, hogy ezek a tanulságok kitűnjenek. Sőt még az ily helyes elrendezés sem tárja föl a tanulságot, ha nem tudjuk a dokumentumokat kellően értelmezni, ha nem tudunk ezekből a jelekből értelmes gondolatokat kiolvasni.^[35] Éppen ebben különbözik az ily kiállítás minden más kiállítástól. Más kiállításon a tárgyak, helyes elrendezés mellett, maguktól is beszélnek, és mindenki számára érthető nyelven szólalnak meg. Itt a tárgyakból a szemlélőnek kell olvasnia, s a titkos jeleket nem mindenki értheti, csak az, aki azok tanulmányozásába elmélyed.

A gyermeki lélek munkájába betekinteni, az emberi szellem fejlődését megismerni, a nevelő hatások eredményeit látni, az iskola életébe és az iskola munkájába, sőt az ifjúságnak az iskolán kívüli életébe és munkájába betekinteni, nemcsak fontos és komoly, tudományos feladat, hanem fontos és komoly ügye mindenkinek, aki az ifjúság jövője s nemzetünk jövője iránt érdeklődik.

Ez nem pusztán a háború hatása alatt született gondolat és a tanulságok, melyeket le akarunk vonni, nemcsak a mai napnak szólnak, hanem általánosak, mindenkorra szólók, de mindenestre a jövőnek szólók.

A világháború nagy és megrázó eseményei létünket fenyegető s hozzátartozóinkat, családjainkat oly közről és oly érzékenyen érintő élményei a szellemi életben fokozottabb tevékenységgel, nagy konvulziókkal [vergődésekkel, lelki harcokkal], nagy átalakulásokkal is jártak. E nagy események hatása a gondolkodásra, érzésre, akarásra méltó tanulmány tárgya a lélek-búvárnak s bizonyos nagy tanulságokkal szolgál nemcsak a konkrét körülményekre s mai időre vonatkozólag.

Ámde mi a tanulságokat meg akarjuk őrizni későbbre is. Szeretnők mindazt, ami szépet, nagyot, értékeset az ember lelkében a rendkívüli idő kiváltott, eltenni s a jövő számára örökség gyanánt átadni. Szeretnők, ha erőnk és fölbuzdulásunk, lelkesedésünk és hősiességünk, nemes gondolataink és nemes érzéseink megmaradnának a békeidőre is, de szeretnők, ha szenvedésünk és gyászunk, nélkülözésünk és küzdelmünk, fogyatkozásaink és hibáink is mind az okulás és jobbulás forrásaivá lennének.

Ez a gondolat az, mely nemcsak a tudós tanulságok^[36] levonása kedvéért kívánja összegyűjteni e nagy és küzdelmes idők minden emlékét, hanem azért, hogy mindenkor emlékeztető legyen erre a nehéz megpróbáltatásra, s állandóan tanítsa nemzetünk fiait arra, amit mi életünk e legnagyobb, legszörnyűbb, leghősiesebb s legmegrázóbb eseményéből tanulság gyanánt levonunk. Nemcsak mi magyarok teszünk így. Ugyanezt tették a mi szövetségeseink s a pedagógiában mestereink: a németek. Sőt úgy értesülök, hogy hasonló gyűjtést rendeztek a világháborút intéző és igazgató angolok is. A németek nemcsak hogy hasonló kiállítást rendeztek Berlinben, melyre bennünket is meghívtak, hanem arra törekszenek, hogy minden iskola rendezzen be háborús iskolai múzeumot, mely „az ifjúságot szemléltetően s állandóan oktassa arra, amit a mi nagy időnkben hazánk és szülőföldünk egységben és erőben átélt és elért, s amit a község lakói a harctéren vagy otthon érette cselekedtek”. Az ily múzeum egy kis szekrényből áll s összes költsége 50 márka. Egy ily múzeum, a Rajna-vidéki Rodt-Müllenbach község iskolai múzeuma, Berlinben ki is volt állítva s többi közt következőket tartalmazta:

1. Mit tettünk a hazáért? Mutatványok a szeretetadományokból (harisnyák, térdmelegítők stb.), képek a fémgyűjtésről.
2. A háború emlékei, részben egyúttal taneszközök. Egy francia piros nadrág, egy angol katona varrőeszközei, skót sapka, francia repülő nyila, gránát-részek, ellenséges országok pénze s bélyegei, mozgósítási parancs, kenyérjegy stb.

Aki ismeri a tanulók gyűjtőszervezetét, tudja, mily könnyű ily múzeum összeállítása. Nagyon szép és kívánatos volna nálunk is a tanulók e szervezete ily nemes célra irányítani s különösen vidéki iskolákban, kis helyeken, hol nincsenek múzeumok, melyek ezt a célt nagy arányokban szolgálják.^[37]

A mi kiállításunk nem ily természetű s csak részben fog arra szolgálni, hogy a jelenkor emlékeit megőrizze. Az anyagnak az a része, mely erre alkalmas, a főváros Pedagógiai Múzeumába fog kerülni s ott valamennyi iskola hozzáférhet.

Mely célokat szolgál tehát ennek a kiállításnak az anyaga, s mire tanít minket?

Ha áttekintjük a kiállítás tervét, a következő csoportokat látjuk: I. Gyermektanulmányi és kiseddóvódai csoport, II. Pedagógiai csoport. III. Hadsegítő tevékenység. IV. Cserkészlet.

Az első csoport a gyermektanulmányozást szolgálja, s főképp azt akarja föltüntetni, hogyan hatott a háború a gyermek lelkére. A második csoport azt tünteti föl, hogyan hatott a háború az iskolára s főképp az iskolában folyó tanításra. A harmadik csoport a tanulók hadsegítő tevékenységét tünteti föl, s ugyancsak ezt mutatja be a negyedik csoport is, a cserkészlet, csak hogy itt a tanulók zárt testületi tevékenysége van bemutatva. Míg az első csoport főképp a gyermek önkénytelen szellemi nyilvánításait vizsgálja, addig a pedagógiai csoport az iskolában vezetés mellett folyó szellemi munkát, a harmadik és negyedik pedig már a háborúban való, mondhatni aktív részvételt tünteti föl, mely jórészt már az iskola falain kívül folyt le, bár teljesen a tanulóifjúság munkája.

Kiállításunkon leggazdagabb a gyermektanulmányi csoport. A gyűjtés is leginkább arra irányult, hogy az ifjúság lelkületét tanulmányozzuk. A háborúval kapcsolatos pedagógiai munkásság eddig még csak habozva indult meg s csak az jelenik a kiállításon, mit vagy a kényszerűség teremtett, vagy egyes lelkes tanítók buzgóságból megindítottak. Amint látni fogjuk, a háború pedagógiai konzekvenciái még egyáltalán nincsenek megállapítva. A hadi jótékonyság csak mutatványokat ad a maga munkájából, mert hiszen, amit a tanulók^[38] készítettek, azt el is küldték. Erről a statisztika számol be.

A cserkeszfiúk kiállítása *most először mutatja be azt az intézményt nálunk s ez a bemutató talán hozzá fog járulni ahhoz, hogy az intézményt jobban megismerjük. Éppen a háború mutatta meg ez intézmény életképességét s nagy jelentőségét s igazolta, hogy ez is ama becses intézmények közé tartozik, melyeket a háborúból meg kell tartanunk a békeidő számára.*

Végigtekintve már most a kiállítás anyagán, melyről azt mondtuk, hogy szemléltető oktatásnak kell lennie, lássuk, mire oktat bennünket, s igyekezzünk összeállítani tanulságait.

A tanulságok kétféle természetűek. Az egyik faja a tanulságoknak az, mely alaposabb és helyesebb megismerésre vezet. A másik cselekvéseink, teendőink számára ad helyesebb irányelveket. A kettő szoros kapcsolatban van. Az első alapul szolgál a másodiknak. Előbb meg kell ismernünk a dolgok mibenlétét és természetét, s csak azután foglalhatunk állást velük szemben, csak azután dönthetjük el, mit kell tennünk. Csodálatos, hogy ez egyszerű és átlátszó igazság ellen mennyit vétének az emberek s mennyit vétett és vét még ma is a pedagógia! Hányszor foglal állást a gyermek igazi ismerete nélkül, tisztán feltevések alapján! Hányszor állít föl irányelveket a tények pontos és tudományos megvizsgálása nélkül!

A háború kezdete óta özönével jelentek meg külföldön is, meg nálunk is cikkek, füzetek, könyvek, melyek a háborús pedagógiával foglalkoznak. „Az iskola és háború” címmel legalább 500 cikket és könyvet ismerek. Tartalmukat jórészt azok a gondolatok teszik, melyeket a háború hatalmas és izgató hatása keltett a szerzőkben. Mindenesetre érdekes dokumentumok a pszichológus számára amennyiben értékes és tartalmas emberek szólalnak meg, kétségtelenül becses gondolatokat adnak.^[39]

De szabad-e irányelveket megszabni, amíg meg nem állapítottuk, hogy milyen hatással volt a háború az ifjúság lelkületére? Lehet-e felhasználni valamit a jelenkor e nagy eseményéből, míg meg nem ismerjük, minő hatást gyakorol az?

A mi kiállításunk elsősorban ezt a hatást tünteti föl. Ezt a hatást nemcsak a gyermektanulmányi csoport, hanem a pedagógiai, hadsegítő, sőt a cserkészcsoporthoz is világosan mutatja.

Ámde a gyermektanulmányi csoportban ez a hatás szemlélhető módon s tudományosan feldolgozva jelenik meg. Szemlélhető módon mutatkozik ez a hatás a gyermekek ösztönszerű rajzaiban, s ösztönszerű maguk készítette játékaiban. A rajzok, tárgyak szerint vannak csoportosítva, hogy föl legyen tüntetve, hogyan fogja föl ugyanezt a dolgot a különböző korú gyermek, hogyan a fiú s hogyan a leány. Ezer meg ezer lélek szól hozzánk ezekből a rajzokból ezerféle módon.

Éppúgy a plasztikai alkotásokban. A kis óvodás gyermek agyagból gyúrt naiv bábuitól a felsőbb reáliskolai tanuló bámulatos, ügyes és találékony tengeri hajójáig és repülőgépig, mely nemcsak minta, de valósággal repül is; mindenütt a gazdag lelki működés nyilvánul a legváltozatosabb s a legbámulatosabb módon.

A gyermektanulmányi csoport rajzai fejlődéstani alapon vannak szervezve. Bemutatják a gyermek rajzképességének fejlődését kezdve a szimbolikus foktól, föl egészen a távlati rajzolásig. Nagyon szépen mutatják a témák szerint összeállított rajzok, hogyan halad végig a rajzképesség fejlődése a sematikus fokon, a természetszerű fokon, a távlati fokig. A rajzbeli kifejezőképesség e fokain belül csodálatos variációit látjuk az egyéni felfogásnak, kezdve az átlag-gyermek sablonos módjától az egészen sajátos gondolkodásig. Mily merész álmok megérezhetőek azok a rajzok, melyek légi csatákat mutatnak be! A katonaelet^[40] komoly és derűs jelenetei mily sajátos érdeklődésre s mily különös megfigyelésre mutatnak! Mily megható költészet, mily nemes gyöngédség van azokban a rajzokban, melyeket katonasírok címén összefoglalva mutatunk be. Mikor a naivul megrajzolt katonasír mellett külön keretben egy keresztfa előtt térdelő nő fölé odaírja a kis rajzoló: ő még nem gondolja! t. i. a nő azt, hogy akiért imádkozik, már meghalt.

A gyermektanulmányi csoport nem állíthatta ki a kérdőívekre beérkezett feleleteket. E feleletek tudományos feldolgozása nagy feladat, mellyel jelenleg többen is foglalkoznak. A feldolgozás eredményeit grafikonon szemléltetve lehet bemutatni. Hat ilyen grafikon van bemutatva a kiállításon.

Az egyik kérdés az volt: Mi az oka a háborúnak? Egy másik kérdés: Mi tetszett legjobbat a háborúban s miért?

Az avatatlan azt hihetné, hogy amit így a gyermek felel, az teljesen értéktelen. Kétségtelenül nem oknyomozó történelem az, ami a feleletből olvasható. De nem is azért kérdezzük a gyermeket, hogy tőle megtudjuk a háború okait. Mit tudunk meg ezekből a feleletekből? Megtudjuk mindenekelőtt, hogy gyermekek közt háromféle típus mutatkozik: egy szubjektív-konkrét típus, egy objektív típus s egy absztrakt típus. A szubjektív típus személyes mozzanatokhoz hoz fel háború okául, határozott nevekkal. Az objektív-konkrét típus konkrét történeti eseményeket, az absztrakt típus politikai vagy egyéb általános természetű körülményeket. A szubjektív típus csak a legfiatalabb 8-9 éves gyermekek közt fordul elő, s később a 13-18 éves korúaknál megszűnik. Az objektív típus a 10-11 éves gyermekek közt fordul elő leginkább s a 10 éves korban legkevésbé. Az absztrakt típus egyáltalán nem fordul elő a 8-9 éveseknél, csekély mértékben van meg a 10-11^[41] éveseknél, s gyors emelkedést mutat a 13 év után tetőpontját éri el a 18 éveseknél.

Nos és mi következik mindebből? fogják kérdezni némelyek. Nemcsak ebből, de a többi hasonló vizsgálatból ezzel együttesen meg lehet állapítani a szellemi fejlődés képét. Ez a kép távolról sem oly egyszerű, mint ahogy magának azt az, aki ily tanulmányokkal nem foglalkozik, föltevésük alapján megkonstruálja. Aki csak ránéz a grafikonra, láthatja, hogy az nem egyszerű emelkedő vonal. Aki a szellemi fejlődés természetét nem ismeri, az nem is avatkozhatik be eredményesen és célszerűen a fejlődésbe. Már pedig a nevelés beavatkozása a szellemi fejlődésbe, irányítása a szellemi fejlődésnek. Irányítani csak úgy tudjuk, ha ismerjük a természetes fejlődés minden egyes fázisát.

Már ebből az egy példából látható, hogy mi nem csupán azt tanuljuk meg adatainkból, hogyan fogják fel a tanulók a háborút. Mi nem érdekes mondásokat, gyermekek kedves naiv mondásait gyűjtjük, mint érdekességeket, vagy kuriózumokat, mi sokkal mélyebbre akarunk látni. Mi meg akarjuk látni a szellemi fejlődés törvényeit s meg akarjuk ismerni a gyermeki típusokat, hogy annál könnyebben hozzájussunk így az egyéniség ismeretéhez.

Vizsgálhatjuk mindezt más témákon is, nemcsak a háborún. Ebben nem a háború, a téma, a fontos, hanem az emberi lélek, az emberi természet, melyet kutatunk.

Mi tehát így nemcsak azt tanuljuk meg, milyen hatással volt a háború a gyermeki lélekre, mit tud a háborúról? Hogyan fogja fel a gyermek a háborút, milyen érzelmeket ébresztett benne, minő változásokat okozott lelkében, hanem azontúl messzebb általános lélektani törvényekre jutunk, elemezzük a gyermeki lélek tartalmát, alkotását és fejlődését.

Mindez kétségtelenül a legbecsesebb tanulságok egyike. Mindez nemcsak a lélektan, hanem a tudományos és a^[42] gyakorlati pedagógia szempontjából is végtelenül becses eredmény.

Második csoportja a kiállításnak a pedagógiai csoport, azt mutatja be, minő hatással volt a háború az iskolára. A statisztikai táblák, melyek grafikusán ábrázolják a fővárosi iskolák állapotát a háború idején, szintén beszélnek. Elmondják, hányan vonultak hadba az iskolák tanárai közül, mennyi volt a tandíjmenteseknek száma a háború előtt s a háború alatt.

Már az ilyen nagy összefoglaló számadatok is érdekesek. De ha tanulmányozzuk ezeket, még többet is mondanak.

A továbbiak képet adnak az iskola munkájáról. Itt látjuk képen bemutatva, hogyan tanítanak a nők a polgári fiúiskolákban a hadbavonult férfiak helyett. Egyik magyar nyelvi, másik rajzi, harmadik meg éppen tornaórárt tart. Ez mind szemléltetően mutatja, hogy a tanítók és tanárok hadba vonultak. De nemcsak tanítók és tanárok vonultak hadba, hanem még tanulók is. Egy kép ily hadbavonult tanulót mutat, ki azonban csak a szünidőt használta föl arra, hogy a hadsereg nézve magát hasznossá tegye. Így gyermek-katona több is volt. A cserkészlet csoportjában is látható néhánynek arcképe. Itt gondolnunk kell arra, hogy némely ifjú lélekben mily erős a kalandvágy s ez az, ami a hazafias fölbuzdulással párosulva odaviszi a harcoló seregek sorába az ifjút.

A hazáért küzdeni kívánó tanulók képei után ott vannak azok a képek is, melyek a hazáért itthon dolgozók munkáját mutatják. A főváros polgári fiúiskolai gyönyörű munkát végeztek, midőn a főváros üres telkeit megművelték, s konyhakertekké varázsolták. A fiúk a hadbavonult férfiak helyét pótolták, s ha nem állhattak a harctérre, odaálltak a mezőre és kertbe, hogy a hadbavonultak abbahagyott munkája ne maradjon elvégezetlenül. Legintenzívebbül dolgozott a német-utcai polgári fiúiskola. A jelentékeny termelési eredmény mellett, mely^[43] valóban közgazdasági nyereség, nagyon fontos az a nevelő hatás, melyet az ily foglalkoztatás a tanulókra gyakorol. Ez igazán munkára nevelés. De hátha még hozzávesszük azt a fölemelő érzést, hogy ő most a hazának tesz szolgálatot, hogy most, mikor műveli a földet, másoknak használ; másoknak, akikhez azonban ő hozzátartozik, akikkel ő egy! - s végül a munka sikerében való örömet, az eredményben való gyönyörködést, akkor tudjuk csak igazán méltányolni.

Ily munkát azonban nemcsak a fiúk végeztek, hanem néhol a leányok is. (Pl. a kőbányai polgári leányiskolában.) Fiúk és leányok munkája ezenkívül azonban főképp arra irányult, hogy a hadsereg munkáját támogassák. A fiúk ezt leginkább, mint cserkészfiúk tudták megtenni. Nagymértékben támogatták a Vörös Kereszt munkáját s oly kitűnő szolgálatokat tettek, hogy Salvator főherceg, a Vörös Kereszt főparancsnoka, legfelsőbb elismerő okirattal tüntette ki őket.

A leányok, pedig szorgalmas kezekkel varrtak, kötöttek s minden egyéb kézimunkát végeztek a hadsereg számára. Elég megtekinteni a statisztikát, mely a fővárosi polgári leányiskolák enmű tevékenységét mutatja, hogy a legnagyobb tisztelettel nézzük ezt a nagy lelkesedést és ezt a bámulatatos szorgalmat. A kiállítás természetesen mindebből csak mutatványokat ad, egy-egy példányt abból, amit ezerszámra küldöttek a harctérre s a kórházakba.

Mindez azonban csak a külső munkát mutatja. Mi történt a lélekben, azt itt csak a nagy arányok jelzik.

Az iskola pedagógiai tevékenységének a dokumentumai kevésbé szemlélni való tárgyak. Ezek az adatok tanulmányozást és elmélyedést kívánnak, hogy elárulják azt, mi történt az iskolában a háború idején.

Erről tanúskodnak a kiállított írásbeli dolgozatok, térképek, rajzok, számtani és geometriai feladványok, énekfüzetek.^[44]

Az írásbeli dolgozatok általában tükröztetik az iskola munkájának színvonalát. De betekintést engednek a tanár és tanítvány gondolkodásába is. Azt is elmondják nekünk, hozzáértőknek, amit talán nem akarnának elmondani. A dolgozatok, melyek ki vannak állítva, háborús tárgyúak. Nagyon érdekesek főképp azok, melyek illusztrálva vannak. Némelyek csupán díszítették rajzzal a dolgozatot s ebben igen szépeket produkált a felső-erdősori polgári leányiskola. A térképek mutatják a földrajzi érdeklődés fokozódását; kiállított történeti mintaleckék, a számitani és geometriai feladatok, az énekfüzetek mind bemutatják az *aktuális témák* bevonását a tanításba.

Az írásbeli dolgozatok és térképek egy része nem is az iskolában s nem is a tanár buzdításra készült. A tanulók önmaguk érezték szükségét az ily témákkal való foglalkozásnak. Íme, amire mint legkívánatosabb lelkiállapotra az iskola és a tanár vágyva-vágyott, azt megvalósította a háború. A tanulók verseket, elbeszéléseket írtak, naplót vezettek, sőt lapokat szerkesztettek, melyek kizárólag a háborúval foglalkoznak. Találmányokon törték fejüket, tengeralattjárók s robbanó golyó új tervét dolgozták ki. Szóval igazi önmunkásságot fejtettek ki, azt, ami pedagógiai szempontból legbecsesebb. Megtanultak így önállóan dolgozni.

Mindez kiderül a pedagógiai csoport futólagos áttekintéséből.

Mindez azt mutatja, hogy van értelme az ily kiállításnak. Ez áll különösen azért, mert kiállításunk becsületes kiállítás, mely nem akar elkápráztatni, hanem mindent olyannak mutat be, amilyen. Mi nem rejtünk el semmit, bemutatunk jót és rosszat egyaránt, s nem szolgálunk semmiféle tendenciát, nem agítalunk semmi ellen, semmi mellett. Mi a tudós objektivitásával vizsgáljuk a tényeket, s ezekből akarjuk levonni a következtetéseket.^[45]

Ez éppen a nagy kérdés. Mi következik mindebből? Van-e ezeknek az adatoknak valami tanulságuk s lehet-e általában tanulságokat levonni a háborúból az iskolára nézve?

Ha nem hinnők, hogy van valami tanulsága ezeknek az adatoknak, nem gyűjtöttük volna össze őket. S az irodalom itthon és a külföldön nem mutatná föl a háborús pedagógiával foglalkozó cikkek, füzetek és könyvek oly özönét, ha egyáltalán semmiféle pedagógiai következtetésre nem volna alap.

Ámde a pedagógiai tanulságok megállapítása sokkal nehezebb feladat bármely más tanulság megállapításánál.

A pedagógia nem oly tudomány, mint a többi tudományok, nem a tények tudománya, nem „science des faits”. Itt nem tények megfigyeléséről, leírásáról s magyarázatáról van szó, mint akár a természettudományokban, akár a történelmi tudományokban. Még a pszichológia is azt teszi, hogy tényeket ír le, ezeket magyarázza. A pedagógia tárgya nem az, ami volt, vagy ami van, a pedagógia azzal foglalkozik, ami lesz, ami levésben van, ami megvalósítandó. Tárgyát azok a teendők teszik, melyekkel elérjük, hogy a jövő, az ifjúság, a következő nemzedék olyan legyen, aminőnek óhajtjuk. Ezért véli éppen azt, ami legnehezebb, mindenki igen könnyűnek és egyszerűnek. Jövőt elképzelni, a jövő számára terveket kovácsolni valóban könnyű dolog. E terveket vágyaink sugallják s a szabadon bocsátott képzelet gyönyörűre festi, szinte úgy látszik, hogy a pedagógia a programok tudománya. Ki ne tudna jobb, kívánatosabb programot csinálni az ifjúság számára, mint aminő a jelen a maga ezernyi bajával és fogyatkozásával.

Ha a pedagógia csak abból állana, hogy elmondjuk, mi minden kellene, mi volna jó, hogyan volna jó, valóban alig volna tudomány, s valóban mindenki értene hozzá.

