

280208



280208



(210)

AZ

ISKOLA ÉS A TÁRSADALOM

*

2003

IRTA

GYÖNGYÖSY LÁSZLÓ



EGER

NYOMATOTT AZ EGRI NYOMDA-RÉSZVÉNYTÁRSASÁGNÁL

1896

AZ

SKOLA ÉS A TÁRSADALOM



IRTA

GYÖNGYÖSY LÁSZLÓ



EGER

NYOMATOTT AZ EGRI NYOMDA-RÉSZVÉNYTÁRSASÁGNÁL

1896

Paed
28495



280208



M. N. MÚZEUM KÖNYVTÁRA
IE. Nyom. Követőknapló
1904 év. 319. sz.



Az iskola és a társadalom.

1. §. Bevezetés.

Az emberi nem tökéletesedésének nagy titkát, Kant szerint, csak a nevelés oldhatja meg. Valóban felséges még gondolatnak is, hogy az emberi természetet neveléssel mindig jobbá, nemesebbé tehetjük, míg végre olyanná válik, a mi az emberiséghez egyedül méltó. Ha ezt csakugyan meg lehetne valósítani, az emberi nemre szerencsésebb, boldogabb jövődőt várhatnánk! Ez az a gondolat, a melyet Plato is nagy lelkesedéssel üdvözölt; s valóban, ily eredményt érve el, nem volna istenibb dolog a nevelésnél! De nem zárkozhatunk el attól a kijózanító gondolattól sem, hogy a világ a nevelés tökélesedése után is: jó és rossz vegyesen. Csak a reménység lelkesíti e tudomány barátait, hogy fáradságaik gyümölcsét úgy egyesek, mint a társadalom élvezni fogja. Innen van, hogy az emberi nem nemesítésének gondolatával a népnevelés igaz barátjai mindég foglalkoznak.

Nem egyszer és nem is ok nélkül állítják, hogy jobb és dicsőbb jövő reménye maga a műveltség is csalogó, míg magok az emberek nem javulnak meg. A javulásnak, a nemesedésnek az emberiség belső életéből, az erkölcsösségből kell kiindulnia. Valóban emberileg véve mit nyerünk vele, ha a tudomány, az ipar, a kereskedelem csodái, a különböző országok tökéletes alkotmánya bámulatot kelt, ha maga az ember nem méltó rá, hogy ilyen szép földön lakjék? Ez igazságból kiindulva felállítják a tételt: Valamely nép sorsa, virágzása, hanyatlása a legnagyobb mértékben ifjúságának nevelésétől függ. Ezt a gondolatot Kant úgy fejezi ki: az embert csak a nevelés teszi emberré. Az ember olyan semmi, a miből a neveléssel válhatik valami. Ily tétel következménye, hogy sem időt, sem fáradságot nem kimélnék az utak és módok tekintetében, csakhogy ezt

a felséges czélt elérhessék. Innen van, hogy gyakran hangoztatják: az a nép, a mely a tökéletesnek elfogadott nevelésmód szerint rendezi be iskoláit, s ezekben megadja az igazi és sokoldalú képzést a társadalom minden osztályának a leghatalmasabb, a legboldogabb, legyőzhetetlen, irigyelt s világitó csillaga lesz a többieknek.

Ez állításnak van is némi alapja. A nevelés története bizonyítja, hogy arra tökéletesen alkalmas, hogy új gondolatokat terjesztszen a fiatal nemzedék között. Ha pedig azt látjuk, hogy a legelőkelőbb szellemek mily sokat várnak a neveléstől, könnyen túl is becsüljük. De szerénységre int bennünket a mindennapi élet számtalan jelensége. Nincsen-e elég példa rá, hogy a gyermek messze elmarad attól az ideáltól, a mit nevelője elébe tűzött, míg a másik a kedvezőtlen körülmények ellenére merészen utat tör magának s magasra emelkedik ki abból a körből, a honnan kiindult? Az egyiknél látjuk az elmaradást a gondos nevelés ellenére, a másiknál az előrehaladást még pedig a saját erejéből! Az ilyen példák alkalmasak-e arra, hogy a nevelés mindenható hatalmát bizonyítsák és az emberiség boldogabb jövődjétől biztosítsanak, a mely a tervszerű nevelés következménye lenne?

Másrészről azonban hiba volna azért, hogy a nevelés nem mindég éri el czélját egyes embereknél, éppen úgy mint nemzedékeknél hatalmát, erejét kétségbe vonni? Kétségkívül a természet, maga a világ, a körülmények sok esetben nagyobb hatással vannak a növendékekre, mint a nevelés. De az is bizonyos, hogy a világ a természet káros befolyását a tervszerű nevelés hatalmával ellensúlyozni lehet. Ez a nézet általános. Külömben a család és a társadalom viseltetnék-e oly érdeklődéssel a nevelés iránt, ha semminemű eredményét nem látná? Hányszor halljuk a panaszt, hogy egy fiatal élet tönkre ment a rossz nevelés miatt, hányszor szólnak a nevelés hiányáról egyik-másik embernél. Igaz, hogy gyakran tapasztaljuk a Horatius-féle pesszimista véleményt is: naturam expellas furca, tamen usque recuret. (Vasvillával kergetve se lesz más az ember, mint a milyennek született.)

Ily szélsőségek között ingadoznak a vélemények. Mindent várnak majd a szabadságtól, majd a természettől, majd a nevelés művészetétől vagy hirdetik, hogy minden egyesek törekvésétől vagy örökölt tulajdonságaitól függ. A társadalom

azonban a nevelés pártjára kel, nem bizza a véletlenre, hogy az ifjú-nemzedékből az legyen, a mi válhatik. Különféle intézetekről gondoskodik, a hol az ifjúságot minden pályára képezik.

Az ideális állapot az volna, hogy úgy egyesek, mint családok és a társadalom teljes erejéből segítsék s hozzájáruljanak a nevelés szent ügyéhez, így nyerjen a társadalom jeles polgárokat, a nemzeti erő fejlődjék, a vallásos érzet ki ne haljon. Virágozzék a tudomány erkölcsi nemzeti alapon! A fejlődésnek e magas fokán a társadalmat nem is lehet másképen képzelni, mint a mely teljesen erre a célra tör. Ez ideál elérésére különféle feltételek szükségesek. Első dolog mindenestre a szilárd alapon álló törvényes rend. E nélkül a társadalom zilált, vagy nagyon keveset, vagy semmit sem tesz. A czélszerű munkafelosztás egyesek öntudatos a közjó javára czélzó munkássága csakis rendezett jogállamokban képzelhető. Tudományos és művészeti törekvések csakis ilyen államban érnek sikert. A hol a társadalom többsége át van hatva a törvénytisztelettől, kifejlődött jogérzéke irtózik a vad erőszakosságtól, a törvénysértéstől, a hasztalan czivódástól. Itt a jutalmazást, a büntetést egyformán megneemesíti a kultúra. Szelidíti a büntető törvénykönyvet, elismerésével sarkalja a tehetséget, s az általános meggyőződés, hogy a társadalom alapos reformja csakis a nép művelődésében van; ez egyeseket, s a társadalmat, államot tervszerű s állandó tevékenységre ösztönzi. Így kezdődhetik a társadalmi élet legvirágzóbb formája. Egyeseknek és a társadalomnak a tervszerű öntudatos nevelésére annál nagyobb szükség van, mert a nevelésnek olyan titkos mesterei is vannak, a melyek az eredmény szerfőlött kétségessé teszik.

Úgy egyes családokat, mint a társadalmi életet titkos hatalmasságok igazgatják, senki sem tudja honnan származnak ezek az eszmék, de meg vannak, befolyásolják az emberek törekvéseit, hajlandóságát, még az erős sem tud befolyásoktól megszabadulni. Gyakran a lángész szüli ez eszméket, s a tömeg elsajátítja, s uralmok alatt áll. Ezek az általános uralkodó eszmék egyeseket sarkalnak szívós munkásságra. A tehetséges emberek vetik a tömeg közzé. Ez eszmék hatalmokban keritik nemcsak a felnőtteket, hanem a jövő nemzedéket is, egyes tehetségesebb emberek újra magokévá teszik, s talán még határozottabb formában juttatják érvényre. Egyes lángeszű

egyéneknek, vagy a tömegnek van-e aztán nagyobb befolyása ily körülmények közt a társadalomra, ez nagy kérdés, de a gondolatok, eszmék e hullámvásására, s befolyások a fiatalabb nemzedékre el nem vitatható.

Bizonyos, ha az öregebb nemzedék erkölce lazúl, az ifjabb fokozottabb mértékben adja magát az élvezeteknek, az anyagi dolgok hajhászásának. Ezekben még apáin is túltenni iparkodik. A család és a társadalom szelleme egymással vagy karöltve vagy egymás ellen küzdve közreműködnek a fiatalok nevelésén, vagy jó vagy rossz irányban hatással vannak rájuk.

E tényezőkön kívül még két intézmény iparkodik az ifjuság nevelését hatalmába keríteni. Mind a kettő összeméri erejét és hatni akar az ifju nemzedékre. Ezek az egyház és az állam. Az egyház hívő lelkeket, az állam engedelmes polgárokat kíván nevelni. Mind a kettő törekszik az ifjuságot a saját célja szerint formálni, elismerve annak az elvnek az igazságát, a kié az ifjuság, azé a jövőendő.

Mindkét esetben a nevelés formája határozott alakot ölt. Az első esetben állami, a második esetben egyházi nevelő rendszerről lehet szó. Természetesen az egyházak és államok különfélesége szerint a nevelő rendszerek is különfélék. Jellemző példák rá: Plato és Fichte állami nevelő rendszerei és a jezsuiták nevelésének rendje.

Azok közül, a kiknek a nevelésre nagy befolyások van, mindenesetre az állam és az egyház a leghatalmasabbak. Különben a nevelésnek hatalmas tényezői ezenfelül: a természet, család, társas érintkezés, a korszellem eszméinek áramlata, s a társadalom politikai és egyházi szervezete. E sorrendből az is világos, hogy részint rejtett tényezők ezek, öntudata nélkül a célnek, részint öntudatos nevelő tényezők. Tervszerű nevelést adnak a család, az egyház, az állam. Az ifjuságot mindegyik a maga alakjára akarja formálni. A család nevelő jogát senki sem fogja kétségbe vonni, de természetes jogát az egyház, az állam gyakran igen szűk korlátok közé szorítja. És ez a két hatalom is hányszor versenyre kél egymással!

Ime a nevelés fontossága a népek életében! Csoda-e tehát hogy a legjelesebb gondolkodók foglalkoznak e kérdéssel s ethikai, lélektani, sociologiai oldalával. Vajjon megtalálják-e valaha a nevelésnek azt a formáját, a mely Kant szerint az emberiséghez méltó? Sikerül-e oly nevelő rendszert alkotni, a

mely ellenmondás nélkül, egységes szellemtől áthatva, minden nép, jó és nemes tagjára vonzó hatással lesz, s őket állandó lelkesedéssel tölti el?

Reméljük s ne hagyjunk fel a kísérletekkel! Mert gondolatnak is kinos: mi lenne az ifjúságból, ha a rátörő hatalmak martalékává válnék?! Vajjon nem az esetleges, a véletlenség műve volna-e így a nevelés? De talán nem okosabb dolog volna-e ez, mint betűket vetni a rohanó hullámba? Nem! A láthatatlan, öntudatlan, de teljes erővel működő befolyásoknak, ha az ifjúságot a magasabb fejlődésnek fokára akarjuk emelni, öntudatos, tervszerű gátat kell vetni, ezt csak átgondolt, szilárd alapon álló nevelő rendszerből fejlődhetik ki.

Első dolgunk, hogy e széles mezőn tájékozódjunk, két részét különböztetjük meg a tudománynak. Először szólunk a tényleges állapotról, az intézetekről, a magán- és nyilvános nevelésről, a gyakorlatról, a mint ezek évszázadok óta fejlődtek. Ide tartozik az iskola minden kérdése, kormányzása, berendezése, szervezése stb., valamint házi, intézeti nevelés, a gimnáziumi, népiskolai, paedagogia. Ezekről szól a *gyakorlati nevelés-tudomány*. Másodszor, ha kutatjuk a nevelés lényegét, fogalmát, szükségességét, lehetőségét, határait, korlátait, célját, eszközeit, módjait, az *elméleti nevelés-tudomány* birodalmába lépünk.

Ez a két rész együttvéve képezi a *rendszeres nevelés-tudományt*. Ezzel szemben áll a *történeti nevelés-tudomány*. Ha a létező nevelés-tudományt, mint alakulót tekintjük és fejlődésük feltételeit kutatjuk, akkor a történeti paedagogiával foglalkozunk. Ez rajzolja meg a letűnt nevelés állapotját, fejlődését a jelenkorig.

Tehát a nevelés tudományának két főrésze van: a rendszeres és történeti paedagogia. A rendszeres paedagogia két részre oszlik: gyakorlati és elméleti paedagogiára.

Mi e lapokon nem a rendszeres nevelés-tudománynyal, hanem azokkal az alapelvekkel fogunk foglalkozni, a melyek a társadalmi élettel szoros kapcsolatban vannak. Az elméletek mellőzésével keressük a kapesot az iskola és a társadalom között.

2. §. A gyakorlati nevelés-tudomány.

Gyakorlati nevelés-tudomány alatt értjük bölcséleti megvizsgálását azoknak a tényleges viszonyoknak, a melyek közt

nevelni kell, lehet és nevelnek is. Azokat az általános törvényeket állapítja meg e tudomány, a melyek szerint a nevelés különféle módon és iskolákban történik és történnie kell, hogy a nevelés nagy céljának megfelelően. Szól arról, mily viszonyban van és kell lennie a nevelésnek a társadalom külső szervezeteivel, a családdal, a községgel, az állammal és az egyházzal; kiterjeszkedik a nevelés idejére, helyre, a hol nevelnek, s azokra a személyekre, a kik ezzel foglalkoznak, így aztán a következő részekre oszlik. 1) A nevelés otthon, a családi körben eshetik meg; mint ilyen magán és egyes nevelés. 2) A nevelés az intézetekben történhetik. Ez szintén magán-nevelés, de a tanítás csoportosan megy. 3) A nevelés iskolákban történik. Ez nyilvános, csoportos nevelés. Ilyen módokon eshetik meg a nevelés. A nevelésnek mindegyik módját fogjuk tárgyalni. Következik ezután az iskola igazgatásának, felszerelésének, vezetésének és a tanerők képzésének tárgyalása.

3. §. A házi nevelésről.

