

Magyar Paedagogiai Társaságnak és vele a magyar tudományosságnak évkönyveiben méltán fognak följegyeztetni.

Az ilyen újra fölvirágozni induló folyóiratot, mely a magyar társadalom és tudomány szellemi és anyagi pártfogását nem nélkülözi, sőt az utóbbi években eléggé boldogult is, és a jövő megokolt reménysége szerint e tekintetben még szerencsésebb helyzetbe fog jutni, szerkesztői minőségben átvenni tiszta lelki öröm. Ennek megfelelően törekedni is fogok feladatomat elődeimhez méltóan, az ő szellemükben, de a kor kívánalmaihoz is alkalmazkodva megoldani. Erőt és segítséget fog adni ehhez az, hogy a Társaság elnökségének közreműködése, néhai Fináczy Ernő hagyományai szerint, úgy, mint a múltban volt, a jövőben is biztosítva van számomra, miként a folyóirat címlapja is jelzi.

Magamévá téve azért elődeimnek a folyóirat megindításakor adott s azóta töretlenül fönntartott programját, a Társaság szellemének is megfelelően, folyóiratunkat a magyar pedagógiai tudomány központi közlönyének kívánom tekinteni. Ez értelemben ajánlom mind a Magyar Paedagógiát, mind magamat a Társaság tagjainak és hazánk összes pedagógusainak jóindulatú munkatársi támogatásába!

Gyulai Ágost.

NEVELÉSÜGY ÉS SZABÁLYOZÁS.

(Adalék a tanári munka jellemrajzához.)

I. Általános kiindulás.

A tanári munka jellemére vonatkozólag igen érdekes adalékhoz jutunk, ha megfigyeljük, milyen viszonyban van a szabállyal általában. De különben is figyelemre méltó kérdés az, hogy lehet-e és ha igen, mennyiben lehet a nevelői tevékenységet szabályozni.

Ezzel a kérdéssel: a »szabály« (norma) uralmával nem azonos az állami *törvények* (leges) uralmának a kérdése. Az utóbbiak az előbbieknél csak egy csekély részét teszik ki. Azonban a törvények nagy tekintélyéből sok átszáll számos normára, attól ezek fényt kapnak. Már több, mint kétszáz éve egyre erősödő irányzat az, hogy mindenféle tevékenységet bizonyos szabályok alá helyezünk. Jellemzi az egész nyugati jogfejlődést — Anglia kivételével — az, hogy mihelyt bizonyos, újfajta tevékenység esedékessé válik, valaminő »ügyág« kialakul, *először* valaminő szabály-hálózatot eszelnek ki, éspedig jó előre. Szinte jelszóvá lett: adjunk mindenre szabályt. Ami nem felel meg egy lefektetett szabálynak, — azt hiszik egyesegek, — az már nem is normális.

Az iskola sem maradt egészen mentes ettől az áramlattól. A jezsuiták pl. már 1599-ben megkapták a maguk, elég részletes, kikristályosított Ratio studiorum-ukat, de a szabályozás. — főkép

az iskola-»szervezeti« elgondolások — igazi kora a 18. század lett. Itt nevezetes a mi Ratio educationisunk (az első 1777-ben, a második 1806-ban). De ma sem vetették fel, voltaképp minő súlyuk van *általában* az ily szabálykönyveknek. Tudjuk, a híres I. Ratio, melyről sokáig azt hittük, Európában az első ily általános rendkönyv és büszkén is hivatkoztunk rá, nem is lépett életbe. Hátha a többi is csak árnyékéletet él? Ez részletkérdés is, de elvi háttere is van.

Hogy jól rátalálhassunk a lényegre, előre célszerű lesz tiszta tába jönni avval, vajjon milyen lélektani indítékok nyomják előtérbe — egyáltalán — a szabályozási *szándékot*. Érdekes dolgoknak jövünk itt a nyitjára. Feltűnik az, hogy a szabály 1. megállapítja a *hatásköröket*, és a felülről-lefelé való *parancsolás* lehetőségeit. Ez alapvető tényt nem igen jelenthet az iskolában; itt ugyanis nem »parancsolnak«, mint a katonaságnál, hanem lelkeket hódítanak meg, nevelnek, fejlesztenek — minél magasabbra, úgy ahogy az épp lehet. A rideg parancsolás itt meddő, egyszerűen nem ér célt. Mint ahogy (történeti tény) egy cár ukázban adta ki, hogy katonái tartoznak egészségesek lenni. A tanár *hatásköre* pedig egyetemes, az egész nevelés.

2. A szabállyal óhajtják elkerülni az *egyéni esetlegességeket*, kivált, ha egyéni hatalómról van szó; az egyént a szabály megkötí, sőt le is nyugózi. Ne legyen — mondták — az egyén uralkodó, ha még oly bölcs is, azaz »szofokracia« nem kell; ellenkezőleg, úr ne legyen más, mint maga a szabály, a norma, azaz törvény (= nómós), legyen szabályuralom (»nomokracia«). A szabály *személytelen*, a szabállyal szemben a személy elnémul.