Ámde a kívánalmak fölállítására csak egy része a^[46] pedagógiának s talán nem is csupán pedagógia, hanem valami más, talán szociális program. A pedagógia tudományának az volna a főadata, hogy megmutassa, hogyan lehet ezeket a szép programokat megvalósítani. A megvalósítás tudománya a pedagógia nehezebb része. A nagy Rousseau helyzete könnyű. Ő a maga programját képzeletbeli gyermekkel, Emiljével valósítja meg, s a helyzeteket is úgy alakítja, amint céljaihoz szükségesek. Nekünk azonban nem képzeletbeli gyermekekkel van dolgunk. Mi nem vehetünk föl, tetszés szerint, mennyiségeket. Nekünk adott mennyiségekkel, adott helyzetekkel kell számolnunk. Az első teendő tehát ezeket számba venni. Ezért alap és kiindulás számunkra a gyermektanulmány. Ezért vizsgáljuk mi a gyermeki lélek minden nyilvánulását, s ezért becsüljük meg azt is, amit azelőtt mint „rossz”-at, mint használhatatlant félre löktek. Ezért van kiállításunkon is annyi „rossz” rajz, annyi hibás dolgozat, annyi fur-

csaság is, amelyről az, aki csak tökéletes produkciók kiállítását kívánja, úgy ítél, hogy ezt kár volt kiállítani, hiszen nem ér semmit!

Mi ezekből tanulunk, ezekből ismerjük azt a gyermeket, akit formálni, fejleszteni, tökéletesíteni, nevelni akarunk, a maga valóságában. Sőt nekünk ebből a szempontból ezek a hibák, ezek a fogyatkozások, ezek a gyarlóságok értékesebbek, mint a tökéletes alkotások.

Természetes, hogy a pedagógia azért nem mond le arról, hogy programot állítson föl, hogy eszményeket rajzoljon meg, melyeknek elérésére törekszik s azután utakat keressen, melyeken ezeket az eszményeket megközelíthesse.

Mindenkor élénk vita tárgya, vajon mire neveljük az ifjúságot, mert mindenkor különböző a felfogás arra nézve, mit tartunk kívánatosnak az ifjúság számára.

Hogy mi az, amit értékesnek tartunk, az függ világnézetünktől s életfelfogásunktól. Valamiféle világnézete^[47] mindenkinek van, s ha néha nagyon primitív is, de van életfelfogása minden embernek, vannak bizonyos nézetei, melyek őt cselekvésében s élete berendezésében vezetik. A pedagógiai viták, tapasztalatom szerint, jórészt világnézetbeli különbségekből erednek. Minthogy a program felállítása a kiinduló pont, már itt kezdődik a különbség a pedagógusok között s általában mindazok között, kik nevelésügyi vagy közművelődési kérdésekkel foglalkoznak. Mindenki a maga világnézete számára akarja nevelni a jövő nemzedéket abban a mély meggyőződésben, hogy ez a világnézet a helyes s ettől várható az emberiség üdve.

Kétségtelen, hogy nagyszerű jövő volna, ha sikerülne az egész emberiséget egy közös világnézetnek megnyerni. Ha mindenki meg volna győződve arról, hogy a béke valamennyiünk üdve s a háború valamennyiünk romlása, akkor nem volna soha háború. De ez azért lehetetlen, mert némelyek mindig azt vélik, hogy a háború csak némelyek romlása, míg az ő számukra az előnyt és boldogulást jelent.

De a világnézetek különbsége oka az egy nemzet kebelén belül folyó pedagógiai harcoknak is. E harcok vég nélkülieknek látszanak, fájdalom, pedagógusaink ezekkel a világnézetbeli kérdésekkel foglalkoznak sokkal inkább, mint az igazi pedagógiai feladatokkal. A világnézet kérdése hitbeli vagy filozófiai probléma. Az igazi pedagógiai probléma voltaképpen az, hogyan lehet egyáltalán - akár ilyen, akár olyan - világnézetre nevelni? Azaz, hogy lehet egyáltalán befolyást gyakorolni a természetes fejlődésre? Hogyan lehet azt erős kézzel biztosan irányítani? Hogyan lehet elérni, hogy az következzen be, aminek következését kívánatosnak tartjuk?

Egy másik nagy baj, mely akadálya a hathatós pedagógiai munkának, hogy a célok kijelölése rendszeren nagy általánosságok közt mozog. A világnézetek különbsége szükségessé teszi a nagy általánosságot vagy a^[48] kompromisszumot. A nagy általánosság tért enged mindenféle törekvésnek, a kompromisszum pedig oly program, amit senki vall magáénak s amiért így a felelősséget senki sem érzi.

Nagy hibának tartom a pedagógiában az általánosságokat, mert ezek nem mondanak semmit. Ezek nem igazi normák s nem adnak igazi direktívákat.

A pedagógiában a részletek, ha nem is fontosabbak, mint az általános elvek, de legalább is oly fontosak. Mint ahogy a technikában nem elég tudni az erő megmaradásának elvét, hanem tudni kell a gép minden egyes részletének egészen pontos matematikai formuláját, hogy a gépet meg lehessen szerkeszteni, a pedagógiában, mely jórészt pszichotechnika, szintén nem elég a nagy általános elvek megállapítása, hanem ismerni kell a konkrét föladatokat, s egészen pontosan meg kell állapítani e feladatok megvalósításának föltételeit.

Arról egyelőre le kell mondanunk, hogy elérjük a világnézetek egységét, az „egy akol egy pásztor országa” még messze van. Ahhoz, hogy az egész világ egy világnézetet valljon, szükséges volna, hogy az egész világ ugyanazon a kulturális színvonalon álljon. Mindaddig, míg vannak alacsonyabb és magasabb kulturális színvonalon állók, mindig lesznek, akik fölényben vannak a többiek fölött. Ez a fölény mindig arra csábítja az embereket, hogy az alacsonyabb kultúrával bírókat kihasználják. Áll ez egyesekre éppúgy, mint egész nemzetekre. Ha a kultúra igazi magas európai kultúra, akkor megszűnik e törekvés. A kulturális ideál az, hogy ezt a magaslatot ériék el azok, akik kulturális fölényben vannak a többiek fölött.

A világnézetek különbsége nem zárja ki, hogy e távolabbi ideál mellett konkrét életföladatokat ne állapítson meg. Ily konkrét föladatokat kell kijelölni úgy egyes nemzetek, valamint az egyes egyének számára.^[49]

E konkrét életföladatok közt is vannak közelebbiek és vannak távolabbiak. Hindenburgról olvastam, hogy egy gimnáziumi osztály tanulóinak hódoló feliratára állítólag azt válaszolta: „Most ne is gondoljatok reám, hanem csak föladataitokra, ragadjátok meg könyveiteket, mint ahogyan én az oroszokat megragadom”.

Itt, íme, a legközelebbi életfeladatok vannak megjelölve: a tanulóké a könyvek tanulmányozása, Hindenburgé az oroszok leverése. De a tanulónak is, Hindenburgnak is, vannak távolabbi konkrét életfeladataik. Igazi pedagógiai programnak csak azt tekinthetjük, amely konkrét módon jelöli meg az életfeladatokat.

Ez azonban, mint említettem, csak az egyik pedagógiai probléma. A másik pedagógiai probléma az, hogyan lehet az ifjúságot ez életfeladatok megoldására képessé tenni? A pedagógiának meg kell mutatni az eszközöket és módokat, melyekkel a tanulók e feladatok megoldására szükséges ismereteket és képességeket megszerzik. A végső cél, hogy ők maguk tudatosan képesek legyenek az ismeretszerzésre és képességeik fejlesztésére, mert soha oly nagy poggyászt nem adhatunk nekik útravalóul, melyben minden meglegyen, amire életfeladataik megoldásához szükségük lesz.

Ha most áttérünk a konkrét kérdésre, a háború pedagógiai hatására s e hatás értékesítésére, rögtön alkalmazhatjuk az előadottakat. A háború világrendítő hatása végtelenül megzavarta a nyugalomban dolgozó békés lelkeket. Mindnyájan emlékezhetünk az első napok leírhatatlan izgalmaira. Ez a nagy izgalom teljesen kizökkentette az emberek gondolkodását az eddig megszokott kerékvágásból. Mindenre kivétel nélkül nagy hatással volt ez az igazán rendkívüli világtörténelmi esemény. Némelyeket talán teljesen is megzavart, de a leghiggadtabbak is úgy látták, hogy ez olyan valami, ami nem volt benne eddig az ő gondolkodásukban - valami, amivel^[50] eddig nem számoltak ilyen komolyan, amire talán ha gondoltak is, nem ily módon - valami, ami nem szerepelt a jövőről alkotott képben, ami nem szerepelt, mint ilyen rettentően komoly valóság a jövőre való tervezgetésekben. Az eddigi békés idő tapasztalatain fölépült világnézetet és életfölfogást zavarta meg a háború. Ez a világnézet a békén alapult s ez az életfölfogás csak békében volt használható, ott a háborúban más fölfogásra van szükség. A nemzetközi kapcsolatok jórészt megszakadtak, s aki békében irtózott a vértől, most kénytelen ölésre indulni, mert ha nem teszi, az ő élete van kockán. Hozzá kell fognia irgalom nélkül a pusztításhoz, mert ha nem, az ő hazája s az ő otthona pusztul el. Mindez nem szerepelt az emberek világnézetében és életfölfogásában ilyen konkrét módon. A megdöbbentő valóság így megrendítette az emberek hitét abban, hogy amit eddig helyesnek tartottak, az valóban helyes, megrendítette főképp a hitet a kultúra erejében s a kultúra értékében. Hiszen, íme, oly nemzetek, melyek a kultúra legmagasabb szintjén állnak, indulnak, egészen tudatosan, szörnyű hideg számítással öldöklő harcra.

Eszerint nincs a kultúrának igazi értéke. Nem volt helyes a fölfogásunk minderről, - így gondolkodtak. Nem az a fontos, hogy a kultúrában magasabbra emelkedjünk, hanem az, hogy

erőnk fokozódjék annyira, hogy se hazánkat, se tűzhelyeinket, se családjainkat, se létünket veszély ne érhesse, s ha ily támadások érnek is, azokat képesek legyünk visszaverni s egzisztenciánkat s javainkat megvédelmezni.

Ezért hangoztak föl a háború első benyomásai alatt oly pedagógiai követelmények, melyek mind a következő nemzedék harcképességeinek emelésére szolgáltak. Ha a szellemi kultúra csak ennyit ér, ha nem tartja vissza a legműveltebb nemzeteket az öldökléstől, akkor eszerint kell berendezkednünk. Nem a szellemi kultúrára kell^[51] helyezni a súlyt, hanem arra, hogy a következő nemzedék erős és bátor harcosokból álljon.

Íme, a háború első hatása a pedagógiára szorosán összefügg a világnézetre s az életfelfogásra való hatással. Az első hatás az: az ifjú nemzedéket jobban elő kell készíteni a háborúra, jobban föl kell karolni az ifjúság testi nevelését, s jobban meg kell szervezni az ifjúság katonai előkészítését.

E felfogás természetesen különböző fokozatokban mutatkozik, a legszélsőbb túlzásoktól kezdve a legenyhébb formáig. Lehetne az iskolát egészen ennek a gondolatnak a szolgálatába állítani. Természetes, hogy ennek a gondolatnak a hatása alatt szervezték is már az ifjúság katonai előkészítését, pl. Ausztriában a honvédelmi minisztérium 1915. június 14.-én kelt rendelete alapján.

A háború hatása alatt még ma is sokan a legmesszebbmenőleg óhajtják az ifjúságot arra nevelni, hogy képes legyen a maga békéjét ellenfeleivel szemben megvédeni. Ámde ez a pedagógiai felfogás mindjobban enyhül s minél jobban megszokjuk a háborút, annál kevésbé vagyunk hajlandók túlzásokra. Az első felfogások, mint tudjuk, valóságos lövészárk-pedagógiát fejlesztettek, míg ma már ismét visszatér a pedagógia régi medrébe. Ennek bizonyossága, hogy a bécsi Pedagógiai Társaság, mely most karácsonykor tartott ülésén az ifjúság katonai előkészítését vitatta meg, első tétel gyanánt egyhangúlag a következőt fogadta el: „A legjobb katonai előkészítés a jó és alapos iskolai képzettség”.

A háborúszerű pedagógiai tanulságokat két csoportba kell osztanunk. Egyik csoport az ad hoc tanulságok csoportja. A háború kezdetétől fogva nagyon sokat foglalkoztak a pedagógusok azzal, hogy hogyan lehetne a most folyó világtörténelmi eseményt, melynek kortársai^[52] vagyunk, pedagógiailag most, mai tanításunkban és nevelésünkben értékesíteni.

A másik csoportja a tanulságoknak általánosabb és maradandóbb értékű. Ezek azok a tanulságok, melyeket e nagy idők eseményeiből a jövő számára akarunk eltenni. Ezeket később is fel akarjuk használni, ezeket bele akarjuk vinni egész nevelésünkbe s iskolai szervezetünkbe.

Az ad hoc tanulságok arra vonatkoznak, hogyan értékesíthetjük a háború eseményeit nevelésünkben és tanításunkban. Ennek a kérdésnek nagy irodalma van már, s kiállításunk is sok tanulságos adalékot mutat be ehhez a fejezethez.

A nagy irodalom elsősorban a háború erkölcsi hatását akarja értékesíteni az erkölcsi nevelés s a jellemfejlesztés érdekében. Német szövetségeseink e téren nemcsak nagyon sokat, de nagyon szépet is termeltek. Valamennyi ilyen irányú munka arról a mély erkölcsi érzésről tanúskodik, mely a német léleknek jellemző vonása. Ki kell külön emelnem, hogy ezekben az irodalmi alkotásokban nem az ellenség gyűlöletére nevelik az ifjúságot, hanem ellenkezőleg a legszebb s legnemesebb emberszeretetre.

Ennek az irodalomnak egyik igen szép terméke *Foerster F. V.* előadása, melyet a bécsi Pedagógiai Társaságban tartott, 1915. március 10.-én. Ebben igazán szép példát mutat be arranézve, hogyan tartaná vissza az ifjúságot a gyűlölet eldurvító hatásától s egész népek egyoldalú, igazságtalan megítélésétől. „Néhány krétavonással - mondja - fölrajzolnék egy kettészakadt, felrobbantott vasúti hidat, lecsüggő karfákkal. Azután letörölném, s helyébe oda rajzolnám -

mint ahogy a fényképfelvételeken is látjuk - hogyan építik föl osztrák csapatok újra a lerombolt pillérek, s hogyan állítják helyre újból az összeköttetést. Ez a ti feladatotok - mondanám az ifjúságnak - hogy a jövőben a hidat a nemzetek közt ismét helyreállítsátok, sőt lelketekben már ma helyreállítsátok.”^[53]

Az erkölcsi tanítások mellett a törekvés főképp arra irányul, hogy ifjúságunk e nagy időket megértse és felfogja. Ezt a célt szolgálják a tanítások, melyek a háborúval kapcsolatosak, melyekből itt a kiállításon is sok példát láthatunk. Erre a munkára hívja föl a Magyar Pedagógiai Társaság is nemrég kiadott szövegében a pedagógusok figyelmét.

Meg kell érteni a háborút, annak okait, annak körülményeit, a küzdelem eszközeit, azt a nagy tudományos, és technikai munkát, melyet erre fölhasználunk, azt a célt, amiért küzdünk, nemzetünk helyét a nemzetek sorában, föladatunkat a nagyvilág népei közt.

Ezek alapján kell azután lelkesedést, reményt, bizalmat ébreszteni, erősítő és fölemelő érzelmekkel tölteni el a lelkek ezreit.

Ezt a célt szolgálják az aktuális témák, a magyar nyelvi háborús dolgozatok, a háborús történelmi órák, a földrajzi órák, melyeken a háború színtereit ismertetik, a háborús számtani, matematikai és geometriai feladatok, a fizikai és kémiai magyarázatok a háború technikai eszközeiről, rajzok aktuális témákról, dalok, melyek a háborúval kapcsolatosak.

Hogy ily irányban helyes tanítást adhassunk, szintén szükség volt arra, hogy megtudjuk, milyen a mi tanulóink felfogása a háborúról, mit tudnak a háborúról, mit gondolnak róla s milyen érzésekkel kísérik. Ebbe engedett bepillantást gyűjtésünk s a rengeteg anyag, melyet sikerült összehalmozni, teljesen világos képet ad mindezekről. Így tudjuk meg, hol kell beavatkoznunk, hol van szükség felvilágosításra, mit kell tanítanunk.

Mily tanulságos tudnunk, hogy pl. a gyermek altruisztikus [önzetlen, áldozatkész] érzései hol szorulnak támogatásra. *Hogy 12-13 éves korban ezek leggyöngébbek, gyöngébbek, mint nyolcéves korban, hogy 16 éves korban legerősebbek, erősebbek, mint 18 éves korban.*^[54]

Beszélhetünk-e kellő alappal a háború hatásáról, ha nem vizsgáltuk meg pontosan e hatásokat?

A vélemények erre nézve pl. nagyon különbözők. Némelyek azt hiszik, a háború csak káros hatású, rombol, a gyűlöletet táplálja, elvadítja, eldurvítja az ifjúságot. Mások csak a jóhatásokra néznek, a nagy önfeláldozásra, a segítő munkára, a lelkesedésre, mellyel az ifjúság dolgozik. Mi megvizsgáljuk az ifjúság lelkét, s tényeket állapítunk meg. S e tények a fontosak, nem a vélemények és föltevések.

Micsoda tanulságokat vonhatunk le ebből a pedagógiai munkából, melyet iskoláink és nevelőink a háború eddigi tartama alatt a háborúval kapcsolatban kifejtettek?

Az egyik tanulság az, hogy a nők minden baj nélkül taníthatnak polgári iskolákban, tehát eleminél magasabb fokon is fiúkat. *A nők itt épp úgy beválnak, mint a férfiak.* Ami különbség mutatkozik az egyesek működésében, az csupán az egyének különbsége, mely megvan a férfiak között is.

A másik nagy tanulság, hogy az *aktualitást* be kell kapcsolni az iskola munkájába, s ez az aktualitás nagymértékben fokozza az iskolai munka iránti érdeklődést, annak kvalitását s eredményeit.

Amint most a háborút bekapcsoltuk az erkölcsi nevelésbe, a magyarnyelvi-, földrajzi-, történelmi-, fizikai s kémiai órákba, úgy kellene állandóan bekapcsolni az élet aktuális megbeszélni való eseményeit az iskolába; most látjuk, tapasztaltuk és megvalósítottuk azt a régen és oly sokat hangoztatott óhaját, hogy *vigyük az életet közelebb az iskolához.* A háború, életünk e

legnagyobb is leghatalmasabb eseménye, nem várt, míg megnyílnak előtte az iskola kapui, bevonult, betört, elfoglalta helyét s betöltötte az egész tantermet.

Bevonult így az iskolába a *jelen* a maga egész nagyságával és jelentőségével, háttérbeszorította a_[55] múltat, mely iskoláinkban úgyszólván kizárólag uralkodott.

Ezek már oly tanulságok, melyeket el kell tennünk a jövő számára, akkorra, mikor a háború elmúlik.

E két nagy tanuláshoz csatoljuk a harmadikat, mely ezekkel szoros összefüggésben levonható. Ez a *közösség dolgai iránti érdeklődés fokozása*. A békében ez az érzés halványabb volt, szunnyadt. A háború föltámasztotta, s megmutatta nagy fontosságát. A szociális gondolat a maga egész nagyságában most tűnt fel előttünk. Most éreztük át igazán a költő mondását: „Itt élned, halnod kell.” Most láttuk, mit jelent az: állampolgárnak lenni.

Gyönyörűen írja Natorp, a kiváló szociálpedagógus: „Ha van tanítás, melyet a háború eltörölhetetlenül belénk vésett, akkor ez az, hogy az állam nem szemfényvesztés, hanem a leghatalmasabb, legszükségesebb valóság, hatalmasabb és szükségesebb, mint minden párt, minden gazdasági, vallási, kulturális ellentét fölött, a faj, a nyelv s a történelmi emlékezés folytonható befolyásán túl is hatalmas.”

Ez a nagy tanítás, mely ismét visszavezet a világnézet és életfelfogás kérdéseire, s a pedagógia alapvető elveivel függ össze.

Megváltoznak-e ezek az alapelvek? A háború meg fogja-e változtatni a pedagógia alapvető elveit? Megváltoznak-e vajon talán az etika elvei is? Vajon az-e most is a kiválóság, ami a békében az?

Méltán kezdettek az emberek kételkedni. A háború borzalmi közt kétség szállja meg az ember lelkét, vajon nem másra kellett volna-e készülnie, mint amire készült? Hiszen ő hiába jó, nemes, erényes, ha ellenfele gonosz, aljas, csalárd. Hiszen ezek a nemtelen tulajdonságok a harcban még fölényt is biztosítanak számára!

Szinte úgy látszik, hogy az erény fogalma is megváltozik a háborúban. Hiszen itt ölni az erény, az ellenfelet_[56] megcsalni, megrabolni, ez a dicsőség. Amit a békében tiltunk, azt itt nemcsak megengedjük, hanem még dicsőítjük is. Itt nem a szeretetre van szükség, hanem gyűlöletre. Nem csoda, ha némelyeknek megzavarodnak erkölcsi fogalmai, melyek talán amúgy sem állottak elég szilárdan.

Nem. Az etika elvei nem változtak meg. De vannak magasabbrendű etikai követelmények, melyek mellett az alsóbbrendűek megsemmisülnek. *A bűn ma is bűn s az erény ma is erény*. Az a derék katona, aki derék polgár, aki derék ember. Az igazi derék férfiú az, aki mindig, minden körülmények között teljesíti kötelességét. *Legyen béke vagy háború, a kötelességet kell teljesíteni azon a ponton, ahová bennünket magasabb rendelés állított*. Ezt a kötelességet kell teljesíteni minden áron, minden áldozattal, ha kell, a legbecsesebbnek, az életnek, a feláldozásával. Ez a hősi erény, mindig hősi erény békében és háborúban egyaránt.

Ezeket a nagy, nemes fölbuzdulásokat, ezeket a magasztos érzéseket kellene szívekből-szívekbe átültetni s eltenni, megőrizni a jövő számára.

De sajnós, érzelmeket nem lehet eltenni. Az érzelmek múló állapotok, sőt néha hamar múló állapotok. Az érzelmekkel a pedagógus még legkevésbé tud biztos számítást végezni. A föltételeket, melyek keletkezésükre alkalmat adnak, mindig újra és újra meg kell teremtenie, ha azt akarja, hogy újra föltámadjanak. *De megtehetjük azt, hogy ezeket az érzelmeket oly gondolatokkal kapcsoljuk és társítjuk, melyek alkalmasak lesznek arra, hogy e becses érzelmeket újra és újra felébresszük*.

A hazafias érzélem így nem frázis, hanem mélyen, átértett igazság megnyilvánulása. Meg kell értenünk, hogy nem lehetünk pusztán a magunkéi, hogy tagjai vagyunk egy nagy közösségnek, s *béke idején életünk felét e közösségnek kell szentelni, hogy másik felét magunknak élhessük le, mert ha ezt nem tesszük, üt az óra, midőn az egész életet fel kell áldozni érte.*^[57]

Mindezek nem új igazságok, de most érezzük át igazi fontosságukat, most kaptak konkrét tartalmat, most van tapasztalati alapjuk.