A nevelés a család legszebb kötelessége, onnan indul ki, s többnyire oda tér vissza. A családi nevelésnek három mozanata bir jelentőséggel. 1) Az egység és az összetartozandóság érzete a család minden tagja között. Ez az érzés a közös származás tudatából ered. 2) A függés érzete a család fejétől. Ezt a növendék naponként látja, tapasztalja valamennyiök magaviseletéből. 3) A család kiskorú tagjainak bizalmas együttélése, megösmerkedése. Ez az együttnevelkedésnek és a benső családi érintkezésnek következménye. A családi nevelés tehát kis körben az összes nevelő tényezők felhasználásával történik. Vizsgáljuk meg közelebbről e viszonyt és e nevelést. 1) A család legjellemzőbb tulajdonsága az egység. Egység és központosítás a nevelésnek és tanításnak főkövetelménye. A család különösen alkalmas hely a nevelésre. Míg a családi érzés ki nem hal a népből, addig erőteljessége és egészsége is biztosítva van. Hogy mily hathatós nevelést adhat a család, azt könnyű belátnunk. Gondos, szerető szemek ügyelnek a növényekre. A munka magasztos e kis körben gyorsan és a legtisztább vonzalom alapján történhetik. Mily könnyen kifejlődhetnek e meleg bizalmas körben a növendék hajlandóságai és érdeklődése. Pedig mindezeket az iskoláknak beplántálni mennyi fáradságába kerül! A családi körben mindez magától

és könnyen kifejlődik. A fiatalok szeretettel és bizalommal vannak az öregebbek iránt; a családkör résztvevőleg nézi az ébredező életnek nyilvánulását és mindent elkövet, hogy ezek kifejlődjenek. Az első benyomások az egész életre kihatnak. A család e meleg gondoskodása a gyermeki kedély fejlődését nem csak előmozdítja, de egész életére nemesítőleg hat. Később, felnőttébb korban a családi szeretet e melegét semmi sem pótolja. Az önismeret, az önmérséklés sehol sem fejlődhetik ki inkább, mint a családi körben, a hol több ember állandóan szoros összeköttetésben van egymással és egymás cselekedeteit bizalmasan, szeretettel megítéli. 2) A család egysége a lehető legerősebb alapon nyugszik, azon a tudaton, hogy egy törzsből sarjadtak, s minden tagja egy benső szerető körnek része. E hatást, ez egységet még jobban előmozdítja az a körülmény, hogy a családnak egy központja van, a honnan minden kiindul, s a kinek akaratától a többiek függenek. E kis kör ebben a tekintetben az államhoz hasonlít, mert itt kell egy főnek, összekötő kapocsnak lenni. A család tagjai szeretettel, bizalommal tekintenek a családfőre. A függésnek ez az érzete igen kedvez a vallásosság kifejlődésének. Ha a család tagjait a nemes egymás iránt való kegyeletérzés áthatja, úgy a gyermeki kedélyben az őszinte hit is könnyen erős gyökeret ereszt. A ki szeretettel csüng atyján, anyján az épen oly szeretettel gondol a világrend őrére. A gyermeknek a család legyen a világrend jelképe. A szülőkben találja meg legelőször azokat a tulajdonságokat, a melyek idealizálva az istenség tulajdonai. 3) A családi körben könnyen történik a kis esemeték természetének kiösmérése. Pedig ez a nevelésben igen lényeges dolog. A mi a földmivelőre nézve a talaj ösméréte, az a nevelőnek a gyermeki természet pontos megösmérése. Ez a zsenge korban, a folytonos bizalmas érintkezés közben könnyebben megy, mint később. Nemesak azért, mert a gyermekben is kifejlődik a zárkózottság és a titkolódzás ösztöne, hanem mert az idegen iránt tartózkodó félnélséget mutat, a mely a korral együtt növekedik benne. Bizalmas családi körben szíve mélyéig megnyílik a gyermek. Testi, lelki képzésére a növendéknek ez a legfontosabb tényező. Azért mondta Pestalozzi, hogy a gyermek nevelésnek az anya lehetne a legnagyobb mestere. Azért hirdette, hogy az embert a család nevelheti a legjobban. Ezt semmiféle intézeti nevelés nem

kárpótolhatja. Igen nagy tévedése Rousseunak, mikor Emil neveléséből a szülőket kihagyta. Ő kételkedett benne, hogy a tervszerű nevelés a család körében lehetséges. A családot az iskolától elválasztotta. Az észszerű paedagogia összeköti, a mit Rousseau elválasztott. Vezérelvül mondja ki, hogy a család legfőbb, legszentebb kötelessége a gyermekek nevelése. A családiélet tisztasága, erkölcsétől függ a népek jólléte, műveltsége, erkölce. Ezt a világon semmiféle intézmény nem pótolhatja.

4. §. Intézeti nevelés.

A nevelő-intézet mint egy nagy család tűnik fel. Bár van közös tulajdonsága is a családdal, de olyan különbség is van köztük, hogy az intézeti és családi nevelés azonosságáról nem beszélhetünk. A nevelő-intézetekben nincs meg az a hatalmas természeti kapocs, a vérrokonság, a közös származás érzete, a mely a családi élet legjellemzőbb vonása. A tagok száma is sokkal nagyobb. A nagyobb szám miatt meg van nehezítve az egyes gyermekek jellemének megismerése. A növendékek nem tartózkodnak állandóan a nevelő-intézetekben. A növendék más gondolkodásmóddal jön oda a családi körből, más lehet az intézet gondolatköre, így aztán meg lesz az ellentét a család és az intézet között. Ennek a nevelésre mindig káros hatása van.

Ily nagy különbségek mellett is az intézeti nevelésnek a családi nevelést kell ideáljának tartania. Törekednie kell, hogy elmondhassa Pestalozzival: „Növendékeink velünk egy szívvel és lélekkel éreznek. A mit teszünk, azon teljes lélekkel esüngenek. Egy nagy család szelleme vezérel bennünket, a hol az atyai és testvéri szeretet világol.“

Az intézeteknek teljesen a paedagogia követelménye szerint kell berendezkedniök. Uralkodjék bennök a rend; a test ápolására, az izmok erősítésére nagy gond fordítandó. Alapos, az egyéniségnek megfelelő, az érdeklődést felkeltő tanítás folyjék benne. De épen olyan lényeges az erős, de jóakarató vezetés, a mely a tanító-testület böles felhasználásában áll.

Ha az intézetek ily nemes czélt tűznek ki magoknak, nem állhat meg az a vélemény, hogy csak szükséges rosszak. Mert valóban melegágyai lehetnek paedagogiai gondolatoknak és a gyakorlatnak. Így a tudománynak nagy szolgálatot tehetnek. Egy tekintet a paedagogia történetére bebizonyítja, mily reformok keltek belőlök szárnyra! Ez intézetek szabadsága, a

mely az állami felvigyázat ellenére is tanyát ver bennök, módot nyújt a kísérletekre, ujitásokra. Mind ez az állami intézetekben vagy egyenesen el van tiltva, vagy a legnagyobb mértékben korlátozva. Azonban ferde dolog volna ez intézetek jogosultságát abból a tekintetből igazolni, hogy a családnak sem elég ereje, sem elég szeretete nincs a nevelésre. Ha ez csakugyan úgy volna, akkor kétségbe kellene esnünk nemzetünk jövőjén. Más viszonyok igazolják ez intézetek keletkezését. Sok családnak falun kell lakni, vagy ha városban laknak is, oly izgatott munkával töltik életüket, hogy a nevelésre elég idejük nem marad. Ily családoknak valók a magán-intézetek. Baj azonban, ha a paedagogiai cél szem elől tévesztve, csak a vagyonszerzésre való eszköznek tekintik, mert akkor paedagogiai jogosultságok nincsen, s érthető az ellenük való küzdelem.

Ez intézetek sokfélék. Vannak leány- és fiú-nevelő intézetek, a melyeknek céljuk jobb nevelést adni a gyermekeknek, mint a milyen a családi körben történhetik. Vannak olyanok, a melyek egyes pályákra nevelnek. Ilyenek a katonai és papnevelő-intézetek. Az árva gyermekek neveléséről az árvaházak gondoskodnak. A szellemileg gyöngye gyermekek részére is vannak már intézetek. A vakok, némák kiképzéséről is külön intézetek gondoskodnak. Ezek nem csak nevelő, hanem jótékony intézetek is.

5. §. Az iskolai nevelés.

A társadalom kulturális feladata szerint két módon gondoskodik a nevelésről: 1) nevelő-intézetek és 2) középiskolák vagy szakiskolák útján. A nevelő-intézet általános műveltséget ad a növendékeknek, a szakiskola egyes pályákra neveli az ifjakat. Gyarló, pedig általános vélekedés, hogy minek ez a tárgy vagy az a tárgy a fiúnak, hiszen semmi hasznát se veszi, mert más pályára készül. A szakképzést lehetőleg sok oldalú és általános képzésnek kell megelőznie. Természetesen a mély és részletes tanulmányozásnak a középiskolában semmi helye. A világos áttekintés a fő, ez élesíti a növendék esztét, így válik sokoldaluvá nevelése. A ki rögtön már zsenge korában egy szakra képezné magát, szellemileg szűk látkörű, egyoldalú, elfoglalt gépies emberré válnék. Szakjának legfeljebb gyámoltalan napszámosa. A szakiskolákhoz tartoznak a földművelési, bányászati, erdészeti, ipar- és kereskedelmi iskolák, katonai,

tengerészeti és tanítóképző-intézetek, technikai főiskolák és egyetemek.

E nevelő-intézetek természetes sorrendben így jönnek egymásután: a népiskolák, polgáriskolák és középiskolák. Ez iskolák egyike sem képesít egy pályára sem. Általános műveltséget, emberies gondolkodást iparkodik plántálni a növendékbe. A tudás vágyát, gondolkodást, izlést, részvétet, honszeretetet és vallási érzelmeket csepegtet a tanulóba a falusi iskola épen úgy, mint a városi felsőbb intézet. E nevelésnek kettős oldala van: emberekkel és a természettel foglalkozni megtanít. Egész embert a nevelés csak akkor képez, ha ethikai és reális oldalát veszi az életnek, a melyek egymást kölcsönösen kiegészítik. Az iskola arra törekszik, hogy a tanuló bele tudjon mélyedni a vallásos eszmékbe s ennek szükségét érezze, örömet találjon a természet megértésében, tanuljon lelkesedni a nagy férfiak példáján, gyönyörködjék a szépben, jóban, nememben, küzdelme az igazság és a felvilágosodottság érdekében második természetévé válják. Ezt tanulja meg az iskolában minden polgár, s ha minden másban különböznek, ebben meg kell egyezniök a közép- és alsó-iskoláknak. Ez adja meg az alsó- és közép-oktatásnak az egységet. Ezek a szó szoros értelmében: nevelő-iskolák, míg az egyes élétpályákra, tudományágakra a szakiskolák, a felső tanintézetek képeznek.

Ebből az is következik, hogy úgy az alsó, mint a közép-iskoláknak lehetőleg egyformáknak kell lenniök. Így az úgynevezett polgári iskola nem lehet más, mint a nép- vagy alsóiskola betetőzése, tudományos és gyakorlati érvek is a mellett szólnak, hogy a középiskola szétválasztása reáliskolává és gimnáziumá, nem helyes.

Nem szerencsés gondolat volt a kettős középiskolai rendszert átvenni a németektől. Az évek hosszú sora megtanított bennünket arra, hogy a reáliskolát a magyar társadalom nem veszi be. Alsóbb osztályait olyan elemek töltik meg, a kik néhány osztály meglábolása után más pályára lépnek, a kiknek eszök ágában sincs középiskolai műveltséget szerezni. Az ilyen növendékeknek a felsőbb népiskola, vagy annak másik formája a polgáriskola volna való. Természetesen meg kellene adni nekik a jogot, hogy kisebb hivatalnoki állásokra minősítsen. A reáliskola első osztályainak növendékei közül átlag csak öt százalék jut fel a nyolczadik osztályba. Ez öt százalék

közül is csak két százalék megyen arra a pályára, a mire a reáliskola tulajdonképen képesít: t. i. technikaira. A reáliskolák elnéptelenedése már az V-ik osztályban megdőbbentően elkezdődik, a nyolczadik osztályban a tanulók számát átlag tíznél többre tenni nem lehet. Az ifjúság a gimnáziumba tódúl, míg a reáliskolák felső osztályai üresek maradnak.

A társadalom abbeli felfogásával, hogy 9—10 éves gyermekről úgy sem lehet tudni előre, vajjon a rajzból, a matematikai tudományokból viszi-e annyira, hogy a műegyetemen sikeresen megállhat, nem lehet olyan könnyen végezni. Ebben az általános felfogásban erős kritika van. A reáliskola már az első osztályban a 9—10 éves növendékével pályát választat, s bárhogy szépítsük a dolgot nem egyéb ez, mint a szakiránynak a középiskolába való becsempészése. Minthogy a középiskolának nemcsak a tanítás, hanem a nevelés is feladata, a reáliskolát tudományos tekintetekből sem lehet igazolni. Tanügyünknek legégetőbb kérdése a középiskolák reformja.

Ezek nálunk az iskolai nevelésre való intézetek.

6. §. A népiskola.

Az iskolának nemes feladata a vezetők és az ezeket követők, a nép és a műveltek között a különbséget nemcsak ki nem élesíteni, hanem kibékíteni, kiegyenlíteni őket egymással. Ébressze az iskola a nemzeti összetartozás érzetét és a nemzeti öntudatot. Minden magyar polgár érezze, hogy egy nagy hatalmas nemzetnek, mint egésznek tagja, még ha oly szerény állást tölt is be. Így eltűnik az állás és a hivatás közt levő nagy különbség. Ember érintkezik az emberrel, szegény és gazdag, előkelő, alacsony sorsú nem áll egymással harcban, hanem öntudatos, közös munkában él egymás mellett, a melynek czélja a haza felvirágzása. Nem kell tehát éket verni a nép és a felsőbb iskolák közé, de a népiskola úgy tekintendő, — mert valóban az is — mint a többi intézetek erős alapja, a melyen a nevelés palotája áll.

Csak örülni lehet rajta, ha a népnevelésre nagy gondot fordítanak. Ez a nemzeti nevelés sziklaköve. Helyes az a felfogás, hogy az alapvetés legyen szilárd, s megáll rajta a nemzeti nevelés fényes épülete. A hol ez megvan, ott már sok történt. Együgyűség is volna az épület fellításához felülről kezdeni. A hol azt tennék, magokat ámitják, vakítani akarnak

másokat is, nem gondolnak a nemzet javával. Nálunk magyaroknál különösen óriási fontossága van a népnevelésnek. Az egységes magyar nemzetet e hazában őseink elfelejtették megcsinálni. Ez óriási feladat terhe nagyrészből a népiskolára vár.

A népiskoláknak általában 6—8 osztálya van, az ismétlőt is odaértve. Beosztások községek szerint változó. Vannak osztatlan egyosztályú falusi iskolák, a hol az összes különböző osztályú növendékeket egy teremben tanítják. Másutt két osztály tanul együtt, vagy minden osztály külön van, természetesen a nagyobb helyeken. Vannak vegyes iskolák és külön leány- és fiú-iskolák. A mi a tantervet illeti, minden tudománynak elemeit tanítják a népiskolákban. Az az idő, hála Istennek elmúlt, mikor a népet „boldog tudatlanságban“ kívánták tartani, de aztán csodálkoztak bárdolatlanságán. A kézi munka tanítását is szép eredménnyel kezdik bevinni az iskolába, de még nincs oly szoros összefüggésben a többi tanulnivalóval, mint az kívánatos volna. De megvan a törekvés az iskolákban is, nem csak tanítani, hanem nevelni is, s évről-évre nagyobb gondot fordítanak a tanítók képzésére.

De bizony ezen a téren, ha van is haladás, nagyon sok még a tennivaló. Nem csak kevés népiskolánk van, s így az iskolázatlan gyermekek száma igen nagy, de sok azok közül olyan, hogy ellentétben áll nem csak a magyar nemzetiséggel, hanem a műveltséggel is. Különösen némely vallás-felekezetek iskolái nem is egyebek, mint vallási és nemzetiségi rajongók melegágyai, szánandóan alacsonyfokú oktatással. Bizonyos, hogy a vallásnak karöltve kell haladni a műveltséggel, mert természetes szövetségesek, de minden egyházi gyámkodás csak kárára van az igazi művelődésnek és magának a népnek. Különösen vegyes nemzetiségű vidékeken az egyház és az iskola külön választása mind a kettőnek érdeke. A pädagogiai tekintetben vett egységes oktatás ily helyeken csak is így képzelhető. A legtöbb művelt államban az iskola az egyháztól mindkettőnek javára el van választva.

Fontos dolog, hogy a népiskolának legalább *négy* osztályát mindenki elvégezze. Ezután a tanulók eloszlának a felsőbb népiskolába, reáliskolába és gimnáziumba, hogy a közös alapon tovább művelődjenek.

Végül nagyon fontos, hogy azoknak a családoknak gyer-

mekei, a kiknek a mindennapi kenyér is szűken jut, s gyermekeik ápolására sem módjuk, sem tehetségök nincs Pesta-lozsi és Fröbel szellemében kiseddóvókban gondoztassanak, hol rendre, ügyességre szoktassák őket. Így a hazának ők is hasznos polgárai lehessenek. E jótékonyságot gyakorolja az állam és a társadalom egyaránt. A kiseddóvók épen úgy mint a népiskolák nemzetiségünk és kulturánk legfontosabb várai.

7. §. A reáliskolák.

