

## A NEVELÉS CZÉLJA.

Egy kritika,\* mely most két éve kiadott gyermekpsychologiai dolgozatomról\*\* megjelent, azt a kifogást hangoztatja, hogy megfigyeléseimnek pädagogiai következményeit nem vontam le s ezért sokat veszítenek értékükből. Azt ohajtom megkezdeni az alábbiakban, a melyekkel egyúttal bizonyítékot kívánnék szolgáltatni abbeli meggyőződésem igazolására, hogy a gyermekpsychológiának van pädagogiai fontossága, a mit némelyek kétségbe vonnak.

Nem hiszem ugyan, hogy a lélektan ezen ága új pädagogiai rendszerek alkotására vezetne, de bizonyos, hogy a meglevő pädagogiai irányokkal szemben való indokolt állásfoglalást megkönnyíti, nem tekintve, hogy nagyon sok érdekes adatot és szempontot szolgáltat pädagogiai részletkérdések helyes megoldásához. A psychologusok ugyan tiltakoznak az ellen, hogy a pädagogiai érdek a gyermek lelki életének tanulmányozásában előtérbe helyeztessék s ebben igazuk lehet. De ez nem zárja ki e tudományos munkásság eredményeinek értékesítését az elméleti és gyakorlati pädagogia terén.

### I.

A nevelés a haladás és új fejlemények lehetőségét is magában foglaló egyéniség teljes kifejtése; érdekében fokozni kell az egyénnek a külvilággal való kölcsönhatását, a mely lelki képletek benyomások folytán való alakulásának, cselekvényekbe való átmenetelének s az így beálló külső változásoktól módosult újrakeletkezésének körfolyamata alatt jön létre.

Az egyéniség magától, tervszerű vezetés nélkül is kifejlődik, de akkor az egyéniségre nézve jellemző alkatrészek nem teljesekek, kevésbé hűek és nem annyira áldásosan kiható erejűek. Ezért szükséges az egyént érő benyomások s azokra gyakorolt visszahatásának körfolyamatát tervszerűleg lánczolatossá és fokozatosan

\* Magyar Kritika. 1899. évf. 24. szám.

\*\* A gyermek értelmi fejlődéséről, gyermekpsychologiai szempontból. B.-Csaba, 1898. Corvina-nyomda. Ára 1 frt.

terjedtebbé tenni, a mi úgy eszközölhető, hogy a lelki folyamatok érzésszerű alkatrészei folytonosan föntartatnak és erősíttetnek, s a minnek az a következménye, hogy e közben az egyes és az összeség egymást kölcsönösen belterjesebben hatják át és határozottabban érvényesül a teremtő egész s avval együtt az egyéniség, melyben a teremtés eredménye fölszínre kerül.

Fejtegessük ezt egy kissé bővebben.

Az egyéniség a lelki dispositióknak, működési hajlamoknak összefüggő egésze, a melylyel az ember a világra jön s melyben az egész nemnek az öröksége van egyszerűbb vagy összetettebb, őt megkülönböztető formában letéve. Ez utóbbi oknál fogva, mivel az emberek erre nézve egymással megegyeznek, ezekkel és közvetve az egész szerves és szervetlen világgal élénk kölcsönhatásban kell jutnia s azt csak fokozhatja az a körülmény, hogy bár az ember lelki működési hajlamai differenciáltak, elemeik azonban megvannak embertársaiban is. A kölcsönhatás fejlődés közben fölbonthatja complexebb dispositióit s így azoknak új combinatiói nemcsak annál fogva keletkezhetnek, mert a két szülőtől való származás ezt magával hozza, hanem mert a külbehatások másfajta vagy magasabb fokú lelki folyamatot indíthatnak meg az által, hogy éber dispositiókat más mennyiségben és combinatióban, vagy alvó dispositiókat éberekkel vegyesen hoznak működésbe, a mikor visszahatásukban is természetesen különbözni fognak a szokásosaktól.

Az egységesítő, összetettebb vagy új lelki folyamatokat kiváltó, szóval teremtő erő kiváló mértékben az érzést jellemzi, sőt az érzés maga ez az erő, melyben a szervezet minden legcsekélyebb eleme által gyakorolt hatás és visszahatás folyton benne foglaltatik s a melyben e szerint meg kell lenniök, bárminemű s különösen kívülről suggerált új képződmények összes feltételeinek. Az érzés a lelki tények egységességét biztosítja; s ha a hatások megszabott complexuma mint *tudatos* érzés jelentkezik, a mikor mindig percipiált képzésekkel áll kapcsolatban és a visszahatások meghatározott complexuma mint nem csak tudatos, de *kivülre hatni kész* érzés is jelentkezik, a mikor mindig valamely appercipiált czállal, mozgással, cselekvénnyel áll kapcsolatban, — akkor a tudatnak saját tartalmára irányuló egységében egyfelül mint az én passivitása, másfelül mint az én aktivitása nyilvánul.

Az egyéniség kifejlesztésére nézve az a fontos, hogy a benyomások, melyek a lelki működést megindítják, képzőtermészetűek legyenek, azaz tekintettel az egyéniség czélszerű gazdagításának eszközölhetésére tervszerű fokozatosságot tüntessenek föl, továbbá, hogy az egyén fogékonysága mentől tovább élénk maradjon, sőt terjedelemben nyerjen. Mind a két érdeknek eleget tesz az a pszichikus körfolyamat, mely szerint a benyomások az egyéni visszahatások által módosítva és bővítve folyton megújulnak. Föltételei:

hogy a benyomások érzelemben gazdag képzeteket keltsenek, mert csak így nem merül ki az egyén a rájuk következő egyszeri visszahatásban; hogy továbbá az egyéni visszahatások ne az egyénen kívül álló célok szolgálatába állíttassanak, hanem az egyének fejlődése egymásutánjában való önbemutatására korlátoztassanak, illetőleg téríttessenek vissza. E végből egyfelől suggestio útján kell juttatni a növendék lelkébe a képző anyagot, a mi csak úgy lehetséges, ha a múltban lefolyt lelki munkálkodását tekintjük irányadónak arra nézve, miben szükséges gyarapítani vagy kiegészíteni egyéniségét, — másfelől érzelemtolmácsoló, kifejező és ösztönszerű (triebartige) mozgásokat, melyek az idegek izgalmát nemcsak levezetik, de fokozzák is, kell substituálni a lelki folyamatban jelentkező akaratszelekvényeknek. Így az érzelemben gazdag képzet ellátja az egyéniséget az újjal, jobbal, igazán képzővel, szolván az egyéniséghez, mint ilyenhez, az ő egészében. És így az akaratszelekvényekkel szemben, — melyek gépies reflexekké válni levén hajlandók, az érzést a közönyösség színvonalára engedik leszállani s egyes dispositiokat a fejlődés kárára kizárólagos uralomra juttatnak, — az érzés mozgalmait föntarthatjuk s új, a tudat mennél tágabb mezőit felölelő dispositio-combinatiókban való érvényesülését lehetővé tesszük, vagyis más szóval az egyén befogadó képességét, mely az én passivitásával áll a legszorosabb összefüggésben, növeljük.