Az etnikai és pedagógiai alapelvek nem változtak, s igazságainkat nem kell átértékelni. De változtak részben a konkrét életföladatok, s ezek mindig változóban is lesznek. Ezekhez a konkrét változásokhoz kell a pedagógusnak alkalmazkodnia, hogy a nagy, örök igazságok megvalósítása lehetővé legyen.

Most értjük igazán, mi az állampolgárrá nevelés, most tudjuk igazán, mi a munkaiskola s most tudjuk meg csak, milyen becsesek azok az erkölcsi tulajdonságok, melyekből a jelen kialakul.

A háború siettetni a már megérett reformok megvalósítását.

A háború legfontosabb pedagógiai tanulsága, hogy itt az ideje a modern pedagógiai követelmények megvalósításának. Az élet kopog az iskola kapuján, s bebocsátást kér. Hol a pedagógia Széchenyije, ki a múltak dicsőségén merengők tekintetét a pedagógiában is a jövő felé irányítsa?

Nem a múlt számára akarunk nevelni, hanem a jövő számára, erős, öntudatos, szabad és boldog nemzedéket, igazi új Magyarországot!

(Népmívelés, 1916. XI. évf. I.)^[58]

Elmélet és gyakorlat.

Minden tudomány a maga tárgyára és körére nézve igazságokat állapít meg, igazságokat, melyek állandók, tehát törvényeknek tekinthetők. E törvényeket azután összefüggésbe hozva, rendszert alkot.

Egy-egy jelenségnek a megismerése csak ismeret, nem tudomány. Sok jelenségnek az ismerete sok ismeret. A gondolkodó elme azonban nem elégszik meg az ismeretek halmazával, mert egyáltalán nem elégedhetik meg a jelenségek pusztá ismeretével, hanem igyekszik azokat összefüggésbe hozni s ez összefüggésekben az ok és okozat viszonyát megállapítani. Sőt, tovább menve kutatja: vajon ez az okozati összefüggés állandó-e, megvan-e minden esetben s ha nem: mely esetek azok, melyek a viszonyt megváltoztatják. Szóval, igyekszik a törvényszerűséget megállapítani. Végül az emberi elme egységbe foglaló természete azt a törekvést adja meg, hogy igyekezzék mindezen törvényeket valami módon kapcsolatba hozni s rendszerbe foglalni. E rendszer legyen olyan, hogy ott minden jelenség megtalálhassa a maga helyét s legyen olyan, hogy mindig kielégítő magyarázatot nyújtson a körébe tartozó összes jelenségről. A tudományok tudománya a filozófia, azután valamennyi tudományt igyekszik egységes rendszerbe foglalni s így a világ összes jelenségepre kielégítő magyarázatot nyújtva, egységes világnézetet s életfelfogást adni.

A filozófia szab tehát elveket az összes^[59] tudományoknak, sőt megszabja azt is, mely ismeret vehető tudományos igazságnak, hogyan kell a tudományos igazságokat megállapítani. Csak az ily módon, azaz a módszeresen megállapított igazságok rendszerét lehet tudománynak nevezni.

A tudomány eszerint igazságokat állapít meg, de módszeresen (tehát nem szubjektíve, pl. hit, érzés vagy tapasztalat alapján) s ezeket az igazságokat összefüggésbe tudja hozni, azaz rendszert épít fel.

A pedagógia is csak akkor nevezhető tudománynak, ha igazságait tudományos módon, azaz módszeresen állapítja meg s az így megállapított igazságokat összefüggésbe tudja hozni, azaz rendszert alkot.

A pedagógia tehát mindaddig, míg csak gyakorlati tapasztalatok s megfigyelések följegyzéséből áll s hasznos gyakorlati tanácsokat ad a körébe eső jelenségekre nézve, nem tudomány, hanem gyakorlati ismeretek följegyzése.

S a pedagógia nagyon soká, egészen a legújabb időkig nem is volt egyéb.

Comenius ugyan törekedett a tanítás elveit egységes rendszerbe foglalni, de elvei nem módszeresen megállapított igazságok, hanem tapasztalati megfigyelések, vagy legtöbbször a külső világ jelenségeinek erőszakos analógiái a szellemi életre.

Igaz tudománnyá csak Herbart óta lesz a pedagógia s a tudománnyá alakulásának ez a folyamata még ma sincs befejezve.

Bármennyit támadják Herbartot s bármennyi tételét is döntötték meg, azt az egy érdemet tőle elvitatni nem lehet, hogy ő alkotott először tudományos pedagógiai rendszert, oly rendszert, mely igazságait igyekszik tudományos úton, módszeresen megállapítani.

A haladó tudomány egy-egy tételét módosítani fogja, egy-egy tévedését helyre fogja igazítani.^[60]

De ha az épületnek, melyet Herbart emelt, minden követ kicserélik is, az ő érdeme marad, hogy ezt a tudományos munkát megindította.

Herbart gondolatait tanítványai és követői Ziller, Stoy, Rein, Willmann s nálunk Kármán fejlesztették tovább.

A továbbfejlesztés e munkája befejezve nincs, sőt nem is lesz. A haladó idővel a tudománynak is haladnia kell s különösen a szellemi tudományoknak, azoknak, melyeknek köre: a történeti élet, tehát egy folytonosan mozgásban lévő, változó, hullámzó jelenségsorozat. De haladnia kell azért is, mert a szellemi jelenségek vizsgálata még csak a kezdetén van s csak ezentúl várjuk a mélyebb, pontosabb elemzést, melynek nagy nehézségeit eddig csak kis részben sikerült legyőzni.

Eszerint a pedagógiát fejlődésben lévő ifjú tudománynak tekintjük, mely a maga körére nézve módszeres vizsgálattal igyekszik igazságokat megállapítani s ez igazságokból rendszert fölépíteni.

A pedagógiát azonban sokan ma sem hajlandók tudománynak tekinteni. E tudósok egy része pedagógia alatt csak a nevelés és tanítás gyakorlatát érti. E gyakorlatot gyakorlatból lehet legjobban megtanulni, mint minden más gyakorlatot, pl. az úszást is. Az elméleti utasítások tehát erre nézve értéktelenek. De ha nem értéktelenek is, nem tekinthetők tudománynak. Mint ahogy nem tudomány pl. az útmutatás a távírászat megtanulására, vagy az asztalosmesterség kézikönyve vagy a szakácskönyv.

Nagyon fontos dolog megkülönböztetni azt, hogy ezt a szót: pedagógia, milyen értelemben használjuk, vajon a pedagógia elméletét vagy gyakorlatát értjük-e rajta. A szónak e kétféle értelemben való használata okoz néha zavart ott, ahol voltaképp nincs is véleményeltérés.

A gyakorlat minden dologban megelőzi az elméletet.^[61]

Az emberek már sokkal előbb gyönyörködtek szobrokban, képekben, alkottak műremekeket, mielőtt esztétika lett volna. Gépek is előbb készültek, mielőtt a mechanika törvényeit alaposan ismerték volna. Tapasztalat alapján sokkal előbb gyógyítottak, sőt sikerrel gyógyítottak, mielőtt az orvosi tudomány e jelenség okait megfejteni tudta volna. A gyakorlat csak később lesz öntudatos, mikor az ember elmélkedni kezd a jelenségek okai felől s ekkor kezdődik a tudomány. A tudomány tehát nem áll szemben a gyakorlattal, mert a tudomány a gyakorlati eljárás elmélete.

Nem helyes dolog tehát a tudományt szembeállítani a gyakorlattal.

Különösen szeretik a pedagógiában szembeállítani a kettőt. Tapasztalati példáink vannak arra, hogy olyanok is jól nevelték a gyermeket, kik semmi elméleti pedagógiát nem tudtak, míg mások, akik igen sokat foglalkoztak a pedagógiával, mint tudománnyal, a gyakorlatban igen rossz nevelőknek, vagy rossz tanítóknak mutatkoztak, kudarcot vallottak.

Ez azonban nem bizonyít a tudomány ellen. Ez csak azt bizonyítja, hogy az elmélet és gyakorlat kétféle dolog. Így van ez más téren is. Hiszen valaki kitűnően tudhat beszélni anélkül, hogy a grammatikából, mint tudományból valamit tudna; mindenki gondolkodik, mielőtt a logika törvényeit ismerné, sőt némelyek helyesebben gondolkodnak logikai tudományok nélkül, mint mások, akik logikát tanultak. Tovább menve: a természet jelenségei végbemennek, akár ismerjük a fizika törvényeit, akár nem.

Csak éles ellentétbe akarom itt állítani a gyakorlatot az elmélettel, hogy megvilágítsam a különbséget. De ki fogja ezért tagadni a fizika, a logika, a grammatika hasznát s jogosultságát.

A pedagógia gyakorlata is más, mint az elmélet^[62] ismerete. Ahhoz, hogy valaki a gyakorlatban jó pedagógus legyen, bizonyos képességekkel, mondhatni természeti adományokkal

kell bírnia. De ahhoz, hogy öntudatosan járjon el, szüksége van a tudományra. Ahhoz, hogy valaki verset írjon, tehetség is kell. De ismernie kell a verstant is, ez legalább is segíti őt a vers helyes megalkotásában, de mindenesetre képessé teszi őt arra, hogy a netalán önkénytelenül, az ihlet percében született sorokat meg tudja ítélni. Ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen, szüksége van a tulajdonságok azon összegére, melyet rátermettségeknek nevezünk. De ezt a rátermettséget is fokozhatja a tudatosság. Az eljárást pedig igazán tervszerűvé s öntudatossá csak a tudomány teheti.

Idézem, amit Herbart erre nézve mond: „Különböztessék meg mindenekelőtt a pedagógiát, mint tudományt a nevelés mesterségétől (Kunst). Mi a tartalma valamely tudománynak? A tantételek rendszerezése, melyek együtt egy gondolategésznek alkotnak s lehetőleg egymásból, mint következmények alaptételekből s mint alaptételek elvekből, folynak. Mi a mesterség? Az ügyességek összege, melyeknek egyesülniök kell, hogy bizonyos célt megvalósítsanak. A tudomány tehát tantételek levezetését kívánja okokból, filozófiai gondolkodást; a művészet állandó cselekvést, amazok eredményei szerint.”²

Meg kell tehát különböztetnünk az elméletet a gyakorlattól, a tudományt az ügyesség azon fokától, melyet művészetnek is lehet nevezni.³ [63]

Nem helyes azonban szembeállítani a gyakorlatot az elmélettel, amint azt sokan teszik. Igaz, hogy a pedagógia gyakorlati tudomány, de ez nem azt jelenti, hogy az elméletre nincs szükség, hogy a gyakorlat az egyedül irányadó s tapasztalatból legjobban lehet megtanulni a pedagógiát.

Ahhoz, hogy valaki egyáltalán tapasztalni tudjon, s a tapasztalatokból tanulságot merítsen, szükség van elméleti ismeretekre, bizonyos képzettségre. Sőt nem általában képzettségre, hanem határozottan azon irányú képzettségre, amely irányban tapasztalatokat akar az illető szerezni.

A tapasztalásra nézve ismeretes a Herbart megjegyzése: „Mindenki csak azt tapasztalja, amit ő kísérlett meg (de nem, amit más). Egy kilencvenéves falusi iskolamesternek megvan a maga kilencvenéves *slendrián*-jának a tapasztalata. Megvan hosszú fáradozásának érzete, de megvan-e módszerének és működésének a bírálata?”⁴

Azt szokták az elmélettel szemben vád gyanánt felhozni, hogy nem alkalmazható a gyakorlatban. Erre a vádra már megfelelt Kant.⁵

Amely elmélet a gyakorlatban be nem válik, az nem lehet jó elmélet. Az elméletnek sohasem szabad elhagyni a tapasztalat szilárd talaját. Ellenkezőleg, az igazi tudomány a tapasztalaton épül fel. Csakhogy a tudomány^[64] nem egy ember tapasztalata, hanem sokaké. Méltán mondja Rein: „A tudomány az egész világ tapasztalata.”⁶

² Herbart: Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. - Herbart's sämtliche Werke. - Herausgegeben von G. Hartenstein, Hamburg und Leipzig, 1892. II. k. 66. p.

³ A kettő különbségét részletesebben kifejtem „Bevezetés a neveléstudományba” (Budapest, 1923, Eggenberger-féle könyvkereskedés) című terjedelmesebb munkámban.

⁴ Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. - Herbart's Werke. (Hartenstein) 10. k. 8. p. „Wollten wir nur sämtliche bedenken: dass jeder nurerfährt, was er versucht! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung eines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe: aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und Methode?”

⁵ Kant: „Über den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.” - Werke Ed. Hartenstein IV. K. 303. k. p.

⁶ Rein W., Pädagogik in systematischer Darstellung - Langelsalza, 1902. I. k. 55. p.

De némelyek általában kicsinylik a tudományt. Fájdalom, nálunk szokásos az, hogy a tudományt egyáltalán szembeállítják a józan ésszel. Pedig a tudománynak kell a legjózanabbul gondolkoznia. Éppen azért, mert módszeresen vizsgál, mert kételkedve jár el s csak bizonyosságot fogad el, különbözik a tudomány a köznapi gondolkozástól. De a józan ésszel nem állhat ellentétben semmiféle tudomány, mert akkor az nem igazi tudomány.

„A tudományt nem szemüvegnek tartom, hanem szemnek - mondja Herbart - még pedig a legjobb szemnek, mellyel ember bírhat, hogy dolgait szemlélje.”⁷

Mások azt hangsúlyozzák, hogy elvész az önállóság, az egyéniség, ha valaki egy bizonyos rendszer értelmében jár el. Ez csak akkor állna, ha valamely tudományos rendszert mintegy rá lehetne erőszakolni valakire. De ez lehetetlen. Az a rendszer, amit követünk, mint tudományos meggyőződés mindenkiben, aki élni akar vele, újra keletkezik, lelkében támad nyomról-nyomra. Csak így értékes. Az egyéni jellem is megmarad benne, hiszen az azokban az apró eltérésekben, azokban az eredeti módosításokban fog állani, melyek e tudományos rendszer újra kialakulásában s alkalmazásában nyilatkoznak. Mint ahogy az emberi arcok megegyeznek s mégis különböznek, úgy fog különbözni ugyanaz a tudományos rendszer is más-más ember lelkületében.

Az elmélet viszi tovább a gyakorlatot. Idézem Kantot, ki azt mondja: „A nevelés elméletének egy terve fölséges ideál s mit sem árt, ha nem tudjuk is mindjárt megvalósítani. Csak nem kell az eszmét rögtön kimérának^[65] tartani s szép álomnak hirdetni, ha keresztülvitelénél akadályok merülnek föl.”

A helyes álláspont tehát nem az elmélet és gyakorlat szembeállítása, hanem egyforma megbecsülése. Az elmélet a gyakorlati tapasztalatból indul ki, de azután ide is tér vissza. A gyakorlat tapasztalatokat szolgáltat az elméletnek, az elmélet ezeket földolgozza s szempontokat és irányt ad a gyakorlatnak. A gyakorlatra elmélet útján kell előkészülni s az elméletet a gyakorlati tapasztalatokkal kell elevenné tenni s e tapasztalatok szerint módosítani.

(Népművelés, 1907. II.)^[66]

⁷ Herbart: Allgemeine Pädagogik, Werke. X. köt. 9. p.

A módszertan tudományos feladatai.

Minden tudománynak az a feladata, hogy a maga körére nézve törvényszerű összefüggéseket állapítson meg.

Az első feladat e szerint jelenségek megfigyelése, bizonyos tárgyra vonatkozó ismeretek gyűjtése. Ámde az ismeretek tömege még nem tudomány. Már a tudományos ismeret is különbözik a gyakorlati ismeretektől, amennyiben a tudomány mindenkor fogalmi megismerésre törekszik, a maga igazságait tudományos módszerrel állapítja meg s az igazság kritériumaival igazolja. A tudomány az így szerzett ismereteket bizonyos összefüggésbe igyekszik hozni, elméletet konstruál, mely a jelenségeknek magyarázatául szolgál, rendszert állapít meg, mely alkalmas arra, hogy az ismeretek egész összegét összefüggésben fogjuk fel.

A gyakorlati tudományok az így megállapított törvényekből azután normákat szabnak meg a gyakorlati eljárás számára.

A módszertannak (metodikának) is, amennyiben tudomány akar lenni, hasonló feladatai vannak.

A módszertannak is a maga körét tudományos vizsgálat tárgyává kell tennie, arra kell törekednie, hogy elméletet állítson fel, mely beleillik a pedagógia rendszerébe s minthogy a metodika eminenter normatív tudomány, végül tudományosan megokolt normákat állítson fel a gyakorlati eljárás számára.

Midőn e feladatokat részletezni akarjuk, első dolgunk^[105] tehát annak a vizsgálati körnek a kijelölése, melyre ez a tudomány kiterjed.

A metodika voltaképp nem önálló tudomány, hanem csak egy része egy sokkal nagyobb, sokkal szélesebb körű tudománynak, a pedagógiának. Ámbar ezek az elnevezések „didaktika” és „metodika” a tudományos irodalomban némi ingadozást mutatnak, azt hiszem, az általános nyelvhasználatot követem, ha metodika néven a pedagógiának azt a részét értem, mely a tanítás módszerével foglalkozik.

A kör tehát, melyre a metodika a maga vizsgálatait kiterjeszti, a tanítás köre s itt is szorosan véve mindaz, ami a tanítás módszerére vonatkozik. Vizsgálat alá kell tehát venni a tanítás munkáját, főképen úgy, amint az az iskolában végbemegy s azután megállapítani azokat a föltételeket, melyek mellett ennek a munkának végbe kell mennie, hogy a nevelés céljait előmozdítsa s emellett a szellemi fejlődést is elősegítse.

Első tekintetre is világos, hogy itt voltaképp szellemi folyamatok elemzéséről van szó. Ezek a szellemi folyamatok, melyeket összefoglaló néven tanításnak neveznek, bizonyos megtanítandó anyagra vonatkoznak, oly anyagra, melyet a tanár, aki tanít, már tud, azonban a tanítvány, aki tanul, még csak most fog elsajátítani. A metodika azt vizsgálja meg, hogyan lehet ezt a megtanulni való anyagot a tanítványok lelkébe átültetni? Melyik a leghelyesebb, legcélszerűbb eljárás? Melyik eljárással biztosíthatjuk azokat a nagy és fontos célokat, melyeket a pedagógia számunkra kitűz?

A metodika ebből kifolyólag a legújabb időkig alig volt egyéb, mint útmutatás a gyakorlat számára, mint ahogy a pedagógia is sokáig részben csak fogalmi meghatározásokkal, részben normák föllállításával foglalkozott. A hiba nem a normatív jellegben van, hiszen úgy a pedagógia, mint a metodika végső^[106] eredményében ma is normatív. A hiány az volt, hogy az ily metodika nélkülözte e normák mélyebb tudományos megokolását.

Sokan vannak, kik a metodikában ma sem keresnek egyebet, mint útbaigazítást arra vonatkozólag, hogyan járjanak el bizonyos tantárgy megtanítása alkalmával, hogy minél könnyebben, minél kevesebb fáradtsággal minél nagyobb eredményeket érhessenek el.⁸ A gyakorlat szempontjából kétségtelenül az ily útmutatások nagyon fontosak. A dolog természete szerint azonban ezek nem vonatkozhatnak egyébre, mint a tanítás ökonómiájára és technikájára. Ez az, ami megtanulható, begyakorolható s így természetes, hogy a gyakorlat embereinek figyelmé főképp erre irányul. Egyik újabb metodika szerzője, Zeissig, pl. szintén bevallja, hogy ennél többet nem is akar nyújtani.⁹

Ámde foglalkozhatunk a tanítás módszerével magasabb szempontból is. Minden gyakorlati eljárást s különösen az oly eljárást, melyben szellemi műveletekről van szó, lehet tudományos elemzés tárgyává tenni. A tudományos metodika nem egyszerűen gyakorlati fogások gyűjteménye, mint ahogyan a tudományos pedagógia sem egyszerűen szabálygyűjtemény nevelők számára.

Valamely tanítási módszer helyességének és célszerűségének nem a külső siker a döntő mértéke. Nemcsak az a lényeges, hogy a célt el tudjuk-e érni valamely módszer segítségével, hanem az is, *hogyan* érjük el azt. Ez a „hogyan” éppen nem közömbös. Arról van szó, hogy a sikert úgy érjük el, hogy amellet a tanuló szellemi ereje gyarapodjék. Arról van szó, hogy ne csak az anyagot sajátítsa el, hanem ez az elsajátítás kiművelje lelki életét is. Arról van szó, hogy ez a módszer megfeleljen a tanuló^[107] szellemi munkabírásának s képességeinek. Arról van szó, hogy az egyúttal hozzájáruljon etikai egyéniségének kialakításához. Növelje a tanuló figyelmét, erősítse akaratát, emelje önbizalmát, fokozza önmunkásságát, szóval legyen meg a módszernek az erkölcsi hatása.¹⁰

Ahhoz, hogy ily módszereket állapítsunk meg, nem elég a gyakorlati eljárás megfigyelése.

Nagyon helyesen mondja Dürr: „Valósággal szabályként állítható fel, hogy a legönzetlenebb elméleti kutatás vezet végül a gyakorlatilag is legbecsesebb eredményekhez, míg túl korai tekintet a gyakorlati követelményekre a tudomány haladására nézve káros s így azokat a gyümölcsöket is veszélyezteti, melyek ez elmélet tökéletesítéséből az életre vonatkozólag maguktól megteremnek.”¹¹

A metodika, valamint egyáltalán, az egész pedagógia e tekintetben az esztétikával állítható párhuzamba.

Az esztétika a művészi alkotás és műélvezet lélektana s nem ad utasításokat arra, hogyan keverje a festő a színeket, hogyan tartsa az ecsetet stb. Az esztétika megvizsgálja azokat a folyamatokat, melyek a művész lelkében végbemennek, midőn művét megalkotja s azokat a folyamatokat, melyek valamely műélvező lelkében végbemennek, midőn őt valamely szép alkotás, még pedig akár természeti, akár művészeti szép, gyönyörködteti. Megállapítja azokat a föltételeket, melyek mellett az ily esztétikai hatás létrejöhet. Így jut azután normák felállításához, melyek egyúttal útmutatással is szolgálhatnak a művész számára.

A pedagógia is azokat a szellemi folyamatokat elemzi, melyeket a nevelő hatása a tanítvány lelkében létrehoz. A metodika pedig szűkebb körben azokat a szellemi^[108] műveleteket vizsgálja, melyek a tanítás alkalmával a tanár és tanítvány lelkében végbemennek. Ez az elemzés megvilágítja a tanár előtt a maga eljárásának lélektani lefolyását s képessé teszi őt

⁸ Meumann, II. 3. p.

⁹ Zeissig: Theoretische Volksschulmethodik. Vorwort.

¹⁰ Meumann II. 147. p.

¹¹ Dürr: Einführung in die Pädagogik - Quelle u. Mayer, Leipzig, 1908, 14. p.

arra, hogy eljárásának minden mozzanatáról, cselekvésének hatásáról s eredményeiről magának számot adhasson s mindazt, amit mond és tesz, tudatosan mondhassa és tehesse.

Az eljárás tudományos elemzésével meg lehet állapítani azokat a föltételeket, melyek mellett a tanítás célja, a kívánt eredmény a kívánt módon elérhető. Ezek a föltételek azután normákul szabhatók meg a gyakorlat számára.