Németországban a reáliskolának két formája: van al- és főreáliskola. Az alreáliskolának van 6 osztálya, régebben nálunk is ennyi volt, a főreáliskolának 8 osztálya épen úgy mint most nálunk. Az alreáliskolában egy idegen nyelvet, az angolt vagy a francziát tanítják a latin és a görög helyett; a főreáliskolában az angolt és francziát, nálunk persze az angol helyett a németet. A német alreáliskolának nálunk a polgáriskola felel meg, mert a városi polgárok gyermekeinek adná meg a kellő képzettséget, míg a főreáliskola épen úgy mint nálunk technikai pályára képesít.

Világos, hogy a főreáliskola, polgári-reáliskola Németországból szakadt hozzánk. Nem is tud gyökeret verni egyik sem. Mind a két iskolának alig van számbavehető tanuló ifjúsága, míg a gimnáziumok zsufolva vannak. A polgáriskola azért nem virágzik, mert virágzó műveltebb polgárirendünk alig van. De hogy ilyen legyen, erre küzdeni, erre törekedni a polgáriskolák útján kell és szükséges. Evvel kellene kapcsolatba hozni a közép iparosiskolát, kereskedelmi iskolát és egyéb ilyenforma intézeteket. E különféle iskolák egyesítését a tanítás egysége és célszerűségi tekintetek egyaránt követelik. E többféle iskola helyett egységes iskola kellene, a mely a polgári rend, a kereskedők, iparosok, kisebb hivatalnokok egységes tanintézetévé válnék, így látogatott iskola is volna. Természetesen a törvényben kellene biztosítani, hogy ezekre a pályákra képesítsen. E nélkül megint csak tengődni fog!

A főreáliskolán nálunk igen meglátszik, hogy idegen plánta, mely a magyar földön csenevész életet folytat. Míg 6 osztálya volt, nálunk pótolta a polgári iskolák hiányát és kellő számu tanulója volt. Mikor német mintára ezt is 8 osztályúvá tették, s a gimnáziummal egyenrangú intézetté iparkodtak fejleszteni, fölösleges intézetté kezd válni. Felsőbb osztályai

végkép elnéptelenedtek. Ez kényszerítette a tanügyi vezérőrköröket, hogy egy lépéssel ismét közelebb hozzák a gimnáziumhoz, belevitték a latin-nyelv tanítását. Ez se segít rajta. Azelőtt az volt a baja, hogy 9—10 éves gyermeket már szakjának megválasztására kényszerítette, a mi a középiskolát szakiskolává teszi és a mi paedagogilag képtelen állapot. A latin bevitelével pedig a közönségben csak megerősítette azt a megcsontosodott véleményt, hogy a reáliskola rossz másolata a gimnáziumnak, gyengébb tanintézet nála. A tódulás a gimnáziumba egyre tart. A reáliskolának csak alsóbb osztályainak van növendéke, így tehát olyan növendékek iskolájává válik, a kik egynehány osztály meglábolása után más pályára lépnek. Ezeknek pedig kár egy teljes középiskolát fenntartani. E tény mutatja, hogy a magyar társadalom nem veszi be. Reformált gimnáziummá való átalakítása égető szükség.

De ebből az is világos, hogy mind paedagogiai, mind praktikus tekintetek követelik a különféle iskolák egységesítését. Az alapvető népiskolán épüljön fel az egységes polgári iskola, a mely a polgári osztály szükségleteinek felel meg. A főreáliskola és a gimnázium egyesüljön, s a régi gimnáziumi keretekben modern gimnáziummá válják.

Eljött az ideje, hogy az iskolaszervezés egyszerűbb úton haladjon. Ne kövessük ebben a tekintetben is a németek példáját, a kiktől egyik jeles paedagogusuk állítja, hogy ötszáz esztendő kell nekik rá, hogy valami bolondságtól megszabaduljanak. Az egyik század arra való, hogy megösmérjék, a másik, hogy kiküszöböljék.

8. §. A gimnázium.

A gimnáziumnak nemesak nálunk, hanem minden művelt államban nagy multja van. Összeforrt a nemzetek haladásával. Meg van paedagogiailag oly fontos állandósága, megcsontosodott konzervatív iskolának mondani, azonban nagy tévedés volna. Egy tekintet történelmére meggyőző az ellenkezőről. A Sturm-féle latin iskolától, a mely a latin kultúra és stílus elsajátítását tűzte ki főczélul, a mai gimnáziumig nagy út van. Ezt a gimnázium meg tudta tenni, alkalmazkodni tudott a tudomány mai haladásához, a nélkül, hogy alapelvét, a mely a kultúra történelmi összefüggő ösmertetésében áll, feladta volna. Ez életrevalóságának legfőbb bizonyítéka.

Különösen két irányban kellett átalakulnia. Nem lehetett elzárkóznia a természettudományok bővebb tanítása elől. Ez a tudományág századunkban óriási haladást tett. De meg kellett nyitni kapuit a nemzeti irodalom előtt is, mert ezt a kifejlődött nemzeti önérzet, a virágzó ujabbkori irodalmak követelik. Csak is így adhat a növendékeknek széleskörű nemzeti alapon álló műveltséget. Nagyjában ez a mai gimnáziumok helyzete. De így is erős támadásoknak és rázkódtatásoknak van még most is kitéve. Legáltalánosabb, de egyuttal legártatlanabb vád ellenök, hogy haszontalan holt nyelvek tanításával vesztegetik benne az időt. Nyomósabb és meggondolásra méltó azoknak a kifogásuk, a kik csupán nemzeti alapra kívánják fektetni, s harezolnak az ellen, hogy a gimnázium csak a régi klaszikus nyelvek előkészítő iskolája legyen. Mind a két vád tulzott, mind a két állítás egyoldalú.

A tudományos képzés nemesak saját irodalmunk műveltségének ösmeretéből áll, meg kell értenünk kulturánknak a többi európai népekkel való összefüggését, ösmernünk kell ezek történelmi fejlődését. Nem szabad megfeledkeznünk róla, hogy az európai művelődés a klaszikainak és különösen a görögnek sarjadéka. A nép alsó rétege, a melynek nem lehet feladata a művelődés előbbrevitele, csupán nemzeti alapon kell, hogy nevelődjék. A nép maradjon meg a nemzeti tűzhelynél, a tanult ember a nemzeti kulturától erőt és lelkesedést merítve kell, hogy tehessen is érte valamit. Járja be a régibb és újabb kulturának virágzó tereit. E nélkül erős, nemzeti művelődésről, haladásról szó sem lehet. Bizonyítja ezt a történelem. Az európai művelődés virágzásáról csak akkor lehet szó, a mikor a görög irodalom és művelődés alapos tanulmánya szélrtire megindult. Ez szülte újjá a nemzeteket. A kulturának ilyen történelmi összefüggő ösmeretét nyújtani a növendéknek az erős nemzeti nevelés mellett, egyik főfeladata a gimnáziumnak. E históriai fonalat kiejteni kezünköl egyértelmű volna kulturánk ingadozásával és hanyatlásával.

A tudományok roppant fejlődésével azonban a gimnázium ügye is örvénybe jutott. Beteljesedett rajta is, hogy a ki sokat markol, keveset szorít. A szaktudósok, a kik tantervét csinálták még jobban elrontották a dolgát. Mindegyik a maga szak tárgyát igen fontosnak és nélkülözhetetlennek tartva, nyakig beleesett a részletek elsodró árájába. Hogy a baj még nagyobb

legyen, a szakrendszerek szerint képezett tanároknak is nagy, erős hajlandóságuk van erre. A veszedelem betetőzéséül a pontos és szigorú felügyelet révén képtelen szélsőség uralkodik iskoláinkban. Ez még azokat a gyakorlati érzékű tanárokat is, kik a veszedelmet felösmerték, rákényszerítették, hogy az áradattal ússzanak. Mert ezelőtt hiányos volt a felügyelet, most az iskolában teljesen tönkretették a tanár szabadságát. Az „állandó tanmenet“ e paedagogiai szörnyszülött révén megparancsolják a tanárnak óráról-órára mit tanítson, milyen tárgyú és hány dolgot irasson. Csak egyről feledkeztek meg, el kellett volna rendelni, hogy ehhez a tantervhez és tanmenethez való nagyeszű gyermekek is teremjenek! Ha ennek a rendeletnek fogamatja lesz, akkor iskoláink virágozni fognak.

Addig azonban, míg ez teljesülne középiskoláinkban alapos, a dolog mélyére ható tanításról szó sem lehet. Gyengébb és jobb tanárok voltak és lesznek, de azzal hogy egyéniségétől parancsszóval megfosztják, hogy vele együtt az ifjúság művelődését egy kaptafára verjék, sem a tanár jobbá nem válik, de az ifjúság sem fog többet tudni. A tanár munkáját össze tévesztették az írkokok teendőjével. Elfásulva vesz hát róla tudomást, hogy a döntő körök véleménye szerint nincs túlterhelés, s ha van, annak a tanár az oka. A ki azonban az úgynevezett állandó tanmenetet és az iskolai tankönyveket végig lapozza és el nem feledi, hogy az ifjúság a napnak, az alvás és evés idején kívül, szórakozást, játszást nem is említve, legfeljebb 11 óráját fordíthatja munkára és ebből is ötöt, de legtöbbször hatot az iskolában kell töltenie, s annyi leckéje, rajzolni valója, írásbeli dolgozata van, hogy ha nem kiváló tehetségű, nem bír vele az, azt is befogja látni, hogy van túlterhelés! Játszásra, ha kötelességtudó és közepes felfogású gyermek, (pedig ilyen a legtöbb) már nem érhet rá. Ezt olyan tanfőúr, a ki nem csak az iskolában és a közoktatási tanácsban figyeli meg a tanügyet, hanem az ifjúság házi életét is látja, tudja és mindennap tapasztalja.

Mi ennek a következménye? A gyermek, az ifjú kötelesség mulasztásra szokik, mert szórakozásvágyát teendői elhanyagolásával elégítheti csak ki. A gyermeket játéktól megfosztani senkinek sincs joga! Teste elsatnyúl. Vézna ideges ifjúvá válik. Sokat tanul, de keveset emészt meg, még kevesebbet tud. A szellemi munkás ember, annál inkább a

gyermeknek 9—10 órai alvásra van szüksége. Vajjon legalább a közepes tehetségű tanuló, ha kötelességének meg akar felelni alhatik-e ennyit, jut-e ideje a játszásra? Az idegesség, elégtelenség, századunk e két jellemző vonása főként a tulcsigázott tanítási rendben találja.

Keveset változtat a dolgon, ha valaki azt vetné ellen, hogy a mostani rendszer a test neveléséről is gondoskodott, mikor a testgyakorlatot az iskolában rendszeresítette. Ez is — a németek példájára úgy van szervezve — hogy köteles lecske számba megyen. Az ifjú erő duzzadásáról, a jó kedv valódi kitöréséről, a mi a társas létnek savát, borsát adná meg, álmodni sem lehet. Valami halvány reménysugár dereng, hogy javulni fognak a viszonyok, ha az angolok példájára meghonosodnak nálunk is az ifjúsági játékok. De ehhez nagy játékterekre van szükség. De így is megjön-e az ifjuság régi, játészó kedve? Hová lett a régi labdázó-mezők, pigéző, karikázó helyek gondtalan vidámsága? A mi gyermekeink nem játszanak, mert erre már se kedvők, se idejük! A rendszer olyan, hogy grammatikusokat, matematikusokat, physikusokat akar-nánk belőlők nevelni. Ez a középiskolában képtelenség. Soha sem érjük el, legfeljebb üres, csillogás az eredmény, a mivel egyesek kérkedni szeretnek. Azonban elsatnyúlt, kedvetlen nemzedékre szert teszünk. Embereket neveljünk, erős, vidám, nyílt tekintetű ifjakat, a kinek kedvők és erejük van az élet viharaival szembeszállani, megküzdeni! Ilyenekből válik a tevékeny polgár, a valódi tudós ember! Nem a tanulmányok részletei, a miket meg se emészt az ifjú, visznek oda, hanem a világos áttekintés, az öntudatos tudás. A túl nem terhelt agy ekéje jár mélyen, a sokat tanúlt de olyan fej, a ki a mit tanúlt, meg nem emésztette, ítéleteiben, viseletében egyformán ingadozó és bizonytalan lesz.

A divatba jött tornaversenyek, a melyek a görög olympiai játékok utánzásai akarnak lenni, magokban véve helyesek volnának. De itt is aggasztó tünetek merülnek fel. A tornatanárok, hogy egymáson tultegyenek, s a látványosság a közönségnek is érdekesebb legyen, hajmeresztő mutatványokat végeztetnek tanulóikkal. Az ilyenektől az erős, ép testet annyira tisztelő és bámuló görögök is irtózáttal fordultak el. Semmi szükség sincs rájuk.

Ily bajok mellett helytelen irányban haladt a gimnázium

reformja. Hogy a gimnáziummal a reáliskolát állítólag egyformává tegyék, a gimnázium célját tekintve, egyik legfontosabb tárgyát a görög nyelvet részben kiküszöbölték, s a helyébe került pótló tárgyakkal az egységes oktatást benne tönkretették. Ezt a lépést azzal magyarázzák, hogy közeledés az egységes iskolához. Tulajdonképpen pedig egy gimnáziumba kettőt plántáltak be, s ennek hátrányai már is nyilvánvalók. Maga az egységes középiskola nem lehet egyéb, mint reformált gimnázium.

Fejtegetéseink végére jutottunk. Ezek alapján tisztán áll lelki szemeink előtt a jövő középiskolája. Alapelveit tételesen is összefoglalhatjuk.

Tanár az iskola lelke. Sarok, a melyen megfordúl az iskola ügye. Legyen tudós ember, de paedagogiai ügyességre kell nevelni, a mire eddig kevés gondot fordítottak. Ez már az egyetemi tanárképzés reformjával függ össze, a mire kellő lépéseket az internátus felállításával megtették, de egyúttal többre is kell tartani a főigazgatót irodai főinspektornál; az igazgatót irodafőnöknél, a tanárokat az irnokoknál. Függetlenség nélkül pezsgő szellemi élet, tanítás nincs és nem is lesz soha. Tanmenetekkel, rideg szakaszokkal se nevelni, se jobb tanárokat teremteni nem lehet. Elemi igazság, csak alkalmazni kell.

A görög nyelvnek nagyobb fontossága van a latinnál. Ennek volt oly erős, önálló nemzeti irodalma és kulturája, a mely letörülhetetlen bélyeget nyomott Europa művelődésére. Ezt bizonyítja valamennyi nemzet története. Bizonyítja nálunk Arany János, a ki tőlök vett hallhatatlan magyar műveihez erőt és lelkesedést. A latin nyelv nálunk nagy szerepet játszott, de ez nem ok, hogy most is a főhelyet foglalja el az iskolákban.

A fődolog legyen a klaszikus szellembe való belemélyedés, grammatika csak annyi kell, a mennyi a szöveg megértéséhez okvetlenül szükséges. De ennyit alaposan kell tanítani.

A latin és görög írásbeli mellőzendő, fölösleges az extemporale, az anyanyelvből a latinra, görögre való fordítás. A görög tanítása előbb kezdődjék, mint a latin, de mind a kettő csak 3—4 órával hetenként. Az így megtakarított idő részint a rajzra, a mely az aesthetikai nevelésre a legalkalmasabb és *magyar olvasmányra, magyar történelemre fordítandó*, részben az óramaximum leszállítására. A magyar nyelvnek szokásos, erős

grammatikai tanítása csak káros. Az olvasmányokkal kapcsolatos elméleti rész, a rethorika, költészettan, stilisztikának, csak lényegesebb részei tanítandók. Izlést, szellemet, stylust nem elméletből, de olvasmányból lehet tanulni. Modern nyelvet csak az ötödiktől tanuljon az ifjú, mikor fejlettebb értelemmel heti 3 órán is többre viszi. Választás szerint egy modern nyelv vagy a francia vagy a német legyen kötelező, de szükséges volna, hogy legalább nagyobb városokban tanulhassa, választhassa az angolt is. A természettudományok és mathezisnak csak főrészei tanítandók. A főelv legyen általában kevesebbet, de alaposan tanítsunk. A középiskolát a szakiskolával nem szabad összetéveszteni. A vaskos tankönyveknek az iskolában semmi helyük. A tankönyvek nem száraz, de világos, velős áttekintésben adják a tudományokat.