A magába visszatérő lelki folyamatot, hogy érthetőbbek legyünk, egy hasonló gondolatmenettel így lehetne jellemeznünk.

Az egyén kifejlesztésének követelménye azt hozza magával, hogy a szellemi működési módok megállapodását, más szóval az egyéniségéből a szilárd jellemnek kialakulását meg kell akadályozni addig, a míg fejlődésre képes. Ezt úgy lehet elérni, ha a nevelő terszerű eljárással mind nehezebb mintákat ad a növendék elé, még pedig úgy, hogy ezt rábirhassa az ismétlődő utánzásra. A minták e végből legyenek biztatók, lebilincselők vagy meglepők, mely saját-ságaikkal a lélek vigalmát túlnyomólag a belső érzekmezőkön összpontosítják. A képzelet ekkor erős passiv érzelmi alkatrésze, — melyet az ekkor kisebb erélyű activ reflectáló központ (a homlok-agy-kéreg) nem zavar s mely ekkor kizárólag uralkodva aránylag intenzív, vagy, ha simultán, monoideistikus jellegű associatio, egyirányú mozgásba, ösztönszerű cselekvésbe, vagy pedig, ha önkénytelen figyelmű successios associatio-kapcsolatot létesít, expressiv is beszédbeli reactioba vezet át, a melyekben a gyermeklélektan tanúsága szerint az egyén élénk fejlődésű szakáiban határozott váltakozó rhythmus vehető észre (pl. a szopásban, járásban, egyes utánzások obsessios gyakorlatában, az ütemet terjedten használó beszédtanulásban). Ha ezt az eredményt egy szóval utánzásnak nevezzük s azt, a mi megindítja, mintának, ezt, Baldwin példáját követve, azért lehet tennünk, mert az utánzás lényegéhez tartozik

a próbálgató ismétlés. A ki utánoz, azt utánzásának azon sajátja, hogy az egyéniség befolyása alatt kisebb-nagyobb mértékben mindig elút a mintától, a kísérlet újrakezdésére indítja. A kifejezéseket tehát azért használhatjuk központi jelentőségű pædagogiai fogalmunk, az ismétlődő lelki körfolyamat körülírására, mert ehhez szoros vonatkozásban állanak s mert közönségesek.

Hogy az egyéniségnek jellemmé való fejlesztését késleltetni kell, annak az az oka, hogy az egyéniség alapjában ugyan nem változik, de a belőle kifejlődő jellem kevésbé vagy jobban felelhet meg az egyéniségnek. Az utóbbi azért kívánatos, mert az egyéniségben rejlő új, differenciált elem csak úgy jelenik meg, mint üdvösen és teremtő irányban hatni képes tényező az emberi kultúra terén. Ha az egyéniségnek nem adunk módot, időt arra, hogy mindenoldalú hatással szemben mindenoldalulag állást foglaljon, homályos érzésekben ugyan észrevehetővé válhatik az egyén előtt, de kulturális jelentőségre nem emelkedhetik. Pedig a haladás és az egyén boldogsága érdekében nem szabad ily szegényes szerepet játszania; kell, hogy az egyéniség legyen a jellem törzse, főalkatrésze. S azért szükséges az egyéniséget terjedt, sokoldalú képző elemmel hosszan érintkezésben tartani s gazdag készletet gyűjteni halomra, míg végre a jellem megszilárdulásának szabad folyást engedhetünk. A mi az egyéniségben új elemül érvényt szerezhet magának, annak eredete nem csupán benne keresendő; megfelelő külső behatások nélkül csak nyomaiban vagy különczkedésben fog megjelenni: bizonyítja, hogy a vad emberek, a kik csak legközvetlenebb környezetük befolyása alatt állanak, egyénileg mily kevésbé különböznek egymástól. De nem keresendő kizárólag a külbehatásokban, környezetben sem, mert az egyéni diszpositíókön való erőszakoskodással lehet ugyan az egyént bizonyos formulákra bedresszirozni, hisz kiemeltük, hogy az egyes az egész emberi nemet képviseli, összes diszpositíóival együtt, s így nem gondolható olyan képző elem, a mely bármilyen vékony és ritka gyökérszállal az egyéniséghez fűzhető ne volna, — de ténykedésében akkor is az egyéniségnek csak csökevényei lesznek meg. Keresendő azonban az egészben, a kettőben együtt, miért is az egyénnek és az egésznek legszorosabb, legbensőbb és leghuzamosabb kölcsönhatása alatt, — a mikor ez az egész valójában megjelenik, mert ama rész nélkül nem volna egész. tűnhet föl az egyéniség is az ő teljes differenciáltságában. Az egyéniség a jellem lehetősége, a jellem az egyéniség valósága, de a mely sohasem meríti ki ama lehetőséget. Ha az egyéniséget determinálnak is vesszük, a jellem nem az (csak így lehet szó nevelésről), de csak akkor ép s az emberi méltósággal, rendeltetéssel megegyező, ha az egyéniségnek lehetőleg megfelel s hatóképességének teljessége is csak így fejthető ki. A jellem aztán módosíthatja az egyéniséget, erős diszpositíókat gyöngíthet, gyöngéket

erősíthet, vagy már az egyén életében, vagy a szerzett szokások átörökölhetőségénél fogva az utódokban.

De teljesen elnyomni az egyéniséget sohasem fogja, éppen azért, mert vele oly szorosan összefügg. És ez biztosítja erkölcsös-ségét. A jellem zsinormértékeket alkot magának, melyeket cselekvéseiben követ, s azok lehetnek az erkölcsessel ellentétben is; de a kifejlesztett egyéniség, a lelkiismeret szavában, teljesen sohasem hiányzó ellensúlyról gondoskodik. A kifejlett egyéniséget a közösség szelleme áthatotta s az semmiféle szabvány előtt sem hajolhat meg, mert benne van az egyén érzésében, egységében, a melyet ennek az egységnek egyetlen részleges emanatiója, legyen bármily állandóan követett maxima, sem forgathat ki valójából véglegesen. A közösség szelleme az egyén érzéseiben, ez a lelkiismeret, mely a belső összeütközésekben le is győzhető ugyan, de mindig jelen van, jelen még ki nem fejtett, egyébként normális egyéniségekben is; s ez gyakrabban marad győztes, ha a jellem az egyéniség alkat-elemeinek java részét magában foglalja, a mi tehát nemcsak általában az egyéniség kulturális értékének, de szorosabb értelemben erkölcsösségének is feltétele.