Ha a tanítás munkáját elemezni akarjuk, rögtön szembe tűnik az a három tényező, mely tekintetbe jöhet. Az első, mely sokáig mondhatni egyedüli tárgya és irányítója volt a metodikai vizsgálatoknak, a tanítás anyaga. A második a tanár s a harmadik a tanítvány. A tanítás anyagát a tudományok adják, még pedig a különböző tudományok, melyeknek más-más a természete s így más-más elbánást kívánnak attól, aki azt tanítja. Hogy melyek ezek a szempontok, azt legjobban tudhatja az, aki valamely tudományt szakszerűen művel. E felfogás szerint - mellyel itt-ott még ma is találkozunk - a legjobb szakember egyúttal a legjobb tanár.

Ámde, aki a dolgokat csak kissé közelebbről vizsgálja, az előtt rögtön feltűnik, hogy nemcsak a tárgy az, mely a tanítás módszerének megállapításánál tekintetbe jő. Egészen világos, hogy itt szellemi munkáról van szó, melyet a tanár és a tanítvány közösen végeznek s ennek a szellemi munkának nem lehet egyedüli irányítója a tárgy természete.¹²

Nem szenved kétséget, hogy a tanítás tárgyát annak,^[109] aki tanítani akar, jól kell tudnia. Nemcsak tudnia kell azt, hanem afölött uralkodnia kell úgy, hogy bármely részletével tetszése szerint rendelkezék, azt képes legyen úgy alakítani, alkalmazni, amint szükségesnek tartja s bármely pillanatban rendelkezék vele.

De elég a mindennapi tapasztalatra hivatkozni, hogy tudni és tanítani tudni kétféle dolog. Bizonyos esetekben talán elég lehet a megtanult anyag reprodukciója, így pl., ha az anya gyermekének betanít egy versikét, melyet ő maga annak idején megtanult. Itt nincs egyébről szó, mint arról, hogy bizonyos képzetek és bizonyos beszédmozgások reprodukáltassanak. De amint a gyermek a vers szószerinti szövegét nem érti s az anya magyarázni akarja, más szavakkal mondja el, ekkor már nem a tanultak reprodukciójáról van szó.¹³

Nos, mondhatná erre valaki, ez sem egyéb, mint szavakkal való bánni tudás. Magyarázni annyi, mint bánni tudni a szavakkal, megtalálni mindenre a helyes kifejezés módját. Ám a dolog már itt távolról sem oly egyszerű, aminőnek látszik. Az út a tanár tudásától a tanítvány megértéséig nem oly rövid. Nem elég csak egyszerűen szavakba öltöztetni, amit valaki tud. A szavak csak jelek, mind jelentenek valamit, de csak annak jelentenek valamit, akinek lelkében megvan mindaz, amit a szavaknak fel kell ébreszteniök, amikhez e szavaknak fűződniek kell.

Íme, tehát voltaképp nem csupán a tárgy természetének a vizsgálata, hanem főképp lélektani vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy a módszer kérdésében elvi megállapodásokra juthassunk.

S valóban Herbart óta nemcsak a pedagógia általában, hanem különösen a metodika is szoros vonatkozásba került a pszichológiával. Herbart követői, kezdve^[110] Zilleren, egyenesen ki-mondták, hogy a tanítás módszerét a tanulás processzusának lélektani analizisére kell alapítani. E lélektani elemzésre alapítja már Ziller s utána Rein és Ziller többi követője, a formális fokok elméletét. Az alapelv, melyből kiindulnak az, hogy a tanításnak követnie kell az ismeretszerzés természetes útját. Az ismeretszerzésnek ezt a természetes útját pedig a lélektan állapítja meg. Ez az út ugyanaz, bármilyen ismeretről is van szó, minden ismeret, míg a tanuló szellemi tulajdonává lesz, átmegy ugyanazon fokozatokon.

¹² Meumann, II. 1. p.

¹³ Dürr 30. p.

Ezzel megkezdődik a pszichológiának uralkodó szerepe a metodikában. Összefügg ez általában a pszichológiának térfoglalásával, mely minden tudományra éreztette hatását.

Münsterberg így jellemzi a helyzetet: „A törvényszéki terembe és a gyermekszobába belevegyül a pszichológia; az orvos és a természettudós pszichológiai eredményeket értékesítenek; a történetíró és a realisztikus költő pszichológiai analízisre törekszik; biológia és szociológia pszichológiai tényezőkkel számolnak; etika és esztétika nem ritkán igen lényeges részletekben egészen a lélektanba olvadnak át; a pedagógia hajlandónak mutatkozik arra, hogy a vezetést egészen a pszichológiának engedje át s egy indifferens idealizmus a lélektani tapasztalatokat filozófiai világnézetté akarja emelni. De amit Kant a logikáról mondott, nem kevésbé érvényes a pszichológiára is: „Nem gyarapítása, hanem eltorzítása a tudományoknak, ha határait egybefolyjni engedjük.”¹⁴

A pedagógia nem pszichológia, sőt nem is alkalmazott pszichológia. A tanárnak természetesen szüksége van pszichológiai ismeretekre. A gyakorlatban gyakorlati pszichológiára van szüksége s hogy az eljárás^[111] tudományos elméleti alapjait értse, szüksége van arra, hogy a szellemi működések törvényeibe betekintése legyen.

Ámde a pedagógia, mint tudomány, nem egyszerűen gyakorlati alkalmazása a pszichológiának. A pszichológia pl. az emlékezet tanában megállapítja, hogy a betanulás módja hogyan befolyásolja az emlékezetben való megőrzést, hogy az ismétléseknek mily módon való elosztása a legelőnyösebb, ha bizonyos anyagot legkevesebb munkával akarunk emlékezetbe vésni. Beszélhetünk-e itt arról, hogy a pszichológiának ezt az eredményét a metodika alkalmazza? Helyesen mondja Dürr,¹⁵ hogy itt nem alkalmazásról van szó. A pedagógia ezt az eredményt egyszerűen átveszi. Itt nincs szó átdolgozásról, alkalmazásról, csak átvételről.

Lehet azonban oly eset is, hogy valóban alkalmazzuk a pszichológia eredményeit didaktikai problémák megfejtésére, csak hogy ez az alkalmazás is egészen sajátos természetű. A lélektan pl. megállapítja, hogy a képzetek egymás között bizonyos összefüggésben vannak s egyiknek az előtérbe hívása másokat, melyek vele kapcsolatban állanak, szintén előtérbe hív. Megállapítja továbbá a lélektan, hogy a képzetek, a képzetek bizonyos kapcsolata, a képzetek lefolyása bizonyos érzelmeket kelthetnek, a tetszés és nem tetszés érzelmeit, kellemes és kellemetlen érzelmeket. A lélektan továbbá megállapít bizonyos kapcsolatokat képzetek, érzelmek és cselekvések között.

Ha már most a metodika ez ismeretek alapján meg akarja állapítani, hogy valamely költemény mennyiben befolyásolhatja a tanuló jellemének kialakulását, akkor ez igenis a lélektani ismeretek alkalmazása.

Azonban látszik, hogy ez alkalmazás távolról sem olyan, minő pl. a fizika törvényeinek alkalmazása az elektrotechnikára.^[112]

Münsterberg e viszonyt a következő példával illusztrálja: „A pszichológus például a természetes hajlamok mechanizmusát tisztába hozza és megmutatja, hogyan lehet azt az apperceptiók szolgálatába állítani; de nincs hatalma eldönteni, mely érdekek értékesek, s melyek károsak, a nevelés által, melyeket kell erősíteni, s melyeket elnyomni s egyáltalán mennyiben kívánatos a természetes diszpozíciókat és ösztönöket a nevelésben követni, s hogyan lehet az érdeklődés új köreit kiképezni.”¹⁶

¹⁴ Münsterberg: Grundzüge der Psychologie. - Barth, Leipzig, 1900. I. 4. p.

¹⁵ Dürr: 29. p.

¹⁶ Münsterberg: I. k. 194. p.

A pedagógiai probléma nem azonos a pszichológiai problémával. A pedagógia támaszkodhatik a probléma megfejtésében lélektani ismeretekre, de problémáit neki magának kell megoldania, azokat a lélektan meg nem oldja.

A lélektan szempontja az, hogy konstatáltassék a szellemi folyamatokban a törvényszerűség. Csak arról van szó, hogy megállapítottassék, e folyamatok miként mennek végbe?

A pedagógiában a fontos az, hogyan lehet e folyamatokra befolyást gyakorolni? A pedagógiai probléma tehát voltaképp itt az, hogy minő legyen a befolyás s hogyan lehet elérni, hogy a szellemi fejlődés a fölállított követelményeknek megfeleljen?

A természetes fejlődés tényezőinek ismeretét egyszerűen átvehetjük a lélektanból, de ennek a fejlődésnek a nevelő által, a felnőtt által való befolyásolása már kívül esik a lélektan határán. Annak a meghatározása, melyek azok a szellemi műveletek, melyeknek fejlesztése kívánatos, melyek azok a tanulmányok, melyeknek segítségével ezt a hatást elérni óhajtjuk, már nem pszichológiai feladat.

Ámde a pszichológia egészen más szemmel is vizsgálja^[113] a lélektani folyamatokat, mint a pedagógia. Az ő szeme előtt *tudat-állapotok* vannak s ő esetleg eltekinthet a gyermek testi és szellemi egységétől. A pedagógia előtt az a gyermek individuum, egyéniség, reá nézve a gyermek az egység s mindent *az egész* szempontjából kell tekintenie. *Neki meg kell értenie az egész egyéniséget* s nemcsak általánosságban a tudat-folyamatokat.

Ámde különösen a metodikára nézve még nem is elegendő a lélektani elemzés. James is, meg Münsterberg is kiemelik, hogy nincs „pedagógiai reformeszmé s nevelői oktalanság, melyet ne lehetne pszichológiai tényekhez alkalmazni”¹⁷ s „nagyon rossz szolgálatot tesz a felnövekvő generációnak az, aki a tanítónak azt a tanácsot adja, hogy pedagógiai szabályait pszichológiára alapítsa, logika, etika és esztétika helyett.”¹⁸

A tanító tehát tartsa szem előtt a pszichológián kívül a normatív tudományok elveit is, ezek adhatnak neki normákat a cselekvés számára.

A pszichologizmussal szemben úgy, mint a filozófiában, a pedagógiában is csakhamar jelentkezik a reakció. Itt is megkezdődik a logizmus a maga térfoglalását.

Natorp Pál első és legjelentékenyebb hirdetője ennek az irányynak. Határozottan kimondja, hogy a tanítás módszerére nézve a logika irányadó. A logika szab normákat a tudományok számára s tanítás alkalmával tudományos megismerésről van szó. A logika az a normatív tudomány, mely a módszerrel foglalkozik.

Mindenesetre közel fekszik a gondolat, hogy miért van szüksége a pedagógiának külön módszertanra, amikor a logikának is van módszertana. A logika tárgyalja a módszer elemeit, melyek minden tudományban érvényesülnek s egyenkint megvizsgálja, hogy ezek az elemek a^[114] tárgy különböző természete szerint hogyan érvényesülnek a különböző tudományok keretén belül.

S íme mégis, megkülönböztetjük még névben is a logikai módszertant a tanítás módszertanától, midőn amazt metodológiának, emezt metodikának nevezzük.

A logika a tudományos kutatás és a rendszeres tudományos előadás módszereit állapítja meg. A logika irányt szab eszerint magának a pedagógiának s metodikának a maga tudományos vizsgálódásaiban. A metodika is a logika szabályai szerint jár el, midőn valamely ismeret

¹⁷ James: Psychologie u. Erziehung.

¹⁸ Münsterberg: 194. p.

helyességét konstatálja, a metodika is a logika vezetését fogadja el, midőn igazságokat keres s ezeket rendszerré foglalja össze.

Minden tudomány így jár el. De más a helyzet akkor, midőn tanár és tanítvány áll egymással szemben s arról van szó, hogy a tudomány által már megállapított és igazolt ismereteket, melyekkel a tanár már rendelkezik, a tanítvány is megszerezzen. Ebben a munkában is lesz valami része a logikának, de nem vehetjük egyszerűen át a logikai módszereket.

A logika, midőn a tudományszerzés módjait ismerteti, már föltételezi a tudomány iránti érdeklődést. A didaktikai módszernek ezt az érdeklődést elérni egyik legfontosabb föladata.

Nagyon helyesen emeli ki a logika és metodika egyik különbségét Dürr, midőn azt mondja: „A logika azt kívánja: Ha gondolkozni akarsz, így meg így kell gondolkodnod. A didaktika pedig azt követeli: Akár így, akár amúgy akarsz gondolkozni, de mindenestre gondolkodjál.”¹⁹

Ámde talán mindennél fontosabb az, hogy a logikai módszertan nem ismeri azokat az *érték-különbségeket*, melyek a didaktikai módszertanban oly kiváló fontos^[115] szerepet játszanak. Ezek az értékkülönbségek teljesen függetlenek a logikai kritériumoktól. A logikában az ismeretek igazsága, helyessége a főszempont. Így a logikában nincsenek hasznos és káros ismeretek, a logika nem ismeri a könnyű és nehéz fogalmát, a logikában nincsenek nevelő értékek.²⁰

A metodika egy-egy logikai igazságot károsnak tarthat a tanításban, ha ez a tanuló fejletlen elméjét pl. szükség nélkül megterheli, ha ez érzelmi életére, akaratára vagy egészségére káros befolyással van. A metodika az igazságot abból a szempontból is mérlegeli, vajon az ahhoz vezető út milyen mértékű szellemi erőfeszítést kíván s ez az erőfeszítés a szellemi fejlődés szempontjából kívánatos-e?

Végül a metodika vizsgálja az igazságok nevelő értékét úgy tárgyi, valamint formális szempontból.

Tárgyi szempontból az a kérdés, vajon hozzájárul-e ahhoz, hogy a tanulóban a világról helyes kép, helyes felfogás alakuljon ki, s vajon az ismeret szükséges-e a helyes világfelfogás kialakulásához, vagy a jövőendő élethivatás teljesítéséhez?

Formális szempontból az a kérdés, vajon az ismeret hozzájárul-e a helyes gondolkodás, az érzelmek, az akarat, a jellem kialakításához?

A logika - mint látjuk - csak egy szempontot ad a tanítás számára, holott a tanítás alkalmával a szempontok egész sokasága az, mely figyelembe jön.

A logika nem azt a módszert szabja meg, mely szerint a tanítás alkalmával eljárhatunk. A logika csak azt a módszert állapítja meg, melyre a tudós kutatásaiban s a tudományos igazolás és rendszeralkotás alkalmával van szükség.

Ennek a módszernek az ismerete szükséges a tanár^[116] számára akkor, ha akár szaktudományában, akár a pedagógiában hozzá akar járulni a tudomány továbbfejlesztéséhez.

Maga az egész logika, mely a helyes gondolkodás törvényeit állapítja meg, igenis normákat szab mindenki számára. Megmondja, így kell helyesen gondolkodni.

¹⁹ Dürr: 7. p.

²⁰ Dürr: 11. p.

Ámde útja az ismeretnek, melynek a tanár tudatából át kell menni a tanítvány tudatába, nem ugyanaz, mint amelyet az ismeret megtett, midőn a tudós előtt először feltűnt s midőn azt a tudós maga előtt igazolta s helyesnek ismerte fel.

Vissza kell térnünk ismét a tanulás munkájának a szemléletére, hogy a számba jöhető tényezőket kiszemelhessük.

A tanítás anyaga az összekötő kapocs a tanár és tanítvány gondolkozása között. A tanár és tanítvány közösen munkálkodnak, a tanuló végzi a súlyosabb, nehezebb munkát, a tanár csak megindítja és vezeti azokat a szellemi műveleteket, melyeket a tanuló végez, hogy az ismerethez hozzájusson, azt megfelelő képzetével összefüggésbe hozza s úgy elhelyezze, hogy az maradandó legyen.

A tanár vigyáz arra, hogy az az ismeret értékes legyen önmagában véve és a tanuló szempontjából egyaránt. Vigyáz arra, hogy minden egyes ismeret így hozzájáruljon egy egységes felfogás, helyes világnézet kialakításához. Vigyáz arra, hogy a pedagógia által fölállított ideálokot szolgálja. Vigyáz arra, hogy az anyag ne haladja meg a tanuló értelmi képességét, ne erőltesse meg fölösen a tanulót, de járuljon hozzá szellemi képességeinek, munkabírásának, kedvének, érdeklődésének fokozásához, járuljon hozzá mindannak fejlesztéséhez, amit emberi értéknek tartunk.

Íme, látjuk a nagy nehézségeket.

Mennyi szempont az, amit figyelembe kell venni!^[117]

Az anyagot, melyre irányadók a tudomány szakszerű szempontjai, revízió alá kell venni szociológiai és értékelméleti szempontból. A pedagógiának egész külön érték meghatározásai vannak. Csak jelzem, hogy e téren időről-időre némi revízióra van szükség, mert a kultúra változásai és fejlődése szabnak irányt az értékek megítélésénél általánosságban s a tudomány haladása abban, vajon csakugyan hozzájárul-e valamely tanulmány vagy valamely eljárás azon képességek fejlesztéséhez, melyek miatt azt eddig kultiváltuk.

Ezt azt anyagot konkrét módon részletről részletre megvizsgálva oly módon kell elrendezni, hogy a siker biztosíttassék. Messmer pl. e siker törvénye gyanánt azt állítja fel, hogy a lehető legkevesebb fáradtsággal, legrövidebb idő alatt a legnagyobb mennyiségű szellemi munkát elvégezzük. Íme, itt a megítélés már is egyoldalú. A nehézség úgy az anyag kiszemelésénél és elrendezésénél, valamint a metodika minden lépésénél az, hogy többféle szempontot kell egyszerre figyelembe venni. A siker ily biztosítása csak egyik szempont. De a metódus megítélésénél a gyors és kevés fáradtsággal, kevés idővesztéssel elérhető siker mellett az is számba jöhet, vajon mennyiben járul hozzá a végzett szellemi munka, az erőkifejtés, a szellemi képességek fejlesztéséhez, vagy nem volt-e káros hatású a szellemi higiéne szempontjából?

Úgy az anyag elrendezésében, valamint annak földolgozásában a pedagógiai értékelmélet mellett természetesen főképp logikai és pszichológiai szempontok érvényesülnek.

A feldolgozás voltaképp az, amit rendszeren szorosabb értelemben véve módszernek neveznek s a metodika feladatának tartanak. Erre a feldolgozásra nézve természetesen érvényesek mindazok a pedagógiai követelmények, amelyeket a pedagógia általánosságban felállít, amik^[118] azonban mindaddig, míg konkrét anyagon megvalósítani meg nem kíséreljük, csak általánosságok maradnak.

Itt kezdődik voltaképp az az igazi munka, mely oly sokféle tudást, szaktudást és pedagógiai tudást egyaránt, s oly sokféle képességet, gyors ítéletet, élénk fantáziát, finom érzést, tapintatot, mondhatni művészi idegéletet kíván a pedagógustól.

A konkrét anyag feldolgozásában az újabb pedagógia az általános pszichológia mellett, mely a lelki élet működésének mindenkinél egyaránt előforduló jelenségeit adja elő, fokozottabb mértékben akarja tekintetbe venni a differenciális pszichológia eredményeit. Tekintetbe akarja venni a tanár és tanítvány lelkében felmerülő individuális vonásokat. Gondoljunk csak arra, hogy a tanítás alkalmával, ha a tanítás tárgya és menete ugyanaz, akkor is a tanár lelkében s az együttmunkálkodó 40-50 tanuló lelkében minő más-más folyamatok mennek végbe!

Ámde e tekintetben még csak a kezdet kezdetén vagyunk.

Íme, minél behatóbban boncolgatjuk a metodika feladatait, annál több és annál nehezebb problémát találunk. A távoli szemlélő könnyűnek és egyszerűnek fogja látni a dolgot. Csak a beavatott látja a nehézségek rengeteg tömegét.

E nehézségek azonban nem legyőzhetetlenek. Bele akarunk hatolni a rengetegbe s meg akarjuk keresni a helyes utat.

Foglalkozni fogunk elsősorban a didaktikai célokkal, melyeket a tanítás számára általában, minden tárgy számára külön-külön s minden egyes részlet számára külön-külön kitűzünk. Így módon a céloknak egy organizált rendszere áll elő, mely természetesen bekapcsolódik azokba a célokba, melyeket az általános pedagógia megszabott.

Foglalkozni fogunk azután azzal, hogy az így kitűzött^[119] célokat mily úton, mily módon, s mily eszközök segítségével érhetjük el.

Mint ahogyan a logikai módszertan bevezetésül azokat az egyes szellemi műveleteket tárgyalja, melyekből a módszer megalakul, a metodikában is előre bocsátjuk azokat az általános szempontokat, melyek minden egyes tárgy metódusánál érvényesülnek s azokat a részleges műveleteket, melyek bármely tárgy tanítása alkalmával előfordulnak. Így foglalkozunk kell a figyelem és érdeklődés fölkeltésének a föltételeivel; a megértéssel; a szemléltetés, a magyarázat, a rávezetés, az emlékezetbe vésés és megtartás különböző módjaival. Foglalkoznunk kell a tanítás logikai és pszichológiai föltételeivel, a tanítás külső alakjával, a kérdéssel és felelettel, végül a tanítás eszközeivel.

Át kell azután térni az egyes tárgyak módszerének részletes elemzésére. Meg kell állapítani minden egyes tárgyra nézve, mennyiben járul hozzá a kitűzött pedagógiai célok megvalósításához. Ki kell szemelni részletesen az anyagot, be kell azt osztani a tanítás egész folyamatára, meg kell állapítani a menet szempontjait s mindazokat a föltételeket, melyek a részletek feldolgozása alkalmával figyelembe jöhetnek.

Mindezt úgy kell feldolgozni, hogy minden egyes részlet hozzájáruljon annak a kulturális ideálnak a kiépítéséhez, melyet a pedagógiai vizsgálódás célul kitűzött, s minden út oda vezessen ahhoz az eszményképhez, mely a nevelőnek szeme előtt lebeg. Minden kis részlet legyen szerves részlete annak a világfelfogásnak, melyet a műveltség elemeiből a tanuló lelkében kialakítani akarunk, s minden részletmunka járuljon hozzá azoknak a reális és ideális értékeknek a szaporításához, mellyel a nevelő a társadalom megbízásából az ifjút a társadalomban reá váró kulturális munka számára ellátni akarja.

(Népművelés, 1915.)^[120]

Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentősége.²¹

Azok a nagy kérdések, melyekkel ez előadás keretében foglalkozni óhajtok, nem idegenek a mélyen tisztelt hallgatóság előtt. E kérdések ma nemcsak a pedagógusokat, hanem az egész művelt világ közvéleményét foglalkoztatják. Ismét oly korszakot élünk, midőn a nevelés felé fordul a közfigyelem, mert nagyrészen tőle várja és reméli - mint ahogy egykor a XVIII. században várta - az emberiség megújulását, egy új világnak, egy új társadalmi rendnek a létrejöttét.

E reményeket, melyekre a XVIII. századot a politikai gondolkodás vitte, ma ennek a politikai gondolatnak egy ifjú gyermeke, a szociális gondolat, ébreszti. A szociális gondolkodás az, amely ma legerősebben megragadja az elméket, mely új célokat mutat az emberi törekvéseknek s új utakat jelöl az emberi boldogulás számára.