A tanítás így az alsó osztályokban naponként négy, a felsőbb osztályokban se legyen: több öt óránál. Hetenként teljes két napi szünet feltétlenül szükséges.

Vizsgára szükség nincsen. A tanító-testület szakellenőrzőjével az igazgatóval, főigazgatóval állítsa ki a végbizonyítványt az arra valóknak, a mely a felsőbb tanintézetekre jogosít.

A tanári karnak biztosítani kell a szabadságot, hogy bizonyos általános szabályok körében egyéniségeket kifejthessek. Ez a jó iskola legbiztosabb alapja.

Más modern gimnáziumot az eddigi tapasztalatok alapján én képzelni sem tudok.

9. §. A leányiskolák.

A leányok alapiskolája nem lehet más, mint a fiúké, a leány népiskola, felsőbb fokú, a polgári iskola, a mely a polgári rend céljainak, szükségének felel meg. A felsőbb leányiskolával be van tetőzve a leányok iskolázása; itt két idegen nyelvet tanítanak, s a tanítási idő a növendék 16 éves koráig tart. Ennyi tanintézet meg is felel a leányok művelődésének; ez a többség felfogása, noha van olyan áramlat is, a mely a felsőbb leányiskolából egy gimnáziumhoz hasonló intézetet szeretne kifejleszteni, s a leányok egyrészének épen olyan képzettséget kíván adni, mint a fiúknak. Ez az irány a leányokat is képesíteni akarja oly állásokra, a melyeket eddig kizárólag férfiak töltöttek be. Új ösvényeket akar törni a nő

tevékenységének, hogy létért való küzdelmeiket megkönnyítse. Ezzel szemben tapasztalt és legkiválóbb paedagogusok abban a nézetben vannak, hogy a lányok nem a nagyvilágban, hanem a családi körben keressenek tért tevékenységöknek, bár egyes pályákat, mint az orvosit és a nevelőit alkalmasan elláthatják.

Véleményünk szerint a leányok nevelésénél nem annyira az értelem kiművelése, mint inkább az erkölcsi és kedélyi érzések erősítése a fődolog. Az egészséges társadalmi rendnek nem tudós és olvasott nőkre, hanem egészséges és erőteljes anyákra van szükségök, a kiknek annyi műveltségök van, hogy férjök törekvéseit méltányolni tudják, de egészséges és életvidám felfogásokkal, szívök egész melegével a családi életnek tudják magokat szentelni. A családi élet boldogsága, tisztasága a nőkön fordul meg. Ott a legboldogabbak. Az élet salakjából, küzdelmeinek sarából mennél kevesebb érje őket, csak is így lesznek gondos, szerető anyák, feleségek. Ez a legszebb női hivatás, a mi felér a világ minden tudományával. Mindazonáltal tehetséges leányok részére — a mi véleményünk szerint is — kivételesen nyitva kell lenni az egyetem paedagogiai és orvosi szakának, s ez már annyira érett dolog, hogy csak idő kérdésének látszik.*)

10. §. Az iskola kormányzásáról.

Az iskola kormányának általában négy feladata lehet: iskolák alapítása, fenntartása, berendezése és vezetése. Feladata azonban a tanerők kellő kiképzéséről való gondoskodás is. Ide tartozik még az iskolák alkotmányának kérdése is, a mely valóban a paedagogia legnehezebb, legkényesebb kérdése.

Mindjárt a főkérdésre, mely itt felmerül, hogy tulajdonképen kié legyen az iskola? igen nehéz a felelet. Nem azért, mintha ebben a tekintetben határozott nézetet nem lehetne formálni, hanem azért, mert az iskola történeti fejlődése nem vett olyan irányt, a melyet paedagogiailag helyeselni lehetne. Az is kérdés, hogy mikor az iskolák az állam és a vele versengő egyház kezében vannak, s mint tulajdonukat tőlük már elvenni bajos dolog volna, ér-e valamit annak kimondása,

*) E sorok még a közoktatásügyi miniszter ösmeretes reformja előtt íródtak.

hogy az iskola ezek közül egyik kézbe se való. Az iskola, valamint a nevelés a családok és ezek összessége a társadalom joga. Ehhez kétség nem fér. De a két hatalmas versenyző fél az állam és az egyház kiragadta kezei közül. Először az egyház kezébe került a nevelés ügye, ki ezt a maga céljai szerint iparkodott felhasználni, ma pedig olyan irány uralkodik, a mely minden iskolát kisebb-nagyobb mértékben az államnak akar átadni. Az egyház gyakran a tudománynyal szemben is állást foglalt, hogy céljait elérje, iskoláiban minden olyan ellen küzdött, a mit a maga hitelveivel össze nem férőnek tartott. Ily körülmények között igazi tudományos és szabadszellemű nevelésről szó sem lehetett. Nem habozunk kimondani, hogy az iskolák államosítása sem kedvez a nevelés szabad fejlődésének. Az államnak is megvannak és meglesznek a maga céljai a neveléssel. Bizonyos, hogy a mai felvilágosult kormányok a tudományt nem csonkittatják meg, de nincs rá kezeség, nem teszik-e meg majd a jövőben, vagy a nevelés épen úgy, mint teszem fel jezsuitáknál nem válik-e eszközzé a hatalom kezében? Hiszen a tanítás szabadsága iskoláinkban már most is meg van nyirbálva. Tanárainkban a függés érzete már is tulságosan ki van fejlődve. Ily körülmények között szabad-nevelő-munkásságról nem szólhatunk.

Nem tehetünk róla, de nekünk meggyőződésünk, hogy a nevelés igazi tulajdonosai és letéteményesei maga a család és a társadalom. Az államnak legfőljebb a főfelügyelet joga maradna meg, s az ellenőrzése, a mely szerint a megállapított tanterv megtartására ügyelne. Az iskola vagyona felett a társadalom őrködnék, ő járulna hozzá a maga alapjával, ő gondoskodnék berendezéséről, a tanárok, tanítók fizetéséről a maga alkotmánya szerint; tudniillik választott paedagogiaillag kvalifikált tanácsa, synodusa intézkednék. Csak így fejlődhetnék ki szabad és valódi paedagogiai közvélemény. Szabadság nélkül pezsgő szellemi élet ninesen.

Ezért nagy Anglia még iskoláiban is. Bizonyos azonban, hogy nálunk, a hol annyi a nemzetiség, ez időszerint ez kivihetetlen. Nem vagyunk egy nyelvű nemzet. Könnyen érthető okokból most különösen a népiskolák és kisdedóvók *teljes államosítását minden erőnkkel sürgetnünk kell.*

A társadalom iskolái: a jövő zenéje. De ennek be kell következni!

11. §. Az iskolák berendezéséről.

Az iskola kormányának kötelessége az iskolák szükségleteiről gondoskodni. A gondoskodásnak, a berendezésnek három tekintetben úgy mint iskolai helységek, taneszközök és tanerők dolgában kell megtörténnie.

Az iskolai épületek dolgában nagyon előre vagyunk. Egyház, állam vetélkedve állítja fel a czélszerű és pompás iskolákat, melyek nemesak paedagogiailag czélszerűen vannak berendezve, hanem rendesen diszél szolgálnak a községnek, a hol vannak. Az iskola-termekre vonatkozólag az iskolai egészségügyi szabályok az irányadók,

Taneszközök dolgában is nagy haladás van. Iskolai muzeumok mindenütt vannak már, persze egyik gazdagabb, czélszerűbb, másik szegényebb, kevésbé czélszerű, de a törekvés a haladásra meg van, mely a jövő záloga.

Legfontosabb azonban az iskola lelke, a tanítótétel megválasztása. Ügyes tanító ember mindent pótolhat, de ezt nem pótolhatja semmi. Ezek fizetése semmiesetre se másodrendű kérdés. Bizonyos, hogy az ó-korban a tanítói állás igen alacsony állapot volt, többnyire rabszolgák foglalkoztak vele, de ez sem ok rá, hogy a tanító embert most se becsüljük, s anyagilag se méltányoljuk munkáját. Bár tudós ember adja nekik azt a tanácsot: Légy „mindég egészséges és tudj, ha szükséges teljes erőből koplalni,“ bajos megérteni, miért épen a tanítótétel tegyen ilyen áldozatot, a kinek munkája annyi lemondást s a szellemi erők teljes megfeszítését kívánja. A szegényes fizetésnek két igen nagy hátránya van; az ilyen elveszti a tanításhoz szükséges lelki egyensúlyt, vagy pedig mellékkereset után lát. Egyik olyan baj, mint a másik. A lélek és kedély derültsége nélkül nincs eredményes oktatás. Elégületlenség, levertség halálos ellensége az eredménynek. Nincs foglalkozás, a mely annyi lelki megerőltetéssel járna, a melyhez annyi lelkesedés kellene. De lelkesedésből senki sem élt meg; anyagi és szellemi előismerést a tanító ember épen úgy vár, mint más halandó. A tanítók állásának társadalmi emelése, fizetésének javítása mellőzhetetlen, hogy az általános elégületlenségnek vége vetessék.

12. §. Az iskola vezetéséről.

Ez idő szerint állami vagy egyházi hatóság gyakorolja azt a hatalmat, a melyre, mint szabályozó erőre feltétlen szükség van. Ők vezetik az iskola ügyeit. E vezetésnek őrizkednie kell mindenek előtt a zsarnokságtól és a burokratizmus chablonszerűség merev formáitól. Nem mulaszthatjuk el ezt ismételve hangsúlyozni. Ezek a szellemi életet teljesen megölik. Egy boldog emlékű miniszterünk fődolognak jelentette ki, hogy a tanárokat az igazgatók „dreszirozni” tudják, a francia közoktatásügyi miniszter pedig azzal dicsekedett, hogy ha óráját a napnak tanítási idejében megnézi, megtudja mondani, hogy az összes departementek tanítói abban a perczben ismételnék, diktálnak, olvastatnak vagy grammatikát tanítanak-e? Ez nem csak a magyar ember egyéniségével, de a tanítás valódi szellemével sem fér össze. Az egyéniség szabad kifejlődésének teret kell engedni. Hatásos tanításról csak szabad levegőben lehet szó. A vezetés, ne nyomás, ne teher, hanem baráti szolgálat legyen, a mely a tanító egyéniségének segédelmére siet.

Még nem régen az állami tanintézeteknél is nagy baj volt, hogy iskolai ügyekben járatlan emberek intézkedtek. Most már ebben a tekintetben is javultak a viszonyok. De a felekezeti iskolákban még most is virágzik iskolai ügyekben tudatlan embereknek éppen tudatlanságokból kifolyó, gőgös zsarnoksága. A tudatlanság ilyen köpenyeg alá rejtőzik. Az ilyeneknek ne legyen helyök az iskolában. Gyakorlati és elméleti tudással kipróbált férfiak vezessék az iskolák ügyét.

Megfontolandó vajjon az iskolafelügyelők (főigazgatók) szaporításával nem volna-e mellőzhető a helyi felügyelet? (Igazgatóság, iskolaszék.) Népiskolánál feltétlenül e mellőzés mellett volnék, de középiskolánál sem volna gyümölestelen rajta gondolkozni.

13. §. A tanítók képzéséről.

Különös dolog, de úgy van, hogy mi tanár és tanítóképzésünket a németektől akkor vettük át minden változtatás nélkül, a mikor ők már belátták eljárások helytelenségét és a reformálásról gondoskodtak. A népiskolai tanítók képzésénél

még az általános műveltségre is kevesebb gondot fordítanak, szakismeretről annál kevésbbé lehet szó. Paedagogiai ügyességek kiformálására azonban tagadhatatlanul elég gondot fordítanak. A középiskolák tanárainál megfordítva van a dolog. Itt a szakismeret a fő, paedagogiai ügyesség megszerzésére igen sokáig se módja, se alkalmja nem volt a növendéknek.

A néptanítóknak legalább hat gimnázium vagy megfelelő egyéb osztály elvégzésére feltétlenül szükségök van. Ha ez meg nem történik a tanítók továbbra is a félképzés és félműveltség átkát fogják viselni.

A poroszok példájára nálunk is kötelezővé tették a próbaéves tanítást valamely intézetben s egy fővárosi gimnáziummal összekötötték a tanárjelöltek gyakorló semináriumát. A poroszok már mind a kettőről régen letettek, mert belátták eredménytelenségét, talán mi is rámegyünk, hogy az ilyen semináriumokat az egyetemtől elválasztani nem szabad, nem lehet szellemi nivójuk sülyedése nélkül. De érthetetlen, megfoghatatlan dolog is volna, ha épen a nevelés tudománya, a tanerők a nevelése nem találna helyet az egyetemen, a mely a többi tudományok alapvetője és a nemzeti szellemi művelődés főfeltétele. A tanárjelöltek internátusának, az úgynevezett Eötvös-kollégiumnak ez irányban kellene fejlődnie.

A chablonszerűség sehol sem oly veszedelmes, mint az iskolai ügyekben, ha azt vesszük lényegesnek, a mi csakugyan a legfőbb t. i. hogy önálló, üditő szellem lengje át. A gondos, előre látó iskolai kormány nem fogja ezt magára nézve sérelmesnek, sem veszedelmes látni, mert ettől függ az ifjuság sikeres nevelése. A hol ez a szellem kihalt, ott tevékeny, érdeklődő nemzedék sem növekedhetik. Ki kételkednék rajta, hogy csak ott lakozik ez az éltető szellem, a hol a tudomány szabadsága virágzik?

14. §. Bevezetés az elmélethez.

Az elméleti paedagogia foglalkozik a nevelés céljának megállapításával, ez azonban csak az erkölcsstan segítségével lehetséges. Ez a feladata az úgynevezett „Teleológiának.“ A cél kitűzése után nem kevésbbé fontos annak a fejtegetése: mily eszközökkel érhetjük el ezt a célt? A nevelő itt első sorban a psychológiára támaszkodik. Hogy kell a tananyagot meg-

választani, elrendezni, előkészíteni, hogy a *gyermek jelleme és tudása* mennél többet nyerjen vele, evvel az ugynevezett „*Methodologia*“ foglalkozik.

Teleologia.

A nevelés fogalmának fejtegetéséből és meghatározásából célját bajos megjelölni, mert az így nyert fogalmak semmiképen sem oktatnak bennünket arra, mily formában és milyen képzésre van szüksége a növendéknek s a nevelés céljára vonatkozólag is csak általánosságokra bukkanunk. Ilyen általánosságok: a nevelés az emberek segítségével és az emberek javára történik. A nevelés a gyermekeknél lehetséges és a felnőttek kötelessége, a hol a gyermekeket magokra hagyják ott a nevelésről szó sem lehet. Fogalmából megtanuljuk, hogy a nevelésnek tervszerűnek kell lenni. Arra kell törekednünk, hogy a gyermek csak addig álljon nevelője hatása alatt, míg vezeti, de ha önállóvá válik, a belecsepegtetett elvek szerint járjon el.

Ez mind igen szép és helyes, de a nevelés célját és annak formáját nem árulja el. Ebben a tekintetben csak a népek nevelésének története adhat felvilágosítást. De itt ismét cseberből vederbe kerülhetünk. Neveljünk úgy, mint Rousseau kívánja: természetes embert a művelt ember helyett? Hiszen éppen annyi fáradsággal a művelt társadalomnak való egyéniséget is nevelhetünk. Vagy neveljünk tisztán csak a társadalomnak oly elvek szerint, a melyeket a társadalom hirdet? Vagy van-e és lenni kell-e a nevelés egy bizonyos ideálisabb céljának? Ne a társadalom a szokás vezesse, hanem egy magasabb elv szerint nemesebbé iparkodjék tenni az emberiséget? E törekvés nélkül képzelhető volna-e haladás? Vagy Pestalozzi szerint összes erőink harmonikus kifejlesztésében áll a nevelés célja? De hát tulajdonképen micsodák azok „az összes erők,“ mi az a harmonia? A szó szépen csendül, de kielégítő értelmét bajos venni. Épen ilyen általános kifejezések azok, a melyek a formális nevelés céljának felelnének meg: Nevelő önállónak növendéket, legyen különb ember apjánál, nevelőjénél stb. De mindezek a kijelentések nem mondják meg: milyen az az önállóság, mi a célja? milyen tanulmányokkal dolgozzék? Ezek nem egyebek mint elvi kijelentések, mint pl. Rousseau természetessége, Pestalozzi, Herder, Lessing kö-

vetelése, hogy valódi embert neveljünk, s a racionalisták elve, a mely a felvilágosodottságot, észszerűséget tartja a legfontosabbnak. Ide sorolhatjuk a keresztény nevelést, a mely a bűnbe merült világot váltaná meg, s a pietisták kijelentését, a kik a jámborságra és istenfélelmére kívánnak nevelni.