A nevelés nem közvetlenül, csak közvetve hathat oda, hogy a jellem az egyéniséggel ily kedvező viszonyba jusson. Ad teljesen kifejldött egyéniséget s evvel együtt lelkiismeretet; a további már nem az ő dolga, de hogy kielégítő legyen, arra minden töle telhetőt megtett.

A nevelés mint önnevelés csak a legkritkább esetekben juthat idáig, a tökéletesedés vágya mint szenvedély nagyon kevés emberben van meg: neveléshez nevelő kell.

S a mondottakból folyik, hogy milyennek gondoljuk a nevelő kellékét és szerepét.

Az egyénnek és az összeségnek erős és széleskörű összehatása, mely az egyéniség alapján történő jellemfejlesztés által a haladás eszközlésében nyilvánítja igazi lényegét, ez a kultúra; a mi pedig ennek főrugója, az ama lelki állapot, melyet a lelki folyamatokban rejlő érzélem intenzitása és oly jellegű passivitása jellemez, mely részben lékötve tartja, részben szolgálatába veszi az én aktivitását: a fogékonyság, az odaadás, a sympathia, a szeretet. Kultúra és szeretet egyesül az igazi nevelőnek a lelkében. Benne a gyermek intuitive fölfogott egyénisége és a kulturának általa áthasonított eredményei oly egységes érzélem körébe jutnak, melyben az új szellemi resultansokat szülő egész, a teremtő felsőbb erő nyilatkozik meg s melyben e szerint a gyermek egyéni kifejlődésének feltételei megvannak, meg annyiban is, a mennyiben a gyermekben is fölkeltik a megfelelő hangulatot, az odaadó fokozott bizalmat nevelőjével szemben, mely csak fokozása, nemesítése föltöttek iránt általában tanusított függési érzésének.

Arra az ellenvetésre, hogy az apperceptív lelki működésre, az

akarat fejlesztésére, az erkölcsi képzésre nem helyezek elegendő súlyt, Kőlcsey szavával felelhetek :

«Csendes magányban fejlik a talentom,  
Világi zaj között állandó karakter.»

De ha szorosán vesszük, az a mit kormányzásnak, fegyelemnek neveznek, a mit a jellemképzés, az erkölcsi nevelés tulajdonképpeni módjának tekintenek, a nevelőnek a föntebbiekben jelzett föladatában benne foglaltatik, annak csak egyes meghatározott föltételek által előtérbe tolt oldalait képezi.

A nevelői tevékenység ugyanis a kis gyermeknél nem nyilvánulhat olyan széles körben, mint a nagyobbnál s bármely korú gyermeknél sem állandóan.

Azért oly környezetre van szükség, mely az erkölcsi és értelmi nevelés által megkövetelt kellő elemeket magában foglalja, hogy az általa gyakorolt suggestiók, — melyekre nézve a gyermek hozzáférhető abban is, a mihez határozatlanságánál vagy finomságánál fogva a nevelő hozzá nem férhet s akkor is, a mikor senki sincs, a ki fölügyeljen rá és irányítsa. — mindamellett fejlesszék a gyermeket s elhárítsanak róla mindennemű ártalmat.

És szükség van ellensúlyozó tevékenységre azon káros vagy alkalmatlan benyomásokkal szemben is, melyektől a gyermeket sohasem lehet teljesen elzárni, s azon helytelen velleitásokkal szemben, melyek ennélfogva benne keletkeznek és pedig nem azért, mintha az ily úton lefolyó szellemi élet az egyéniség fejlesztéséhez hozzá nem járulhatna, hanem inkább azért, hogy az egyes lelki működési módok korai megszilárdulása megakadályoztassék, az egyéniség egyes vonásai az egészségnek rovására túltengésbe ne essenek, a mire megvan a hajlam, mert az ő erői is a legkisebb ellenállás vonalát szeretik követni, azaz reflexútaikat. Ez épp azon oknál fogva ellensúlyozandó, a mely a nevelést követeli s a mely az egyéniségnek teljes egészében való kifejtése.

Mind a kormányzásban, mind a fegyelemben arról van szó, hogy sokoldalú benyomásoknak, — melyek avval a tulajdonsággal, hogy fokozatos czélszerű complicálásnak tért nyitnak, egyesítik azt, hogy erős érzelmi háttérrel bíró képzeteket keltve a teljes egyéniséghez szólnak, — biztossítsuk a gyermekre való hatását arra az esetre is, a mikor kényszerűségből vagy szándékosan magára van hagyva; e végből egyfelől a környezettel, másfelől a nevelő személyiségével megfelelő viszonyba hozzuk.

Az erkölcsi nevelés tehát nem különbözik lényegesen a neveléstől általában. A kultura öszkincsének az említett módon való közvetítése kiterjed úgy az értelmi, mint az erkölcsi vívmányokra. Sőt maga ez a közvetítés a nevelőre és a növendékre nézve egyaránt az erkölcs legfőbb elvének gyakorlata, mert alapja a köl-

csönös odaadás és czélja az emberi társadalom szervezettségének egyéniségek helyes kialakításában történő megóvása és fokozása.

Még nem normalis lelki életű gyermeket illetőleg is ez a nevelési szempont irányadó, bár a gyógyító pädagogiának sokban el lehet, sőt el kell térnie a rendestől.

## II.

Az érzésre azért kell alapítani az egész pädagógiát, mert állandóan csak abban jut egységében és teljességében érvényre az egyéniség, akár csak dispositiok, akár ezeken kívül kifejtett és megállapodott szellemi működési módok összefüggő, meghatározott egységből állónak tekintjük. Ha nem egységében hatunk az így fölfogott egyéniségre, nem nevelünk, csak idomítunk; a mely képző anyag érzelmet nem kelt, az a nevelésre nézve elveszett.

De lehetséges-e ez? Támadhat-e lelki folyamat, a melyben érzés ne játszana szerepet? Erre nemmel kell válaszolnunk. De van a lelki életnek egy oldala, a mit apperceptiós működések elnevezés alá lehet foglalni s a mely gátja annak, hogy a keletkező lelki folyamatban az érzés kellő erővel jelen legyen, és pedig azért, mert egyes meghatározott lelki működési módok dominálnak bennük, a melyek kizárnak sok más lehetséges működési módot; evvel együtt rendszeren azt tapasztaljuk, hogy az érzelmek is korlátoltabbak, vagy legalább is nem kiválólag befogadó jellegűek, a milyenek pedig a nevelés érdekében lenniök kellene. Ezen apperceptiós állapot ellentétével azonban, melyet passiv önkénytelen figyelemnek nevezhetünk, sokkal élénkebb érzelmek járnak együtt, a melyek a lehetséges működési módok nagyobb körben való felölését jelentik vagyis több szunnyadó dispositionnak együttes fölébresztését. Ebből következik, hogy az egyéniség mint ilyen a passiv figyelem állapotában inkább jut érvényre s ha egyéniséget fejleszteni s nem jellemet túlkorán érleltetni akarunk, akkor el kell fogadnunk, hogy a képző anyagot mindenekelőtt és mindenekelőtt úgy nyujtsuk, hogy a befogadáskor a passiv érzelmi jelleg lépjen előtérbe s ez uralkodó is maradjon, egyébként az activ jellegűek elhanyagolása nélkül, mindaddig, míg a képző folyamat lezárásának, a jellem megszilárdulásának ideje el nem érkezik.