3. Még az is mozgatta a szabályalkotók agyát, hogy így a jövőt kissé jobban *előre tudják látni*, mintha nem volna szabály.

4. Jobb lesz sok ember *együttműködése*; a szabályok láncok, összekötik az embereket, hiszen mindenkinek szólnak.

A szabályozás így kedvelté lett, kivált az államkormányzatban. A 16—18. századig kialakultak a nagy, állami bürokráciák; ezek mind »szabályzatok« alapján kezdtek dolgozni; *személyes* hatalma nagyon kevés tisztviselőnek volt. A többi azt tette meg, amit a szabály megengedett vagy megsabott. Speciális szabályzata volt a pénzügyi tisztviselőnek, katonának, bírónak stb. Miért ne lehetne — végül — a tanárnak is?

Hogy ez fogas kérdés, és megoldása nem oly egyszerű, azzal nem sokat törődtek. Aki »tisztviselő« volt, alig gondolta el, hogy más »tisztviselő« époly szabály nélkül meglehetne, mint ahogy ő nem lehet meg. Nem lehetne-e mindent szabályozni a nevelés terén is?

5. A szabály előtérbe kerülésének van még egy útja is: a szabályt ugyanis *ésszerű* módon alkotják meg. Kivált a felvilá-

gosodás kora volt büszke arra, hogy »észszerű«, racionális szabályok követtetése által végre az észszerű haladás útjára vezeti a világot. A szabály az észszerűnek a kapuja. Mért ne vinnénk egyre több észszerűséget, racionalizmust az iskolába is? Itt különösen ügyelnünk kell, mert könnyen igent mondunk: szabály kell, hiszen észszerűség kell; sőt minden a szabály követésén múlik, ami jó, igazolható, mert »észszerű«.

Előttünk van egy, neveléstani szempontból figyelemreméltó tény. Tanügyi hatóságaink sokkal bölcsebbek, mintsem hogy a részletekbe menő szabályozást még csak gondolatban is megkísérelnék. Sokkal tapasztaltabbak, mintsem hogy a szabályban keressék a nevelés üdvét, irányításának a lényegét, ugrópontját. Bár ez tény, azért mégis meg kell vizsgálnunk, mi történék, ha a részletes szabályozást csak egyvalaki is megpróbálná. Ugyanis éppen így, a homályból látszanék meg a fény: az, hogy mi tulajdonkép a nevelési munka. A problémát egy argumentum a *contrario* kedvéért tesszük fel: ha *nem* a szabályon múlik a nevelés sikere, hát akkor min múlik?

Szólunk kifelé, azoknak, akik *nem* pedagógusok. Hátha ezek egyszer beleszólnak a nevelésbe! Ma sokfelé kísért a gondolat: mégis csak okos dolog a szabály. Szabad legyen utalnom két esetre, mely pár éve jutott tudomásomra. Tüzéroronaggyal találkozom és így szól: most újból tanonc lettem; bár a világháborúban sok ezer lövedéket lőttem ki, és ütegem bevált, most tanulnom kell; ugyanis megjelent az új »tüzelési szabályzat«... Másik eset: erdőmérnökkel találkozom s így szól: tanulok, szorgalmasan; bár sok millió facsemetét ültettem már el, de épp megjelent az új »faültetési szabályzat«... Nem kell sok szó erről. Volt idő, amikor a szabály-gyártás divattá lett, különösen *speciális ügyágakban* és »norma-infláció«¹ keletkezett (akkor épp párhuzamosan a pénz-inflációval). Alighanem úgy áll a dolog, hogy amikor a lendület lanyha, a tetterő nem ugrásra kész, amikor lendületükben bizonytalan időszakok nem bíznak eléggé önmagukban, akkor emelnek maguk köré jobbról-balról szabályzat-falakat. Az is meglehet, hogy távolból pedagógizálók is egy-egy ideig vérmes reményeket táplálnak, hátha valami szabályzat segít, lendít, előmozdít. Vannak végül olyanok, akik mindenkép szívesen hajlanak arra, hogy »előírjanak« valamit, sokszor pusztá ambícióból, néha mohó érvényesülési vágyból.

Más hivatáskörök »természetesnek« veszik, hogy »szabálykönyvek« légiója álljon rendelkezésükre, ilyenek a katonai szabálykönyvek. Bírónál pedig valóban mi sem természetesebb, minthogy sza-

¹ A szót először Bognár Cecilnél találtam; ő írt a 20-as években »A normák alkonyárók«, épp a fenti visszásság kapcsán. Jellemző, hogy verbeli pedagógus szólalt fel e kérdésben.

bályok (törvények, jogszokások stb.) alapján ítéljen. Ott vannak továbbá a perrendtartások, pénzügyi szabályok stb. Mindezen szabály-áradattal szemben micsoda kifogása lehet épp a nevelőnek?