Minden esetre igen bő választék. De éppen mert sokféle, nem tudja az ember: melyikhez nyuljon. Valamennyi kitűzött czélt helyeselni kell, de ha valamennyinek eleget akarunk tenni, nem tévedünk-e el ezek sűrűjében? Majd az egyik, majd a másik czél felé törekedve nem pazarolja-e el hasztalanul idejét? Talán úgy segíthetnénk magunkon, ha olyan ösvényt keresnénk, a melyen az összes említett tulajdonságok egyesíthetők? Ha ez nem sikerül, talán folyamodhatnánk bibliai mondáshoz: mindeneket megpróbáljátok s a mi jó azt megtartsátok! Szóval válogatna belőlük. A theologiai nevelésből átveszi az isten félelmét, Locke-tól, Basedow-tól az ügyességet, hogy a társadalom hasznos tagjaivá váljunk, Peztalozzitól a sokoldalú képzést s a nyomában járó érdeklődést.

De a nevelés ennyi feladatát látva, jogosan felmerül az a kérdés, mindezek talán sokaságoknál fogva nem alárendelt tulajdonságúak-e? Vagy talán van olyan szellemi ereje az embernek, a melynek erősítésével a többi lelki tulajdonságok is kifejlődnek? Erre vetve magunkat egységes nevelésre jutunk, a mely munkánkat sikerrel koronázza, mert csakis így lehet tervszerű, egységes nevelésről beszélnünk. Ilyen egységes nevelési czélt csak is ethikai, erkölcstani vizsgálódások alapján fedezhetünk fel. De itt ismét egy másik kérdés merül fel. *Melyik ethikához forduljon az ember?* Vajjon nincs-e igaza Schleiermachernek, a ki azt állítja, hogy általánosan elfogadott erkölcsi rendszer nincsen. Ha ilyen a szó szoros értelmében nem volna is, a nevelőnek az erkölcsi rendszer bizonyos, határozott részére kell állania! Így teszem fel, el kell vetnie azt a felfogást, hogy minden a szerint becsülendő, a milyen rögtönös hasznót ad. Ez ugynevezett utilitarismus diadalra jutásával semmiféle magasabb, ideálisabb törekvésről szó sem lehetne. A nevelő, ha ideális czélt tűz maga elé, olyan erkölcstanhoz forduljon, a mely nem a *tárgyakban* keresi az erkölcsi törekvés értékét, hanem az *érzésben, az akaratban*. Ebben az ethikában nincs annak helye, hogy az akaratot azért becsüljék nagyra, mert eredménye és következménye becses. *Ez a Her-*

bart-féle ethikai tan, melynek szépségét nagyszerűségét még ellenfelei is elismerték. Fő alapelve pedig, nem az ismeretek, nem a javak, nem a külső cselekedetek jók magukban véve, hanem a jóakarat. Ez a jóakarat pedig a személyiség saját akarata, a mely az erkölcsi törvénnyel összevág, a mely az ember egész lényét áthatja. A Hertbart-féle ethikának öt alkotó része van: a benső szabadság eszméje, a tökéletesedés eszméje, az akarat sokoldalúsága, ereje, központosítása. A jóakarat mások boldogulásának előmozdításában és fájdalmaiban való résztvevésében áll. A jogosság eszméje az, hogy a viszálykodás kerülendő. A méltányosság keresi a módot, hogy az emberiség jólléte emelkedjék, baja kevesbbedjék. Ezek az eszmék, összekötve az öntudat egységével, alkotják a jól nevelt ember ideálját. Ha ezek nem elszórtan, különválva, hanem egész lelkét és kedélyét áthatólag lépnek föl s minden cselekedetet ez alapelvek mozgatják, s ezeknek megfelelőleg él, az az *egységes karakterű ember, a kiről az élet minden körülményei között előre megmondhatjuk, hogy hasonló esetekben mindig egyformán fog eljárni.* A nevelés főcélja tehát az erkölcsi akarat kiképzése. A nevelés fogalmából tudjuk, hogy ennek állandó hatásúnak kell lennie, az ethikából megtudjuk, hogy milyen szellemi alakot kell öltetnie a nevelésnek. A nevelő tehát olyannak nevelje a gyermeket, a mely az ideális embernek megfelel. Az így nevelt gyermek a társadalomban is erkölcsi célokért fog küzdeni. De vajjon nem fog-e lépten-nyomon összeütközésbe keveredni az ott uralkodó eszmékkel, hiszen az embereket nem eszményi, hanem anyagi célok vezetik? De vajjon hátrány-e az, ha a növendék ily önző áramlatok ellen meggyőződése hevével és tisztaságával harcolni fog? Ha az ily emberek száma napról-napra nem szaporodnék, az emberiség tökéletesedéséről örökre le kellene mondanunk. A ki az uralkodó erkölcsi közérzületet irányadónak venné, nem mindég venne hamisítatlan bort. Ez a közérzület csak átmeneti állapot lehet. Magasabbra törni nevelőnek, növendéknek egyforma kötelessége!

15. §. Methodologia.

Miután a nevelés célját megtaláltuk, a cél elérésének lehetőségét és megvalósítását kell megbeszelnünk. Bizonyos, hogy az erkölcsi világrendben való hit e nevelés megvalósítá-

sát valószínűvé teszi, de másrésről a tudománynak kötelessége ezt lélektani okokkal is bebizonyítani, így a nevelő tevékenysége erősebb sarkantyút, biztonságot nyer.

Az emberiség, úgy egyesek javulása folytonos. Ezt valónak kell vennünk, bár bizonyos, hogy vannak, kik ezt kétségbe vonják. A determinismus tagadja, hogy a növendékeket nevelni, képezni lehet, az indeterminismus a szabad akaratot csak oly értelemben ösmeri el, a mely a hatások ellenére más irányt veszen, mindezt bár szórványosan tapasztaljuk, de általános törvénnyé nem emelhetjük. A hol ez az állapot van, a hol a nevelő nem férhet a növendék kedélyéhez, ott persze nevelésről szó sem lehet.

A másik szélsőség Fichte kijelentése: „Akarsz valamit tenni az emberekért úgy ne beszélj sokat, de tégy; tedd őket olyanná, hogy mást ne tudjanak akarni.“ Helvetius szerint is az ember a hatások befolyása alatt fejlődik, meg akarata is olyan, a milyenné teszik. Ha tehát a nevelés helyes úton halad a növendéknek azzá kell lennie, a mivé nevelik. Szerencse volna a nevelőkre, ha ez úgy volna. De nem minden magból lesz élőfa! A tapasztalás bebizonyította, hogy a nevelésnek ily nagy hatalma ninesen.

Bizonyos azonban, hogy a nevelők inkább becsülik túl hatalmukat, mintsem előre is fásultan lemondjanak a sikerről. De a lehetőség határaitól, a képzés módjáról, ingadozó nézetek voltak, míg a nevelés-tudomány a lélektanból nem tájékozódott a lélek a kedély tulajdonságairól, az ember hajlandóságairól. Így is sok tekintetben csak valószínűségről lehet beszélni, mert ezen a téren is még nagy a homályosság, de azért a nevelő bizalommal fordulhat a pszichológiához, mert ennek törvényeit igazolva látja majd a tapasztalatban is, s ez ad neki reményt arra is, hogy törekvése nem lesz hiábavaló.

Tehát miféle eszközei vannak a nevelőnek, hogy célját elérje? Felelet: a fegyelmezés és tanítás. A kettő között a különbség nyilvánvaló. A tanítás alkalmával a tanító és a növendék egy harmadik tárggyal együtt foglalkoznak, a fegyelmezés pedig csak a növendéket éri. A fegyelmezés dolga a jellemképzés, az isteni félelemben, engedelmisségben, hűségben lemondásban való nevelés. Úgy vélik a leghatalmasabb tényezők, melyek az akaratot mozgatják, a kedv- és szeretet, tehát a nevelőnek a legfontosabb feladata a gyermek hajlandósá-

gainak megfigyelése, hogy őt helyesen vezetni tudja. A példa hat legjobban a gyermekre, tehát a korai szoktatás a rendes, tevékeny életmódra, a melynek példáját a gyermek nevelőjében látja, a legnagyobb hatással lesz rá. Erre vonatkozik Plato tanítása, a ki kimondja: erényt erénnyel kell tanítani, mert ez szeretetet és vetélkedés kedvet ébreszt. Tehát a nevelőnek magának ideális embernek kell lennie. Nem egy munka van, mely jórészt azzal foglalkozik, milyennek kell lenni a jó tanítónak.

Természetesen, a hol a nevelő személyes példaadása a fődolog, a tanítás a második nevelő-eszköz, más tekintet alá esik. A tanulmányok — kivéve — a vallást, a melyet a jellem nevelésben lényeges segítőnek tartanak, a magok önálló céljak szerint folynak, s abból a tekintetből becsülik meg őket, mily hasznára válnak az életben a növendékeknek. Sokan gondolkoznak úgy, hogy a tanítás az iskolák, a nevelés szülők feladata.

De a tanítás fegyelmezés e külön válását a paedagogiai tudomány nem hagyhatja helyben. A tanítás e szerint nem törődik vele, hogy valaki ez által jobb vagy rosszabb lesz-e, összefüggés a fegyelmezés és tanítás között nincsen. Így aztán minden tehetség kiművelődve úgy az erkölestelenség, mint az erkölesség szolgálatában állhatna. E szerint a tanításnak értéke fölötté kétségessé válnék. A nevelés és a tanítás iker-testvérek, összeköti őket az erkölesség. E kettő együtt adja az embernek az egység bélyegét, ekkor válik vallás-erkölesi karakterré. Az erkölcs hatja át az ilyen embert, s vezeti minden tetteiben és gondolkodásában. Ha a nevelés ezt elérte mindent elért.

De ebből az is látszik, hogy a methodológiának két része van, a didaktika (a tanítástan) a hodegetika (a gyermek neveléstana.)

16. §. A tanítástan.

Ennek két része lehet, általános és különös didaktika. Az általános didaktika szól a tanítás céljáról, a tanítás anyagának kiválasztásáról, elrendezéséről, feldolgozásáról, a különös tanítástan arról tanít, az egyes tantárgyak mily összekötésben vannak a tanítás általános céljával.

17. §. A tanítás czélja.

Már Kant mondta, hogy a nevelést a karakter megszilárdításával s a gondolkozásmód képzésével kell megkezdeni. De ha az erkölcsi karakter, az erényre való nevelés a fő, hogy alakulhat a tanítás czélja? Ha igaz, hogy nem a tudás, hanem az akarat teszi az ember értékét, úgy akaratát kell első sorban erősítenünk, a tudás, képesség tehát az erkölcsi jellemképzés szolgálatában áll. A tanítás főczélja a tantárgyak alapján jellemet képezni.

Hogy az akaratot tanításunkkal befolyásolhatjuk, erről a psychologia, a mely az akarat lényegéről, eredő okáról felvilágosít, meggyőz bennünket. Megtudjuk gondolatkörünkből, hogy tör elő az akarat. A nevelő hogy formálhatja ezt a gondolatkört, hogy így az akarat az erkölcsi jó felé irányuljon.

A lelki életnek három főformája van: képzet, érzés törekvés vagy vágyak. A lelki élet elemei a képzetek. Érzés és vágy, azaz átalakulás, a mely a képzetek befolyása alatt keletkezik. Ezek szorosan összefüggnek. Képzetektől vagy tudástól független akarat nincsen. Vannak bennünk képzetek, a melyek nyomában vágy és érzés nem támad, de nincs érzés és vágy, mely képzettel ne volna összefüggésben. Az akarat a gondolatokból sarjad. Ha ez úgy van, a gondolatok útján az akaratot igazgathatja a nevelő. A nevelés czélja így vág össze a tanítás czéljával. A tanítás olyan gondolatkört ad a növendéknek, a melyből erkölcsi akarat fejlődik. De nem minden tudásból válik akarat. Kérdés tehát, mily feltételek kellenek hozzá? A tudás gyakran csak ismeretek összege, azaz világos képzetek készlete, tehát nyugodt, közönyös állapot. Az ilyenből akarat nem fejlődhetik. A tudásnak a kedélybe kell belopódnia, ekkor válik elő tudássá. Ez az a lelkiállapot, mit érdeklődésnek mondanak.

A tanítás czélja tehát úgy képezni a növendék gondolatkörét, hogy az érdeklődés útján akarat váljék belőle. Az érdeklődés hatféle lehet. 1. Az empirikus érdeklődés, a mely a világ sokféle tüneményeinek felfogására, s mindarra vonatkozik, a mit érzéki szerveinkkel (szemünkkel, fülünkkel stb.) felfoghatunk, tapasztalhatunk. 2) A speculativ-érdeklődés általános törvényekre vonatkozik, mely a sokféle tapasztalati dolognak egységet ad, a melyekhez a tapasztalat felett való elmélke-

déssel jut az ember. 3. Az aesthetikai érdeklődés művészeti izlésben és tapasztalataink erkölcsi megítélésében nyilatkozik.

De vannak a részvétnek is érdeklődései, nevezetesen 4) a sympathetikus érdek, a mely bennünket egyes emberekhez, barátunkhoz, atyánkfiához, hazánkfiához köt. 5) A társadalmi érdeklődés, mely a társadalom különböző ágaira, osztályokra, pártokra irányulhat. 6) A vallásos érdeklődés, a mely egyese-ken felül a társadalmon túl az emberiséget öleli fel s emberi erőnk gyöngeségének érzetében vallásos elmélyedéssel isten-hez viszen bennünket.

A nevelőnek azonban különösen ügyelni kell arra, hogy egyik érdeklődés se verjen mélyebb gyökeret a másik rovására, mert ez egyoldaluvá, szűkkörűvé tehet. Az oktatás czélja tehát nem csak a sokoldalú tudás, hanem a sokoldalú érdeklődés is; természetesen fontos a sokoldalú tudás is, a melyre az életben szükség van. De az ily hasznossági felfogás soha sem döntő befolyásu. Az akaratnak adja meg a nevelő az erkölcsi irányt, sokoldalú tartós érdeklődést keltsen fel növendékben. Így válik belőle jellemes, erkölcsös talpig ember.

18. §. A tanítás anyaga és kiválasztása.

Mindenesetre első és legfontosabb kérdése a nevelőnek: mit kell tanítania, hogy sokoldalú érdeklődést keltsen. Világos, hogy csak azt kell tanítania, a mi a tanítvány érdeklődését fölébreszti, s lebilincselni képes. A tananyagnak a nevelő szemében csak annyi értéke lehet, a mennyiben ez a növendék lelki tevékenységét állandóan felkölti s mint folyton növekedő erő még az iskola bevégeztése után is lelkesíti. Psychologiai fel-tétele azonban a tanítás anyagának, hogy annak legyen meg a hasonlósága azzal, a mit a gyermek már feldolgozott, kü-lömben, mint nem neki való, nem eszéhez felfogásához mért, hatás nélkül olvész. Ez a gyermek úgynevezett apercepcionális képessége, melynek mértékét megösmerni elsősorban köteles-sége a nevelőnek. Az emberi szellem csak azt veszi be, a mit meg tud emésztetni, a mi a nála levő feldolgozott gondolatokkal összeköthető. Az kelti fel tehát a gyermek tartós és mély ér-deklődését, a mely felfogásához és apercepcionális képességéhez van mérve. De ez magában véve még általános tétel. Akkor sokat összeszedhetnénk az egész világ kulturájából, mert min-

denütt találhatnánk olyat, a mi a gyermek képességéhez való volna. Itt aztán egy másik figyelmeztetés fog hasznunkra válni. A tanítványnak nemzete körében, mint annak egyik hasznos munkás tagja, kell élnie, meg kell tehát ösmernie népét és annak jelenlegi állapotát, műveltségét. De ez a tétel szöges ellentétben van azzal a másikkal, a mely arra figyelmeztet, hogy csak olyant kell tanítania, a mit a gyermek felfoghat. Egy művelt nép — és itt csak ilyenről lehet szó — kulturállapota oly bonyolult és sok százados műveltségének megértése annyi előismeretet kíván, mely a gyermek érdeklődését lehetetlenné teszi.