Herbart a nevelőtől azt követeli, hogy ezt a viszonyt csak főleg a nevelés első szakában tartsa szem előtt, de már eleitől fogva arra törekedjék, hogy megfordítsa, mert csak ha ez sikerül neki, ér cél, forr össze a személyiség az erényvel. «Allgemeine Pädagogik» cz. művében (Zweck der Erziehung, II. r.) azt mondja, hogy a nevelés föladata sokoldalú fogékonyság, mely csak a saját-törekvés sokoldalú kezdeteiből származhat, vagyis sokoldalú érdeklődést kell támasztani (9. p.). Oly meghatározás ez, melylyel a

fogékonyságról föntebb kifejtett nézet egybeesnék, ha nem a törekvés szóra helyezné a súlyt. Pedig ezt teszi, mert a növekvő embernek aktivitása lebeg szeme előtt, benső közvetlen mozgékonyságának, eleveiségének mennyisége; mennél nagyobb ez, mennél teljesebb, terjedtebb, magában összefüggőbb, szerinte annál tökéletesebb az érdeklődés (8. p.). Hogy pedig ez alatt apperceptív működést ért, azt mutatja erré használt kifejezésének, a meggondolásnak (Besinnung) szembeállítására az érzelemben gazdag képzetekkel (Vertiefung), a melyekről azt mondja, hogy hosszú, meg nem szakított soruk oly feszültséget szülne, mely mellett egészséges testben ép lélek fönn nem állhatna (Allg. Pæd. 22. B. 22. §.). Megszakítani ugyan kell szerintem is, de nem az érdeklődés érdekében, mely éppen általuk biztosittatik, míg Herbartnál ennek a forrása a meggondolás. Ő tehát az *apperceptiós jellegű lelki működést teszi a nevelési cél főhordozójává*, a melynek a perceptív, passív figyelemmel együttjáró csak segédkezik. Együttal egyensúlyban levő (gleichschwebend) érdeklődést követel, mely csak arra támaszkodhat, a mi az emberiség magasabb szellemi régióiban minden emberre nézve közös, és a mely kerülni tartozik, a mi mint az egyén sajátja csak az önkény tárgya (Zweck d. Erz. 9. p.). A nevelő nem irigyli az egyéniségtől azt az egyetlen dicsőséget, hogy élesen körvonalaz és feltűnőleg megismerhetővé tesz (18. p.). Különben pedig, mennél jobban beolvad az egyéniség az ellensúlyban levő érdeklődést keltő sokoldalúságba, annál jobban fogja fölötte az akarat uralmát föntartani (37. p.). A nevelési cél pedig, hogy a helyesnek és jónak eszméi egész határozottságukban és tisztaságukban az akarat tulajdonképeni tárgyai legyenek, hogy szerintök alakuljon a jellem legbensőbb, realis tartalma, az egyéniség mély magva, minden önkénynek visszaszorításával (14. p.). Herbart fölfogásától eltérőleg ezt az egyensúlyban levő érdeklődést is az egyéniség kifolyásának kell tartanunk, mert csak ennek az egységessége zárja ki az egyensúly megzavarását.

Herbartot egyenesen a képzetekről vallott az a fölfogása, hogy önálló, eredeti lelki elemek, a melyekből az érzés és akarat leszármaznak, vezethette ismertetett álláspontjára. E tan mellett nincs szükség arra, hogy az érdeklődés végett a dispositiók, az egyéniség minél mélyebb és szélesebb rétegei fölébresztessenek, mert nem azokban rejlenek a kultura összkincsével, annak legbecsesebb részével való eleven összeköttetések, hanem igenis van szükség arra, hogy a kultura magva összefüggő képzetrendszer által mennél tökéletesebben képviseltessék az egyesek lelkében, mert abból származik az az érzés és akarat, mely az alsóbbrendűt az erény érdekében áthatni képes, azt t. i., mely a véletlen benyomások szülte, individualitáshoz szabott képzetcomplexumokból ered, áthatni képes épen az utóbbiaknak külső összehalmazottsága miatt az előbbinek belső szervezettségével szemben.



Mihelyt azonban a lelki életet folyamatokból, nem tárgyiasított képzetek váltakozásából állónak tekintjük, mihelyt a lelki történet irányait, érzést, gondolkozást, akaratot egymással fölé- és alárendelési viszonyba nem állítjuk, mihelyt a lelki történet tipikus lefolyása, t. i., hogy kezdetben az érzés, aztán a képzet, végre az akarat-elem lép előtérbe, válik irányadóvá az oktató tevékenységre nézve, a tantervnek és a nevelő világnézetének, melyekben a rendezett kulturai kincs le van fektetve, a folyamat kezdetén kell a gyermek lelkét hatalmába keríteniök s a lelki folyamat folytatásában csak régebbi lelki folyamatok eredményeivel, a mennyiben keletkezésük alapjául összefüggenek, tágíthatják így szerzett befolyásukat s így az érzés tolmácsolta egyéniség szabja meg folyton, mit vegyen föl belőlök, a nevelőnek pedig feladata, hogy congenialis pillantással esetről-esetre kitalálja: fordítható-e az elsajátított képzőanyag az egyéniség értelmi és erkölcsi tökéletesítésére s mikép kapcsolható össze elemzés által oly complicáltabb képzetrel, mely eléggé gazdag érzésben arra, hogy egy újabb lelki folyamatot indíthasson meg. A régebbi lelki működések eredményei csak a fejlődés kárára függetleníthetők; magukban, ha erős apperceptiós lelki működés fűződik is hozzájuk, stagnálnak s csak akkor gyarapodhatnak nevelő értékükben, ha leszállanak új elemekkel való szövetkezés végett a lelki történet kezdetére. Nem az egymás között, hanem az egyéniséggel való szoros összefüggésük kölcsönöz nekik képző hatást. Nem a maguk érdeméből van kiséretükben, ha van, intenzív érdeklődés, hanem akkor és annyiban, a mikor és mennyiben az egyéniséghez hozzásimulnak, támogatást keresve az ezt legjobban képviselő lelki állapotban, a passiv jellegű, odaadó érzésben.