Sajátságos, jó nevelő másképp nézi az élet lényegét; érzi, hogy »a helyzet határozza«. A szabályok jelleméhez pedig hozzátartozik, hogy

1. meg vannak mintegy terhelve *általánossággal*, és épp a helyzet (a különös konstelláció) nincs meg bennük. Erre ráeszmél a katona, aki észreveszi, mennyire a »harctéri helyzet« határoz. Nagy hadvezér nem az, aki tudja a katonai szabálykönyveket, hanem aki kiaknázza a *konkrét* helyzet adta lehetőségeket; akinek tehát »konkrét ötlete« van.

2. A szabály továbbá *előre* van elkészítve. Így megesik, hogy egy jövőbeli helyzetről nem is mondhat semmit. Tehát a szabály hiábavaló.

3. A szabály csak feltételezi, hogy ez és az a lényeges mozzanat. Az életnek pedig az a sajátossága, hogy a hangsúlya változik. Hol itt, hol pedig másutt van a lényege. Ha a szabály nyomán megyünk, esetleg hamisan fogjuk meg a lényegét, »melléfogunk«.

4. Ha megnézzük a szabályokat, észrevesszük: mind az életnek *egyik ágára* vonatkozik, — kivéve a vallásos és erkölcsi élet szabályait, és épp ezért ez a két élet-terület nem is annyira szabályozásra törekszik, mint inkább arra, hogy mély *érzületeket* plántáljon a szívekbe.

Az iskola? *Nem »speciális ügyág« intézője.* Nem tag valaminő társadalmi munkamegosztásban. Az iskola nem valaminő speciális »szervezet« (organizáció). Az iskola egy kis életegész, egy kis ifjúkori birodalom. Ide tehát vagy nem illenek bele terjedelmes szabálykönyvek, vagy pedig, ha volnának ilyenek, — kevés hasznukat látnák.¹

Miért? Mert — itt derül ki a lényeg — annak az ifjúkori birodalomnak mindenekelőtt arra van szüksége, hogy tanárában egy kerek *egyéniséget* lásson, és annak *érzületét* maga olvassa le. A nevelés nem más, mint »érzület hatása érzületre«. Ez Spranger kitűnő tétele.²

A szabály pedig éppen *személytelené* tenné a cselekvést, a tanári munkát! A szabály háttérbe szorítja a nagyon eleven, aktív személyiséget; a szabály bürokratikus jellegűvé tenné a tanár felépését. Ez nyilvánvaló lehetetlenség. Gyakorlati érzékű pedagógus tudja azt, hogy ily szabályzatok hálójában vergődő tanár nagyon félénk lenne, és nem volna kellő hatása. A mi fejtegetésünk tehát

¹ V. ö. tanulmányunkat: *Az iskola lényege.* M. Paedag. 1937. évf. és U. a. *Pedagógiai Elvek.* 2. kiadás (1939) II. függelék.

² Grundfragen der pädag. Schulorganisation stb. Berlini akadémiai kiadv.

elméleti célú, de kiderül, hogy valamire éles fény fog esni belőle. Ez a következő.

5. A szabályok követése *lassúvá teszi* a cselekvést. Vegyük például a vasúti tarifát. A tarifa tüzetes kazuisztika, pontosan előírja, minő árufajt minő díjtétel terhel. És, ime, néha külön tarifatudós kell, hogy eligazodjanak. Ép ily bonyolult dolgok a vámszabályzatok. Tegyük fel, volna »iskolai kazuisztikánk«, amely megszabná, mely esetben mit kell tenni, sokszor órákig kellene böngészni — addig pedig a nevelés megakadna. Ám tudjuk, az áru türelmes, a gyermek két percig sem vár nyugodtan.

Mindez vonatkozik tehát az iskolai élet *egész-voltára* és *bonyolult* voltára. Itt szabályzat nem sokat segítene rajtunk, hanem egyszerűen bele kell élni magunkat szívvel-lélekkel az iskolai élet pezsgő ritmusába.

6. Ime az *élet pergő ritmusa* — a legsajátosabb jellege az iskolának. Semminemű más intézmény nem ilyen. Ez a pedagógisszimum: gyorsaság, lendület, életritmus.

Iskola-szociológiai vizsgálódások még hiányzanak; ezért erre nem mutattak rá nyomatékkel, nem fejtették ki, hogy ez a ritmus-probléma mily lényeges pontra vezet bennünket.

II. A ritmus-kényszer és következményei.

Az iskolát némi bonhomióával azzal lehetne legelőször az összes társadalmi intézmények közül kiemelni, hogy meghatározzuk: itt nem lehet lassan dolgozni. Akármilyen intézményt veszünk szemügyre, mindenütt elmondható, megvan a lehetőség arra, hogy 5—10 percre felfüggeszék a munkát. Át lehet menni valami okból más hivatali helyiségbe; avagy le lehet tenni az aktát stb., 5—10 perc nem sokat számít. Ezalatt is lehet bizonyos késedelem, vannak pl. ú. n. sürgős ügyek, de ezek is nem egyszer »annak sürgősek, aki sürgeti«. Ezzel szemben az iskolai élet, természetesen az osztályban, de másutt is, abszolút vétőt mond: iskolában legfőbb élettörvény a másodpercmutató. Mi az — gyakorlati életben — egy perc? Parányi idő. Ezzel szemben az osztályban képzeljük el: a zaj 60 másodpercig tart; ez roppant hosszú és zavaró, sőt nagy fegyelmetlenség melegágya lehet.