Mi viszen ki tehát ebből az útvesztőből? *Egyszerűen annak a meggondolása, hogy a jelen a múltból fejlődött ki és hogy ki a jövőnek valami maradandóbbat akar teremteni, az a jelenkorból induljon ki, a jelent pedig csak a múltból ösmerhetjük ki.* Ez viszen bennünket a jelen bonyolultabb és nehezen megérthető viszonyaiból a múltba. A nevelő-tanításnak anyaga tehát a nemzeti kultúra keletkezésének főbb mozzanatai ösmertetéséből áll és pedig attól kezdve, a mikor jelentékeny lépést tett előre egész a jelenkorig. Ez az úgynevezett kulturhistóriai álláspont, a mely a pszichológiai kívánalmakkal is összevág, mert a gyermek felfogásával is egyezik. Egy nemzet se juthat egy lépéssel a kultúra magaslatára. Erre száz meg száz év kitartó serény munkájára van szükség. Lassanként fokról-fokra egyszerűbb állapotból összetettebb viszonyba jutni, alacsonyabb művelődésből magasabbra emelkedni, így lépünk a tökélesedés útjára, így teszünk fokanként eleget az Isten országa megvalósításának. De a mint a nép alacsonyabb műveltségi állapotból a nagyobbra jut, úgy fejlődik fokozatosan minden ember. A nép fejlődése történelmi haladás, az egyesé az egyéni haladás. Ha tehát a históriai haladás tanításával az egyéni hajlandóságokat szabályozni, kellő módon fegyelmezni tudjuk, az egyes személy haladását a nemzet haladásának fokozatos megismerése táplálni fogja és a sokoldalú érdeklődés fel van költve. Ilyen haladást látunk a legnagyobb szellemek életében. Arany bámulatos magántanulása, Kölcsey törekvése az ideál felé, Goethe, Milton, Rousseau, Széchenyi stb. egyéni erős küzdelmei e kettős szellemi folyamatot mutatják. Nem hiába mondják: a növendéknek a világművelődés korszakait magában át kell élnie, lelki élete fejlődéseiben utánoznia kell az egyes nemzedékek haladó útját. E kijelentés magja igaz, csak szűkebb korlátok közé kell szo-

ritanunk. Világkultúrát tanítani nem kell és nem is szabad. Egész világ nem a mi birtokunk s tehetségünk is parányi lámpa, a mely csak kis kört világíthat meg, de igen is, a nemzeti élet adjon a növendéknek egészséges táplálékot és költse fel sokféle érdeklődését, de azonfelül vessen pillantást más népek történetébe is, a mennyiben művelődésök ezzel összefügg. A nevelő-oktatás tananyagának kiválasztása kettős czélt tűz ki. Munkájának pszichologiai oldala megkívánja, hogy növendékének fejlődési fokozatait mind elméleti, mind praktikus oldaláról meg tudja állapítani. A történelmi és philosophiai munka az lesz, hogy a nép történelmi fejlődésének főbb mozzanatait pontosan meghatározni és körülírni tudja. A nevelő sohase felejtse el, hogy a leendő emberre a fejlődő nemzeti kultúra erkölcsi megvilágításban idézhet elő tartós érdeklődést. Csak klaszikus műveket kell tárgyalni. Terméketlen idők ösmertetése, a hol mester nem volt, nem érdemes a munkára. Csak klaszikus munkákból szól a mult szelleme a jelenhez. Lehetőleg összefüggő, sőt egész munkákat olvassunk. Ezeknek van teljes jellemképző hatások a gyermeki lélekre.

Tehát a tanítás czélját első sorban történelmi elven alapuló anyag kiválasztással érhetjük el.

19. §. A tanítás tárgyainak összefüggése. Központosítás.

Ha a megállapított elv szerint járunk el a tanítás kiválasztásánál, úgy a nemzeti tevékenységnek igen sok oldalát kell tárgyalnunk. Sorra kell venni a vallásos, erkölcsi élet fejlődését, a történelmi, aesthetikai fejlődést, a nyelvi és a természettudományokat stb. Nagy mező! Méltán felmerül az a kérdés, képesek vagyunk-e mindezt, ha kicsinyített, de mégis hű képmű az iskolába bevinni? Nem rogy-e össze a növendék ennyi teher alatt? A felelet rá nem lehet egyéb, minthogy a növendékek legnagyobb része nem végezheti el ezt a munkát, meg kell elégednünk azzal, ha a tudományos mező egyes részlein tájékozódik. Ez azonban nem egészséges állapot. A dolog azon fordul meg; nem lehetne-e a tantárgyak zavaros változatosságából rendezett változatosságra vergődni? A didaktika története tanúsítja, hogy rajta voltak, iparkodtak a tanítás központosításán. De a czélt nem érték el. Efféle baj van minden iskolában. És itt majdnem legyőzhetetlennek látszik

az akadály. A nevelőnek tehát, hogy ez útvesztőből kimene-
küljön, két feladatot kell szeme előtt tartania, hogy az okta-
tás célját elérje: az egyik ethikai, a másik pszichológiai fel-
adat. Az ethikai cél megköveteli, hogy a növendék tehetségei
ne forgácsolódjanak el, hanem lehetőleg egyesülve, annál erő-
sebb hatások és eredményök legyen. Ily központosítás nélkül
erkölesi karaktert nem képzelhetünk, de ilyen központosítás
lehetőleg koncentrált gondolatkör alapján történhetik. A psy-
chologia tanít meg bennünket arra, hogy támad az ilyen
egységes karakter? A személyiség *az én*, nem testünk, hanem
gondolataink összessége, s ez lassan keletkezik és változik. De
bármennyi gondolatom is legyen e nagy változatosság az én
képzetében egységet nyer, mert valamennyi gondolat egy egyé-
niség gondolata. Így jövünk az én öntudatára, de arra is, hogy
gondolatainkból kifolyó akarát és cselekvés tőlünk függ, *de*
felelősek is vagyunk érte, s a felelősség öntudatában *erkölesi elvek*
szerint járunk el. E nélkül nincs erkölesi ember, a kinek
nevelése pedig a tanító főcélja. Hogy a növendék így neve-
lődjék, rendezett egymásutánra van szükség, a mely a nevelő
célját előmozdítja. Meg kell gondolnunk, hogy nem mind-
egyik tárgy egyformán alkalmas oly gondolatkör kiképzésére,
a melyből erkölesi elvek sarjadnak, s a melyek minden csele-
kedetünket vezérlik és szabályozzák. A tantárgyak ily osztá-
lyozása nem akar egyes tudományágak kicsinylése lenni, de
igen is útmutatás arra, melyik hathatósabb eszköz a gyermek
jellemének kiformalására. És itt először a formális képzésről
való mesét kell visszautasítanunk, a mely annyi okos főt meg-
zavart. Formális képzés alatt értik egyes tantárgyak, nyelvek
tanulása és a mathésisnek abbeli fejlesztő-képességét, a mely
különösen alkalmas arra, hogy a gyermek gondolkodásmódját,
ítélőképességét erősítse. Tekintet nélkül a tudomány tartalmára
inkább azoknak pusztá, elvont dolgokból álló rendszerét, a
nyelveknél a grammatikát tüntetik fel olyannak, a mely nagy
hatással van a növendék tehetségeinek ápolására. Az eszmék
megismerése mellett azok hangjegyeinek, tehát idegen nyelvek
szavainak megtanulása, becses tudás, de nem tekintve azt,
hogy csak az emlékezetet foglalkoztatja, sokszor terheli, azok-
nak a tudományoknak, a melyek érzést és kedélyünket képezik
a nevelő cél tekintetéből nagyobb fontosságot kell tulajdoni-
tanunk, mert jellemet, erkölcsöt plántálnak a növendékbe. Ezek

a tárgyak 1) a vallás (biblia, egyháztörténet), 2) történet, 3) irodalomtörténet. Ezek között megvan a benső kapcsolat, így tudjuk rendezni az anyagot kulturhistoriai tekintetek szerint, mert vallás, erkölestársadalom, irodalom történeti fejlődését fokozatosan adják elő s evvel a növendéket is hasonlóra buzdítják. Ehhez sorakoznak kiegészítésképen a rajz-órák, a melyek az aesthetikai érdeklődés ápolására valók. Az erkölcsi és aesthetikai elemek rokonsága szoros összefüggésbe kapcsolja a rajzot az érzést képező tárgyakkal. Végül jönnek a nyelvek, a melyek a történeti tárgyak formális oldalát teszik. A nyelv emlékek a nemzet fejlődésének tanúbizonyságai, ez irodalmi művek alapján tanuljuk a stílust, a mely gondolataink kifejezője lesz. Azonfelül is érdeklődik minden nyelv iránt az ember, a mi jellemző és sajátos tulajdonsága. Ily értelemben a nyelvtudomány szintén egyik ága a történelmi oktatásnak. De a nevelő-iskolában a nyelv eszköz a cél elérésére, de nem cél. A grammatikának itt önálló szerepe nem lehet, mint pl. a különböző nyelvek rendszerének az egyetemen. A nyelvek tökéletes megtanítása nem lehet a középiskola célja.

Ez a tanítás anyagának történelmi csoportja. Ezeknek nagy a fontosságuk, mert erkölcsi, jellemképző erejük van, s mint ilyenek központját képezik a tanításnak.

A tanítás anyagának második csoportja a természettudományokból telik. Az ember vizsgálódása két mezőre terjed, az egyik az emberi életre vonatkozik, ez a vallás, irodalom és művészet birodalma, a másik tér a természet kutatása. Ilyen kettőséget tapasztalunk a gyermeknél is. E kettősség: az érintkezés és tapasztalás. A tapasztalást a gyermek azokból a tárgyakból meríti, a melyek keze ügyébe akadnak, a mit lát, megfog; az érintkezést kiszélesíti az emberiség irodalomtörténetének tanításával, a tapasztalást gyarapítja a természettudományokkal, megfigyeléssel, gyűjteményekkel, kísérletekkel sőt matematikai deductiókkal, mely a természettudományok formális oldala. A természettudományi körhöz tartoznak a földrajz, a természettudomány és az a szak, a mely ennek formális oldala, a mathezis.

Eljutottunk tehát a tanítás anyagának két csoportjára. Ha ebben megnyugodnánk, úgy a központosság kérdésének vége. A tantárgyak egységes hatásáról lemondva, lemondottunk az egységes gondolatkörről is. Így a növendék érdeklődése

majd az egyik, majd a másik tárgyhoz hajlik. Ennél az ingadozásnál veszedelmesebb nincs a karakter nevelésére, ha ezt az ingadozást egységes, magasabb megfontolás nem forrasztja össze, egységes nevelésről szó sem lehet.

A kérdés most már tehát az, hogy lehet a tantárgyak két csoportját úgy egymásnak alárendelni, hogy ezek egy magasabb egységbe olvadjanak? Az összekötő kapcsot a földrajz képezi. Ez lesz hű kísérője a történeti oktatásnak, mert azokról a tartományokról szól, a mint a történelem folyamán ezek népeinek sorsát tárgyalják. Nehezebben megyen a természettudományok beolvasztása. Itt egy részről szintén a földrajz a kapocs. Teszem föl az Alpesek tárgyalásánál szólhatunk állat- és növényvilágáról. Másrészt annak meggondolása segít, hogy a természetet igazgatni próbáljuk, még pedig emberi czélok szerint. A természetet így, mintegy az emberiség szolgálatára kényszerítjük. Korlátozzák az ember cselekvését 1) erkölcsi törvények, 2) természet törvényei. Csak azt teheti az ember, a mi az erkölcsiséggel megegyezik, viszont a természetet teljesen föl nem használhatja a maga czéljai szerint, mert tehetségei is korlátoltak. De másrészt tudja meg a növendék azt is, 1) hogy és milyen alapon korlátozza és elősegíti cselekvéseinket az erkölcsi törvény, 2) hogy korlátozzák és elősegítik a természeti viszonyok akaratomkat. Az első érzelmi oktatás, a második a természettudományi oktatás feladata. De mind a ketten megegyeznek abban, hogy az érzést képezik a növendékben.

Ez a nevelő oktatás központosítása nagy vonásokban. Főbb pontjaiban a következők: 1) Az erkölcsi vallásos végcél, 2) pszichológiai és történeti fokozatos sorrend egymással összefüggésben, 3) a tananyag kölcsönös érintkezése.

Csak így lehet a tananyag szerves egész. Erre törekedni kötelesség, a siker is csak így várható. De azért még mindig csinálnak olyan tantervet, mely nem egyéb, mint az anyag rendetlen összehalmozása. Gépies sorrendből élet nem fejlődhetik. Az ilyen tanterv készítőnek meg kell fontolnia Plato tanítását, hogy az anyagok összeköttetését, rokonságát ösmerni és meg kell érteni.

20. §. A tananyag feldolgozása.

Az anyag czélszerű kiválasztása után a tananyag olyan feldolgozása következik, a mely a tanulónak maradandó tulaj-

donává válják. A tananyag tanításra való feldolgozása tulajdonképpen módszer a szó szorosabb értelmében. Igaz, hogy a közéletben módszer alatt mást értenek. Minden tanítónak — állítják sokan — kell módszerének lenni, különben fáradozása hiába való. Világos, hogy a módszert összetévesztik a tanító modorával, a mely természet szerint egyénenként változó. A módszer azonban csak egy lehet. Minden tudománynak, művészetnek megvan a maga természetes módszere. Hiszen az ember lelki élete törvények szerint folyik le, a tanításnak tehát az a módja helyes és természetes, a mely az emberi lélek e törvényeihez alkalmazkodik.

Természetesen az igazi természetes módszert az találná fel, a ki az emberi lélek minden tüneményét, művelődésének fejlődését fokról-fokra kísérelhetné, s minden munkája olyan tisztán állana előtte, mint a gépész előtt a gép részei, a melyeket szabályos munkára tud kényszeríteni. De ki mondhatja ezt el magáról! Pestalozzi és hívei hirdetik, hogy övék a természetes módszer, a melynek ösvényén haladva az ember úgy nevelődik, mint a hogy a gép szabályszerűen elvégzi munkáját. Hiú elbizakodás, a gyakorlat megczáfolja a legfényesebb elméletet. Innen kiindulva sokan minden módszert megvetnek. De azért, mert a természetes módszert nem fedezték fel, az eddigi becses tapasztalatokat megvetni esztelenség volna. A természetes módszer az a cél, a melyre az eddigi tapasztalatok alapján törekedni kell.