Igazolják ezt Herbartnak magának gondolatai, pl. «Umriss pädagogischer Vorlesungen» cz. műve II. részének 2-ik szakaszában. «Az oktatás a gondolatokat és törekvéseket arra vezesse, a mi helyes; mialatt ez történik, részben *passivokká* változtatja őket. «A fölemelt képzeteket *szabadon emelkedők*ké kell tenni.» (71. §.) «Az *önkéntelen figyelmet* a tanítás művészete által keresni kell, mert benne rejlik az érdeklődés.» «*Szabadon emelkedő* képzetek birnak érdekekkel.» (72. §.) És biztosítani lehet őket «az érzéki benyomás ereje, a fogékonyság kimélése, a már meglévő képzetekkel való ártalmas ellentét elkerülése, a felbolygatott képzetek közt helyreállított egyensúly bevarása» által. (76. §.) «A nagyon is egyszerűt el kell kerülni, apperceptiójának mindjárt vége van; nem foglalkoztat. A mit össze lehet foglalni, annak a teljességét kell keresni.» Az apperceptiálós észrevevés legmagasabb fokát e szavak jelölik, szemlélni, *kérezni*. . . (77. §. — A perceptio complicáltabb fajtát érti tehát alatta.) «Az a *synthesis*, mely a valóságot *utánozza*, az első lépcső.» (107. §.) «Minden foknak, melyet az oktatás már elért, megfelel az apperceptiálós észrevevésre való bizonyos képesség,

melyre gondos tekintettel kell lenni.» «Ha a tanultat hosszú időre, mindenkorra be akarjuk vésni, . . . csak egy jóra való eszköz van : gyakorlás folytonos alkalmazás mellett, összefüggésben azzal, a mi igazán érdekelt, azaz a mi a gyermek szabadon emelkedő képzeit mindig foglalkoztatja.» (82. §.) Fontos «az egyszerűről az összetettre való haladás és az *önkéntelen figyelem* lehetőségéről való gondoskodás.» (90. §.)

Míg azonban így fölhasználja az egyéniséget, mely az önkéntelen figyelemben, szabadon emelkedő képzetekben stb. nyilvánkozik, összefüggő képzetrendszer alakítására, szoros összenövésének sikerültét, erkölcsbiztosító hatalmát mégis a meggondolásnak, az apperceptió működésnek reklamálja és így úrrá teszi az egyéniség fölött, mintha egyes vonásoknak, melyek a megállapodott szellemi működési módok összefoglalásában, a jellemben (ő személyiségnek nevezi, melyet a meggondolás képez) először kidomborodnak, meg volna az a tulajdonságuk, hogy most már az egészet megalkotó erővel bírnak, a részek az egész fölött, mert szerinte az apperceptio, gondolkozó lelki működésre támaszkodva intensivebb érdeklődést szülnek. Képzettana befolyásolja ily módon helyesebb pædagogiai nézeteit. Az utóbbiak kényszerítik, hogy igénybe vegye az egyéniséget, melyet pedig oly kevésre becsül, merevnek, eleitől fogva megállapodott különlegességek halmazának tart. Finom nevelői érzéke bírja arra, hogy monoideistikus képzeteket adó, leiró (darstellende) és analysáló módszeren kezdje és nem ragaszkodik a synthetikus módszer kizárólagosságához, a mire pedig volna hajlama, a melynek vázát is adja az érdeklődés sokoldalúságáról szóló fejezetnek 13. pontjában, ajánlva, hogy már a bölcsőben fekvő gyermek elé is fényes mintaháromszögeket, gömböket, pálcaconstructiókat stb. függesszünk, mert a gyermek lelkét, midőn ezekben *elmélyedni* tanul, synthetice igen jól lehetne *építeni*. Mint pædagogus nem nélkülözheti az individualitást, mely az önkéntelen figyelemnek alapja, sőt helyét enged neki egyebekben is, mert az igazi nevelőtől azt a tapintatot követeli, mely a gyermekből előre kiérzi, férfikorában majd a jellemnek milyen kialakulása várható, sőt ettől a tapintattól teszi némileg függővé, milyen összefüggő képzetrendszert contempláljon a gyermek számára, hogy erkölsi személyisége benne kifejeződhessék. (Allg. Pæd. I. 5. p.) — Mint philosophus ellenben a jellem megkülönböztető vonását az egyéniség elleni harcban találja, képződését az észbeli munkásságtól's attól, a miben ez leginkább kitűnik, elvek, eszmék rendszerének alkotásától teszi függővé. Mintha valamely népnek hadsereget akarna szervezni, hogy az azt léteben, fejlődésében oltalmazza s aztán követelné, hogy egyedüli céljául e hadsereg eltartását tekintse, a mivel éppen az életre, a hadseregnek is eltartására való képességét tenné tönkre, arra a téves hitre támaszkodván,

hogy a hadseregből ered a nép ereje, mint a képzetekből az érzés és akarat.

Herbartnak a fegyelemlről (Zucht) szóló tanában is észrevehető metaphysikájának csudálatraméltó pädagogiai éleslátásán való erőszakoskodása.

Megállapodott működési módokból állónak mondja az objectiv jellemet, a melyekben a temperamentum, hajlam, szóval az egyéniség érezteti erejét (s ezek csak apperceptív folyamatokkal kapcsolatban képződhetiek, az ösztönszerű cselekvény [Trieb] egyirányúlag meghatározott akarat); aesthetikai megítélésből, maximum követéséből állónak tartja a subjectiv jellemet (a mi csak az apperceptio legnagyobb, az összes kulturai kincsen gyakorolt erejéből folyhat s választással kapcsolatos igazi akaratcselekvényekből állhat). Tehát úgy az objectiv, mint a subjectiv jellem az activ figyelemmel, a tevékenységi érzéssel együttjáró része a lelki folyamatoknak. Mivel a passiv jellegű, odaadó érzés vagy önkénytelen figyelem közvetítette lelki tartalom kell, hogy a kultúra összkincse legyen, lehet is kisebb-nagyobb mértékben s abban Herbart véleménye szerint is, mihelyt belső szemlélet tárgyává lesz, az erkölcsi itélet az ember lényének tisztán természeti jelensége (Aphorismák, 33.), kívánatos, hogy mindaz, a miben akarat szerepel, tehát a gondolkozás (apperceptív lelki munka) és főleg a szokásos cselekvés, a jellem, hozzáalkalmazkodjék. De ez nem történhetik meg úgy, hogy az egyéniség, mint specifikus meghatározottságában különálló valami, beleolvadjon ama tartalomba, a hogy Herbart követeli, hanem annak a tartalomnak, mely az egyéniséggel, fejlődése közben, fölbonthatatlan amalgámmá lett, kell a nevelés befejeztével a jellembé átt mennie. Csak ha a nevelői tevékenység megszűnik vagy megszűnni kénytelen s ennek folytán a lelki működések sokoldalú evolúciója bevégeződik, ezek közül egy meghatározott számúnak megállapodása vagyis a jellem megalakulása csak akkor következhet be. Ugyanis a lelki folyamatoknak ekkor már nem a czélja *befelé* hatni az egyéniség kifejllesztésére, a vallás, tudomány és a művészet eszközül való fölhasználása mellett, hanem *kifelé*, gyakorlati kultúraelmozdító föladatok megoldása által; és ekkor, kint az életben, activ oldaluk lesz uralkodóvá, holott eddig, a nevelésben passiv oldaluk volt az. Herbart is azt mondja: «A jellem objectiv részének nem szabad nagyon gyorsan befejeződnie s igen gyakran a fegyelem értékének nagy része abban rejlik, hogy azt a befejeződést halogatja». A lelki derültség, nyugalom, lelki egyensúly, melyben az erkölcsi elvek megvalósulnak, az ő felfogása szerint is a tettelegességektől való tartózkodást követeli, őrizkedést attól, hogy egyes cselekvések rabjává legyünk, más szóval, egyoldalú szellemi működési módok megszilárdulásának megakadályozását. Ugyanaz tehát ez a figyelemkövetelte lelki derültség avval a folyton megújuló lelki körfolyamattal, mely a