Az iskola, mint egy ifjúkori birodalom, legfőbb sajátosságát azzal árulja el, hogy nagyon élénk — és meglehetősen érzékeny — gyermeklelkek lélegzenek benne, és amint a lélegzés folytonos, szünetlen, úgy az osztály élete is. Ez az eleven élet a kívül állók előtt egyáltalán nem ismeretes, ez a nyüzsgő világ nem áll szemléletesen előttük. Nem is gondolják, hogy minden tanár órája másodpercre jár, mint a stopperóra, mert — az osztályban, iskolában az életre, élményre szomjas lélek rezdüllete hallatszik. Ha a tanár nem *ad* élményt, a tanulók egy kis része vár és unatkozik, de

egy másik része — *szerez* magának élményt, ha kell, rendbontás árán. Röviden: szenzációéhség uralkodik éspedig úgy, hogy a tanuló éppen *neki való* élmény után sóvárog. Ezt kell először tudnia minden iskolapszichológusnak.

A tanár ott áll a gyermekek előtt, akik közül, mondjuk, (rossz esetben) csak a fele állandóan fürkész, kutat, mint detektív és mindenben megakad a szeme, még a tanárja öltözködésén is, meg a tanár bárminő gesztusán, arcmozdulatán, hangmodulációján stb. Ebből nem eredhet más, mint az, hogy a tanár is mindenre ügyel; valami kis, akaratlan furcsaság gúnynévre is vezethet. A tanár ilyen módon szinte »túlfigyelmeztet«, tógásan viselkedik, lassú komolysággal, holott e mögött nagy *feszültség* lappang benne.

A tanuló lelki életének fő vonása: túlélénk és sokszor csapongó. A tanári munka arra irányul, hogy ezt a csapongást merderbe terelje, épp a tárgyára terelje, és kikényszerítse finom érintkezés-művészetével, hogy a tanuló komoly *erőfeszítéseket* tegyen. Minden a pillanaton múlik: ezt mondjuk *tiszta aktualizmus*-nak a nevelésben. Valamit »most« lehet elérni, de 2 perccel rá már nem megy; a friss tanulói lélek közben elszáguldozott másfelé, ahonnan már nem lehet visszakényszeríteni. Ismeretes, minő kevéssé lehet valamit kiigazítani, »utólag« kipótolni, visszatérni valamire.

A tanári művészet nagy titka: meglesni és kiaknázni azt, amit »*teremtő pillanat*«-nak érzünk; az egyetlen »most« pillanatát. Érezzük, ott jön épp a görög isten, a szerencse istene, akinek elől van csak megragadásra alkalmas üstöke, hátul nincs. Mikor szembe jő, rögtön rákapunk, de ha elment már mellettünk, hiába kapunk utána, nem ragadható meg.

A tanulói lélekben állandóan tartó, finom *progresszivitás*, előrehaladó mozgás van.¹ Ami »neki« későn jön, azt nem aggathatjuk rá; ime, itt is a rohanó idő problémája jelentkezik. Viszont ugrás, előresietés sem lehetséges. Amit előadunk, közlünk, »szervesen« építjük fel és építjük folyton tovább.

Kiemelhetjük azt is: az idő folyton *konkrét helyzetek* közepe között halad tovább. Általános, sablonos helyzet akad ugyan itt is, esetleg szokványok is kialakulhatnak (pl. hogyan adjuk fel a dolgozat témáját), de ezeken soha sincs hangsúly; ez az iskolai élet »megszokott melléköreje«, nem kelt figyelmet.

Mind e fentebbi tényállás alapján most már fel lehet vetni: mit ér ilyen pergő életritmus közepe között valaminő lassú szabálykövetés? Nem illúzió-e az, ha azt hisszük, hogy lényegében a szabály fog minket előmozdítani a tanári munkában? E téren jó lesz, ha meghallgatjuk egy nagynevű berlini jogász professzor, C. Schmitt

¹V. ö. *Dékány István*: Pedagógiai elvek. 2. kiad. 1939. 36. 1. »a fejlődési sorrend« elvéről.

felfogását. Váratlanul oly szempont került előtérbe magvas tanulmányában, amelyből a nevelés tanult.

C. Schmitt csak a jogról beszél,¹ de nagyon is lehet szélesebb életkörre vonatkoztatni tanítását. Jogi intézkedéseket nézve, a gyakorlati élet kétféle módon, kétféle »gondolkodással« befolyásolható:

a) általános szabályokat, *normákat* veszünk elő, s ezek szerint járunk el; ekkor »normativisták« vagyunk;

b) a *konkrét* helyzetben felmerült ügyet, ahogy épp lehet, józan belátással, de aktuálisan *eldöntjük*, azonnal megoldjuk; ekkor »*decizionisták*« vagyunk. Decizio tehát itt annyit jelent, mint gyors és döntő elhatározás konkrét eset megoldásában.