Az anyag-kiválasztás alkalmából mindjárt két éles ellentétre akadunk: a formalismus és idealismusra. A formalismus szerint a tanítás anyaga csak eszköz a cél elérésére, a mely nem egyéb, mint az ész képzése. Az idealismus a kedély képzését és a tanítás anyagát becsüli igen sokra. A tananyag feldolgozásánál is van ilyen ellentét: a didaktikai materialismus és a pszichologiai realismus. A materialismus mennél több anyagot iparkodik megtanultatni a növendékkel az iskolában, a realismus annyi tananyagot vesz fel, a mennyit a növendék szellemi ereje a rendes körülmények közt megbír. A didaktikai materialismus a tanító eljárás legalsó foka. A mit egy felnőtt ember részére szükségesnek vélnek, azt beletömni iparkodnak a gyermekbe. Ez volt az eljárás a legujabb korig. A tanító eljárása a tantárgy tulajdonságához és nem a növendék erejéhez, tehetségéhez volt mérve, ezt tekintetbe se vették,

mintha nem is léteznék. Ratichius-szal és Comenius-szal kezdődnek azok a törekvések, a melyek a tananyagot tekintettel a növendék szellemére feldolgozva iparkodtak neki átadni. A 18-ik század valóságos százada volt a paedagogiának, egyik főtörekvésök volt a módszer, iparkodtak a helyes utra eljutni, sőt a philantropisták váltig hirdették, hogy olyan módszert tudnak, a mely a tanuló munkáját édeseti, könnyűvé, kellemessé teszi. Az újabb paedagogia már felhagyott az ugynevezet sokratikus, akromatikus, katechetikus stb. módszerekkel. Hiszen ezek tulajdonképen a tanítás különböző formái; egyik sem üdvöztető, egyedüli eljárás mód, ha nem mindegyik a maga helyén sikeresen felhasználható. Ma inkább a tantervrendszer összefüggő, öntudatos egésze, a hol minden paedagogiai eljárás mód, tantárgynak meg van a maga jogosult helye főfontosságú. A mai felfogás szerint a módszer az összefüggő egészet képező tananyag helyes feldolgozása. Már sokszor mondtuk, hogy a feldolgozás tekintettel legyen a gyermek felfogására. Ez az első elengedhetetlen követelmény. Ebből folyik a másik: a tanítás menete úgy tagolódjék, hogy a növendék folytonosan emelkedő érdeklődésének megfeleljen. Ily határozott tiszta s pszichologiai alapon nyugvó eltagolását a tananyagnak már Quintilianus érezte, a mikor a következő ösmeretes kijelentését tette: „Ha egy vékony nyaku edénybe gyorsan sok vizet öntesz, kevés jut belőle oda, ha azonban lassan és egyszerre keveset töltesz, úgy az edény megtelik.“ Mennyit adjunk egyszerre? ez növendékünk egyéniségétől és a tárgy tulajdonságától függ. A nevelő előbb egy nagyobb időszak anyagát áttekinti — ezt meg kell tenni, ha magát az esetlegességnek kitenni nem akarja — azután ez összefüggő egészet széttagolja, kisebb részekre osztja, a melyek egymásután a tanítvánnyal együtt feldolgozandók. Egy ilyen kisebb egész: a módszeres egység. A módszeres egységek megállapítása után, a mely egy tárgynál sem maradhat el, következik az anyag feldolgozása tekintettel az oktatás céljára. Így adjuk meg a növendék gondolatainak a kívánt határozott irányt és így keltjük fel érdeklődését. Hivatkozunk az ismert tanult dolgokra s belekezdünk az újba, a még nem ösmertek tárgyalásába, a melyek a tanultakkal így összefüggésbe jutnak. Ez igen lényeges. A tanító mindég ösmert dolgokból induljon ki s ehhez fűzze az újat. Így téríti akarát egy újabb problema megfejtésére, a melyről tudja,

hogy munkába kerül, a melynek elérése szellemi erejének megfeszítésébe fog kerülnie. Ez öntudatosság nagy fontossága, mert épen így különbözteti meg a munkát a játéktól. A munka nem azért van, hogy az időt töltsük, hanem, hogy egy problémát megoldjunk, a mely bennünket vonz és lebilincsel, a játék pedig magában találja meg célját. Ha tehát a növények megoldandó feladatát eleitől végig fontosnak látja, hiszi, érdeklődése fel van költve s a tanítás is célját elérte. A tanuló tehát megkezdi szellemi munkáját, gondolkozik. Itt azonban szükséges, hogy világos tapasztalatai legyenek és ezekből a fogalmakat el tudja vonni. A tanulás útja ez: a szemlélettől a fogalmakig emelkedünk. Pertalozzinak az a legnagyobb érdeme, hogy ezt kimondotta. A szemlélet az észrevétel eredménye, a fogalom a gondolkodás eredménye. A tanítónak tehát e két kérdést kell első sorban tisztába hozni: 1) Hogyan jutunk tiszta, világos tapasztalatokhoz? 2) Hogy jutunk tiszta, világos fogalmakhoz?

Erre a psychologia felel. Szemlélethez appercepcio útján jutunk, a fogalmakhoz elvonás útján. Valamely tárgyról akkor van világos szemléletünk, ha össze tudjuk hasonlítani avval, a mit már tudunk és régibb tapasztalataink körébe, összefüggően ezekkel el tudjuk helyezni az újonnan tanult dolgot. Ha ez az összeköttetés a mit appercepciónak mondunk nincs meg, úgy világos fogalmakat sohasem alakíthatunk, az elvonás útjára sohasem léphetünk. Az elvonás az, mikor tapasztalat útján a tárgyak egyes tulajdonságait megismerjük, illetőleg e tulajdonságot a tárgytól elvonjuk és mintegy különállónak vesszük. Így keletkeznek az elvont fogalmak: vitézség, becsületesség, szín, illat alak. E tulajdonságok egybevetése után s hasonlósága alapján egymásnak megfelelő tárgyakat egy szóval, névvel jelöljük: pl. ember, virág, fű. A fejlődő kis gyermeknél is látjuk a gondolkodásnak ezt a munkáját. A gyermek megismeri a házi cziczát egyes tulajdonságainál fogva, a kutyát összehasonlítja a cziczával s úgy találja: nagy czicza, a tehén már igen nagy czicza lesz! Az elvonás tehát a tapasztalat, a szemlélet alapján történik. Tárgyakon, a mit látunk, szemlélünk, jutunk a fogalmakig. Ehhez a természetes fejlődéshez simuljon a tanítás rendje. A hol az emberi szellemnek megfelelő uton járunk el, ott valódi érdeklődés fejlődik s mesterséges fogásokhoz nem kell nyulnunk, hogy figyelmét sar-

kantjúzzuk. A hol a tanítványt kényszerítik s azért dolgozik, abból kevés szellemi haszon van. Az igazi természetes, szabad érdeklődést semmi sem pótolja.

Ha természetes úton járunk el, nem feledjük, hogy a fogalmak a szemléletből keletkeznek, ott a tanítás útja két egymásután következő mozzanatból állhat. Szemlélet, a mely lehet belső és külső, a mint a tárgy elméleti, vagy tapasztalati mivolta követeli; a szemlélet alapján, mikor a tárgy összes tulajdonságait megösmerte, jön az értelem munkája alapján a fogalmak szerzése. Először figyelmeztetjük a növendéket a már meglevő képzetekre, a hová az újak szinte magoktól beleilleszkednek, ezután jön az elvonás. Következik az, mikor a tudás ennek alapján meggyőződésé válik, a mely végig kísér bennünket az élet ösvényen s a mitől sohasem tágitunk. Ez az erkölcsi nevelés koronája.

21. §. Különös didaktika.

A különös didaktikának feladata kimutatni, miféle összefüggés van az általános didaktika alapvető elvei és az egyes szaktárgyak tanításmódja között. A különös didaktika tehát teljesen az általánostól függ. Első dolog a tanterv, a mely oly összefüggő, mint valamely szervezet. Csak is úgy jutunk a tudományos tanításmód birtokába, a mely az igazság ismeretére viszen, s megment bennünket az önkényes eljárástól. Ha minden szaktárgy a maga módja szerint akarna járni az iskolába, s a mint szeretik állítani, meg volna a maga módszere, úgy olyan tarkaság válnék belőle, a mely az emberi ösmeretek változatos útjait megmutogatná ugyan, de a növendék szellemének fejlődéséhez kevés járulna hozzá. És itt a nagy különbség a szak és iskolai tudomány között, a mit annyian szem előtt tévesztenek. Az a módszer a melylyel a tudós az igazságot kutatja, nem lehet egyforma azzal, a melyen a növendék az igazság birtokába jut. Ha magát a tudományt tekintet nélkül a gyermek szellemére tanítjuk, úgy dolgokat tanítunk csupán. Terjesztjük a tudományt, de nevelők nem vagyunk. Tehát az alapmódszer nem alkalmazkodhatik az egyes tudományágakhoz, hanem az emberi természethez. Ennek alapelve változatlanok. A dolog tehát úgy áll: az egyes tudományágak tanításmódjának a dolog természete szerint le-

hetnek lényegtelen eltérései, de az alap közös minden ág tanításánál. Ha ez nem volna így, a tanítás egysége helyett szét-darabolás uralkodnék. Pedig a paedagogia feladata a mi széjjel van szórva együvé gyűjteni, a mi ellentétes kiengesztelni. Az egyes részek különfélesége között a paedagogus az egészre függeszti szemét. Törekvése rendet, rendszert teremteni. Dicsőségét nem abban keresi, hogy a tudomány terén új ösvényt törjön, bár ez sincs kizárva, hanem, hogy az ösmeretszerzés, a nevelés útját mutassa meg. A nevelő sohasem mélyed a részletekbe, mint a szaktudós, a tudománynyal ethikai és pszichológiai törvények szerint bánik el, hogy így a nevelésre alkalmasakká váljanak. Ha ezt nem tenné, a különféle tudományok útvesztőjében el kellene tévednie.

22. §. A növendékek vezetése.

Ebben a tekintetben szó lehet 1) a fegyelmezésről, 2) a kormányzásról. A kormányzás a külső dolgokra vonatkozik, a fegyelem a belsőre. Az előbbi a jelenre tekint, ez a jövőbe néz. A kormányzás az iskolák külső rendje, az a növendék kedélyét és jellemét akarja kiképezni. A gyakorlatban a két dolog határvonalai összeesnek, de a nevelőnek tudnia kell a különbséget a kettő között, hogy a finom megkülömböztetéseket is meglássa.

Ha a tanítást a tárgyalt módon végezzük, úgy az akaratra mint a jellemképzésre igen nagy befolyása lesz. De bár maga a tanítás minden paedagogiai követelményeknek megfelelő is lesz, az iskola mindent nem pótol.

Itt van helye az úgynevezett *vezetésről* szólni, a mely a szó szorosabb értelmében a nevelés. A tanítás közvetett, a vezetés közvetlen úton tör a jellemképzésre. A vezetés arra törekszik, hogy a nevelő az erre való erőt meg tudja adni a növendéknek, de a meglevő erőket helyes irányban fejleszteni, a növendéket erre az útra vezérelni, ezt mind lehetségesnek kell vennünk, s ez olyan feladat, a melyre törekedni kell és lehet. A főczél az, hogy az akarat olyan legyen, a mely a jóra törekszik. A nevelő törekedjék arra, hogy a növendéknek minden később kifejlődő akarata az erkölcsi eszmék szolgálatában álljon. A nevelés czélja — mint már annyiszor említettük — erkölcsi jellemképzés. Az erkölcsi jellem nem minden körül-

mények és nem minden tanítás gyümölese, különben hogy volna oly ritka tünemény?

A nevelőnek keresni kell azokat a feltételeket, a melyek következménye az erkölcsi jellem. A lélektan ebben a tekintetben szintén szolgálatára áll. Az ember — innen tudjuk — cselekedeteiben bizonyos elvek szerint jár el. Arról, mit tart egy ember tilosnak vagy megengedhetőnek, erről való nézeteiből következtetünk műveltségére. A műveltség legalacsonyabb fokán van az ember, a kinek elvei csak az érzéki élvezetekre szorítkoznak, s a kellemes és kellemetlen érzésekről szólnak. Magasabb műveltségök van azoknak, a kik az okosság elvei szerint járnak el, s a kiknek határozott elveik vannak a hasznosról, illedelmesről s arról a mi hozzájuk méltó és nem méltó. De mindenesetre a legmagasabb fokon állanak az erkölcsi elvek, a melyeknek alapjuk oly akarat, a mely egyebet az erkölcsi lelkiismeretnél nem ösmer.

Ezek a különböző forrásból eredő elvek egymással vagy egyeznek vagy egymással küzdenek. Ha az utóbbi körülmény történik, küzdelem támad, a melyből az kerül ki győztesen, a mely alapelvnek nagyobb hatalma és ereje van az emberi lélek fölött. Ilyenkor az elhatározást a különböző alapelvek összehasonlítása előzi meg. Így származik az alapelvek sorozata, rendszere, a mely az akaratot vezeti, s megadja a karakternek a következetességet. Innen van, hogy a karakteres emberről előre tudjuk, mit fog cselekedni hasonló körülmények között. Az oly karakter erkölcsi, a melynek akaratát mindig a lelkiismeret szava, parancsa vezérli. Itt kétféle akaratot kell megkülönböztetnünk: 1) olyat, a mely vágyódásainkból ered, 2) általános akaratot, a mely művelődésünk, tehát szerzett fogalmainkból származik. Az változékony, ez állandó akarat. Ez a megkülönböztetés nagyon fontos a nevelőre nézve.

Ily erkölcsi, állandó akaratot akar teremteni az oktatás és a fegyelmezés útján. De vajjon lehetséges-e ez? Képes-e erre az emberi erő? Ugy látszik. mintha itt csak tétlen szemlélője lehetne az ember a gyermek fejlődésének. De a dolog nem úgy van. Bizonyos, hogy lelki tehetségeket nem adhat neki, de arra mindenesetre képes, hogy a káros befolyásokat ellensúlyozza, erkölcsiségét művelje. Természetesen ennek is vannak határai. Némely vágyakat, hajlandóságokat, törekvéseket, a melyek azokból a viszonyokból fejlődtek, a melyek-

ben a növendék felnevelkedett, nem lehet kiirtani. A tanítás, fegyelmezés törekszik rá, hogy az ilyen előítéleteket, hajlandóságokat elnyomja, de igen sokszor az így nyert képzetek nem elég erősek arra nézve, hogy elveszejtessék azt, a mit a tanuló ifjúságától fogva megszokott. Itt a tanításnak a fegyelem jön segítségére. Sokszor sikerrel, sokszor siker nélkül van az ilyen fáradozás. Az ily rejtett hatalmak, titkos nevelők ellen nem egyszer tehetetlen a nevelő. De akkor is az a remény kecsegtethet, hogy az élet és különböző benyomásai, hatalmas nyomokat hagynak rajta, eltörlik a beléplántált érzés és tudás segítségével azt, a mi ellen a tanító hiába küzdött. A sors csapásai, élete sorsának nem sejtett változásai, szerető barátság, vallásos eszmék megértése és átérzése, nagy, megrázó események mássá és jobbá tehetik.

Említettük, hogy a jellemnek kettős oldala van, az a melyből a vágyakból eredő akarat származik, ez az eredeti objektív akarat, s az a mely a tanítás hozzájárulásával képződik, ez a szubjektív akarat. A főczél az volna, hogy eredeti természetes akaratú váljék az is az emberben, a mi már a tanulás segítségével megszerzett erkölcsi elvek következménye. Itt a sokoldalú tevékenység felköltése a leghatásosabb nevelő eszköz. Erre leginkább a családi élet alkalmas a maga foglalkozásaival, gondjaival, kölesönös szolgálat-tételével, de ez a hatás az iskolai életben sem hiányzik. Ilyenek az iskolai teendők, s azok a látszólag jelentékteleneknek látszó dolgok, a melyek a rendezett iskolában napról-napra előfordulnak és nevelő hatásuk miatt hivatalos méltósággal ékesítve még nagyobb hatásúak. Ilyen jó hatásúak még a közös munkálkodás az iskola kertjében, műhelyeiben, szertáraiban. Minden sikerült cselekedet forrása az akaratnak, a folytonos tevékenységnek. A sikerült tett a munka legjobb iskolája. Természetes a kedv, a hajlandóság kisebbnek tartja az utat, csekélyebbnek a fáradságot, mint a milyen. A nevelő jegyezze meg: gyáva, kedvetlen lélek minden rossznak könnyebben martalékává válhatik, azért a kedv mindég szívesen látott társa legyen munkájában.

A család életmódjával annál sikerebben nevel, mennél állandóbb. Az iskolában is állandónak kell lenni a rendnek és szabályszerűnek a napi életnek, mert csak így lehet a növendéket pontosnak, rendszeretőnek, szorgalmasnak nevelni.