Ez a szociális gondolat hatással van az emberi^[121] gondolkodás minden területére s így természetesen a pedagógiára is. A szociális fölfogás egy egészen új területet fedezett föl a tudományos kutatás számára: a társadalmi jelenségek területét. E gondolkodás így egy új tudományt hozott létre: a szociológiát. A szociológia alapgondolata az az analógia, melyet már Platónnál is megtalálunk s mely azóta Comte-nál s az újabb szociológusoknál egyaránt föltalálható: az emberi társadalom hasonlósága az élő organizmushoz. Eszerint a társadalom olyan, mint aminő kicsinyben az ember s így fejlődésében is biológiai törvények mutatkoznak. Ez a fölfogás merő ellentéte az individualisztikus fölfogásnak, mely legélesebben talán Rousseau „Társadalmi szerződés”-ében nyilatkozik. A szociális fölfogás tehát a társadalmat nem tekinti többé egyének önkényes társulásának, hanem szerves egésznek, melyet nem lehet önkényes szerződéssel megváltoztatni, mely alá van vetve a fejlődés (evolúció) törvényeinek.

Kétségtelen, hogy ez a fölfogás a természettudományok hatása alatt fejlődött. A természettudományok nagy föllendülése egybeesik, sőt kapcsolatban áll a technikai produkció bámulatos tökéletesedésével. A technikai produkciónak e fejlődése kapcsolatban a liberalizmussal, mely a szabad versenyt s ezzel együtt a munkások kizsákmányolását hozta magával, lassanként nagy gazdasági válságokra vezetett. E gazdasági válságok vizsgálata teremtette meg a szocializmust s a szociális világnézetet.

Így fejlődik párhuzamban a gazdasági jelenségekkel a szellemi jelenségek azon sorozata, melynek eredménye a tudományban: a szociális fölfogás, az evolúció s a történelmi materializmus.

E tudományos elméletek hatása csakhamar mutatkozik a pedagógiában is. Itt is szembe kerül az individualisztikus fölfogás a szociális fölfogással. A pedagógiát e fölfogás szerint nem tekintik többé az egyéni nevelés szempontjából, hanem igyekeznek átalakítani oly^[122] tudománnyá, mely - mintegy párhuzamban a gazdaságtannal - a szellemi javak gazdaságtana.

²¹ Előadás, melyet a szerző gróf Apponyi Albert vallás- és közokt. miniszter megbízásából tartott az 1908-ban a tanítóképző-intézeti tanárok számára rendezett szociális tanfolyamon. Az előadás rámutat a szocialista propaganda veszélyeire. De annak idején nem igen méltatták kellő figyelemre. Csak Szende Pál, a későbbi tanácskormány pénzügyminisztere, írt róla bírálatot a „Huszadik Századba”. „Egyáltalában értekezésében a szociáldemokrata-pártnak csak néhány túlzását színezi ki” - írta a többi között. (Huszadik Század, 1909, 388. p.) Hogy azonban helyesen láttam s nem volt túlzás, amit írtam, azt mutatták a következmények. A kommunizmus még sokkal túlzóbb elveket igyekezett megvalósítani.

A szociális fölfogás hat a nevelés gyakorlatára és elméletére egyaránt.

E hatás mutatkozik két irányban. Először is abban, hogy bizonyos társadalmi intézmények szükségességét erősen hangsúlyozva részben az államot, részben a községet s társadalmat, bizonyos intézkedésekre bírták reá, melyeket mint szociálpedagógiai követelményeket állítottak föl.

Ugyanazt látjuk pedagógiai téren, amit a politika terén. A politikában is a szocialisztikus eszmék bizonyos szociálpolitikai intézkedésekre bírták a kormányokat s az európai parlamentek mind foglalkoztak szociálpolitikai intézményekkel.

A pedagógiában ilyen szociálpedagógiai intézkedések: a gyermekmenedékhelyek, napközi otthonok, szünidei gyermektelepek, munkáskaszinók és népkönyvtárak, fölolvasások s a szabad egyetem (university extension), nálunk „Népszerű főiskolai tanfolyam” címen, melyek mind többé-kevésbé hatósági támogatással vagy hozzájárulással létesültek.

Ezek pedagógiai intézmények. Ezeket a társadalom hozta létre, s tartja fenn. Méltán nevezhetők tehát ezek szociálpedagógiai intézményeknek. A szociálpedagógia ezekre vonatkoztatva, mint a pedagógiának egy része, az egész nagy területnek egy speciális kisebb területe, tehát egészen helyesen nevezhető szociálpedagógiának.

De más hatása is van a szociális fölfogásnak a pedagógiára. E fölfogás hívei természetesen azt óhajtják, hogy vitessék be az iskolába is a szociális fölfogás. A történelem ne legyen a háborúk, a politikai intézmények története, hanem tüntesse föl az osztályharcot. Mutassa meg, hogy voltaképp az egész történelem nem egyéb, mint osztályok harca a lét érdekében, a boldogulásért, szóval az^[123] önértékért. Ez a Marx és Engels-féle történelmi materializmus; vitessék ez be a történelmi tanításba. Épp úgy volna bevihető más-más tárgyakba is a szocialisztikus világnézet.

Az olvasókönyvbe szocialista irányú olvasmányok vétessenek föl. A költőket és írókat ebből a szempontból is vizsgálat tárgyává lehet tenni s a szemelvények között főképp azok szerepeljenek, melyek megértetik a proletárgyermekkel a maga sorsát, szemé elé állítják, mint ideált a szocialisztikus osztályharc célját.

Ily olvasókönyv pl. a következő: „Lesebuch für Kinder aufgeklärter Eltern.” I. Teil. Von *Theobald Werra* - Ernst, Wiest, Leipzig, 1892. E könyv inkább ateisztikus tendenciája és a történelem nagyjainak a diszkreditálása által tűnik ki, mintsem a szocializmus gazdasági tanainak a hirdetésével. Egy másik ily könyv: „Lehrbuch für den Jugendunterricht freier Gemeinden.” Von *Dr. Bruno Witte* - Kommissions-Verlag W. Rubenow, Berlin, 1891. E könyv gyűlöletet hirdet a papok és a vallás ellen.

De nemcsak olvasókönyveket, képeskönyveket is szerkesztettek a proletárgyermekek számára. Egyik ilyen képeskönyvben (Arm und Reich. Der Arbeit ABC.) pl. a következő vers van:

„*Lassal* trat mutig für uns ein
Drum soll er unser Vorbild sein!
Marx sprach zu Geldsacks gröster Pein:
Das Arbeitsvolk soll einig sein!
Obst, Früchte schönster Art, vollauf,
Der Arme hat kein Recht darauf.”

Egyike a legnevezetesebb ilyen képeskönyveknek az, mely 1895-ben jelent meg a „Vorwärts” című szocialista lap kiadásában. Címe: „*Das Buch der Jugend*. Für die Kinder des Proletariats, herausgegeben von Emma Adler.” Ebben a legtekintélyesebb szocialista írók^[124] szerepelnek, így: Bebel Liebkecht, Adler, Vanderwelde, Henkel, Jakoby. E könyvbe Bebel és Liebkecht oly közleményeket írtak, melyekben nincsenek pártpolitikai nyilatkozatok. De

már például Adler, az osztrák szocialisták egyik vezérembere, arra oktatja ki a kis proletárt, hogy a szegényeknek azért nincs semmijük, mert ők a gazdagok számára dolgoznak stb.

Ám az igazság kedvéért meg kell adni, hogy maguk a szocialisták erős bírálat alá vették az ilyenforma ifjúsági irodalmat. Egyik ily mesekönyvről (Das Märchenbuch für die Kinder des Proletariats, Hans Baake, Berlin) a „Vorwärts” így nyilatkozik:

„Bizonyára igaz az, hogy mesekincsünk immár nem egészen alkalmas a mi ifjúságunk számára, de vajon pótoljuk-e ezt az anyagot, ha tendenciás meséket nyújtunk? Nézetem szerint maradjon a mese - akár régi, akár új - tendenciamentes, reám igen kedvezőtlen benyomást tett, midőn a Baake-féle képeskönyvben megláttam a sárkányt ezzel a fölirattal: Moloch. Ahol az ily magyarázatra szoruló allegória kezdődik, ott vége a költészetnek.”

Ez éppen a baj, hogy e munkákból hiányzik az, ami a legfőbb, ami értékessé tenné őket: a költészet. De hiányzik nemcsak a költészet, hanem a pedagógia is, mert oly fogalmakkal igyekeznek megtölteni a gyermeki elmét, melyeket ez még elfogadni nem képes.

Nálunk is vannak a szocialisták között pedagógusok, kik hajlandók az iskolát a pártszempontok szolgálatába szegődtetni, de a gyakorlatban ez a törekvés eddig csak a felnőttek oktatására terjedt ki. E nemű működésüket Jancsó Benedek ismertette a Néptanítók Lapja „Iskolán kívüli oktatás” című mellékletén. (1909) Az olvasmányok kiszemelésében érvényesül e szempont. Garami Ernő „Mit olvassunk” című füzetében sorra veszi azokat a munkákat, melyeket szocialista szempontból a párttagoknak^[125] ismérniök kívánatos. A Népszava egyes cikkeiben is vannak erre utalások, így különösen egy hosszabb cikkben (Művelődjünk!), melyet a párt egyik pedagógus tagja írt. A szocialista irányú ifjúsági irodalom nálunk csak a „Népszava” című pártlap mellékletein jelenik meg. E melléklet, mely más lapok mintájára ifjúsági lap, épp oly irányú, mint az ismertetett német ifjúsági könyvek. Itt is a proletár-gyermek sorsa van szembe állítva a gazdag gyermekével s itt is az a törekvés mutatkozik, hogy már az ifjúságot is a szocialista-felfogásra neveljék. Külön lap jelenik meg az iparos inasok számára „Ifjú Munkás” címen, mely az inasokat megismerteti a szocialista tanítással és a párt alapelveivel.

Az iskolába eddig mindebből kevés juthatott be. De a párt pedagógus tagjaiban kétségtelenül él az a törekvés, hogy ezek az elvek az iskolai tanításban is érvényesüljenek. A mai iskola, ennek tanítási rendszere és tanítási anyaga főképp azért részesül oly kemény bírálatban, mert ezeknek az elveknek nem felel meg. Az irodalom és költészet oly termékei vitetnek be oda, melyek a szocialista elvek alapján történő kiszemelés szerint nem felelnek meg. A történelem nem tünteti föl az osztályharcot, hanem dicsőíti a nép elnyomóit. Szocialista elvek alapján Dózsa Györgyöt kell dicsőíteni s nem Werbőczyt. Dózsa a nép embere, Werbőczy a nép elnyomója, a nemesség törvényhozója. A természettudományok el vannak hanyagolva s a szocialisták szerint több természettudomány kellene már az elemi iskolában. Ennek keretébe tartoznék a nemi fölvilágosítás is.

Mindebből most még csak annyi érvényesülhet, amennyit egy-egy szocialista párthoz tartozó tanító a maga tanításába belevisz. Ez történt pl. a híressé vált bögötei iskolában. Azonban általánosságban még nem sikerült ezekből az elvekből semmi olyat sem bevinni, ami a szocialista pártnak különösen jellemző kívánsága volna.^[126]

Természetes, hogy a szocialistákkal ellenkező nézeteket vallók tábora meg éppen ellenkező tendenciák terjesztésére óhajtja fölhasználni az iskolát. Minden országban, ahol a szocializmus megjelent, egyúttal jelentkezett az a törekvés is, hogy vele szemben az iskola is állást foglaljon, hogy az iskola tartsa vissza a népet a szocializmustól, főképp azért, mert a szocialisztikus tanok vallásellenesek s nemzetköziek.

Így a németeknél már az államminisztériumhoz 1889 május 1-én kibocsátott legmagasabb rendeletben az iskolákra nézve a következők foglaltatnak:

„Az iskolának törekednie kell már az ifjúságban megteremteni azt a meggyőződést, hogy a szociáldemokrácia tanai nemcsak az isteni parancsoknak és a keresztény erkölcstannak mondanak ellent, hanem a valóságban keresztülvihetetlenek és következményeikben az egyesre és a társadalomra nézve egyaránt károsak.”²²

Bár nálunk ilyen irányú rendelet nem jelent meg, azonban az a kívánság, hogy az iskola küzdjön a szocializmus ellen, az ellenkező nézeteket vallók táborában természetesen épp úgy visszhangra talált, mint a külföldön.

Íme, ez volt a hatása a szocialisztikus világnézetnek a pedagógiai gyakorlatra.

Ezzel szemben természetesen helyezkedhetünk arra az álláspontra is, hogy az iskola maradjon ment úgy az egyik, mint a másik irány tendenciáitól. Az iskola főadata nem az, hogy párt-politikai tendenciák szolgálatába álljon s akár mellettük, akár ellenük küzdelmet folytasson. Az iskola tanítson tényeket s adja meg azt a műveltséget, amelyet megadni hivatva van. Ezt a tételt azonban sokkal könnyebb követelmény gyanánt elméletben fölláttani, mint a gyakorlatban keresztülvinni.^[127]

Akárhányszor szinte teljes lehetetlenség csak tényeket adni anélkül, hogy ítélet is ne fűződnék a tényekhez. Hiszen az iskola végre is nem csupán tudományos tételeket tanít - az elemi iskola legkevésbé - hanem inkább nevel, erkölcsi fölfogást és világnézetet ad.

Az meg éppen lehetetlen, hogy a tanító egyénisége, fölfogása, meggyőződése rejtve maradjon a tanítványok előtt. Még ha sohasem fog nyilatkozni, akkor is kiérzik a tanítványok, mi az ő fölfogása, mit vall ő helyesnek, mi az, amit belsejében rejteget. Az a szellemi tartalom, mely az ő egyéniségét teszi, mint egy láthatatlan fluidum sugárzik ki, s nyilvánul anélkül, hogy ő maga azt akarná, ő maga azt észrevenné.

Az elfogulatlanság, a tendencianélküliség tehát csak annyira terjedhet, hogy a megbeszélésből ki lehet zárni a párt-politikai tendenciákat. Azt hiszem, ezt helyesnek is kell találni, mert végre is nem az iskola az a hely, ahol párttagokat kell szerezni. De ezzel nincs az mondva, hogy a tanító csupán tényeket és adatokat tanítson. E tények megítélése, az adatok összefüggésének konstatálása elengedhetetlen. Csak így nevelhetjük a tanulót helyes gondolkodásra, csak így fejlesztjük ítélőképességét s csak így adhatunk neki erkölcsi fölfogást. Ez a megítélés, melyet a tanulók maguk végeznek, a nevelés szempontjából egyik legbecsesebb szellemi munka. Az az erkölcsi ítélet, melyet a tanuló maga alkot meg, pl. olvasmányai alapján, sokkal értékesebb, mint az, amelyet készen kap. Megítéltetjük tehát a faktumokat, mert csak így neveljük igazán az ifjúságot. Nemcsak tényítéleteket kell alkotniok, hanem értékítéleteket is. Igenis, értékelnie kell a tanulónak - természetesen a tanító vezetése mellett - mindazt, amit tanul. De ezek az érték-ítéletek nem politikai érték-ítéletek, nem szabad ilyeneknek lenniök. Ezek az érték-ítéletek erkölcsi, logikai és esztétikai érték-ítéletek. Az iskolában csak ilyen^[128] érték-ítéletek vannak helyén, minthogy az erkölcstan, logika és esztétika azok a normatív tudományok, melyek a pedagógia számára a vezető szempontokat megadják.

Továbbvizsgálva a szociális gondolkodás hatását a pedagógiára, azt találjuk, hogy ez nemcsak a pedagógiai gyakorlat terén mutatkozik, hanem az elméletben is. A szociális fölfogás hatással van a pedagógiára, mint tudományra is.

²² Prof. Dr. Karl Fischer: Grundzüge einer Socialpaedagogik und Sozialpolitik - Wilckens, Eisenach, 1892.

A pedagógiai elméletben is érvényesíteni akarják azt a fölfogást, mely szerint az újabb törekvések éles ellentétben állanak a régiebb törekvésekkel, mert az újabb irány szocialisztikus, a régiebb individualisztikus.

Ez a fölfogás éles ellentétbe igyekszik helyezni a szociális fölfogással írt pedagógiát a régiebb pedagógiai elmélettel - úgy tünteti föl ezt, mint amely kizárólag csak az egyénnel foglalkozott, azt kiszakítva tekintette a társadalmi környezettől - s az új irányt olyannak mutatja be, mely önálló egyént nem is ismer, hanem csak szociális lényt, mint a társaslélek egy részét.

Nem föladatomban e helyen e fölfogás helyességét és újságát bírálat tárgyává tenni, az érdeklődőt legyen szabad utalnom „A modern pedagógia útjain” című nemrég megjelent könyvemnek „A szociálpedagógia fogalma” című fejezetére, hol összefoglaltam mindazt, amit a fogalmak tisztázására nézve szükségesnek találtam.²³

Az első, kinek pedagógiájában a szociális fölfogás hatása ily módon jelentkezik, *Comte*, a szociológia megalapítója. Az ő pedagógiája csak kiegészítő része szociológiájának s mint-hogy e szociológia voltaképp a^[129] pozitívizmus filozófiai rendszerének tükré, pedagógiája is mint a pozitívizmus pedagógiája szerepel.²⁴ E rendszer a tudományok azon hierarchiáján alapszik, melyet *Comte* megállapított. Szerinte 21 éves korig minden ifjúnak ugyanazon a nevelésen kell keresztülmennie. Ez föltételezi természetesen a szociológiai alapokon berendezett államot. Így tehát *Comte* rendszere voltaképp utópia, mely oly távol áll mai viszonyainktól, hogy inkább csak kuriózum gyanánt hat, s hatása eddig semmiféle téren nem mutatkozott.

Ennél sokkal nagyobb jelentőségük van azoknak az elméletíróknak, kik a társadalomtudomány megállapított tételei alapján építik föl rendszerüket.

A szociálpedagógiának két ilyen nevesebb képviselője van: a mélyebbszántású és alaposabb *Natorp Pál*²⁵ marburgi egyetemi tanár, s a kissé fölületesebb *Bergemann Pál*.

Voltaképp mindketten ugyanazon alapgondolatból indulnak ki. E gondolat a szociológia azon gondolata, hogy az ember emberré csak az emberi társaság által lesz. A műveltség is társas produktum, nem az egyén, hanem a társadalom birtoka s ezt a közös szellemi vagyont kell a következő nemzedékre átszármasztani.

A főszempont a közösség, a társadalom szempontja, melynek az egyén csak egy része. Az egyén azonban nem önálló, hanem a környező társadalomtól függ, melyhez ezernyi szállal van fűzve, mely úgy táplálja őt, mint a növényt az a termő talaj, melyben gyökérszállai szétfutnak. Az egyén mint olyan csak absztrakció, a valóságban nincs is egyén, csak társadalmi közösség s e társadalmi közösségnek tagjai. Természetes, hogy az embert e közösség számára kell nevelni.^[130]

A szociálpedagógia eszerint nem a pedagógiának egy része, hanem a pedagógiának társadalmi szempontból való földolgozása.

A pedagógia a szellemi javak tudománya. E szellemi javak éppoly értékesek, mint az anyagi javak. Ezeknek igazságos elosztása éppoly fontos, mint az anyagi javaké.

²³ A szociális gondolat hatását a pedagógiára vizsgálja *Imre Sándor* is a *Népművelés* című folyóiratban. Szerkeszti: *Bárczy István* és *Wildner Ödön* - 1909. 1-2. és 3-4. füzet.

Újabbán: *Weszely Ödön* „Bevezetés a neveléstudományba” részletesen ismerteti az összes szociális pedagógiai irányokat. (Eggenberger-féle könyvkereskedés, Bp, 1923, 357-382. p.)

²⁴ *Dr. Buday József*: „A pozitívizmus nevelési rendszere.” - Magyar Philosophiai Szemle, 1889.

²⁵ *Natorp* rendszerét ismertette *dr. Székely György* - Athenaeum XV. és XVI. évf.

Annak az elégedetlenségnek, melyből a szocializmus táplálkozik, nemcsak az anyagi javak egyenlőtlen elosztása az oka. Éppoly fontos a műveltség egyenlőtlensége is. A műveltség szellemi javaiban sem részesülhet a szegény oly mértékben, mint az, aki kedvező vagyoni viszonyok között él.

Egy híres nemzetgazda, Schmoller, mondja: „A szociális veszedelem végső oka nem az anyagi javak bírásának disszonanciájában, hanem a művelődési ellentétekben van.”

A műveltség különbsége még jobban elválasztja az embereket, mint a vagyon különbsége. Gyönyörűen festi ezt Daudet „Jack” című regényében. Egy előkelő családból való fiút vagyonos anyja iparos pályára nevel. Az a különbség, mely így a művelt anya és a fiú között kifejlődik, olyannyira elválasztja őket, hogy később, mint egészen idegenek állnak egymással szemben. Lelkiviláguk két külön világ.

Paulsen is érinti ezt a kérdést „Geschichte des gelehrten Unterrichts” című könyvében. Szerinte a klasszikus gimnázium mérhetetlenül sokat ártott, mert megosztotta a német nemzetet, a tudományt a népnek hozzáférhetetlenné tette, megteremtette a tudós gögöt, mely a tudományt a tudós osztályra korlátozta.

Még ma is kísért az a fölfogás, mely az absztrakt elméleti tudást tartja legbecsesebbnek s minden más gyakorlati ismeretet és képességet kevésbé fontosnak vél. Pedig kétségtelen az, hogy az ily elméleti tudás csak a tudósra nézve értékes s az emberiségnek csak egy csekély^[131] töredéke tartozik a tudós-típushoz. Az emberi tehetségek különbözők, s aki nem képes a tudós absztrakt szellemi munkájára, azért igen becses gyakorlati munkát végezhet. E gyakorlati munka éppoly értékes a nemzeti élet szempontjából, mint a tudós elméleti tevékenysége.

Egyik fontos követelése a szociális irányú pedagógiai törekvéseknek, hogy a kultúra szellemi javainak élvezete minél szélesebb rétegekre terjesztessék ki, s abban mindenki oly mértékben részesülhessen, minőre tehetségei őt képessé teszik.

A kultúra értékes szellemi javai közül a társadalom szempontjából azok a legbecsesebbek, melyek a közösség fönmaradását biztosítják. A szociológiának tehát vizsgálat alá kell vennie, melyek a társadalomfönntartó erők? Mi az, ami a közösség között kapcsolatot teremt? Mi az, ami a családot, a nemzetet s tovább az egész emberiséget összefűzi, s szellemi közösséget teremt?

Vajon csak a gazdasági tényezők azok, melyek családokat és nemzeteket fönntartanak? Csak a gazdasági tényezőknek van szerepük az emberi társadalom fejlődésében? Már Saint-Simon, a szociológia egyik megalapítója mondja, hogy a nép boldogulásának két tényezője van: az a mód, ahogyan az anyagi javak elosztása történik s a világnézet, azaz: az erkölcsi fölfogás.

Az erkölcsi fölfogás a társadalmi fejlődésben éppoly tényező, mint a gazdasági faktorok. Sőt talán még erősebb. Az emberiség története hősies példáit mutatja annak, hogy az ember erősebben ragaszkodik erkölcsi fölfogásához és világnézetéhez, mint anyagi javaihoz.

A kultúra számos értékes produktuma között az erkölcs a legbecsesebb. Ez teremti meg a szellemi kapcsolatot az emberiség tagjai között, s ez tartja fön az emberi társadalmat.