benyomásokra való egyéni visszahatásoknak nem engedi meg az objectiv czélok szolgálatát, sőt arra kényszeríti, hogy a lelki folyamatokat növeljék addig, míg állandó cselekvési módokban való nyilvánulásuknak elérkezik az ideje, a míg t. i. az egyéniség ki van fejlődve annyira, hogy jellemmé való átalakulása által csak lényeges tartalma biztosíttatik és különféle erőinek többé nem változó eredői működni kezdvén, a kultura, az erkölcsi világ egy új szervévé válhat.

### III.

Pædagogiai irodalmunkban az egyéniség eszméje kezd megérdemlett jelentőségéhez jutni. Lelkes védői közé tartozik Schneller István (Pædagogiai dolgozatok. I. k. Bevezetés. 7—64. l.). — Örülök, hogy alapeszméjével megegyezhetem, annyival inkább, mert azt más oldalról helyezi kellő világításba; de azt hiszem, nem veszi eléggé számba, mily nagy jelentőséget tulajdonít Herbart is annak, a mit ő conceptnek nevez, Herbart elmélyedéssel fölfogott képzetnek, a miről a főtebbiekben mint érzelemben gazdag lelki képletről, kezdő lelki folyamatról beszéltem. Herbart ezek közlésének szabályait is adja, melyeket Schneller, azt hiszem indokolatlanul, szükségteleneknek tart. Ez nemcsak a tananyag közlésének, hanem földolgozásának általa hirdetett módja is. Nagyjában összeegyeztethető az egyéniség eszméjének álláspontjával, csupán metaphysikája nyomait kell belőle kiküszöbölni.

Schneller kiinduló pontja eltér az enyémtől; ő történet-philosophiai kutatásokra támaszkodik, a renaissance alapeszméjére, a mikor az egyéniség ethizálását, személyiséggé való fejlesztését tűzi ki a nevelés céljául. Az én gondolatmenetem pedig a gyermek lelki életében tapasztalt azon sajátságából indul ki, hogy érzelemben, mely az egyén egységét legteljesebben juttatja érvényre, nagyon gazdagok azon elemek, a melyekkel a lelki folyamatok megkezdődnek, egyúttal nagyon szoros kapcsolatban állanak az örökölt dispositiókkal, és rhythmusos ösztönszerű mozgások kíséretében válnak mindig complicáltabbakká. Ez evolutió főrugójának, az érzésnek az egyéniséghez való viszonyáról táplált nézetem indított arra, hogy az egyéniség sokoldalú kifejlesztését tekintsem nevelési célznak. Hogy ezt egyúttal mint a jellemképződés előkészítését is fogtam föl, azt a lelki történés körfolyamatának természetete hozza magával, mely a szellemi működési módokat folyton fejleszti, de megállapodásra jutni nem engedi, míg a nevelésnek van rájuk gondolja, holott a jellem megállapodott ily működési módok összege. Minthogy pedig ez lehet kisebb vagy nagyobb s másfelől a tapasztalat arra tanít, hogy a művelődésre nézve kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb körülmények szerint ugyanazon

egyéniségnél is mennyiségileg, sőt minőségileg különbözővé alakulhat, úgy kellett fölfognom, mint az egyéniséggel nem egybeeső, de annak állandó kihatásra megérett részét, mely a kulturai fejlődésben tényezővé válik és a mely a fejlődési folyamat minősége szerint kisebb vagy nagyobb mértékben állítja a haladás szolgálatába az egyéniséget, a miért is ezt lehet nevelni s a miért csak a nevelő munka közben s ahhoz képest lesz hatni képes valósággá.

A jellem, ily fölfogás mellett, alapja a hivatásérzetnek, a melyet a nevelés nem ad, hanem előkészít; az ethizált személyiség fogalmával nem tekinthető egynek, mert ez magában foglalja az egyéniségnek hatni kevésbé képes vagy hatásra nem jutó elemeit is. Ebből folyólag a nevelés föladatát nem annyira az egyéniségben rejlő isteni célgondolatnak öntudatra juttatásában találom, mert ez a hivatásérzet, melynek a jellem az alapja, mint inkább gyakorlati célra nem tekintő sokoldalú érvényesítésében, ha nem is emeli erősen kifejlődő tudat a hivatásról. Az egyéniség ilyennemű érvényesítése igenis tökéletlen lenne, ha az, a mi belőle mint jellem állandósúl, nem volna kapcsolatban a közösség érdekében valott hivatásnak érzetével, mert ebben fekszik az igazi erkölcsi erő, a mely az akaratnak nem azt teszi döntő kriteriumává, hogy harcban álljon az egyéniséggel, hanem azt, hogy az egyéniségtől támogatva, mily mértékben tud szolgálatot tenni az igazi kultúra, tehát az erkölcs ügyének is. Nem is lehet azonban más, mert az egyéniségből, mikor a jellem kialakul, ered a hivatásérzet is, mert ez a jellem nemcsak a szorosabb értelemben vett erkölcsi vonásokat foglalja magában, hanem mindazt, a mit az egyén tud, a mihez tehetsége van, a mi megszabott életpályára praedestinálja. Igaz, hogy ez a gyümölcs, a hivatásérzettel kapcsolatos jellem, már nem az iskolában érik meg, hanem az életben, ámbár az iskola hozza létre. Erkölcsről, erényről, teljes beszámíthatóságról nem lehet addig beszélni, míg a nevelés tart; ha pedig ez befejeződött, a nevelésnek nincs többé helye. Az iskola nem tesz erényessé, hanem képesíti növendékét, hogy erényessé válhasson. Hogy lesz-e és milyen mértékben, az az emberiség fejlődésének szükségeitől függ, az, mint az egyén sorsa, a gondviselés kezében van.