Igy lesz az iskola ezek révén az akaratnak is iskolája. Bizonyos, hogy ebben a tekintetben a család nagyobb befolyással lesz a növendékre, mint az iskola, de más tekintetben az iskolának is megvan a maga fontos szerepe. Itt találkoznak. A család közös öröme, közös szenvedése, közös munkája mindez nagy hatással van az életnézet, az akarat irányítására, legyen ez a hatás kártékony vagy áldásos, nyomai meglátszanak az egész életen, de másrésről a családi élet szűk köréből az átmenet a valódi sokoldalú életbe éles ellentétök folytán romboló hatással volna a növendékre, ha az iskola, mint természetes összekötő kapocs nem szerepelne. Itt a növendék hasonló korú, de nagyobb számú gyermekkel találkozik. Kicsiben ennek a világnak is megvan a maga változatossága, törekvése, küzdelme. Igaz, hogy a nagy világ zajában erősödik a karakter, de csak úgy, ha előbb egy kisebb körben, társaságban erőt nyerve veti magát a társadalom hullámai közé. A ki úszni tanul, nem fogja mindjárt a Balatont átúszni. A család és az élet közt ilyen középállomás, gyakorló-tér az iskola. Itt is bőven megvannak a karakter izmosodására való surlódások: a játszó-tér, közös séták, kirándulások, ünnepségek. Több hibáról itt jobban leszokik az ember, mint a családi körben. A daczos és önfejlő magára marad, a hiút, képzelgőt megszégyenítik, a büszkét megalázzák, az ügyetlent kigúnyolják, a restet serénységre kapatják, a félénk bátorságra kap, a puhát izmossá nevelik. Mindez önként, természetesen magától jön s annál becsesebb nevelő-eszköz. Igaz, hogy e társaságban is könnyen fejlődnek némely hibák; pl: a kajánság, mely örömet lel abban, ha másnak gáncsot vethet, s örömet teszen mást nevetségessé, nagyra növeli a becsvágyat, mert rászoktat, hogy mindég előtérben lenni dicsőséges dolog, de a hibák szelidítésére a gondos nevelőnek szintén megvannak a maga eszközei. Nem kevésbé előnye az iskolai életnek, hogy az egyeseket rászoktat arra, hogy érdekeiket a közérdeknek alárendeljék. A közösség élénk érzete ráviszi a növendéket, hogy az összeférhetlenség, czivakodás, uralomvágy, önzés ne verjen tanyát lelkében. Így készül az életre, a hol minden egyes ember csak akkor tölti be hivatását, ha magát egy kisebb családi és nagyobb társadalom tagjának tudja és érzi, ha megcsontosodva önző felfogással nem vonul vissza odujába, hanem erejéhez mérten részt vesz honfiúi törekvéseiben. Az iskola kicsiben: társadalom, állam.

Itt érzi, megtanúlja a növendék, az egyes ember, hogy válik hasznára az egésznek, s a nagy társadalommal együtt érez, megtanúlja, hogy egy nagyobb társadalom, több mint az egyes ember a maga érdekeivel, a maga önzésével. Előjogoknak, kivételeknek, pártoskodó megkülömböztetéseknek semmi jogosságok.

Az iskolát mint erkölcsi személyiséget kell venni, melynek feje a nevelő. Itt bő alkalmok van a részvét érzelmeinek a közszellemnek a kifejlődésére, ha megvan a tanító és a gyermekek közt a szeretet kapcsa. Így jobb érzéseik uralomra vergődnek, s a rosszakat hátraszorítják. Természetesen csak úgy, ha a nevelő a tanuló ifjúság bizalmát, szeretetét megtudja nyerni vagy zordonságával el nem ijeszti őket. Ez esetben, mint az ifjúság ellenségét tekintik. Ebből látszik, mily roppant fontos szerepe van a nevelő személyiségének. Egyenesen kimondhatjuk, hogy a kérdés lényege a nevelő személyiségében rejlik. Ha igazságos, lelkiismeretes, ügyes, következetes, ha minden helyzetben eltudja találni a kellő középútát, se nem bosszuálló, se dühre nem lobbanó, szóval talpig ember, a rossz tulajdonságok nem fognak állandó tanyát verni az iskolában. Ebben mutatkozik legvilágosabban mily bolond vállalkozás volna, ha az erkölcsi képzést tisztán tanítás útján akarnók elérni. A tanító személyisége, példája, ítélete, cselekedete, visellete, engedelme, parancsai igen nagyfontosságúak. Ezt a személyes példaadást a legkövetkezetesebb módszeres eljárás sem pótolhatja. Folytonosan és szinte észrevétlenül hat a nevelő egyes növendékre korlátozólag is, felemelőleg is. Befolyásának csöndes hatalma jelentékeny, vetekedik a körülmények hatásával, a melyeknek hatását a jellem fejlődésére eltagadni szintén nem lehet. Tanítás, példaadás a nevelő munkája, a kettőnek egyesüléseiből származik az eredmény. De bár a nevelő személyiségétől sok függ, elbizakodottság volna megvetni az elméletet, a módszeres eljárást csakis innen tanulhatjuk meg. Egy nevelő tehetség se kerül ki úgy a teremő kezéből, hogy minden paedagogiai ismeret nélkül jó tanító váljék belőle és egy módszer se lehet oly csodahatású, hogy a nevelő egyéniségének befolyását nélkülözhetné. Az olyan tanító, ki komolyan veszi feladatát egyrésről a módszeres eljárást, tanításában sohasem fogja mellőzni, másrésről saját személyiségének tökéletesítését szintén kötelességének fogja tartani,

mert tanításának sikeréhez példája, tudománya egyformán szükséges.

Egészséges szellemi élet fejlődésére nagy befolyással vannak az iskolai ünnepek, kirándulások, tanulmányútak. Ez mind felkelti a növendék lelki tevékenységét, alkalmat ad a növendéknek oly gondolatokkal megismerkedni, melyekről az iskolában szó nem lehet. Közös öröm, közös üdülés, közös fáradozás bensőbbé teszi a viszonyt a tanító és a tanítvány között s a növendékek közt is. De az erkölcsi nevelés tökéletlen volna, ha az erkölcsi akarat kiképzésére nem fordulnának a vallásos eszmékhez. És itt a közös ifjúsági isteni tiszteletek, az áhítatnak rendes idei igen fontosak. Az erkölcsi jellem kiképzésére a vezetés útján fontos tényezők tehát: az iskolai isteni tiszteletek, iskolai ünnepek, közös séták, utazások, némely iskolai hivatalok a kertben, iskolában, könyvtárban, esetleg szertárakban vagy alsóbb fokú iskolákban, a tanműhelyekben.

De hogy a tanító nagy célját elérje szükséges, hogy a tanuló maga belátása szerint is törekedjék jellemét erkölcsileg nevelni, fejleszteni. Ez öntudatosság nélkül nincs meg a biztos kezesség, hogy mindaz, a mit a vezetés, a fegyelem épített, azt külső befolyások nem fogják-e tönkretenni. Bizonyos, hogy az erkölcsi alapelvek képződése, a melyek szerint a növendék később el fog járni, csak akkor nyernek szilárd alapot, mikor már önállóan cselekszik, de ez az idő már a nevelés idején túl következik be. A nevelőnek tehát erre az időre csak korlátolt befolyás lehet. Csak az alapot vetheti meg, az irányt adja, az erkölcsi jellem képződése, megszerzése minden ember saját munkája. Mindez azonban nem történik és nem is történhetik egyszerre. A növendék erkölcsi kiképződését a jövőre is biztosítani kell, erre vonatkozólag nagy hatással van az is, ha a nevelő a tanítás idején nem lép fel mint erőszakos parancsoló, hanem mint barátságos segítő. A zord eljárásnak zárkózottság és visszavonulás a következménye a növendék részéről. Ez nem kedvez az erkölcsi jellemfejlődésnek, mert később az életben is könnyen ilyen marad a növendék. Hogy valaki magát megvizsgálja és fegyelmezze, az erre való képesség meg van ugyan minden emberben, de a fok a természetek szerint különböző. Épen azért bajos dolog általános utasításokat adni ebben a tekintetben. A nevelő tapintata lesz itt a legjobb útmutató.

Herbarttal azonban a következőkben foglalhatjuk össze a fegyelmezés tanát: 1) A fegyelem megtartóztasson. A hol a meg-gondolás hiányzik, hol a könnyelműség lép az erkölcsi akarat helyére, ott kellő korlátok megtartásáról gondoskodni kell. Tudja meg a növendék, hogy bizonyos korlátokon túl nem szabad lép-nie. Arra a növendéknek nagyon érzékenynek kell lennie, hogy most nyert, most veszített valamit a tanító becsülésében. 2) A fegyelem határozott legyen s mint ilyen oda fejlessze a nö-vendéket, hogy maga válasszon és ne a nevelő. 3) A fegyelem szabályozzon, azaz a tanító, a mint a tanítvány elkezd gon-dolkozni, tenni, a tanítványt mindig figyelmeztesse arra, mi helyes és mi helytelen. Ügyeljen a nevelő, hogy minden rossz elhatározást csirájában elnyomjon.

Mindez azonban megkívánja a benső érintkezést a tanít-vány és a nevelő között. A tanító értse meg, le tudjon eresz-kedni a gyermeki lélekhez, ha érzéseit, vágyait megösmeri növendékeinek, s azok ragaszkodni fognak hozzá; így lesz ké-pes őket vezetni, magához lánczolni.

23. §. A növendékek kormányzása.

A kormányzás nem egyéb, mint azoknak a rendszabá-lyoknak az összesége, a melyekkel a gyermekeket cseleked-teikben, magokviselésében úgy fékezzük, hogy a tanítás és a fegyelem zavartalanul folyhassék. A kormányzás főczélja tehát a külső rend és az illedelmes magaviselet. A kormányzás tehát nem a növendék kedélyére hat, hanem rendet teremt. Itt több-féle rendszabályokról lehet szó. Lehetnek már előzőleg min-den rendetlenséget elhárító és akadályozó rendszabályok. Meg-előzi a rendetlenséget a gyermekek helyes foglalkoztatása. Ha őket úgy foglalkoztatjuk, hogy megvan a kellő változatos-ság a munka és üdülés között, úgy sok rendetlenséget meg-előzünk. Az óvatos előrelátás is sok éretlenséget már csirájá-ban elfojt. A rendetlenség megakadályozására szolgál: 1) a pirongatás, 2) megfenyítés és 3) a büntetés.

Hogy a nevelés nem nélkülözheti a büntetést, bizonyítja ezt a tapasztalat, de a nevelés története is. Régi időkben a büntetést tekintették a nevelés egyetlen eszközének. A huma-nitás az újabb időkben oda törekedett, hogy a megszegényi-tőbb büntetések mellőzve, a többieket is csak nagyon taka-

rékosan alkalmazza, mert a folytonos, sokszor nem eléggé megokolt büntetés csak fásultságot idéz elő a gyermeki lélekben. Természetesen a büntetésnek egyéb célja nem lehet: segítsen nevelni s a növendékeket hibáitól szoktassa le. A növendék lássa be, hogy a büntetést megérdemelte, mert gondolatlanul saját zabolátlan természetét követte. Így magába száll, gondolkozóvá lesz, kedélye megrendül s ez már a javulásnak útja. Minthogy pedig a büntetés hatásos mivolta a kedély megrendülésén alapszik, ebből világos, hogy a büntetésnek nem szabad mindennapinak és megszokottnak lenni. A büntetésnek gyakori alkalmazása érzéketlenné teszi a kedélyt. A növendék az ilyen folyton ismétlődő büntetésre már elkészül, várja, meg se indul, mikor a büntetést kiszabják rá. Fődolog különben, hogy a büntetést a növendék személyiségéhez mérjük. Hiszen némely növendék oly érzékeny, hogy az egyszerű megintés is megrendíti, míg a másikat csak erősebb büntetés fog ki. A nevelő azonban iparkodjék rajta teljes erejéből, hogy mennél kevesebb büntetésre szorúljon. Bizonyos, hogy annál jobb a nevelés, a mennél inkább mellőzi a büntetés különféle fajait.

Az is bizonyos azonban, hogy sokszor a leggondosabb neveléssel sem tarthatjuk vissza a gyermeket a gonosz csinyektől. Rakoncátlan gyermeket büntetés nélkül nevelni nem lehet. Nem lehet az ilyeneket rászoktatni büntetés nélkül arra, hogy a saját szabad akaratokból lássák be a jót, s úgy engedelmeskedjenek. Pedig csak így fejlődhetik a növendékből erkölcsös, karakteres ember. Ezt az erkölcsi belátáson alapuló szabad akaratból kifolyó engedelmességet kétféle büntetési-móddal erősíthetjük: 1) az olyannal, a mely a belátást erősíti; ilyen az oktatással járó büntetés, mely okossá iparkodik tenni a növendéket, 2) a mely az akaratra hat, ez az erkölcsi büntetés.

Ezenkívül van az elijesztő büntetés. Ennek célja a növendéket feltétlen engedelmességre szoktatni. Míg a kormányzás azonban feltétlen engedelmességet követel, még pedig minden megokolás nélkül, a fegyelem a növendék szabad erkölcsi elhatározására hivatkozik, így szelídíti a kormányzás szigorúságát, mert az engedelmességet a gyermek saját jóakarataból, erkölcsi belátásából önként megszokja.

Fődolog, hogy a nevelő következetesen járjon el. Nyu-

godt, szilárd elhatározás, a mit a tekintély és a szeretet táplál, megnyeri a növendék hajlandóságát és a siker nem fog elmaradni. A habozás, ingadozás mindent elront.

A mennyire lehet azonban a kormányzást mellőzni kell, a fegyelem és a tanítás vezesse a növendéket az erkölcsiség ösvényén.

Befejezés.

E művecske célja nem egyéb, mint tájékoztatás azokról az eszmékről, a melyek az iskola falai között uralkodnak, s a tanügy irodalom terén állandóan szerepelnek. Nálunk — fájdalom — tanügyi czikkeket nem divat olvasni. Az iskola és a társadalom közt így az érintkezés majdnem teljesen megszakadt. A mai társadalom csak gyermekei bizonyítványa révén érdeklődik az iskola iránt. Az iskolában folyó szellemi életről tudomást sem vesz. Ennek igen káros következményei vannak. Paedagogiai közvéleményről nálunk ily körülmények között szó sem lehet, s a társadalom elvesztette minden befolyását az iskolákra, s az iskola sorsa tökéletesen egyes emberek vagy testületek hatalmába került. Ez az állapot épen ellentéte annak, a mit Angliában látunk. Anglia épen azért nagy iskoláiban is, mert nem a mi példánkat követi!

Pedig mily erős szálakkal van az iskola a társadalomhoz növe, ezt kimutatni épen e művecske célja. Épen azért, mert tájékoztatás a célja, azt a paedagogiai rendszert ösmerteti, a mely a legáltalánosabb népszerűségnek örvend. Ez a Herbart-féle paedagogia, melynek fennsége nyilvánvaló. E rendszernek legvilágosabb magyarázója Rein W., kinek nyomdokain én is járok, a nélkül azonban, hogy fordítanám. Rein — bár kritizálja is a német tanügyi állapotokat — mégis általában mintaszerűnek tartja. Nekünk magyaroknak pedig inkább az angoloktól volna jobb tanulnunk. Másik különbség, hogy én a magyar viszonyokra vagyok tekintettel, a mi természetes is.

Célom különben — ismétlem — nem volt egyéb, mint rövid, világos áttekintését, bírálatát adni a most dívó iskolai rendszernek, ha ezt elértem, akkor azt hiszem a szakférfiú is elolvasthatja művecskémet, mert röviden megtalálja benne mindazt, a mi az iskolára nézve a legfontosabb.

TARTALOM.

	Lap.
1. Bevezetés	3
2. Gyakorlati nevelés-tudomány	7
3. A házi nevelésről	8
4. Intézeti nevelés	10
5. Iskolai nevelés	11
6. Népiskola	13
7. Középiskolák	15
8. A gimnázium	16
9. Leányiskolák	21
10. Az iskola kormányzásáról	22
11. Az iskolák berendezéséről	24
12. Az iskola vezetéséről	25
13. A tanítók képzéséről	25
14. Bevezetés az elmélethez	26
15. Methodologia	29
16. A tanítástan	31
17. A tanítás célja	32
18. A tanítás anyaga, kiválasztása	33
19. A tanítás tárgyainak összefüggése. Központosítás	35
20. A tananyag feldolgozása	38
21. Különös didaktika	42
22. A növendékek vezetése	43
23. A növendékek kormányzása	49
Befejezés	51