Az erkölcsi nevelés és tanítás jelentősége ebben rejlik. A pedagógia föladata ugyan a kultúrát egész^[132] terjedelmében átadni a következő nemzedéknek, mégis - aminthogy az erkölcs e kultúrának az a része, mely a társadalom szempontjából a legfontosabb - a főfigyelem mindenkor az erkölcsi nevelésre irányult. Világszerte érzik ma is ennek a fontosságát s ennek az érzésnek egyik szimptomája a londoni erkölcsnevelési kongresszus is.

A nagy kérdés éppen az, *hogyan* lehet az erkölcsi nevelés célját elérni? Mennyi része van itt a tanításnak? Milyen más eszközöket kell a tanításon kívül igénybe venni?

A fölvilágosodás százada uralomra juttatta az intellektualizmust. Természetes, hogy az intellektualisztikus fölfogás az erkölcs alapját az ismeretekben fogja találni. Hiszen még Herbart pedagógiáján is érzik ennek a fölfogásnak a hatása. Még Herbart szerint is a képzetektől függ s a képzetek összességének eredménye az akarat.

Ezzel szemben a lélektanban éppúgy, mint a pedagógiában a voluntarizmus nem az ismereteket, nem a képzettartalmat tartja lényegesnek, hanem az akarati elemeket, melyek e fölfogás szerint az eredetibbek.

Nem lehet helye itt annak, hogy eldöntsük, vajon mennyi része van az erkölcs kialakulásában az emberi lélek originális akarati elemeinek s mennyi az ismeretnek, vagy hogy e kettő közül a pedagógiában melyik a jelentősebb. Elég a kérdésre rámutatni. A probléma végérvényesen sem a lélektanban, sem a pedagógiában nincs még megfejtve. Mindaz, amit az erkölcsi nevelés és tanítás érdekében a különböző államokban tettek s tesznek, voltaképp úgy tekinthető, mint e nagy probléma megoldására irányuló különböző kísérletek sorozata.

E különböző kísérleteket igen jól megismerhetjük *Sadler M. E.* manchesteri egyetemi tanár könyvéből, melyet egy e probléma kutatására alakult bizottság megbízásából szerkesztett. A könyv címe *Moral Instruction and Training in Schools* (Longmans, Green, and Co. 39^[133] Paternoster Row, London, Newyork, Bombay, and Calcutta, 1908.) A könyv két kötetből áll. Az első kötet ismerteti az erkölcsi tanítás és nevelés ügyét Angliában, a második kötet pedig a gyarmatok és idegen országok ily munkáját (Franciaország, Belgium, Skandinávia, Svájc, Németország, az Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland és Japán). Bevezetésül a legkiválóbb elmék ismertetik magát a problémát. Sadleren kívül megszólalnak e kérdésben Eucken jenai, Adams londoni, Findlay manchester-i, James cambridge-i, Stanley Hall worcester-i, Felix Adler newyork-i egyetemi tanárok s számos más kiváló szakember. Sorra ismertetik azután, mi történik az erkölcsi nevelés és tanítás érdekében a különböző angol iskolákban. A második kötet ugyanígy ismerteti a témát a különböző államokban.

Angliában liga alakult az erkölcsi tanítás érdekében. A liga címe: *The Moral Instruction League* (6, York Buildings Adelphi, London W. C.). E liga köréből indult ki a londoni morálpedagógiai kongresszus is, melynek legjobb ismertetése a Magyar Pedagógia XVIII. évfolyamában 1909, 65. és 148. lapjain jelent meg *dr. Gaál Jenő* tollából.²⁶

E liga igen érdekes syllabusokat ad ki az erkölcsi tanításhoz elemi iskolák számára. Ennek címe: *A graduated Syllabus of Moral and Civic Instruction for Elementary Schools*. E syllabus az egész anyagot 7 évfolyamra osztja (kapható: Midland Educationel Co. 7, Market Street Leicester. Egy osztály ára 7 d, valamennyié együtt 4 shilling). A liga ezenkívül folyóiratot tart fenn s számos könyvet ad ki, melyek nagyrészt a syllabuson alapszanak.

E kézikönyvek közül itt kettőt mutatok be. Egyik^[134] *T. J. Gould* könyve: *The Children's Book of Moral Lessons*. Négy kötet. Az első kötet tartalma: „Self-Control,” „Truthfulness” („önellenőrzés” és „őszinteség”). A második kötet: „Kindness,” „Work and Duty” („szíveség” és „munka és kötelesség”). A harmadik kötet: „The Family,” „Poeples of other Lands” („a család,” „más országok népei”). Negyedik kötet: „Justice,” „The Common Weal,” „Our Country,” „Social Responsibilities,” „Political and industrial Progress” („igazságosság,” „a közjó,” „házánk,” „társadalmi felelősség,” „politikai és ipari haladás”). A könyvben olvasmányok vannak a kijelölt tárgyi körből morális célzattal s számos példával, történettel,

²⁶ A kongresszus naplója *Papers on Moral Education* címen jelent meg Londonban, David Nutt 57-59 Long Acre. Szerkesztette: *Gustav Spiller*.

költői idézettel. Ilyenfajta könyveink nekünk nincsenek. Fogalmat adhatnak e könyvekről a Smiles-féle könyvek, melyek magyar fordításban is megjelentek („Kötelesség,” „Jellem”).

Vannak ily könyvek a tanító számára is. Ilyen például: *A Teacher's Handbook of Moral Lessons* by A. J. Waldegrave (Thomas Nelson and Sons, London).

Az angol moráltanítás, mint látjuk, szigorúan tervszerű, de irodalmi jellegű. Nem tételeket tanítanak be, hanem példákkal, elbeszélésekkel és történetekkel, költeményekkel igyekeznek szemléletessé tenni az absztrakt erkölcsi fogalmakat s megkedveltetni a jó erkölcsöt.

Hasonló ehhez az amerikai moráltanítás. Ennek legkitűnőbb terve Felix Adlertől való. Maga Natorp is ezt a tervet tartja legalkalmasabbnak az erkölcsi tanítás megvalósítására.

Felix Adler könyvének címe: *The Moral Instruction of Children* by Felix Adler - London, Sidney Appleton. Adler az elemi fokon (primary course) az erkölcsi tanítást népmesékkal kezdi. A népmesék után következnek a tanítómesék. Azután válogatott fejezetek a bibliából, végül az Odisszea és az Ilász. Meg kell jegyeznünk, hogy Adler mindenkor felekezeten kívüli erkölcsstanításról szól.^[135]

A középső fokon (grammar course) következik a kötelességek tanítása. E kötelességek a következők:

- az ismeretszerzés kötelessége;
- a testi életre vonatkozó kötelességek;
- a másokra vonatkozó kötelességek;
- a mindenkire vonatkozó kötelességek;
- a polgári kötelességek elemei;
- a közmondások és példabeszédek fölhasználása;
- az erkölcsi tanítás egyénítése;
- függetlenül szól még a kézimunka befolyásáról a jellemre.

A franciák erkölcsi tanítása sokkal ismertebb, mint az angoloké és amerikaiaké. A franciák tudvalevőleg kiküszöbölték iskoláikból a vallásoktatást s így náluk az erkölcsi oktatás (instruction morale) voltaképp a vallásitanítás helyetteseként tűnik föl. Az angolok a vallásitanítás mellett is szükségesnek tartják a külön erkölcsi tanítást. A franciák erkölcsi tanítása részben katekizmuszerű (kérdésekben és feleletekben való rövid fogalmazása az erkölcsi tételeknek) részben olvasmányokkal, költeményekkel s fogalmazással kapcsolatos. (Könyvek: Cours de morale par Léopold Mabileau, directeur du Musée social - Haschette, Paris; - Estienne et Daniel: Premier livre de récitation et de morale - Larousse, Paris; - Clarisse Juvenille: Manuel d'éducation morale et d'instruction civique - Larousse, Paris). Meg kell jegyeznünk, hogy a franciák erkölcsitanítása nem vallástalan. Az utolsó fejezet mindenkor ez: Kötelességeink Isten iránt. E fejezetben azonban csak az van, amit bármely felekezet elfogadhat.

Újabb időben a németek is foglalkoztak a külön erkölcsi tanítás eszméjével. A németeknél a probléma az: miképp lehetne megerősíteni és kiegészíteni a vallásitanítás által nyújtott erkölcsi oktatást? A kérdés körül nagy irodalom fejlődött ki. A legjellemzőbb termékei ennek az irodalomnak Fr. W. Foerster könyvei.

Foerster ifjú korában a szocialisztikus mozgalmak híve tevékeny tagja a pártnak, jelenleg egészen más vizeken^[136] jár, mint azelőtt. Foerster föltétlen híve az erős és szigorú erkölcsi nevelésnek, nagy tisztelője nemcsak a vallásnak, hanem protestáns létére a katolikus egyháznak is. Könyvei nagyon kedveltek s nagyon elterjedtek. E könyvek közül talán leghíresebb a „Jugendlehre”, melyben példákat ad az ifjúság erkölcsi nevelésére és oktatására. Foerster maga igen tehetséges író; sok invencióval s költői érzéssel. Egyéniségével kétségtelenül hat az ifjúságra. De nem tudom, vajon más, aki e tulajdonságokkal nem rendelkezik, képes lesz-e

hasonló hatást gyakorolni az ő könyvei nyomán. A „Jugendlehre”-ben sok a mondvacsinált történet. Gyakran olvasunk benne olyant, amiről látjuk, hogy csak a morál kedvéért van ki-gondolva.

Történetekkel és példákkal illusztrálja ő is a maga erkölcsi tanítását. Azt hiszem csak az igazi írónak és az igazi költőnek lehet meg az a hatása, hogy nevelőleg hat az ifjúság erkölcsi fölfogására. Nagyon érdemes bő tanulmányozásra Foersternek „Schule und Charakter” című könyve s szociális szempontból legtöbb útmutatást és igazi ösztönzést meríthetünk „Christen-tum und Klassenkampf” című művéből, mely tele van értékesnél értékesebb gondolatokkal és példákkal. Különösen behatóan festi ebben az angolok szociális tevékenységét: a settle-mentek, a Toynbee-Hall és Hull-House tevékenységét.²⁷

Az erkölcsi oktatást nálunk tudvalevőleg a vallásoktatás foglalja magában. A külön erkölcsi oktatás mellett csak Pauler Ákos foglalt állást „Az ethikai megismerés természete” című könyvében. Fináczy Ernő, beszédében a londoni morálpedagógiai kongresszuson, a filozófia tanítását kívánja kiegészíteni az etika tanításával.

E hangok mutatják, hogy nálunk is jelentkezik már^[137] annak a szüksége, hogy az erkölcsi igazságok külön összefoglaló tanítása is bevitessék az iskolába.

Nálunk az erkölcsi oktatás voltaképp az irodalom keretében történik. Mondhatnók majdnem úgy, mint ahogyan azt Felix Adler megszabja. Nálunk is előbb népmeséket, azután tanító-meséket olvastatunk. Fölhasználjuk az Iliász és Odisszea elbeszéléseit is. Csak egy hiányzott eddig, amit külföldön tapasztalunk: a szemléltető és példákön való oktatás után az erkölcsi igazságok összefoglaló fogalmazása. Ennek a hiánynak adnak kifejezést Pauler Ákos és Fináczy Ernő.

Mindezek a jelenségek csak annak bizonyítékai, hogy az erkölcsi eszméknek is részük van a társadalmi fejlődésben. Az erkölcsi eszme is erő, alakító és hódító erő, mely embereket és társadalmakat tovább visz és más irányba képes terelni.

Az emberiség haladása éppúgy függ biológiai, mint erkölcsi törvényektől. Az emberi értelem belátva e törvények erejét, bizonyonnyal képes lesz előbb-utóbb az emberiséget egy szebb és boldogabb jövő felé vezetni.

Az Eugenetika, Francis Galton és Karl Pearson ez új tudománya, azzal kecsegtet, hogy szabá-lyozni fogja a faj fejlődését a jó tulajdonságok átöröklésével s a rosszak kiirtásával. Egyesülve a pedagógiával, mely a fejlődés módosító tényezőinek ismeretével és felhasználásával fog befolyást gyakorolni az emberiség tökéletesedésére, oly programot lehet megállapítani, mely valóban gyönyörű perspektívát nyit az emberi nem haladása számára.

Mint ahogy az orvostudomány ma már nem éri be azzal, hogy egy-egy gyógyszerrel küzd a betegség ellen, hanem igyekszik a beteg összes életkörülményeit, életföltételeit kedvezőbbé tenni, úgy kell nekünk is arra törekednünk, hogy ne csak egy-egy eszközzel küzdjünk a nevelés érdekében, hanem igyekezzünk az összes föltételeket az erkölcsi jellem alakulása számára kedvezőkké tenni.^[138]

²⁷ A morálpedagógiai irány részletes ismertetését lásd Weszely Ödön: „Bevezetés a neveléstudomány-ba” (Eggenberger, Bp., 1923, 392. köv. p.

A vallásos nevelés szociális és erkölcsi jelentősége.

A mai kor egyik legfontosabb problémája a vallásos nevelés kérdése. Egyrésztől heves politikai és pedagógiai viták tárgya, másrésztől fontos módszertani kérdés, melyet egyháziak és világiak mindegyre sűrűbben és behatóbban vitatnak meg.

Nagyon jól tudjuk, mily szívós és kitartó küzdelem folyik a vallásos nevelés ellen mindazok részéről, kik magukat a haladás híveinek tekintve a racionalizmus és materializmus álláspontjára helyezkednek. Ez az áramlat a fölvilágosodás korában indul meg s mindegyre növekszik, míg a francia forradalmon, pozitívizmuson, materializmuson és szocializmuson keresztül eljut a bolsevizmusig. Legszerényebb formulája ennek az áramlatnak, mely a szocializmus nevelési programjának sarkalatos pontja, az, hogy „a vallás magánügy”. Ez a mondat, mint a legtöbb ilyen propaganda-jelszó, igazságot is tartalmaz, de nem egész igazság, hanem az igazságnak csak egy része. Természetes, hogy a vallás, mint az egyén legintimebb, legbelsőbb ügye, magánügy, de nemcsak magánügy ez, hanem szellemi téren a legfontosabb közügy is.

Aki ismeri a világtörténelmet, s aki ismeri az emberi lelket, az előtt világos, hogy a vallás pszichológiai jelenség és világtörténelmi tény.

A vallás, mint pszichológiai jelenség, egyike azoknak az alapjelenségeknek, melyek az emberrel veleszületnek^[139] s melyeknek gyökerei ott vannak az emberi lélek legmélyebb rétegeiben. Az emberi lélek közös ősi tulajdonsága a vallásos ösztön, mely mint határozatlan és talán egészen zavaros érzés ott rejtőzik az emberi lélek mélyén, de éppen a nevelés segítségével kifejlődik, megtisztul, megnemesedik s az embert fölemeli a magasságba, hol az emberiség legkiválóbbjai ragyognak.

A vallás el van terjedve az egész világon. Valamiféle vallása minden embernek van, ha nem is emelkedik föl az arra a magasságra, amelyre a művelt s vallásban nevelt ember eljut. Ma már a materialista lélektan is az ember alapösztönei közé számítja a vallásos ösztönt, mely a primitív embernél bálványokat teremt, természeti erőket személyesít meg, de az isteni kegyelemmel eljut az egy Isten fogalmához, mely fölemeli őt egy tisztultabb világba. De az is, aki elszakad a vallástól, aki a racionalizmusnak lesz rabja, annak a racionalizmusnak, mely az ész állítja Istenül az oltárra, szintén hisz valamit, alkot valamiféle vallást magának. Ennek klasszikus példája *Comte*, a pozitívizmus megteremtője, aki végül megalapítja a pozitív vallást a maga számára, mint filozófiájának betetőzőjét. Aki azt hiszi, hogy nem hisz, még az is megőrzött lelke mélyén valami vallásosságot. Érdekes példája ennek *Renan*, aki emlékirataiban azt írja, hogy „az a gyermekkori hit, melyet rég elvesztettem, még most is hat”.

Látjuk tehát, hogy a legprimitívebb fokon épp úgy, mint a kultúra legmagasabb fokán, ha különös aberrációkban is, de megnyilvánul az a lelki szükséglet, melyet csak a vallás elégíthet ki.

A mi mai kultúránk keresztény alapokon épült föl. Igaz, hogy ez a kultúra az intellektualizmus túlhajtásai folytán utóbb kissé elidegenedett a kereszténységtől. De mindamelllett, hogy elidegenedett, hogy néha igyekezett szembeállni vele, elszakadni tőle nem tudott s^[140] egész gondolatvilága, berendezkedése, intézményei át vannak hatva ezektől a keresztény eszméktől s még ha értelme előtt igazolni nem tudja is egyes tényeit, elfogadja alapnak s ha nem tartja is valóságnak igazságait, legalább elfogadja úgy, „mintha” (Als-ob) igazságok volnának, mert építeni lehet rájuk.

De éppen túlkulturált rétegei ennek a mai társadalomnak nem tudnak megnyugodni, „mert a kultúra összes vívmányai dacára látjuk azt is, hogy nem boldog a modern ember, s oktalanság tőle, a forgalom vasúti és hajózási vonalaitól elfeledni a Via-Sacrát, melyen mindenkinek gyalog s mezítláb kell járulnia Istene, Ura felé”. (Prohászka Ottokár).

Az embernek a vallás éppúgy lelki szükséglete, mint a kultúra többi része. Mind a kettő benne van az emberi lélek struktúrájában s kezdetben a kettőnek fejlődése együtt is halad. A vallás indítja meg a kulturális fejlődést s bármely nagy kultúrát vizsgálunk, mind át van itatva vallásos elemektől. A tudomány s a művészet a vallással kapcsolatban fejlődnek, mert a vallás áthatja az ember egész életét, mindennapi cselekvését s egész gondolkodását.

A nyugat keresztény műveltsége túlfejlődésében mintha elszakadt volna vallásos gyökérszálaiktól, mintha önálló életet akarna élni, mintha néha szembe akarna fordulni édesanyjával, kitől eredt! „A keresztény kultúra alapvonása volt mindig a helyes, biztos és egységes világnézet, az egyes ember erkölcsi jósága, lelkiismeretessége, önzetlen és áldozatos felebaráti szeretete. Az egyháztól függetlenített modern kultúra éppen ezeket az alapokat ingatta meg. Ismereteket tudott szerezni, a természet törvényeit kutatta s azokat az ember szolgálatába hajtotta. De a lét nagy kérdéseiben bizonytalanságot, sötétséget teremtett.” (Csernoch János: Kath. kérdések - Bp., 1924, 129. p.)^[141]

Aki átlátja, hogy mily mélyen vannak a vallásosság pszichológiai gyökerei, az tudni fogja, hogy a küzdelem, melyet az új kultúra folytat a vallásos világnézet ellen, nemcsak külső, hanem itt mély benső küzdelemről van szó, hogy ez probléma a modern kultúra légkörében felnövekedő ember számára, probléma a kultúra mai áramlataiban álló ember számára, melyet valamiképp meg kell oldania. S a helyes megoldás itt nem az, amit némelyek követelnek, hogy a kultúra eredményeit ellökjük magunktól, de az sem, melyet a kultúra smokkjai [kicsinyeskedő, bogaras, vélt magasabbrendűséget fitogtató, előkelősködő] és fanatikusai követelnek, hogy hagyjuk el a keresztény alapot, melyen ez a kultúra kifejlődött. A helyes megoldás az: keresztény alapon állni a hit és erkölcs dolgában, de a XX. század kultúrvilágában élni. Harmóniába hozni a vallást a kultúra eredményeivel.

„Ha a tudomány és a vallás tanításai közt meglesz az összhang, akkor a kultúra haladását a társadalmi és gazdasági elváltozás tartósan meg nem akaszthatja, hanem a kultúra hamarosan áthatja az egész emberiséget - mondja Csernoch János hercegprímás. (Katholikus kérdések. Budapest, Szent István-Társulat, 1924, 131. p.)

Oly program ez, melyet magáénak vallhat mindenki, aki az emberiség sorsát szívéen viseli s aki ismeri azokat a nagy belső küzdelmeket, melyeken át kell esnie annak, aki szilárd világnézetet s ennek alapján igazi programot akar kiküzdeni az élet számára, melyet itt a földön kell végigharcolnia, végigszenvednie s munkával eltöltenie.

Ó, hányan érzik, hogy a modern kultúra minden nagyszerű intellektuális alkotása nem tudja kielégíteni lelküket, s hogy érzik a vágyat, az örök szomjúságot a magasabb felé, az abszolútum felé! Ez a vágy tör utat magának a modern idealizmusban, ez mutatkozik az intellektuális megismerés és a racionalizmus elleni^[142] állásfoglalásban s ezzel szemben a spontaneitás és az intuíció nagy megbecsülésében, melyet az újabb filozófiai irodalomban tapasztalunk.

A vallás tehát azt a lelki szükségletet elégíti ki, melyet a legfejlettebb tudományos kultúra is kielégítetlenül hagy: a metafizikai szükségletet.

Addig, amíg az egyes ember lelki szükségleteiről van csak szó, lehet a vallás az egyén intim magánügye, de akkor, midőn ezen túl már az egész emberiség metafizikai szükségleteiről van szó, ez többé nem magánügy, hanem közügy, az egész emberiség közös ügye, épp oly közös ügye, mint akár a kultúra, akár a politika, mert a kérdés összefügg azzal a nagy és végtelenül fontos kérdéssel: hová megyünk? van-e fejlődés és haladás? s mi ennek a haladásnak végső

célja? Mi erre a kérdésre nem adhatunk más választ, mint azt, hogy a végső cél az emberiség erkölcsi tökéletesedése, a magasabbra emelkedés a lelkiekben, a szellemi világ felé, az, amit a szentírás úgy fejez ki: Legyetek tökéletesek, mint a ti mennyei Atyátok tökéletes. (Máté, V. 48.)

S ebben rejlik a vallás nagy szociális és erkölcsi jelentősége.

A vallás szabályozója a szociális együttélésnek. Nemcsak közösséget teremt ember és Isten között, hanem közösséget ember és ember között is. A keresztény vallás alapja a szeretet, az a nagy érzés, mely összetartja az emberiséget, amely fenntartja a világot. A katolikus tanítás szerint a főparancsolat, mely a többi mind magában foglalja: Isten és a felebaráti szeretet parancsolata.

„Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat!” Ez minden társadalmi kötelék alapja. Nem állhat fenn társadalom, ha nem ezen a nagy elven alapszik. Szinte csodálatosnak látszik, hogy a szociáldemokrácia alapelve ezzel szemben az osztályharc. Az ilyen szocializmus, antiszociális,^[143] igazán szociális csak az a szocializmus lehet, mely a szeretet alapján áll.²⁸ A társadalom ideális szervezése csak a keresztény elvek alapján lehetséges ... „A kereszténység nem ismeri a gyűlölködést. A nem-keresztényekkel szemben is igazságos és a felebaráti szeretet törvényét velök szemben is kötelezőnek ismeri.” - mondja Csernoch János hercegprímás. (Katholikus kérdések. Budapest, 1924, 107. p.)

S helyesen mondja Th. Ziegler is: „A szociális kérdés voltaképpen erkölcsi kérdés. Erkölcsössé tenni az embert annyit is jelent: szociálissá tenni az embert.”