A nevelés céljának fölfogásában tán nem igen térek el Schnellertől, legfőlebb árnyalatban, s azt hiszem, hogy az oktatási eljárást illetőleg is nagyjában hozzá csatlakozhatom, mindamelllett, hogy ebben Herbarttal, a kihez itt jobban közeledem mint ő, ellentétes állásponton levőnek látszik.

Csak egy megjegyzést legyen szabad tennem. Nem elég annak a hangsúlyozása, hogy a szeretetnek a növendéket és nevelőt összekötő erejénél fogva érzelemben gazdag lelki képleteket keltsünk a gyermekben, bevárva, hogy azok megfogjanak s önmunkásság útján, melyben az egyéniség legkevésbé van mellőzve, földolgoztassanak, megengedve, hogy utólagos kritika alá kerül-

jenek aztán. Hiszen az egyéniséget nem veszélyezteti, ha a nevelő a képző anyagnak a gyermek lelkébe juttatásakor nemcsak annak már látszó vonásaira való tekintettel választja azt ki, hanem a még nem jelentkezők föltünését is elő akarja készíteni. Sőt éppen ez áll az egyéniség fejlesztésének érdekében. Ha már most a lelki folyamat azon stadiumba jut, a melyben a passiv jellegű érzést az activ váltja föl s az analytiko-synthetikus munkásság megindul, miért veszélyeztetné éppen itt az egyéniséget a nevelő közbelépése, ha nemcsak begyakorolt, de új és lehetséges működési módokra való tekintettel is ad útbaigazítást? Hisz a veszély kisebb, hogy meghamisíthatná az egyéniséget, mert a befogadó erő csekélyebb, bár kizárva nincs, a miért kár volna föl nem használni. Ellenkezőleg e fokon is nagyon fontos föladata van, megakadályozni azt, hogy egyes működési módok a differentiálódásnak nem kedvező aránytalan erőre kapjanak, előkészíteni a velük kapcsolatos érzelmben gazdag képzeteknek jelentősebb változatokban való megújulását; mindenesetre pedig érintkezésbe hozni a tananyag azon részeit, a melyek alkalmasoknak látszanak rá, egyéniségmeghatározta meglevő alakulatokkal, a mi a gyermek természetes szórakozottságát tekintve, nagyon is kívánatos.

Van tehát szabály az oktatás módjára, nem is egy, hanem kettő: az egyik, hogy érzelmben gazdag képzetekkel kell megindítani és táplálni az egyéniségfejlesztő lelki folyamatokat, a másik pedig, hogy a lelki folyamatnak activ figyelme részére egyéniséget védő, gazdagító, de különösen a fejlődési folyamat lezáródását megakadályozó befolyást kell gyakorolni.

És ehhez a nevelőben a szereteten kívül az oktató ügyesség is megkívánatik, a mi különben nem ellenkezik Schneller álláspontjával, mert a nevelőtől hivatásrétet követel s akkor szakismeretek is szükségesek. S ha mégis szükségesnek tartottam ezeket elmondani, ezen soraira való tekintettel történt: «Semmiféle utasításnak, semmiféle szabálynak követése, avagy a didaktika bármely rendszerének bármely tökéletes birtoka nem képesíti a gyermek egyéniségében rejlő isteni czélgondolatnak keresésére, megtalálására; sőt ily objectív birtok egymagában az igaz keresésnek és megtalálásnak akadály». (Föntebb i. m., 33. l.) Ezt túlzásnak tartom.

Herbart az említett szabályok másodikára vonatkozó részleteket bővebben fejti ki az «Umriss stb.» 105—135. §-aiban. Csak az hat zavarólag, hogy az érdeklődést nemző, összefüggő képzetkörre vonatkozó eszméjénél fogva az analytiko-synthetikus eljárás eredményeit nem az egyéni fogékonyság tágítására szánja első sorban, hanem a képzetkör szorosabb összefüzésére, a tetőszerkezet összetartását fokozva, nem az alap viselőképességét.

Követeli az iskolába jövő gyermek tapasztalatkinésének átdolgozását. De nem elégszik meg avval, hogy beszédgyakorlat által

érje azt el, mely a lelki képletek új assimilatióra való visszavezetésének főszköze az iskolában, — t. i. főleg beszéd által közvetíthet majd érzelemben gazdag képzeteket, — hanem segítségül vesz gondolkozási, logikai gyakorlatokat (külön értelmi gy.). (116., 117. §.) A tananyag ismétléséről és begyakorlásáról úgy nyilatkozik, hogy «a legtöbb esetben a növendéktől azt követelik, hogy a mennyit hallott, azt reprodukálja, szinleg mintha az egésznek megtartását követelnék tőle, pedig csak azért történik, hogy az ismétlés alatt az ismeret megerősödjék és megjavuljon». (117. §.) Ha némely dolgot megtartottak, mást elfelejtettek, akkor *előtörő képzeteket támogatni kell, nem zavarni*. De hozzá teszi, hogy a növendék gondolatmenetét lehetőleg közel kell hozni a nevelő előadásának helyes menetéhez (118. §.), hogy ügyelni kell a gondolatok sorozatára, melyet az ismétlésnek lehetőleg összefüggően kell megújítani. — Nagyobb egészekkel foglalkoztassuk a gyermeket, a tárgy nagyobb terjedelemben terüljön el előtte, hogy lássék a közeledés távolabbi pontokhoz s minden gyermekre nézve foglaljon magában érdekeset (127. §.). De nagy súlyt fektet az összefoglaló ismétlésre; a mi kiterjedt, azt össze kell vonni, rendszerbe sorozni, a *nehézebbet a könnyebbhez* csatolni (120. §.). Az érdeklődés ugyan az egyéniségtől függ, de az nincs a nevelő hatalmában; ellenben az összefüggő tárgyakon teremthet érdeklődést s a nevelésnek az a célja, mert ez biztosítja az erényt (125. §.).

Hogy a módszer synthetikus oldalával hová czéloz, azt ez az utóbbi nyilatkozata árulja el. Ez a nézete kényszeríti csak arra, hogy a helyesen contemplált módszer genetikus jellegét az analysis és synthesis merev szétválasztásával elejtse, holott az analysis és synthesis a begyakorló és alkalmazó ismétlés kapcsolatos körfolyamataiban együttesen és egyszerre megtörténik s nincs szükség logikailag combináló vagy vonatkozásokkal dolgozó külön synthesisre. Ez utóbbit azért követeli, mert az oktatás eredményét az összefüggő képzetkör erősítésére akarja fölhasználni, pedig a fogékonyság tágítására rendeltnek kellene tartania, a melyben az egyéniséggel rendelkező, s így ethikailag értékesebb rendszeressége könnyebben alakulhat ki.