Most már látható, hogy lehet-e az elsőről beszélni nevelés közepett? Nem, illetőleg alig. A nevelés nem az első jegyében folyik, hanem a másodikéban, bár valami szerep az elsőnek is jut.

Láttuk, hogy a szabályozások divata miért és hol következett be. Következmény: a *közvetlen*, személyes »döntés« kiesése, vagy ellanyhulása, a szabály (mely kétféleképp is általános²) nem kedvez a személyes vénának, az *igazi nevelő tevékenység pedig 1. a közvetlenségen és 2. a személyes vénán alapszik*; mindezekhez kiemelve tesszük hozzá: 3. a *ritmuson*.

A *nevelőhatás mindig közvetlen, személyes és kellő ritmusú*. Ennek az utóbbinak a kiesése roppant pedagógiai veszélyt jelent: unalmat, kietlenséget, lassúságot, bürokratikus elsekélyesedést. A lassúság az iskola halála, a gyermekek kényszerből vannak ott testileg, lelkileg másutt járnak: az iskola lélektelen lesz. A lelket csak a *kellő tartalom* és a *kellő ritmus* táplálja (a pedagógiai tudomány csak az elsőről szokott beszélni).

Térjünk most vissza a pedagógiai szabályoknak »észszerű« tartalmára.

Ha a szabályokban rejlő észszerűség lesz uralkodó jelszó, bizonyos *pedagógiai racionalizmushoz* jutunk, s ennek, a nélkül, hogy tudnák, sokan vannak hívei. Ezt némi reflektorfény alá kell tartanunk, mert e pontról sok homályosság és tévedés kerülhet elő.

A szabály *észszerű*. Mért ne követnők? Azonban a szabály *általános formula* is. Mihelyt a szabály előtérbe jut, azonnal — akaratlanul — egy-egy lépést teszünk a *formalizmus* felé. Szép dolog, eleget tenni egy jól kieszt szabálynak, nemes engedelmeség érzületére mutat, tehát helyénvalónak tartjuk ezt is, azonban nem egy hozzátétel nélkül. Ha ugyanis nagyon rászégezzük a figyelmünket egy *általános* szabályra, megesik könnyen, hogy egy *konkrét* helyzet mibenlétéről megfeledkezünk.

Nevelésben in concreto lényeg: a gyermek, főleg a lelke. Mi végre is mindenfelé konkrét gyermekeket látunk az iskolában,

¹ Die Drei-Gliederung des rechtswissenschaftlichen Denkens. 1936.

² Általános a tartalma; és általában mindenkinek szól.



nem pedig »elméleti (általános) gyermeket«. Az a legfontosabb a nevelésben, hogy elvont formulák ne álljanak a gyermek és a tanár közé úgy, hogy az »igazi« (konkrét) gyermek minden lélek-rezzenése ne legfőképp érdekelje a tanárt. Meg kell vallanom, én nem is az iskolában ismertem meg, mi az »igazi« gyerek, hanem kirándulásokon, amikor áldott lelkű, boldogult Gombos Albin vezetése alatt több mint 2000 km-t jártam kirándulásokon, nagyobb-csapatokkal, reggeltől estig és néha több, mint egy héten át. Itt nem a szaktárgy volt előtérben, hanem a gyermek, annak minden életnyilvánulása a nap folyamán. Ezt a helyzetet megtalálhatják a tanárjelöltek a cserkészletben. Tanárvizsgálaton nem egyszer előre meglátom, ki a cserkészparancsnok; melegebb a szeme, ha pedagógiai kérdéstről van szó. Kiránduláson a tanuló is másképp érintkezik a tanárjával, közvetlenebb, szinte családias magatartású; ezt látni az angol college-ekben. Ezek olyanok, mint egy nagy család. A gyermek is hálás ezért a helyzetért, nyitabb szívű lesz. És kitarja a lelkét élmények felé. A jól vezetett kirándulás roppant mély benyomást tehet.¹

A zsúfolt osztályok »modern« rendszerében a gyermek mintegy összezsugorodik, sokszor szinte láthatatlanná lesz. Tömeglénynek érzi magát. Sok időt rabol el a fegyelmezés, a tanári munka így roppant fárasztó lesz. Szerencse, hogy kezdünk a mai, iskolaszervezeti főbüntől: a zsúfoltságtól megszabadulni. De még normális, 30—35-ös létszám mellett sem mondható el, hogy mély élmény és igazi, lelket elfogó hangulat keletkezik. Nyomasztó a gyenge tanulók nagy száma stb. Általában az osztály nem mondható oly üde környezetnek, mely után a gyermek áhítoznék, sőt az iskolabajárást többen robotnak érzik. Hiányzik tehát két mozzanat, mely pedig iskolalélektani szempontból kiemelkedik: az üdeség, *hangulatosság* és az az élénk *ritmus*, amely nem fárasztó, hanem lendítő. Hiányzik sokszor a kellő *összehangoltság* is az osztályban: a jó »atmoszféra«.