Az erkölcs legmélyebb gyökere pedig a vallásosságban van. Az az erkölcs, mely nem alapszik mélyebb vallásos meggyőződésen, mindig hideg marad. Lehet a vallás nélküli morál igen korrekt, de mindig oly hideg, szinte matematikai s nem emberi.

Mily más a vallási meggyőződésen alapuló erkölcs! Ennek szabályozói a hit, a remény, a szeretet, melyek áthatják az emberi életet. Milyen emberi a bűnös, gyarló, esendő ember, kit a vallás megvigasztal, kit Krisztus fölemel, ki bűnét megbánva s vezekelve, megigazulhat, újra fölemelkedhetik a porból s megnyílhat előtte a boldogság kapuja.

A vallás ad erőt ehhez a fölemelkedéshez, a vallás ad erőt az élet nehéz küzdelmeihez, ideális életfeladataink teljesítéséhez. Ezért kell nekünk a vallásos nevelés.

A vallás meghatározója a világnézetnek s ez a világnézet a maga régen kialakult kereteivel s fenséges tartalmával biztos vezetője lehet az embernek az élet nehéz útjain. Ez a világnézet részben ismeretek összege, a^[144] hitigazságok és az erkölcsi igazságok ismerete, de nemcsak ez, több ennél. A vallás kiterjed a szellemi élet egész területére: az értelemre, érzelmekre és akaratra egyaránt.

Hogy a nevelés valóban vallásos legyen, szükséges oly környezetet teremteni, oly levegővel körülvenni a gyermeket, mely vallásos szellemtől van áthatva. Erre nézve nagyon jó útmutatást meríthetünk dr. Marczell Mihály „A katolikus nevelés szelleme” c. könyvéből (Szent István könyvek, 1925.)

A katolikus szellemű nevelés nagy hatását elismerik ellenfelei is. Így a pozitivistá *Comte* s a laikus morál híve, *Payot* is, tisztelettel hajtják meg zászlójukat a katolicizmus előtt.

²⁸ Id.: erről bővebben Weszely Ödön: „Bevezetés a nevelés-tudományba” (Eggenberger-féle könyvkereskedés, Bp., 1923.). A vallásos nevelés és ellenfelei (319. p.) és A szociális irányok (357. p.) című fejezeteit.

Comte a *Cours de phil. positiv* V. köt. 259. lapján ezt írja: „Lehetetlen azt a nagy elementáris haladást tagadnunk, melyet a katolicizmus megvalósított. Oly tekintéllyel, mellyel szemben ellentmondás nincs, kötelességévé tette minden hívőnek, hogy a vallásos oktatás minden jótéteményét elfogadja, sőt amennyire lehet, ő maga megszerezze. Mindjárt első lépteinél részesült ebben az oktatásban, mely *társadalmi hivatására* készítette elő, kísérte egész életén keresztül s az általános és különös, egyéni és közös gyakorlatoknak, külső materiális jeleknek oly csodálatosan összefüggő rendszerét alkalmazta, mely legalkalmasabb ily érzelmek kel- tésére s ezekkel a hit elveinek valódi gyakorlásához való szoktatásra.”

Payot pedig „Az akarat nevelése” c. könyvében a közös vallásgyakorlat hatásáról így szól: „Nem hiszem, hogy keresztény ember elfojthatná lelkében a tisztelet mély érzelmét abban a pillanatban, midőn az énekszó egyszerre elhallgat s a legnagyobb csendben a hívők egyszerre leborulnak.”

Íme, mily mély lélektani alapon nyugszanak a vallásos nevelés eszközei! Mily erősítő hatással vannak a^[145] vallásgyakorlatok az akaratra! A közösség fejleszti nemcsak a vallásos érzést, hanem a humánus érzelmeket is, az összetartozandóságot, az együtt-érzést.

Az ily nevelés alkalmas arra, hogy határozott világnézetet fejlesszen s megadja a szilárd erkölcsi jellem alapjait. Ha a magasabb tudományos kultúrát kiegészítjük ily neveléssel, a kiművelt lelkű ember akaratának a vallás szárnyakat, kételyeinek a hit megnyugvást ad, - ekkor az ember a modern műveltség keretében is lelki kielégülést fog találni minden irányban s ekkor nevelésünkkel nemcsak művelt emberré, hanem boldog emberré is tettük.^[146]

A reformok és az iskola.

Egész Európában, sőt mindenütt, ahová az európai kultúra eljutott, nagy reformmozgalmak hullámai vonulnak végig. Az egész világon különös nyugtalanság vett erőt s az emberiség szinte lázas türelmetlenséggel igyekszik előre, be sem várva a természetes fejlődés lassú haladását, meg akarja előzni azt s minél hamarabb eljutni abba az ideális világba, melyet a reformeszmékkel itatott elme színes álom gyanánt képzeletünk elé varázsol.

Vannak nagy korholók, kik mindent, ami volt, s ami most van, rossznak, sőt túrhetetlenül rossznak találják. Meglátják minden intézménynek minden hibáját, sőt a legragyogóbb és legfényesebb éremnek is megtalálják a hátlapját - s ha kell - erős nagyító üveggel is megkeresik azt a kis foltot, mely idők folyamán a legtökéletesebb emberi alkotáson is okvetlenül jelentkezik. Sokan már nem is látnak egyebet, csak foltokat, csak sötét pontokat s a napfény minden ragyogása is hiábavaló, ha van valahol egy ily kicsiny fekete pont. Pedig minő könnyű ilyeneket találni, hiszen nem is kell nagyon keresni, hát még ha csak ezeket keressük.

A nagy korholók keményen ostorozzák ezt a rosszul berendezett világot s ezt a még rosszabbul berendezett társadalmat. Nem is mondjuk, hogy igen sokszor, talán legtöbbször ne volna igazuk.

A korholók mellett azután vannak nagy tervezők is. A nagy tervezők gyönyörűen kigondolják, hogyan^[200] kellene nevelni, s hogyan kellene tanítani. Leírják: milyen legyen a családi kör, melyben a gyermek nevelkedik; milyen legyen az iskola, melybe jár; milyen legyen a ház, melyben lakik; a gyermekszoba, a játékszer, a képeskönyv, az emberek, kik körülveszik; a tanító, ki tanítja a gyermeket; sőt azt is kitervezik, hogyan menjen végbe minden szellemi processzus a tanuló lelkében. A papíron mindezt oly könnyű megtervezni, mert ott nincsenek adott helyzetek, ott nincsenek akadályok - legföljebb annyi akadály, amennyit az író megenged - s ott könnyű a gyermek képét megrajzolni, ahogyan tetszik. Ott könnyű olyan épületet emelni, amelyet akarunk, olyan szülőket adni, amilyenek mindenkire nézve kívánatosak s olyan tanítót állítani az osztályba, ki föl van ruházva minden emberi tökéletességgel.

Vannak végül kísérletezők, kik mindazt, amit az idealisták álmodtak, megpróbálják a gyakorlatba is átvinni.

A kísérletek, igaz, rendszeren messze maradnak attól, amit a tervező elképzelt, de ami hiányzik, azt kipótolja a kísérletező fantáziája.

Láttam reformiskolát, mely igen gyarlóan épített falusi házban volt elhelyezve s minden felszerelése oly silány volt; hogy abban az esetben, ha nem nevezik reformiskolának, hanem rendes internátus akar lenni, hatásáigilag becsukták volna. S íme, így kissé módosított életrend életbeléptetésével s a gyarlóságok mellé adott ideális magyarázatokkal mint kiválóan tökéletes intézet szerepelt.

A józan bíráló természetesen mindebből korántsem fogja azt a következtetést vonni, hogy nem kellenek reformok, hogy ne tervezzünk új intézményeket, hogy ne rajzoljuk magunk elé az ideális állapotok képét s ne tegyünk kísérletet a reformeszmék megvalósítására. Mindebből csak az következik, hogy ne legyünk egyoldalúak az állapotok megítélésében, becsüljük meg a^[201] múltból örökölt értékeket, lássuk meg a valóságban a reformok elé tornyosuló akadályokat s a reformokkal való kísérletezésben legyünk óvatosak.

De legfőképpen az iskola legyen óvatos. Az iskola nem az a hely, hol folytonos reformokkal lehetne kísérletezni. Az iskola a tradíciónak őrzője és továbbszármaztatója. Az iskola van hivatva arra, hogy a múltból örökölt kulturális javakat megőrizze s a következő nemzedéknek átadja. Ha ez a nemzedék felnő, majd szerez magának hozzá újakat. Természetesen úgy kell nevelni, hogy az új nemzedék erre a munkára képes legyen. De nagy tévedés mindent, ami, mint új reformeszmé fölmerül, rögtön bevinni az iskolába. Az iskola nem arra való, hogy ott a gyermekeken gyermek-tanulmányi kísérleteket végezzünk s elfelejtsük, hogy írni-olvasni is meg kell tanítani a gyermeket. Azt sem ajánlhatjuk, hogy a tanító a túlterhelés ellen úgy küzdjön, hogy semmi pozitív anyag tudásával meg ne terhelje a tanuló fejletlen elméjét. Nem kívánatos a nyelvi oktatásban minden fárasztó tanításnak oly mértékű kerülése, hogy a tanulók egy mondatot se tudjanak hibátlanul leírni. Bármily szép dolog a szabad, önálló fogalmazásra való nevelés, nem szabad feledni, hogy előbb a betűket kell ismerni s szavak helyes leírására szoktatni a tanulót s az önálló dolgozat csak azután következik. A művészi nevelésnek a túlzását sem helyeselhetjük. Bármily szép is a modern rajzoktatás, az még sem helyes, hogy a gyermekek csak rajzolnak, rajzolnak össze-vissza mindenfélét, amit az ő érzésük és érdeklődésük diktál, illusztrálnak meséket a maguk naiv módján, de nem tanulnak meg szabatos formákat; nehogy egyéniségük korlátoztassék. Végül lehet, hogy kitűnően rajzolnak, de egyebet nem tudnak, nem tudnak olvasni s nem ismerik a betűket. A számtanban is gyönyörű dolog a tárgyi magyarázat, de végül az egyszeregyre is szükség van s összeadni és kivonni is kell tudni.^[202]

De meg az általános erkölcsi elvek hirdetése alkalmával sem szabad csak a tévedések ellen küzdeni. Nem hirdethetjük, hogy mindaz, amit az emberiség eddig szentnek tartott, agyrem s hülyéknek való. A nihilizmus és anarchizmus az erkölcsi téren mérhetetlen veszedelemmel jár. Nemcsak, hogy társadalomellenes lényeket nevelünk, kiknek sokasága disszolúcióra [sic! disszimilációra = elkülönülésre; disszimuláció = alakoskodás, képmutatás] vezet, hanem boldogtalanokká tesszük az egyéneket is, az egyéneket, kiknek megbecsülése szintén fontos reformeszmé. Nem kívánatos az sem, hogy a nemi felvilágosítást eldöntött kérdésnek tekintsük s az elemi iskolában is nemi dolgokról beszéljünk. Azt pedig egyáltalán ne higgyük, hogy ha akár egy osztályban, akár egy egész iskolában sikerült valami reformot többé-kevésbé keresztülvinni, ezzel átalakítottuk a nevelést s átalakítottuk a világot.

Talán túlzóan és ríktó színekkel világítottam meg a reform-eszmék félreértésének káros következményeit. De éppen a félreértés elkerülése végett tartom kívánatosnak, hogy hangsúlyozzuk a becsületes mindennapi pedagógiai munka szükségességét s tiltakozzunk az ellen, mintha fölöslegesnek tartanók mindazt, amit évszázadok nagy szellemei becsesnek ismertek föl s mintha a reformeszmék ismertetésével azt hirdetnők, hogy a régi jó és becsületes tudomány ellen harcolunk.

A haladásnak hirdetését nem óhajtjuk félreértetni. Úgy véltük, szolgálatot teszünk hazánknak s a pedagógiai irodalomnak, ha mindazt az újat, ami a nyugaton fölmerült ismertjük s azokból a gondolatokból, melyek ott künn termettek, néhányat hozzánk is átplántálunk, mert talán megtermékenyíti a mi embereink gondolatvilágát is. Segítettünk abban, hogy a modern eszmék e hullámváza hozzánk is eljusson. Átsegítettük a töltésen a hullámokat. De nem akarjuk, hogy az történéjék, amit a tengerparton állva annyiszor látunk: a^[203] hullám visszafut a nagy tengerbe s az iszap, a szenny, a piszok ott marad a parton! ...

Nem! Legyen az a víz, az az iszap termékenyítő hatású. Keletkezzék nyomában gyönyörű kultúra! De ehhez a mindennapi munka, a kitartó szorgalom vezet. Az ár egyszer látogat meg s visszavonul; a kertet folyton kell művelni. A tudomány lassú, kitartó munka eredménye. Mi nem küzdünk és nem küzdöttünk a tudomány ellen. Küzdünk a bajok és fogyatkozások ellen. Ezeket segíteni csak lassú, de folytonos munkával lehet.

Baj mindenütt van egész Európában. E bajok az elégedetlenség forrásai s e bajokon akar segíteni az a sok gondolkodó elme, amelyik mind reformeszméket termel. Ám, aki künn járt s nemcsak a reformeszmék termelőit nézte, láthatta, hogy a nagy tömeg a pedagógusok zöme, mily nyugodtan, mily kitartóan, mily komoly hivatásérzettel végzi dolgát. A reformok harcosai a nagy dolgozó tömeghez mérve, mily csekély számmal vannak! Mily lassan s mily óvatossággal viszik át a valóságba a reformokat.

Reformok örökké lesznek! A világ mindenkor rá fog jönni újabb és újabb hiányokra és fogyatkozásokra s ezek szükségessé teszik a reformokat. Nálunk, sajnos, annyi a hiba, oly sok a fogyatkozás, hogy nem csoda, ha mindenki örömmel üdvözlöl minden reformeszmét, mert ettől reméli az összes bajok gyógyulását. Nálunk, sajnos, sem oly erős tradíciók nem fejlődtek ki, mint külföldön, sem oly szerencsés viszonyok nincsenek. Ott a reformok hangsúlyozása, a részek megjavulását jelenti. Nálunk mindjárt az egész szervezet átalakulását, az azt végrehajtó összes egyének megjavulását és tökéletesedését várják tőlük. Nem. Nincs oly reformeszme, mely így egyszerre átalakítsa az adott viszonyokat. A fejlődés törvénye itt éppúgy érvényesül, mint a legkisebb növényke kibontakozásánál. Türelemmel kell várnunk^[204] napról-napra, hogyan gyarapszik egy-egy gyöngé hajtással. Türelemmel kell gondoznunk napról-napra, hogy el ne senyedjen. Beavatkozhatunk fejlődésbe, hatással lehetünk színére, gyümölcsének minőségére, de óvatosan s nagy tanulmánnyal. Azonban mindennapi táplálékát emellett is meg kell adni neki. He erről elfelejtkezünk, se színére, se gyümölcsére nem lesz hatásunk, mert a gyöngé virág elfonnyad, mielőtt gyümölcsét láthatnók. A haladásért küzdeni kell örökké. De a mindennapi munkát el kell végezni mindennap.

(Népművelés, 1908.)^[205]

A magyar pedagógia újabb fejlődése.

A pedagógia mint gyakorlati tevékenység nagyon régi; oly régi, mint maga az emberi kultúra, de mint tudomány nagyon fiatal s még ma is küzd azért, hogy tudománynak elismertessék. Mint minden tudomány, úgy a pedagógia is, a gyakorlatból fejlődött ki s kezdetben nem is egyéb, mint gyakorlati útmutatások gyűjteménye vagy elmélkedés erről a gyakorlati tevékenységről. Kezdetből fogva az a legfőbb problémája a pedagógiai elmélkedésnek, hogyan lehet és hogyan kell az erkölcsi ideált megvalósítani s beoltani a jövő nemzedék lelkébe? Így természetesen a pedagógia az etika függelékének tűnik fel s mindaz, ami a megvalósítás módjára vonatkozik, voltaképp csak technika s nem is tudomány.

A tudományos pedagógiai elmélkedés egyik tárgya mindig a cél problémája volt. Mi legyen a nevelés célja? Ez volt az első kérdés, melyet a tudományos vizsgálódás segítségével megfejteni igyekeztek. A változó korok változó felfogásával szemben a tudomány biztos megállapításaihoz akar fordulni a kételkedő, hogy az jelöljön irányt a nevelés s ezzel egyúttal az emberiség haladása számára. Az erkölcsi felfogás pedig - és általában az emberi élet céljáról való fölfogás - függ a világnézettől s ezzel kapcsolódik azután bele a pedagógia a filozófiába. Az idők folyamán kialakult pedagógiai rendszerek szoros kapcsolatban állanak a filozófiai rendszerekkel s a nagy pedagógiai rendszerek alkotói rendszerint az egyes korok nagy filozófusai.^[206]

A másik fontos pedagógiai probléma a „*hogyan*” problémája, a metodikai probléma. Ennek tudományos megoldását legelőször a XVII. század didaktikusai kísérelték meg. Általános elveket akarnak ők megállapítani a tanítás számára s *Bacon* hatása alatt szintén a természetet akarják megkérdezni. *Comenius* azt figyelni, hogyan jár el a természet a maga munkájában s ennek alapján akarja megkonstruálni a maga didaktikai elveit. Ilyenek pl.: A természet figyel az alkalmas időre. A természet előbb előkészíti az anyagot. A természet a belsőből indul ki. A természet az általánossal kezdi. A természetben nincsen ugrás, csak fokozatos haladás stb. A tudományosságra való törekvés abban mutatkozik, hogy *Comenius* rendszert igyekszik alkotni s egyik elvet a másiktól akarja levezetni. Általános érvényű elveket keres, de téves úton jár, mikor ezeket analógiákra akarja alapítani s nem az emberi lélek működésének törvényeire. Ezt az utóbbi gondolatot *Pestalozzi* vitte be a pedagógiába s ez az ő főérdeme. Ő már nem általában a természet működésének törvényeit nézte, hanem az emberi természetet vizsgálja s azt a törvényszerűséget keresi, mely szerint az ember lelkében a tudás kialakul. Lélektani törvényekre akarja alapítani a maga didaktikáját. De nemcsak didaktikai kérdések foglalkoztatják, hanem általában a nevelés kérdése s a nevelés módszerét is az ember természetében rejlő törvényekre akarja alapítani. Ezeket a törvényeket kereste egész életén át. Hogy nem tudta megtalálni, annak nemcsak az az oka, hogy ő maga nem ismerte korának tudományos eredményeit, hanem az is, hogy a kor pszichológiája még egészen a fejlődés kezdetén áll.

Így sem *Comenius*, sem *Pestalozzi* nem tudták igazán tudományossá tenni a pedagógiát. A tudományos pedagógia megteremtőjének *Herbart*-ot kell tekinteni, aki szigorú tudományos felfogást vitt a pedagógiába,^[207] igyekezett számára pontos tudományos fogalmakat megállapítani, azokat feldolgozni s rendszeres összefüggésbe hozni. *Herbart* felfogása szerint a tudomány a fogalmak feldolgozása s így a pedagógia sem lehet más. A meglévő pedagógiai fogalmak precíz meghatározása mellett egy egészen új - és azóta a köztudatba átment - fogalmat szerkesztett meg, a „nevelő tanítás” fogalmát. Rendszere két pilléren nyugszik: az etikán és a pszichológián. A pszichológiát pedig azzal akarta tudományossá tenni, hogy matematikai

alapra helyezi. Ez a pszichológia rég elavult, de Herbart pedagógiai rendszere túlélte pszichológiáját, sőt még ma is hat.

A magyar pedagógia fejlődése párhuzamban áll a külföldivel, a magyar művelődés mindenkor bekapcsolódik a nyugat-európai kultúrába.

A külföldi nagy szellemi áramlatok hatása a magyar szellemi élet terén mindenütt mutatkozik. A pedagógia terén ez a hatás erős és közvetlen, mert ifjaink külföldi egyetemeken tanulva hozzák magukkal a külföldi szellemi élet benyomásait. De éppen a pedagógia első rendszerezője, *Comenius*, személyesen is éreztette hatását, hiszen négy évig (1650-1654) működött Sárospatakon s ott magyar pedagógusok környezetében, velük érintkezve írta *Orbis pictus*-át.

A tudományos pedagógia fejlődésének minden lépését is nyomon kíséri a magyar művelődés. Comenius mellé oda állíthatjuk *Apáczai Csere Jánost*, a magyar művelődés gondolatának ezt a lánglelkű apostolát, akit életrajzírója, Neményi, sokkal eredetibb és zseniálisabb szellemnek tart Comeniusnál.

Pestalozzi nehéz, homályos stílusú munkái nálunk nem nagy visszhangra találtak, de az ő népnevelő és didaktikai tevékenységének megfelelője nálunk a Mária Terézia és II. József korában oly magasra fellendült pedagógiai munkásság, mely ugyanabban az eszmekörben mozog,^[208] mint a Pestalozzi korabeli fölvilágosodás: haladást; humanizmust tart szem előtt, de anélkül, hogy szakítani akarna a vallási alappal. *Felbiger* volt Mária Terézia népoktatási reformátora, kinek sokkal nagyobb a hatása a magyar népiskolára, mint Pestalozzié. Felbigert bírálja „Hivatalba vezető beszéd”-ében Kazinczy, kinél a szabad gondolkodás jut kifejezésre a hivatalos módszerrel szemben. Kazinczy képviseli a felvilágosult szabad gondolkodást, míg Felbiger a gyakorlat embere. A *Ratio educationis* szerzői (Ürményi, Terstyánszky, Makó Pál) teljesen annak a fölvilágosult humanisztikus iránynak gondolatvilágában élnek, melyet Pestalozzi képviselt s mely Európa-szerte nemcsak a kultúra munkásait, hanem a kormányférfiakat is megragadta, kikre nézve az volt a fontos pedagógiai probléma: hogyan lehetne a fölvilágosítás segítségével jó polgárokat, törvénytisztelő alattvalókat nevelni? Rousseau radikális eszméitől megijedt a világ, de a Pestalozzi által szelídített formában üdvösnek és kívánatosnak találta őket, sőt a filantropistáknak kissé merészebb, de mégis megfínomított formájában hajlandónak mutatkozott befogadni azokat.

Bár nincs magyar Pestalozzink, mégis az eszmék, melyeket Pestalozzi képvisel, nálunk is megtették hatásukat s így a magyar szellemi élet fejlődésében sincs szakadás. A további fejlődés is a legújabb korig ezt mutatja.

Némi félénk kezdetek után nálunk is Herbart hatása alatt lesz tudományossá a pedagógia. Sajnos, kevés a művelője s közös munkásságról alig lehet szó. Gyakorlati kérdések, de főképp iskolaszervezeti és kultúrpolitikai kérdések foglalkoztatják pedagógusainkat. Az 1878. évi középiskolai tanterv Herbart hatása alatt készült s a középiskolai didaktika szinte mai napig a herbarti pedagógia hatását mutatja.

Herbart irányának nálunk *Kármán Mór* a legjellemzőbb képviselője. Eredeti, mély elme, kinek elméleti^[209] munkássága épp úgy, mint gyakorlati tevékenysége, nagy hatással volt pedagógiánkra. Elméleti munkássága össze van foglalva „Pedagógiai dolgozatai”-ban, gyakorlati tevékenységének eredménye pedig az 1883. gimnáziumi tanterv és utasítás. Ez valóban eredeti és értékes alkotás, mely elvi alapokon nyugszik.

Kármán hatása alatt kezdett a tanárvilág nálunk pedagógiai kérdésekkel foglalkozni.