Ez ellenvetésekre Herbart maga készítet.

Azt mondja, hogy az egyéniség által ismert pontból induljon ki az ismétlés (122. §.), meg azt, hogy szabadon emelkedő képzetekben, abban, a mi a növendéknek magának jut eszébe, a midőn egy bizonyos gondolatkörbe helyezük, lehet legjobban valami újat közbeilleszteni (129. §.), meg azt, hogy ugrásszerűleg kell a tapasztalatokat, azaz a szabadon emelkedő képzeteket fölhasználni, főbb pontokat nyerni, a kiegészítést későbbre hagyva (129. §.).

Ha pedig ez így van, akkor a kiegészítés már nem a széleskörű érdektől emelt képzetkör javára történik; akkor az appercipiáló

munkásság inkább az eddig már tudatossá lett képzeteknek, illetőleg megerősödött lelki működési módoknak meg nem felelő elemek lehántásából fog állani. Az érzelemben gazdag kezdő lelki képzetben is megvan az egyéniség, éppen úgy, mint ama tudatossá lett képzetekben, de csak mint az érzelem külön egyéni tonusa, a mely a lelki folyamat folytatásában egyénileg erősre kifejlődött működési móddal fog létrehozni kapcsolatot. S az egyéni jellegre való ez az átalakítás az igazi átídomítás (Umarbeitung), a melyet követelni kell s ez tesz nevelési szempontból összefüggővé képzeteket. Azt a szorosan összefüggő képzetkört, a melynek nem az egyéniség az összetartó kapcsa, mert az egyén és közösség hosszú kölcsönhatásának késő terméke, a nevelő az egyén számára előre nem construálhatja, az az összefüggő képzetkör pedig, melyet létrehozni csak egyes disciplináknak, nem az egyén valójának, — egyes ismeretkörökben való tájékozottságnak, nem pedig az egyéniség értékének érdekében lehet, sőt kell, az legkevesebb nyomát fogja mutatni az egyéni jellegnek, de legkevesebb fontossága is van a visszahatás, az akaratos cselekvés tekintetében. A cselekvésnek is a lelki folyamat kezdetében rejlő érzelem a kiinduló pontja, már ott meg kell lenniök a jó csiráinak; a választás az említett átídomító munka, úgy hogy az igazi akaratscelekvény is lényegileg egyirányú, csak hogy complicáltabb formában. Követelni, hogy megszabott nagyobb összefüggő képzetkör, mely az egyéniséggel, mint ellenséges hatalom áll szemben, s korlátozásaihoz az igazolást nem az egyéniségből meríti, lépjen föl benne döntőleg, annyit tenne, mint a választás actusát zavarni, kinyujtani, megnehezíteni, mégis a helyes elhatározás nagyon csekély reményével, a mi az akaratnak nem az erejéről, hanem a jóra való gyöngeségéről tanuskodnék.

Az egyéni momentumoknak Herbart fejtegetései értelmében is oly nagy tér jutván a lelki folyamatokban, azok amaz egyéniségellenes összefüggő képzetkör hatását multhatlanul alább fogják szállítani. Így érthető az a resignáló hang, a melylyel a legjelesebb Herbartisták egyike, Ziller T., annak erejéről szól. (Grundlegung-ja 20. §-ában.)

\* \* \*

Befejezésül legyen szabad még egy-két idézetet ideiglatnom gyermekpsychologiai művemből annak bővebb igazolására, hogy a nevelésről föntebb körvonalozott nézetem annak az alapján áll.

«Minden külső inger felriasztó hatást gyakorol a gyermek gazdag dispositióira, még pedig, mivel az öröklés által kevésbé vannak determinálva, valamennyire, úgy hogy egyesített törekvésük az érvényesülésre hatalmassá lesz. Az inger által előidézett érzettel kapcsolatos érzelem, melyben ama törekvés egysége kifejezést talál, ennek folytán úgy fokozódik, hogy kifejező és ösztönszerű



mozgásokra vezet, melyeket az érzékek működésével együttjáró kisebb-nagyobb izomfeszültség előkészít. Csak e mozgásokon, melyek új ingereknek okai, új érzéseknek a tárgyai, ölt határozottabb alakot valamelyike a közreműködő dispositióknak.» (1. l.)

«Mivel a gyermek ösztönei csak dispositiókban rejlenek, a nekik szolgáló idegpályák járatlanok még, miért is az idegmunka-áramlat rajtuk nem találhat teljesen szabad lefolyást; az ennél fogva visszatörődik az expressiv mozgások s azon szoros összefüggés folytán, melyben ezek az érzékingerekkel állanak, a képzetek pályáira. Gazdag szellemi élet fejlődésére nézve ez a mozzanat rendkívüli fontossággal bír.» (6. lap.)

«A képzetek tökéletesbülésével és szaporodásával, mely mozgásba való gyors átmenetelük folytán élénké lesz, együttjár új meg új dispositióknak érvényesülés végett való jelentkezése, melyek kölcsönös versenyükben a bennük rejlő öröklés erejét addig hátráltatják, míg kialakul az egyéniség. Ennek sajátlagosan kifejlett s összeilleszkedett vonásai az ember külvilágra gyakorlandó visszahatásának tervszerűség által fokozott terjedtséget s belső értéket biztosítanak, mert a külvilág nagyobb, gazdagabb köreihez idomulván, magasabb czélok szolgálatára teszik alkalmassá.» (2. lap.)

«Az érzésnek ereje okozza azt, hogy mindenben, a mit a gyermek tesz, gondol, a realitásnak bizonyos hiánya vehető észre, mert belső állapotainak és változásainak inkább csak kifejezésére szolgál, mint határozott czélok elérésére.» «A míg a gyermek érzésszforrása gazdagon ömlik s mint a költőnek, művésznek, az a foglalkozás, hogy kifejezésre juttassa, a mi benne él, gyökeret ver lelkében a birálat, azaz a tudat öntudattá, az ösztön akarattá növekedik.»

B.-Csaba.

DONNER LAJOS.

## A TERMÉSZETRAJZ AZ ÚJ TANTERVBEN.

Mint ismeretes, a revisió alá került tantárgyak közt a természetrajz is ott van, s mivel e tantárgy revisiója igen mélyreható, nem lesz érdektelen, ha egyrészt megismertetem a természetrajz tananyagát, másrészt ha rámutatok a természetrajz nevelő értékére, gyakorlati hasznára.

Nem akarok tehát kritikát gyakorolni a revideált természetrajz tananyaga felett, hanem azt csak ismertetni kívánom s ha itt-ott mégis kénytelen leszek egyes hiányokra mutatni, ezzel csak azon nehézségeket akarom ismertetni s azon akadályokat kitüntetni, melyek a sikeres tanításnak még mindig útját állják.