Mindezen körülmények közepett mit jelenthet az előírt, »ész-szerű« szabály? Jelenthet valamit az összeműködés terén, de ez sem épp a szabálykövetés műve lesz, mint inkább a tanár egyéni erőfeszítésének az eredménye, a szoktatásé, közös hangulat-teremtésé. Ha tehát van szabály (ilyen a rendtartás), ez inkább csak az iskolai élet keret-törvénye, a nagy vonalakat adja csak meg, de nem az élet lendületét.

Szabályról szólván, felmerül itt a neveléstudománynak is a szerepe; ennek jórésze ugyanis normatív jellegű, szabályokat lehel, ajánl, sőt kereken megszab. Mi itt a tényleges helyzet? Tanítónő szólt így pedagógiai vizsgálata után: »amit a pedagógiából tanul-

¹ Egy rég leérettségizett volt tanítványom mondta egy 8 napos, Badacsony környéki kirándulásról: »Jobban emlékszem arra a szép 8 napra, minden részletére, mint a gyakorlógimnáziumi 8 évre«.

tunk, az vagy mind magától értetődő volt, vagy távol állt az iskolai élettől s azt éreztük, nem vehetjük hasznát«. Van ebben helyes meglátás is. Sajnálatosan uralkodik ugyanis az *általánosság* — ami természetes — az »általános« pedagógiában. Ez pedig nem elégséges, a pedagógia a gyakorlati érzékű emberek előtt abban az arányban válik egyre érdekesebbé, amely arányban kilép az általánosságok zárkájából és eljut a valóságos élet, az iskolai nevelés tükrözéséhez. Van valaminő benső ellentmondás abban, hogy az ú. n. általános pedagógia nincs ott — lélekben — a nevelés teteteinek a színhelyén és mégis tanáccsal, sőt normával kíván hatni. Különös jelenséget figyelhetünk meg, ha lapozzuk a magyar, német, francia, angol pedagógiai lexikonokat, ahol nagyon sok szerző felfogását egy helyen szemlélhetjük. Világjelenségnek mutatkozik: az elméleti cikkek légiójának írói alig vesznek tudomást a gyakorlati pedagógiai életről, annak nehézségeiről, a nevelési »helyzetek«-ről; s fordítva: a gyakorlati cikkek írói alig vetnek ügyet az elméletre. Tragikusnak mutatkozik ez a kettészakadás. Sokan már a pedagógiai elméletek meddőségéről beszélnek. Hol van a kivezető út?

Nézetem szerint segíteni lehet abban az irányban, amit legújabbán művelnek *deskriptív pedagógia* címén. Érdekes az, hogy ez lemond a szabályozás ösztönéről. Nem ingerli az a gondolat, hogy belebeszéljen a gyakorlati nevelő munkájába. Nem kíván a pedagógiai törvényhozó magas polcára feljutni. Ellenben nagyon rászoktat arra, hogy mit hogyan kell megfigyelni az iskolában. Valóban helyes is az az elgondolás, hogy mindennek előtt *le kell írni a tényleg fellelőhatót, jó gyakorlatot*. Nem könnyű a jó leírás sem, fáradságos a jó gyakorlat, (jó tanár, jó iskola, jó osztály) felkutatása is, de ez lehetséges. A régi pedagógia sokat mulasztott annak a célkitűzésnek kijelölésével és követelésével, hogy egyszerűen össze kell gyűjteni a tapasztalatokat,¹ s ezeket leszögezve, tisztázza is azt, mi lényeges, mi esetleges. Sajnálatos, hogy mennyi neveléstan van, amely nem ad annyit, amennyit kellene adni, hogy a gyakorlatra termékenyítőleg hasson.

Lappang több, épp elméletek iránt érdeklődő pedagógusban az a feltevés, hogy ideális megoldás; ha »szigorúan követjük a neveléstani szakirodalom útmutatását«. Ez az intelem csak egy hozzátétellel fogadható el: igen, követjük az útmutatást, de egyben óvakodunk annak feltételezésétől, hogy »minden már előre meg van írva.« Ez az utóbbi: balvélemény. *Hamis pedagógizmus* alapjává lehet. Meg kell jól nézni, mi van a könyvekben, de még jobban azt, mi van az életben. A könyvekben minden nem is lehet megírva, mert az élet folyton változik, előrehalad és semmi bizonyosabb nincs a nevelés síkján, mint az, hogy az ifjúság mindig új. Ha a nevelendő örökké új, akkor — ez is természetes — a

¹ Erre tudatosan törekszenek a Pedagógiai Szakkönyvek is.

neveléstani irodalom korántsem adhat mindent, hanem épp állandóan elavul, és — a tanárnak magának kell utánajárnia annak, hogy mi a teendője új és új helyzetben. Olykor az irodalom van előbb, mint az iskolai élet, sokszor az élet, a jó gyakorlat messze megelőzi az elméletet, mely nem is törekszik mindig utána-sántikálni.