Pedagógusaink mai „doyen”-je *Fináczy Ernő* is tőle kapott ösztönzést. Elmékedései Herbart eszmekörében mozognak, bár többször hangsúlyozza, hogy Herbart ma már sok tekintetben kiegészítésre szorul. Fináczy sokat foglalkozott általános elméleti és szervezeti kérdésekkel is,

de munkásságának legnagyobb része a neveléstörténet mezejére esik. Ezen a téren nemcsak jeles író, hanem eredeti forrásokból dolgozó kutató. Így általános neveléstörténelmi munkái mellett (*Az ókori nevelés története, A középkori nevelés története, A renaissance-kori nevelés története*) magyar szempontból főképp *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* nevezetes alkotás, melyben a Mária Terézia-korabeli reformok történetét levéltári adatok alapján tárja föl.

Ugyancsak a magyar nevelés múltjával foglalkozott. *Békefi Rémi*g, ki rengeteg kincset tárt föl számos értekezése mellett, különösen a népoktatás és káptalani iskolák történetéről írt munkáiban. Adatait, melyeket végtelen szorgalommal gyűjtött, még csak ezentúl kell majd oly módon feldolgozni, hogy abból szellemi életünk a maga teljességében kibontakozzék. De Békefi sokkal inkább volt történész, mint pedagógus. Művelődéstörténeti alapot ad a pedagógiának.

Ugyancsak művelődéstörténeti alapon indul el *Mázy Engelbert* is, ki Willmann hatása alatt a herbarti rendszer alapfogalmait a katolikus felfogással igyekszik harmóniába hozni.^[210]

Herbart iskolája Németországban hosszú ideig uralkodott s szinte kizárólag magának foglalta le a „tudományos” jelzőt úgy, hogy tudományos pedagógia és Herbarti pedagógia sokáig egyet jelentett. De már a múlt század végén erős ellenáramlat mutatkozik s két tudományágnak ekkor meginduló hatalmas fejlődése a pedagógia továbbfejlődésének is egészen más irányt ad. Ez a két tudomány: a szociológia és a pszichológia. A demokratikus eszmék nagy hatása és a szocializmus terjedése kifejleszti az elméleti szociológiát s ez a szociológiai gondolkodás azután más szempontból akarja vizsgálat tárgyává tenni a pedagógiai problémákat is. Kifejlődik a szociálpedagógia, mely szembehelyezkedik az eddig uralkodó individuális pedagógiával s minden problémát társadalmi szempontból fog fel. A szociálpedagógia nem akar a pedagógia egyik ága vagy egyik része lenni, hanem más felfogást akar bevinni a pedagógiába, a szociális felfogást s a társadalom és iskola, s társadalom és nevelés kölcsönös viszonyát vizsgálja. Ennek az iránynak legfőbb képviselője *Natorp Pál* marburgi professzor, ki Herbarttal szemben Pestalozzit helyezi előtérbe, az egyén helyett a társadalom szempontját teszi uralkodóvá, az intellektualizmus helyett a voluntarizmus alapján áll.

Heves viták indultak meg e két irány követői között, de ezek a viták lassankint átcsapnak a politikai térre s a tudományos álláspont képviselői csakhamar tisztázzák az egyéni és társadalmi szempontok érvényesítésének kérdését. Nem volna helyes akár az egyik, akár a másik szempontot kizárólag uralkodóvá tenni, mert mindkét szempontnak érvényesülni kell a tudományos vizsgálódásban. Nagyon jellemző, hogy Natorp után nem is írt senki jelentősebb szociálpedagógiát s az összeomlás után fölszínre jutott szocialista irányzat sem tudta megteremteni azt a pedagógiát, melyben kizárólag a társadalom szempontja érvényesül az egyéni figyelembe vétele^[211] nélkül. Ennek a kétféle szempontnak a kiegyenlítése foglalkoztatta a legújabb elmélkedőket s ennek eredménye *Th. Litt*, lipcsei tanár, könyve: „Individuum und Gemeinschaft.”

A tudományos pedagógia más irányban *a kísérleti lélektan* kifejlődése következtében gazdagodott. Az a szoros kapcsolat, mely a pedagógia és pszichológia között fönnáll, természetessé teszi, hogy a pszichológia haladásával együtt haladjon a pedagógia is. A pszichológiai szempont uralomra jutása következtében sokan a pedagógiát nem is tekintették egyébnek, mint alkalmazott pszichológiának vagy - mint Münsterberg mondja: - pszichotechnikának. A pszichológiai kísérletek nagy hatással voltak a pedagógiára. *A. W. Lay*, valamint a tudósabb *E. Meumann* törekedtek kialakítani a *kísérleti pedagógiát*. Míg Lay az egész pedagógiát ezentúl kísérleti pedagógiává akarja tenni, Meumann, igen helyesen, a kísérleti pedagógia számára azt a szűkebb körű feladatot jelöli ki, hogy a tudományos pedagógia számára megadja az empirikus alapvetést. A tudományos vizsgálódás most már kísérleti alapon indul meg s ez a kísér-

letezés óriási arányokat öltött. A kísérletek két irányban folytak: egyrészt laboratóriumokban, pszichofizikai eszközökkel; másrészt iskolákban és iskolán kívül is, adatgyűjtéssel, kérdőívvel s teszt-módszerrel.

Nagy érdeklődést ébresztett széles körökben ez a kísérleti vizsgálódás. Németország és Amerika valamennyi nevezetes egyetemén laboratóriumokat szerveztek a kísérleti pedagógia számára. Kísérletileg vizsgálták a különböző szellemi funkciókat, a figyelem: emlékezet, felfogóképesség, kombinálóképesség, de a komplikáltabb lelki jelenségek is, mint az érzelmek, akarat, mind tárgyai lettek a kísérleti vizsgálódásnak. Arra törekedtek, hogy a természettudományok módjára exakt pontossággal, számszerűleg is kifejezzék a kísérleti^[212] vizsgálódás eredményeit. Az adatok óriási tömege gyűlt össze a mindenfelé folyó részletmunka eredményeképp, mely mindenestre jó volt arra, hogy a pedagógia tudományos művelésének szükségét megmutassa s helyesebb felfogást keltsen életre a pedagógia értékére nézve.

A pedagógia nagy reményeket fűzött a kísérleti lélektanhoz s tőle nemcsak azt várta, hogy tudományosabbá tegye a pedagógiát, hanem azt is, hogy a gyakorlat számára egészen pontos - mondhatni mechanikus - eljárásmódokat állapítson meg, melyeknek sikere egész bizonyossággal előre látható. Ezeket a reményeket a kísérleti lélektan nem válthatta be. A kísérletek igen gyakran csak az eddigi eljárás helyességét igazolták s számszerűen is kimutatták. Néha módosították, de mindenestre pontosabbá tették a tudást.

Főképp két területen jött segítségére a kísérleti pedagógia a gyakorlatnak: a didaktika terén s a tehetségvizsgálatok révén a pályaválasztás kérdéseiben.

A kísérleti pedagógia tudományos részletmunka, melyre szüksége van a tudománynak, mely azonban csak úgy lesz gyümölcsözővé, ha mindig a lelki élet egészét tartjuk szem előtt s adalékait nemcsak számszerűleg, hanem kvalitatíve s az egészhez való viszonyát tekintve is, értékeljük. Ez a szükséglet teremtette meg a kísérleti vizsgálódás kiegészítésére azt az irányt, melyet jelenleg *Spranger* képvisel a pedagógia terén s melynek alapja a *megértő pszichológia*. A megértés - *Spranger* szerint - az egyes lelki jelenségeknek az egész szempontjából s a cél szempontjából való értékelésén alapszik. Így nyer nagy jelentőséget a pedagógiában az *érték-elmélet* s így egészül ki a kauzális felfogás a teleológiával. A természettudományi irányzat ellenhatásaképp mindegyre erősebben mutatkozik ismét az idealizmus s a kísérleti pedagógia mellett a *kultúrfilozófiai* alap szükségét hangsúlyozzák. A német pedagógiában *Spranger* és^[213] *Kerschensteiner* képviselik ezt az irányt. Így tér vissza ismét a pedagógia a filozófiához, melyből kivált s melytől már-már elszakadt. Kétségtelennek látszik, hogy e két irány: a kísérleti és kutúrfilozófiai, egymást kiegészítik s csak úgy találjuk meg a helyes utat, ha mindkét irányban tovább dolgozunk.

Ezek a modern pedagógiai törekvések visszhangra találtak nálunk is. Bár - sajnos - nálunk nagyon kevesen foglalkoznak a tudományos pedagógia elméletével, mégis kimutatható mindenütt a nyoma ezeknek az újabb pedagógiai irányoknak. Tanárainkat és tanítóinkat elsősorban a gyakorlat kérdései érdeklik s leginkább iskolaszervezeti és kultúrpolitikai kérdésekkel szeretnek foglalkozni, tudósainkat pedig a maguk szaktudománya köti le, melyet beláthatatlan magasságba szeretnek helyezni a pedagógia fölé.

A szociálpedagógiával irodalmunkban én kezdtem először foglalkozni elméletileg s egy értekezésben tisztázni óhajtottam a szociálpedagógia fogalmát, kimutatva, hogy hányféle értelemben használják (A szociálpedagógia fogalma. Budapest, 1904.) Behatóan foglalkozott ezzel az iránnyal *Imre Sándor* (Nemzetnevelés. A nevelés sorsa és a szocializmus), kinek munkássága a magyar nevelés történetén kívül főképp kultúrpolitikai természetű. (Széchenyi nézetei a nevelésről, A magyar nevelés körvonalai, stb.)

A szociális gondolattal szemben álló individuális irány hatását látjuk Schneller Istvánnál, ki nálunk a személyiség pedagógiájának képviselője. „Pedagógiai dolgozatai” mellett nagyobb etikai munkát is írt, mely kéziratban van.

A másik újabb külföldi irány, a kísérleti pedagógiát, nálunk sokkal többen kezdték művelni. Ennek az irányzatnak vonzóereje abban van, hogy új eredményekkel kecsegtet minden kísérletezőt, számára könnyű^[214] anyagot és kísérleti személyeket találni. A laboratóriumi munkát ezen a téren *Ranschburg Pál* kezdte meg, ki szoros kapcsolatot tart fenn a külfölddel s világszerte elismert szaktekintély a maga területén. Hívei és tanítványai (Éltes Mátyás, Vértes József, Révész Margit, Schnell János, Szondi Lipót, stb.) szorgalmas munkásai a tudományos irodalomnak. Pedagógiai laboratóriumot alapítottam 1911-ben a Föv. Pedagógia Szemináriumban magam is, mely 1917-ig működött vezetésem alatt, de azután megszűnt s most utódom újra életre keltette. A pécsi egyetemnek szintén van pedagógiai laboratóriuma.

Némileg más irányt, mint Ranschburg, képvisel *Nagy László*, ki inkább adatgyűjtő (teszt) módszerrel dolgozik s „A gyermek érdeklődésének fejlődéséről” írt könyvével, mely németül is megjelent, alapította meg hírnevét. Az ő társasága (Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság), melyhez újabban Imre Sándor is csatlakozott és folyóirata (A Gyermek), széleskörű munkásságot fejt ki a kísérleti irány terén.

Újabb időben nemcsak az ex asse pedagógusok, hanem filozófusaink is foglalkoznak pedagógiával. Úgy látszik érzik, hogy a filozófia egész rendszere nem teljes a pedagógia nélkül. Ez csak termékenyítőleg hathat a pedagógiai irodalomra.

Pauler Ákos is beilleszti a maga rendszerébe (Bevezetés a filozófiába) a pedagógiát. Pauler mai filozófiai felfogását, az objektív idealizmust, viszi bele a pedagógiába úgy filozófiai, mint pedagógiai munkásságával. Ezt a felfogást tükrözteti „A világnézet tanítása” című értekezése is. Az ő nézeteinek fejlődése párhuzamban áll a kor fejlődésével. Ő is, mint általában korunk, lassankint elhagyta a pozitívizmus eszmevilágát, melyet egy régebbi értekezése (A pozitív pedagógia alapelvei. 1902) képviselt s mindinkább a metafizika felé fordul, mely a modern ismeretelméleti logizmuson alapszik.^[215]

Kornis Gyulát két út vezette a filozófiától a pedagógiai elmélethez. Egyik a pszichológia (A pszichológia és pedagógia viszállya. Magyar Középiskola, 1911.), a másik az értékelmélet. (Értékelmélet és pedagógia, 1913.) Ezeknél az elméleti fejtegetéseknél azonban nagyobb kihatással voltak gyakorlati reformtervei, melyeket igyekezett filozófiailag is megalapozni. (Kultúrpolitikánk irányelvei, 1921. A középiskolai reform, 1924. Nők az egyetemen 1925.)

Már a herbarti iskola érezte a pedagógia kapcsolatát a kultúrfilozófiával, de igazán csak a mi korunkban jutott jelentőségéhez a kultúrfilozófia. A pedagógiának kultúrfilozófiai megalapozása *Eduard Spranger* érdeme. Spranger hatása alatt áll *Kerschensteiner* is, kit Spranger „Kultur- und Erziehung” című könyvében (Leipzig, 1920.) a ma élő legzseniálisabb pedagógusnak nevez.²⁹ A kultúrfilozófia irányában akarják továbbfejleszteni a pedagógiát: *Frischeisen-Köhler*, *Th. Litt*, *Hönigswald*, *Müller-Freienfels*, *B. Bauch*, *W. Moog* stb.

A fiatalabb nemzedék tehát ezen a nyomon halad. Nálunk csak az én „Bevezetés a neveléstudományba” című könyvem képviseli ezt az irányt. Ebben a könyvben megkísérlettem a pedagógia alapfogalmává a műveltség fogalmát tenni. Természetes, hogy annak, aki a pedagógiát, mint a művelődés tudományát fogja fel, a kultúra filozófiájára kell alapítania a

²⁹ Mi magyarok csak örülhetünk, ha ez a nagy pedagógus legújabb könyvében „Die Seele des Erziehers» (Leipzig, 1924, 157. p.) azt írja, hogy én Sprangernek azt a gondolatát a tanítóképzésre nézve, mely Németországban még ma is küzdelem tárgya, Budapesten a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban már régebben megvalósítottam.

pedagógiát. Ez a könyv egyúttal kísérlet egy szintézisre: egységbe törekszik foglalni a két újabb pedagógiai iránynak: a kísérleti pedagógiának és a kultúrfilozófiának eredményeit.^[216]

Bár a magyar pedagógusok így bekapcsolódnak a nagy alapvető munkába, a külföld tőlünk elsősorban mégis a speciális magyar problémák megoldását várja. Az empirikus pedagógia terén a magyar gyermek testi és szellemi tulajdonságainak és fejlődésének tanulmányozását s a történelmi irányban a magyar pedagógia történetének feltárását. Mindkét irányban vannak már kezdetek. A magyar neveléstörténelem hivatva van a kultúrfilozófia számára azt az empirikus alapot megadni, melyet a kísérleti pedagógia a metodika számára nyújt. A magyar neveléstörténelmet pedig, mint a művelődés történetének egy részét, *szellemtörténeti* szempontból kellene felfogni, hogy a továbbfejlesztés munkája a hagyományok által kijelölt vonalban haladhasson. Sajnos ennek a felfogásnak a nyomai még nem igen mutatkoznak. Bár volna ez a kis vázlat szerény kezdete ennek az iránynak! Régi kultúránkkal a kapcsolatot fönnt kell tartanunk s így tovább építenünk. Csak így sikerül majd ebben a nehéz időben a fejlődés folytonosságát megőrizve, kultúránk igazi értékeit egy jobb jövő számára megmenteni.

(Minerva, 1925.)^[217]

Kísérő írás

A 20. század első évtizedeinek magyar nevelési gondolkodói közül talán Weszely Ödön (1867-1935) egyike azoknak, akinek az életét, nevelői gyakorlati és elméleti tevékenységét a magyar neveléstörténetírás részletesebben feldolgozta. Legjelentősebb könyvei nem csak az életében jelentek meg. A két, a magyar pedagógiai irodalomban legjelentősebb Weszely-könyv, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gondozásában reprint kiadásban olvasható. Azok minden nagyobb általános könyvtárban, és minden szakkönyvtárban megtalálhatók.

Pedagógia: Neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban - a Révai K. Bp. 1933 2. átdolgozott kiadás reprint változata - OPKM. Bp. 1990

Bevezetés a neveléstudományba: A pedagógia alapvető kérdései - az Eggenberger, Bp. 1923 kiadás alapján készült reprint változat - Weszely Ödön elméleti alapműve: *Bevezetés a neveléstudományba* c. tanulmányt írta Németh András - OPKM. Bp. 1994

Életének adatait, eseményeit, pedagógiája gyakorlatának és elméletének elemző ismertetését adja Németh András gondos kismonográfiája.

Németh András: Weszely Ödön - Magyar pedagógusok sorozat, sorozatszerkesztő: Kelemen Elemér - OPKM. Bp. 1990 3-99. p.

A monográfia, a jegyzeteken kívül, tematikus bibliográfiába tagoltan megismerteti Weszely Ödön irodalmi munkásságával (összeállította: Balogh Ildikó, 298 tétel) és ugyancsak tájékoztat a magyar neveléstudomány 20. századi jeles alakjáról, a róla szóló legjelentősebb megemlékező irodalomról, egy-egy részletkérdés történeti feldolgozásáról.

Weszely Ödön: Az egyetem eszméje és típusai című egyetemi rektori székfoglaló előadása, melyet az 1929-1930-as egyetemi tanévben mondott el Pécsen a Magyar Királyi Erzsébet Egyetemen (Megjelent: Minerva, VIII. évf. 4-7. sz. Budapest, 1929. 125-171. p.). A beszéd szövege, életrajzi adatokkal együtt a Magyar Elektronikus Könyvtárban is olvasható (<http://mek.oszk.hu/01900/01934/>).

Weszely Ödön Munkásságának tanterv- és művelődéseméleti vonatkozásai - A szemelvényeket válogatta a bevezető tanulmányt írta: Németh András - A tantervelmélet forrásai 19 - sorozatszerkesztő: Horánszky Nándor - Országos Közoktatási Intézet, Bp., 1997, 3-200. p.

A kiadvány kb. 159-160 oldalon közölt, Weszely Ödön irodalmi munkásságából válogatott szemelvényeket. A Németh András alábbi tematikus rendben gyűjtötte össze az írásokat:

- A népiskola tantervelméleti kérdései - Nevelés és tanítástan. A tanító- és tanítóképző intézetek használatára, valamint a továbbképzés céljaira - 5. javított kiadás - Lampert, Bp., 1921, 126-157. p.
- A polgári iskolák tantervi kérdései - A fővárosi polgári fiúiskolák tantervének módosításai - Nemzeti iskola, 1905, 49. sz. 3-5. p; 50. sz. 3-4. p; 51. sz. 6-8. p.
- A tanítóképzés tantervelméleti kérdései - A tanítóképző-intézetek új tanterve - Magyar Paedagogia, 1922, 12. sz. 1-14. p.
- A nevelés fogalma és célja - Pedagógia: Neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban - 16-25. p.

- Értékelméleti és kultúrpedagógiai alapok: célok és eszmények - Célok és eszmények - A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere - Egyetemi Nyomda, Bp., 1935, 15-60. p.
- A nevelés tényezői - Bevezetés a neveléstudományba: A pedagógia alapvető kérdései - 195-198.
- A nevelőmunka ágai - a nevelés terve - Bevezetés a neveléstudományba: A pedagógia alapvető kérdései - 411-432. p.
- A főbb kultúrértékek és kiválogatásuk szempontjai - A kultúrértékek kiszemelése, realiztikus, szociális, ideális értékek - A korszerű nevelés alapkérdései - Egyetemi Nyomda, Bp., 1935, 434-517. p.

(Ahol nem jelöltük a témához kapcsolódó irodalom feltalálásának pontos bibliográfiai adatait, ott, az OPKM reprint kiadás adataiból lehet tájékozódni.)

A Weszely Ödön pedagógiai munkásságának megismerése szempontjából jelentős rendezvény volt 1985-ben a pécsi egyetem emlékülése. Az emlékülésen elhangzottak olvashatók:

Weszely Ödön Emlékülés 1985. november [rend. a Janus Pannonius Tudományegyetem] - Baranya Megyei Tanács, Pécs, 1987, 126 p.

[Nem soroljuk fel Weszely Ödön azon írásainak bibliográfiai adatait, amelyek 1945 után, pedagógiai tartalmú folyóiratokban részletekben, vagy teljes terjedelemben megjelentek.]

Természetesen nem állíthatjuk azt, hogy Weszely Ödön élete és pedagógiai munkássága a magyar neveléstörténet szempontjából már minden részletében ismert. Írásaiból, tanulmányainak szövegei közül az 1927-ben a Szent István-Társulat Könyvkiadó gondozásában megjelent kötetéből válogattunk Weszely Ödön szövegeket. A tanulmánykötet a *Korszerű nevelés problémái* címmel Weszely Ödön 1927 előtti különböző időpontokban és publikációs helyeken megjelent írásait tartalmazza 1-217 oldalon. A hosszabb-rövidebb terjedelmű írásokat maga Weszely Ödön szerkesztette egybe. Döntéseit és a tematikai rendet az Előszóban ismerteti. Az elektronikus forma szerkesztője e kötetből végezte a válogatást. A válogatás, az elektronikus változat szerkesztőjének érdeklődési irányait is tükrözi. Elsősorban az 1. világháború alatti és a közvetlenül azt követő hazai nevelési problémákról, a gyermektanulmányozási törekvések értelmezéséről és a neveléstudomány tudományi kérdéseiről írott Weszely gondolatokat igyekeztünk kiemelni. A kötet több olyan írást is tartalmaz, melyet érdemes lenne digitalizálni és a Magyar Elektronikus Könyvtár állományába elhelyezni. Szeretnénk az érdeklődők figyelmét ráirányítani a kötet többi írására. Ezért, az előszó mellett, közöljük a kötet tartalomjegyzékét.

Az elektronikus szövegváltozatnál az 1984-es, és a Magyar Tudományos Akadémia által kiadott, az online szerkesztés időpontjában érvényes A magyar helyesírás szabályai alapján dolgoztunk, remélve ezzel is, hogy közelebb vihetjük az online változat mai olvasójához Weszely Ödön gondolatait. A kötetnél oldalanként, az oldalak felső részén, kiemelten olvasható az egyes írások címe. Ezeket az elektronikus változatban elhagytuk. A MEK szövegközlési, szerkesztési szabványnak igyekeztünk megfelelni, ezért a szövegünk oldalszámozása is eltér a könyv oldalszámozásától, a bekezdési formától. Sorvégeken a szavak leírásánál nem alkalmaztunk elválasztást. A betűtípussal történő kiemeléseknél követtük az eredeti szöveget. Az online formátumnál az eredeti kötet oldalszámait, az eredeti kötetre hivatkozás pontossága érdekében, alsóindex-szel, szögletes zárójelben közöltük. A tanulmányokban előforduló folyamatosan írt felsorolásokat, az áttekinthetőség érdekében, megszerkesztettük. A dokumentumhoz könyvjelzőt készítettünk.

Az online formátum megszerkesztéséhez hozzájárult Kindrusz Pál kolléga, és hallgatóm, aki ma már kollégám: Bajusz Bernadett középiskolai tanár. Köszönöm együttműködő munkájukat.

Debrecen-Buda, 2007. augusztus

a válogatás szerkesztője