Ime, ha van szabály, útmutatások özöne a pedagógiai irodalomban, a szabályok *általánosságánál*, és időben való *mozdulatlanságánál* fogva csak némi támpontot nyújthat, de nem jelenti a legfőbb pedagógiai útjelzést. Ugyanezt kell mondanom a hivatalos szabálykönyvekre is, amelyeket külföldön »irányelveknek« szoktak nevezni, nálunk pedig kevésbé szerencsés szóval »utasítások«-nak. Ezek, tudjuk, kiváló gondossággal készülnek, az ott közölt és »utasított« elveket érdemes megszívlelni, hiszen tapasztalt pedagógusok írják és helyel-közzel szépen is vannak megírva. De mi a helyzet? Bizony, alig olvassák s ezen szerfölött méltatlankodni bajos volna. Vegyük csak tekintetbe, hogy pl. egy-egy tárgy 15—20 lapot kap — és alig van rá mód, hogy az előadott tanácsok tüzetesebbé tehetőek legyenek; végre is oly kevés és annyira »általánosságban hangzik el minden«, hogy túlságosan termékenyítőnek végre is senki nem érzi.

Általában a különböző, hivatalos, tudományos stb. forrásból eredő »elvek« nem tekinthetők szoros értelemben olyan *szabálynak*, amely valamit kereken »előír«, vagy tilt. Tulajdonképp a forgalomban lévő ily könyvek csak *előkészítik* a cselekvések bizonyos összhangját — ez fontos, de nem elég.

Van azonban a szabályozás látszata mögött egy elsorvadó lélektani probléma. Kérdezhetjük: ha nincs részletes szabályozás, akkor merő kötetlenségben áll a tanár élete? Korántsem; nagyon is meg van kötve a tanár keze és szíve, mert — benne igazi *tanári éthosz*, mély érzület¹ adja a hajtóerőt. És itt világos a következtetés: nem tehetőek tüzetesebbé az irányelvek, nem tehetőek intenzívebbé pedagógiai szabályok alkotását, ellenben *intenzívebbé tehető* a tanárképzés, úgy, hogy a sajátos tanári éthosz bővebben kifejlődhessék és gazdagodhasson. Sok gond esik a szaktárgyra és kevés a pedagógiai kiképzésre és önképzésre. Van mód tehát arra, hogy pótoljuk — a stabilitás érdekében — azt, ami elmarad azáltal, hogy nincs kellő előírt szabály. Részletesebben azonban a tanárképzés ügye nem tartozik jelen fejtegetéseinkbe.

III. A tanári funkció sajátossága.

Az eddigiekből kiderül tehát a tanári funkció különös természete — teljesen eltérő minden »tisztviselő« funkciójától, amely szabályokhoz kötött.

¹V. ö. a »pedagógiai erosz«-ról mondottakat id. helyen. Mitrovics-emlékkönyv. 1939.

A tisztviselő közszolgálatot teljesít, a tanár is, de az utóbbinak közszolgálatja egészen más. A köztisztviselő szolgálatában nagy szerepet játszik a szabály, a »*normativista gondolkodás*«, a tanár lényegében decizionista. Ez tagadhatatlan tény. Ha valaki azt mondaná: »végre is követni kell az általános szabályokat«, a tanár, ha jó, buzgó és pedagógiai érzékű tanár, bizonyára kénytelen lenne megjegyezni: mi sem volna kellemesebb, mint egyszerűen követni az általános szabályokat, — ha az segítene rajtunk. Ámde mi ott vagyunk az eleven életben s azt találjuk: a nevelésben nagyon is gyors az életritmus és kénytelenek vagyunk — szünetlenül — dönteni, intézkedni, ad hoc beleavatkozni a gyermeki fejlődésbe.

Valóban az utóbbi tétel fejezi ki a tényleges »nevelői gondolkodást«, ez pedig a tényleges helyzetből fakad. Látható, hogy a nevelői gondolkodásnak nem egyedüli fő kategóriája a műveltség tartalom, az, amit az ifjúságnak át akarunk adni, életét gazdagítani vele, hanem egyenlő értékű, fő kategória az idő gyors pergése, a *nevelés ritmusa*. Ehhez sok minden hozzájárul még. Nemcsak hogy a nevelési helyzetek gyorsan változnak, hanem kevésbé is racionalizálhatók, kevésbé láthatók előre; nincs más mód, mint elfogadni a helyzetet: teremteni »decizionista« módon ott és akkor, amikor lehet.

Gondoljunk egy »normativista« ellentétre: a *bíró* munkájára. Ez megkapja az aktát, tanulmányozza, s 2—3 hét, esetleg 2—3, talán 6 hónap múlva határnapot tűz ki, amikor is perrendszerűleg letárgyalják. Ez a munkaritmus lassú. Mit tesz a bíró? Alkalmazza a szabályokat, a törvényeket. Tehetne-e a tanár hasonlót? Semmi esetre sem. Neki a szünetlenül pergő élet árában kell állnia. Szabályok, törvények az ő cselekvéseinek is a háttérében állnak, de *nem mint tételes normák, hanem csak mint az életet mozgató dinamikus lendületek, érzületek!* Ezek az érzületek a nevelő személyiségnek a magvát alkotják. Ezen keresztül — »személyesen«, *közvetlenül* — hat ki az érzület. Innen van, hogy a tanár, aki közvetlen érintkezésben van 100—150 tanítványával, nem tud előttekészen álló szabályokhoz mintegy hozzámerevedni. Az ő nevelői magatartása közvetlen marad, és a személyisége rugékony. A bíró is életet irányít, a közigazgatási tisztviselők egy része is; de az ő munkájuk egy kényelmesen lehúzódo folyóvízhez, a folyó »alsó szakaszához« hasonlít; a tanár munkája a folyók »felső szakasza«, ahol frissen törtet lefelé a kis patak zúgó árja. Bárhogyan forgatjuk is a kérdést, kitünik, hogy a nevelés nem bürokratikus tevékenység, nem »normativista«, hanem személyes és közvetlen tevékenység. Az iskola mindig olyan, amilyenek a tanárai, nem pedig amilyenek a szabályzatai. Ez vigasztalás is, mert még gyengébb kidolgozású szabályzatok mellett is lehetséges jó iskola ott, ahol jó tanár van.

Ezek szerint érthető tény az, hogy a tanár szinte *magára van utalva*, mivel közvetlen előtte van a gyermek a maga érzékeny és

gyorsan reagáló lelkiségével. A tanárnak — decizionista módon — rögtön kell intézkednie, mert az előtte lévő életet *bell* irányítania. Itt pedig egy újabb, nagysúlyú mozzanat merül fel: a tanár döntő jellegű *felelőssége*: amit ad hoc tesz, annak mérlegelni kell a távoli következményeit is.

Az orvos is *decizionista*, ő sem szereti, ha írások, és kitöltendő ívek vannak előtte, mert neki is sokszor azonnal kell cselekednie, és pedig nagy, távoli következményeket lémérve; ott van az operáló orvos esete: másodpercek alatt kell határoznia, mit, hol, mennyit vágjon — és mérlegelnie kell minden részlet-tettének legtávolabbi következményeit. Nem lehet más, mint decizionista.

A hadvezér is így van a háborúban; az ellenség már felvonult s meg kell vernie. Intézkednie kell lépten-nyomon azonnal. A harc sem vár, ha már megindult; sok minden órák, néha percek kérdése — döntenie kell »decizionista« módra — mérlegelve a távolabbi következményeket. Éppígy a tanár is; roppant felelős, mikor ad hoc dönt — mérlegelve egy gyermek életsorsát és alakulásának távolabbi következményeit.

A decizionista munka mintegy *sűrített munka*. Benne gyors elhatározóképeség és szinte teljes felelősségvállalás van. Van benne hatalmas tudás is. Az operálónak szemei előtt lebeg az egész bonctan, fiziológia, gyógyászat; a hadvezér előtt az egész stratégia, taktika, haditechnika, szállítás- és élelmezésügy. A tanár előtt is ott lebeg az általános neveléstan, a pedagógiai »elvek« tana, a szaktárgya, annak szakdidaktikája stb. De ha a fenti párhuzamot szemügyre vesszük, látjuk, az orvos nem »fejleszti« a testet, hanem csak helyreállítja az egészséget; a hadvezér sem »fejleszti« az országot, hanem csak védi nagy, életbevágó érdekeit. Viszont a tanárt éppen a fennálló nem elégíti ki, többet akar: nevelni, fejleszteni. Munkája tehát a legnehezebbek közé tartozik.

A tanár munkája a legmagasabbrendű¹ feladatok közt foglal helyet. Először is munkaterülete a legfinomabb: érzékeny és kényes gyermeklelkek megmunkálása. Ha csak *kész* szabályok szerint járna el, olyan volna, mint a gipszöntő: betölti a formát. De a tanár munkája inkább a szobrászéhoz hasonlít; nem sablon szerint jár el, nem gipszöntvényt csinál, hanem szobrot a legnemesebb és legrágább anyagból, gyermeki lélekből. Feladata: *alkotó* nevelés, igazi magasabbrendű emberfejlesztés. Ez már »misszió« is², emberformálás és lélekteremtés. Magasabb pedagógiai sík van előttünk, ahová csak az emberiség legnagyobb nevelői, ihletett lelkek jutnak el, akik teremtő génuszok. De mindez végre kisebb kisebb arányokban ott van, lefolyik a mindennapi iskolai életben is.

Dékány István.

¹ V. ö.: »Újabb adalék a tanári tevékenység természetrajzához« c. közleményünket. O. K. *Tanáregy.* Közl. 1940.

² V. ö. *Dékány István*: Missziós léleknevelői lelki alkat. Athenaeum 1938. évf.